Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti podpory osobního wellbeingu pohledem učitelů základních škol

Support options for personal well-being, in the view of primary school teachers

Mgr. Libuše Juřičková

Vedoucí práce:	PhDr. Lenka Felcmanová, PhD.
Studijní program:	Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy, speciální pedagogika — výchova ke zdraví

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti podpory osobního wellbeingu pohledem učitelů základních škol 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.

V Praze dne 17. 4. 2023

Děkuji paní doktorce PhDr. Lence Felcmanové, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a trpělivý a laskavý přístup. Dále je na místě poděkovat všem informantům, kteří se podělili o své názory. A v neposlední řadě děkuji rodině a blízkým za pomoc a oporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se soustřeďuje na problematiku wellbeingu učitelů prvního stupně základních škol a na možnosti jeho podpory ze strany učitelů samotných i vedení školy. Dělí se na dvě části – teoretickou a výzkumnou. Teorie je rozpracována do čtyř kapitol a shrnuje poznatky z odborné literatury. První kapitola prezentuje základní pojetí wellbeingu a pojmy, které byly dříve synonymem a nyní jsou jeho podstatnou součástí. Další kapitola se věnuje samotnému tématu wellbeingu. Nabízí souhrn existujících teorií, vymezuje a popisuje oblasti wellbeingu a zprostředkovává pohled na wellbeing učitele. Třetí kapitola shromažďuje informace v oblasti péče o wellbeing. Upozorňuje na ohrožující faktory, které mají dopad na duševní zdraví i práceschopnost učitele, k nimž patří např. stres nebo syndrom vyhoření. Dále zprostředkovává poznatky k posilování wellbeingu. Poslední kapitola je věnována roli wellbeingu ve vzdělávání. Kromě učitelova působení na wellbeing žáků věnuje pozornost také jeho podpoře v prostředí školy, tedy směrem od zaměstnavatele k zaměstnancům.

Výzkumná část práce navazuje na teoretické poznatky a zabývá se zjišťováním aktuální úrovně wellbeingu učitelů prvního stupně základních škol. S využitím kvalitativní výzkumné metody šetření stanovuje výzkumné otázky, na které za použití techniky polostrukturovaného rozhovoru zjišťuje názor informantů z řad pedagogů na význam wellbeingu učitelů, jeho vliv na žáky a opatření podporující jejich wellbeing v roli učitele. Práce je zakončena formulací návrhů k péči o osobní wellbeing učitelů, plynoucích z výzkumného šetření, které by jim měly pomoci předcházet vyčerpání a podpořit jejich sebepéči.

KLÍČOVÁ SLOVA

wellbeing, učitel, vyčerpání, vzdělávání, žák

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the issue of the well-being of primary school teachers, and the possibilities for supporting well-being by the teachers themselves and the school management. It is divided into two parts – theoretical and research. The theory is elaborated into four chapters and summarizes the findings of the specialized literature. The first chapter presents the basic concept of well-being, including terms that were previously synonymous and are now an essential part of it. The next chapter is devoted to the topic of well-being itself. It offers a summary of existing theories, defines and describes the area of well-being, and conveys a view of teacher well-being. The third chapter collects information in the area of well-being care. It draws attention to the threatening factors that have an impact on the mental health and work capacity of the teacher, which include, for example, stress or burnout syndrome. It also conveys knowledge of how to improve well-being. The last chapter is devoted to the role of well-being in education. In addition to the teacher's influence on the well-being of pupils, it also pays attention toteacher's support in the school environment, i.e. from the employer to the employees.

The research part of the work follows on from the theoretical findings and deals with determining the current level of well-being of primary school teachers. Using the qualitative research method of investigation, it first poses the research questions to be addressed. Using the semi-structured interview technique, it ascertains the opinion of informants from the ranks of pedagogues on the importance of teachers' well-being, its influence on pupils, and it measures the existing supports for their well-being in the role of teacher. The work ends with the formulation of suggestions for taking care of the personal well-being of teachers, resulting from research, which should help them prevent exhaustion and support their self-care.

KEYWORDS

wellbeing, teacher, exhaustion, education, pupil

Obsah

Úvod 7

1 Pojetí wellbeingu 10

1.1 Zdraví 10

1.2 Štěstí 11

1.3 Kvalita života 12

2 Wellbeing 15

2.1 Teorie wellbeingu 16

2.2 Oblasti wellbeingu 24

2.3 Wellbeing učitele 27

3 Péče o wellbeing 29

3.1 Ohrožující faktory 29

3.2 Posílení wellbeingu 31

4 Role wellbeingu ve vzdělávání 34

4.1 Wellbeing žáků 35

4.2 Podpora wellbeingu učitelů na úrovni školy 36

5 Výzkumné šetření 40

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky 40

5.2 Metodika výzkumu 40

5.3 Etika výzkumu 42

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku 42

5.5 Analýza a interpretace dat 44

5.5.1 Vyvážení osobního a pracovního života 45

5.5.2 Čas na sebe a pro sebe 46

5.5.3 Organizace a čas věnovaný práci 47

5.5.4 Náročné situace a vyrovnávání se s nimi 49
5.5.5 Smysluplnost práce s lidmi 52
5.5.6 Odraz učitelova wellbeingu v práci 54
5.5.7 Pohoda na pracovišti, zázemí i prostor pro osobní rozvoj 56
5.6 Zodpovězení výzkumných otázek 59
5.7 Omezení studie 61
6 Diskuze 62
Závěr 65
Seznam použitých informačních zdrojů 67
Seznam příloh 74

Úvod

„Kdyby člověk chtěl být šťastný, nebylo by to tak těžké,
avšak člověk chce být šťastnější nežli ostatní, a to je téměř vždy nemožné,
neboť druhé lidi člověk považuje za šťastnější, nežli ve skutečnosti jsou.“

Montesquieu

Hovoříme-li o úspěšnosti vzdělávání, měli bychom tyto hovory uchopit za správný konec. Většinou nám diskuze o vzdělávání asociují žáka a vše, co se kolem něj při výchovně-vzdělávacím procesu děje. Hledáme způsoby, jak ho v rozvoji podpořit a čeho se naopak vyvarovat, mluvíme o jeho potřebách, správně zvolených výukových metodách, učebních stylech, hodnocení výstupů, osobních předpokladech i pokrocích a potřebě vnitřní i vnější motivace tak často, že velmi jednoduše zapomínáme, kdo za tím vším stojí. Pod drobnohled se dostává právě osoba učitele, který je hlavním aktérem vzdělávacího procesu, ovlivňuje jej a sám je jím ovlivňován.

Zdraví, štěstí a kvalita života, to jsou proměnné, které výrazně ovlivňují podobu i život člověka a významně se podílí na jeho prožívání, spokojenosti. Když tyto hodnoty člověk ve svém životě má nebo prožívá, neuvědomuje si jejich hodnotu. Kdo je alespoň čas od času nemocný, prožije nějaký neúspěch nebo v životě strádá či strádal, uvědomuje si mnohem skutečněji, o co přichází. Pokud se člověk v těchto oblastech necítí alespoň obstojně a pokud se s určitou nepohodou či postojem, že život nejde podle jeho představ, nedokáže pružně vyrovnat, má zaděláno na problém. Učitelé často naříkají, že nastupující generace žáků je ještě slabší než ta předchozí, a psychologové upozorňují na množící se psychické potíže a úzkosti s nástupem již od útlého věku. Právě proto je důležité, aby na sobě člověk vědomě pracoval, nevzdával se času, který může trávit příjemně i mimo práci, a balancoval všechny oblasti wellbeingu. Služebně nejstarší pedagogičtí kolegové, kteří již dle svých slov ve školství „něco zažili“ a jen tak něco je nerozhází, vnímají rozdíly také mezi nastupujícími generacemi učitelů a upozorňují mimo jiné na jejich nízkou resilienci vůči zátěži a stresu.

Základem dobrého a zdravého wellbeingu učitele je jeho vlastní pohled na sebe a jeho sebecena. V rámci zachování svého duševního zdraví by si učitel měl být vědom své hodnoty, být pravdivý sám před sebou a odpoutat se od závislosti na hodnocení a názorech okolí mířených na jeho osobu. Potřebuje zdravé sebevědomí k tomu, aby pochvaly, které přicházejí od žáků, jejich rodičů nebo vedení školy bral s pokorou a rezervou. Jak praví jedno

lidové rčení: *„Pýcha předchází pád.“* Pochvaly a ocenění jsou příjemnou součástí práce, ale člověk na nich nesmí lpět.

Jedno zamyšlení pro každého. Co děláme častěji – chválíme, nebo vytýkáme chyby? Všímáme si spíše pozitivního, nebo negativního? Většinou totiž namísto pochvaly a uznání přicházejí výtky. Ty se ostatně mohou promítat do výuky více než pochvaly. Unavený a demotivovaný učitel má větší sklony ke kritice než oceňování svých žáků a jejich úspěchů. I v tomto případě je nutné naučit se být konstruktivní. Dobrou strategií bývá nevyhýbat se problémům, neřítit se do nich „čelně“ a především si je nevztahovat na svou osobu. Jedině tak si učitel může zachovat čistou mysl, ochránit svůj osobní wellbeing a vyhnout se negativním pocitům, které by jej díky nespokojenosti mohly přivést až na samé dno vyčerpání – k vyhoření. Žáci potřebují zdravé a zdravě sebevědomé učitele. Jsou pro ně vzory. Tráví společně mnoho času a podvědomě soustředí svou pozornost na všechny aspekty, pojící se nápadně i nenápadně s osobností učitele.

Lidé, kteří pracují v pomáhajících profesích, jsou často citlivější povahy a mají větší sklony k niternému prožívání své práce a ztotožňování se s emocemi či příběhy svých žáků, klientů, pacientů apod. Jsou neustále vystavováni radostem i strastem života druhých. To si žádá velkou míru odolnosti, budování copingových strategií i kvalitní sociální zázemí, které člověku poskytuje bezpečný prostor, kde může být sám sebou.

Diplomová práce *Možnosti podpory osobního wellbeingu pohledem učitelů základních škol* ve čtyřech kapitolách teoreticky zastřešuje témata, která úzce souvisejí s wellbeingem. V první kapitole jsou charakterizovány základní pojmy, které se úzce váží s tématem a v literatuře jsou často uváděny jako jeho synonyma. Druhá kapitola shrnuje podstatu wellbeingu, přibližuje různé teorie nahlížení na něj, podrobně se zabývá charakteristikou jeho jednotlivých oblastí a to vše v souvislosti s učitelem. Další kapitola nabízí pohled na možnosti péče o vlastní wellbeing i její nezaměnitelnou úlohu. Neopomíná zmínit faktory, které ohrožují duševní zdraví člověka a mají vliv na jeho práceschopnost, a nabízí rady k posílení wellbeingu. Poslední kapitola reflektuje jeho roli ve vzdělávání, wellbeing žáků i možnosti podpory wellbeingu učitele jeho zaměstnavatelem.

Ve výzkumné části jsou prezentovány výstupy z kvalitativního šetření vedeného na vzorku deseti učitelů z prvního stupně základních škol. Snahou výzkumného šetření pomocí polostrukturovaného rozhovoru bylo zmapovat povědomí učitelů o stavu jejich osobního wellbeingu, jeho roli a důležitosti ve výchovně-vzdělávacím procesu a o možnostech

podpory ze strany učitelů i jejich zaměstnavatelů. Výsledky tohoto výzkumného šetření byly nakonec v rámci diskuze porovnány s výsledky jiných odborných šetření. Přínos diplomové práce spočívá ve shromáždění a nabídce kvalitních informací a dat, která jednoduše, srozumitelně a přitom odborně zprostředkovávají učitelům pohled na podstatu a důležitost v péči o svůj wellbeing.

1 Pojetí wellbeingu

Tématem wellbeingu (pohody) se zabývá odborná veřejnost napříč sociálními i humanitními vědami, např. v rámci psychologie, filosofie, ekonomie nebo politické filosofie. Teoretizovat wellbeing není vůbec snadné, neboť se rozvinulo množství teorií, které (a) často vychází z jiných základů, konceptů i účelů nebo (b) jsou až příliš nejasné a obšírné (Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012).

Různost přístupů se odráží jak v definicích, tak v terminologii. Filosofií používaný termín „štěstí" (happiness) označuje subjektivně vyjádřený pocit stavu „jak se cítíme". V psychologii se setkáváme s termíny well-being (Ed Diener), Well-Being (M. E. P. Seligman), flourish (M. E. P. Seligman) nebo subjective well-being (Ed Diener). Pro oblast tělesné pohody je používán pojem wellness. Charakterizuje přijetí takového chování a životního stylu, který podněcuje ideální úroveň fyzického i psychického zdraví. Patří sem zvládání stresu, vyvážená strava, nekuřáctví, dostatek spánku, fyzické cvičení apod. (Lemon, McDonough, 2020; Šolcová, Kebza, 2004). V češtině používáme synonyma blahobyt, blaho, pocit blaha (Křivohlavý, 2013) nebo také pohoda (Felcmanová in SKAV, 2020), popř. osobní pohoda, která se promítá do duševní, tělesné i sociální oblasti (např. Slezáčková, 2012; Šolcová, Kebza, 2004).

Pokud se chceme zabývat spokojeností učitele, je potřeba nejprve věnovat pozornost termínům z této oblasti, které se překrývají a navzájem ovlivňují. Osobní pohoda (wellbeing), kvalita života (quality of life) a štěstí (happiness) spadají do oblasti subjektivního wellbeingu. Základem dobrého a spokojeného života je vlastní spokojenost člověka s životem, a to zahrnuje jak kognitivní (spokojenost a naplnění), tak afektivní hodnocení života (emocionální reakce). Subjektivní wellbeing zahrnuje široké spektrum příjemných emocí a nálady, nízkou úroveň negativních emocí a nálady a životní spokojenost (Slezáčková, 2012; Diener, Oishi, Lucas in Lopez, Snyder, 2009). K dalším prostředkům pro dosažení pohody a pocitu štěstí v životě patří zdraví (Kebza, 2005).

1.1 Zdraví

Zdraví patří k obecně, jedincem i společností uznávaným hodnotám, které v průběhu života a s přibývajícím věkem, nabývají na důležitosti (Paulík in Řehulka, 2004). Často je bráno jako samozřejmost, se kterou většina přichází na svět, ale až setkání s opačnou realitou

nás vede k jeho ochraně (Švamberk Šauerová, 2018). Podle Hnilici (in Řehulka, 2004) bylo prokázáno, že přímý vliv na celkovou spokojenost se životem, má právě zdraví.

Pohled na zdraví se v průběhu let posunul a již na něj nenahlížíme pouze jako na protiklad nemoci (Paulík in Řehulka, 2004). Kromě biologické roviny posuzujeme také rovinu psychologickou a sociální (stejně tak je důležité nahlížet na zdraví člověka pod vlivem stresu nebo syndromu vyhoření) (Švamberk Šauerová, 2018). Podle Světové zdravotnické organizace (WHO, 2020a, s. 1) je zdraví *„stavem úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoliv pouze nepřítomnost nemoci nebo slabosti.“* WHO (2020a) pracuje s termínem well-being a dává jej do kontextu sociální pohody. Z jejího pohledu je nyní kladen větší důraz na subjektivní pocity zdraví (pozitivní zdraví). Také současný holistický přístup psychologie a celostní pohled na zdraví nahlíží na člověka jako na bio-psycho-socio-spirituální (někdy též ekologickou) bytost a jeho zdravotní stav je tedy hodnocen jako výsledek interakce těchto rovin (Paulík in Řehulka, 2004). Základy zdravého života jsou vytvářeny již od narození. Na zdraví člověka a délce jeho života se významně podílí různé determinanty, např. stres, pohybová aktivita, způsob stravování apod.

Učitelství patří mezi povolání, která s sebou nesou velké množství stresových situací a ty mimo jiné přispívají k poměrně velké náročnosti učitelské práce také v souvislosti se zdravím (Paulík in Řehulka, 2004).

1.2 Štěstí

Od samého počátku se lidé snaží dosáhnout štěstí. Klíč ke šťastnému a spokojenému životu je po mnoho let předmětem zájmů filosofů i laiků. Lidé napříč kulturami zahrnují štěstí mezi hlavní životní cíle a hledají způsoby, jak být šťastnějšími (Mamen, 2017). Přestože se tímto jevem zabýváme již po generace, je stále obtížné jej přesně uchopit a definovat. V souvislosti se štěstím v nás mohou rezonovat slova jako radost, smysluplnost, seberealizace, rozvoj nebo prožívání dobrého života (Seligman, 2011). Podoby prožívání štěstí jsou různé. Patří mezi ně dobrá nálada, pocity spokojenosti i dojetí „štěstím“ (Slezáčková, 2012) a každý člověk má o štěstí svou vlastní představu (Křivohlavý, 2013).

Pro většinu odborné veřejnosti je štěstí ve shodě s termínem subjektivní wellbeing (např. Seligman, 2011) a jeho míra je obvykle měřitelná zdánlivě jednoduchými otázkami. Zjišťuje se, nakolik je člověk spokojen se svým životem, kolik pozitivních nebo negativních

emocí prožívá a co je smyslem jeho života (Diener, Oishi, Lucas in Lopez, Snyder, 2009). V běžném životě „štěstí“ nejčastěji vyjadřuje životní spokojenost („Ve svém životě jsem velmi šťastný.“) a pozitivní prožívání („Jsem tak šťastný!“) (Slezáčková, 2012).

Pohled na štěstí se u mnohých autorů značně rozchází. Sonja Lyubomirsky (2007) charakterizuje štěstí jako prožitek radosti, spokojenosti nebo pozitivního wellbeingu (pohody) spojený s pocitem prožívání dobrého, smysluplného a hodnotného života. Aristoteles zase nazval štěstí smyslem i účelem lidského života a spatřoval v něm cíl lidské existence. Diener (2000; Diener, Biswas-Diener, 2008) vidí za štěstím proces, nikoliv cíl.

Determinanty i charakteristiky štěstí jsou u jednotlivých lidí značně odlišné. Zatímco jeden se může cítit šťastně i navzdory nepřízni osudu, druhý může žít v přepychu, a přesto se nebude cítit šťastný (Mamen, 2017). Naše přemýšlení o štěstí formují sociální i kulturní faktory a stejně tak je ovlivňována míra prožívaného štěstí, na kterou působí sociální skupiny, do nichž patříme, např. rodina, pracovní kolektiv apod. Pozitivní a šťastní lidé zvyšují míru štěstí lidí ve svém okolí. Štěstí bychom tedy neměli hledat venku, ale uvnitř nás (Mamen, 2017). Naším cílem by mělo být spíše střídmé, zato častější prožívání kladných emocí, neboť lidé s velmi intenzivním vnímáním kladných emocí zakoušejí stejně intenzivně i ty negativní (Slezáčková, 2012). Je důležité dosáhnout emoční rovnováhy a namísto horlivého hledání štěstí spíše usilovat o přijetí aktuálního emočního stavu, ať je jakýkoliv (Mamen, 2017). Ačkoliv je štěstí skutečně důležitou složkou wellbeingu člověka, je nutné mít na paměti, že není založeno pouze na pozitivních emocích, jako jsou pohoda, radost či veselí (Seligman, 2011).

1.3 Kvalita života

Kvalita života je složitým a komplexním tématem, a proto je předmětem zájmu různých oborů, např. medicíny, psychiatrie, politologie, sociologie, antropologie, environmentálních studií apod. (Heřmanová, 2012). *„Bezprostředně souvisí s otázkami zdraví, práce, rodiny, způsobu života, sociálních vrstev, životního stylu“* (Žaloudíková in Řehulka, 2004, s. 192). Pojem kvalita života spočívá v pochopení existence člověka, jeho smyslu života i samotného bytí. V minulosti byla pozornost v rámci kvality života zaměřena spíše na zmírňování a odstraňování útrap nemocných, později byla zkoumána spokojenost člověka s prací a životem a v současné době se zájem soustředí na analýzu kvality života

a pohody (wellbeingu) (Šubrt, 2008). Jak píše C. R. Rogers (in Nakonečný, 2017, s. 72), *„každý člověk touží po tom, aby žil spokojeně, šťastně, ale existují velmi různé představy o tom, co je tím šťastným životem, co je jeho náplní.“*

Světová zdravotnická organizace (WHO, 1998) charakterizuje kvalitu života jako *„subjektivní vnímání vlastní životní situace ve vztahu ke kultuře a k systému hodnot, ve kterých daný člověk žije, a také ve vztahu ke svým cílům, očekáváním a starostem“*. Jinými slovy se jedná o míru, nakolik je člověk podle vlastního uvážení schopen „fungovat“ fyzicky, psychicky (emočně), duševně, sociálně (společensky) ekonomicky i kulturně (Slezáčková, 2012; Národní zdravotnický informační portál, 2023).

Světová zdravotnická organizace popisuje šest základních oblastí kvality života:

- oblast fyzická – např. posouzení míry energie a únavy, spánku a odpočinku,
- psychologická – např. poměr pozitivních i negativních prožitků, sebeúcta, kognitivní funkce,
- úroveň nezávislosti – např. schopnost pracovat, komunikovat, závislost na lékařské pomoci,
- sociální vztahy – např. osobní vztahy i intimní soužití, zdroj sociální podpory,
- životní prostředí – např. finanční zabezpečení, zdravotní a sociální péče, příležitost k získávání nových informací a dovedností, možnost rekreace a volnočasových aktivit i působení vnějšího prostředí (hluk, klimatické podmínky, míra znečištění apod.),
- spiritualita a osobní přesvědčení člověka (WHO, 1998; Slezáčková, 2012).

Kvalitu života posuzujeme ve dvou dimenzích – objektivní a subjektivní (Heřmanová, 2012; Čepelka, 2019). Při objektivním (vnějším) pohledu na kvalitu života jsou sledovány životní podmínky člověka (socioekonomický status, zdravotní stav apod.), subjektivní (vnitřní) stránka zase odráží vlastnosti daného člověka, osobní pohodu (wellbeing) nebo životní spokojenost (Slezáčková, 2012; Čepelka, 2019). V rámci měření a popisu kvality života se zaměřujeme na zjišťování, jak člověk vnímá svoji pozici v životě (subjektivní hodnocení) v souvislosti se sociálním a environmentálním prostředím i kulturou jemu vlastní a z ní vycházejícího hodnotového systému. Přitom se přihlíží k jeho životním cílům, očekáváním, normám i faktu, nakolik jsou ve shodě se skutečným průběhem jeho života (WHO in Slezáčková, 2012; WHO, 1998).

O kvalitě života rozhoduje každodenní prožívání člověka, které je velmi úzce spjato s jeho zdravím. Proto je důležité své zdraví podporovat a preventivním chováním předcházet zdravotním rizikům. Žaloudíková (in Řehulka, 2004, s. 197) dále uvádí, že *„zdraví je předpokladem pro aktivní a spokojený život a je nutné pro udržení kvality života člověka.“*

2 Wellbeing

Existuje mnoho definic pojmu wellbeing. Jejich základem je multidimenzionální povaha tématu, a tak vychází z poznatků filosofie, psychologie i sociologie (O'Brien & O'Shea in Ministerstvo školství a věd Irské republiky, 2018). Velké množství zemí čerpá z definice duševního zdraví podle WHO (Novotná, 2022).

Wellbeing je stavem mentální pohody, v němž je jedinec schopen poradit si s běžným životním stresem, uvědomuje si své schopnosti, učí se nebo pracuje dobře a je přínosem pro svou komunitu. Jinými slovy: má pocit smyslu, spojení a sounáležitosti s okolím (WHO, 2022). Oxfordský online slovník (2023) definuje wellbeing jako *„stav zdraví, štěstí a blahobytu"* a také jako *„fyzické, psychické nebo morální blaho"* člověka. Partnerství pro vzdělávání 2030 (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021) uvádí rozšířenou definici wellbeingu a charakterizuje ho jako *„stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný život."* Novotná (2022) uvádí, že ve sledovaných zemích, které se zabývají podstatou wellbeingu, je vnímán na úrovni celkového prospívání jedince a rozvoje jeho potenciálu.

Podstata podpory wellbeingu spočívá v posílení odolnosti a schopnosti jedince zvládat životní výzvy. Takový člověk pak může díky svým schopnostem a potenciálu přispět k sociálnímu, kulturnímu i ekonomickému rozvoji státu (Novotná, 2022).

Pocit pohody jedince je spojen s širokým spektrem rizikových a ochranných faktorů na osobní, vztahové, komunitní, kulturní a společenské úrovni. Osobní úroveň je zastoupena pocitem pohody jedince. Na společenské úrovni se projevují jeho schopností zapojit se do společnosti a být pro ni přínosem. Mezi významné rizikové faktory, které ovlivňují společenský wellbeing, zvyšují zranitelnost člověka a snižují jeho pohodu, patří chudoba, nerovnost, diskriminace či útlak (Novotná, 2022; Ministerstvo školství a věd Irské republiky, 2018). Také další existující definice wellbeingu se sice liší ve výkladu, ale vždy se zabývají popisem dvou oblastí wellbeingu, objektivní i subjektivní (McCallum in Fox, Tuckwiller, Kutscher & Walter, 2021). Objektivní oblast je často spojována s vnějšími faktory, které ovlivňují pohodu jedince, jedná se např. o finanční zázemí, politiku i zdraví. Subjektivní oblast zahrnuje vnitřní faktory – k těm patří prožívání a pocity štěstí, osobní spokojenost, pocity spojené s prací apod. (Aelterman a kol. in Fox, Tuckwiller, Kutscher & Walter, 2021).

Subjektivně, pohledem konkrétního člověka vyhodnocuje, „jak moc je mu dobře“. Jen on může pociťovat svou situaci a hodnotit ji podle svých vlastních měřítek (Křivohlavý, 2013).

Dříve byl wellbeing definován jako subjektivní pohoda – patří sem radost, spokojenost se životem nebo pocit štěstí (Easterlin, Wilson inJayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012). Z novějších výzkumů vyplynuly dva odlišné pohledy na wellbeing – hédonická a eudemonická pohoda (Ryan, Deci, 2001). Hédonický přístup nahlíží na wellbeing jako na subjektivní hodnocení kvality života (platí pro oblast afektivní i kognitivní). Eudemonický směr nahlíží na wellbeing skrze měřítka pohody, která hodnotí spíše, nakolik se člověku „daří dobře“, než jestli se „cítí dobře“ (Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999). Na tyto dva přístupy se podíváme blíže.

Hédonický přístup zkoumá pocity lidí, rozvahy nad kvalitou jejich života i faktory, které tyto pocity ovlivňují (jak přemýšlíme nad svým životem a jak ho prožíváme). Subjektivní wellbeing je odrazem pozitivních emocí, životní spokojenosti a pocitu štěstí. Zahrnuje jak afektivní postoje (momentální emoce a náladu), tak i ty kognitivní, kam patří hodnocení životního směru (Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999). Také Kahneman (1999) a Diener (2000) sdílí tento pohled, jen se liší v jeho ve výkladu. Podle Kahnemana je měřítkem wellbeingu „prožívání sebe sama“ a souhrn všech momentálně prožívaných emocí. Diener předpokládá, že lepším hodnotícím a skutečnost odrážejícím ukazatelem wellbeingu je „životní spokojenost“ (Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012).

Eudemonický pohled na wellbeing vznikl jako doplněk subjektivního wellbeingu. Zaujímá více teoretický přístup a pozornost upírá na smysl (meaning), účel (purpose) a autonomii (autonomy), což poskytuje cenné informace o wellbeingu člověka. Eudemonická teorie wellbeingu se zaměřuje jak na proces dobrého žití, tak na hodnotu jiných pozitivních stavů, než jsou pozitivní emoce a hodnocení (Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012). Existuje několik teorií wellbeingu.

2.1 Teorie wellbeingu

Martin Seligman, jeden z předních představitelů pozitivní psychologie a průkopníků teorie wellbeingu, konstatoval, že „*lidé tráví v životě více času přemýšlením, co je špatné, než tím, co je dobré“* (2011, s. 33). Tento poznatek je možné brát jako impuls, proč se věnovat lepšímu pochopení tématu a informovat o jeho důležitosti také vzhledem k učitelské

profesi. Pozitivní psychologie přináší velkou změnu v náhledu na wellbeing. Nabádá, abychom přestali zkoumat, co je špatné nebo potřebuje být opraveno, a namísto toho zaujali pozitivní náhled. Používá k tomu termín „wellness“, jejž je možné chápat jako ideální stav člověka, který se cítí po všech stránkách blaze. Pozitivní psychologie si klade za cíl pomoci lidem lépe fungovat ve všech aspektech jejich života (Lemon, McDonough, 2020; Blahutková, Dan in Řehulka, 2008). Pojďme se krátce zastavit nad teoriemi rozpracovávajícími podstatu a význam wellbeingu.

Teorie wellbeingu v pojetí C. D. Ryffové a B. Signera (Psychological Well-Being Approach)

Jedná se o jednu z nejznámějších eudemonických teorií, která rozlišuje šestici faktorů ovlivňujících wellbeing nezávisle na tom, zda jsou pro jedince žádoucí, či nikoliv (Ryff, Signer in Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012). Jedná se o:

- sebepřijetí (pozitivní přístup k sobě i své minulosti),
- pozitivní vztahy s druhými (vřelé, důvěrné a osobní vztahy),
- autonomii (vlastnosti, mezi které patří odhodlání, nezávislost, seberegulace, autoevaluace),
- zvládání situací / utváření prostředí (vzhledem k psychickému rozpoložení jedince),
- osobní růst (rozvoj vlastního potenciálu) (Ryff in Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012).

O těchto oblastech neuvažujeme pouze jako o oblastech wellbeingu, ale jsou také jeho významnými zdroji (Slezáčková, 2012).

Sebeurčující teorie E. Deciho a R. Ryana (Self-Determination Theory)

Otázkou wellbeingu se zabývá také dvojice autorů E. Deci a R. Ryan, kteří nahlíží na wellbeing z eudemonické perspektivy. Popisují tři psychologické potřeby, jež jsou hlavními prediktory:

- autonomii (chování podle vlastního rozhodnutí),
- schopnosti (kompetence),

- sociální začleněnost wellbeingu (Ryff in Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012; Slezáčková, 2012).

Jejich teorie je nazývána sebeurčující teorií proto, *„že největší důraz kladou na vnitřní motivaci člověka, tedy na to, jak a čím určuje svůj život… Člověk s vysokou mírou autonomní motivace, tedy ten, který se zapojuje do činností, protože jej samotného zajímají, baví a připadají mu smysluplné, je ve svém životě (studiu, práci) nejen spokojenější, ale také kreativnější, flexibilnější, projevuje větší zájem a aktivitu, má lepší fyzické zdraví i kvalitu mezilidských vztahů“* (Deci in Slezáčková, 2012, s. 26).

Teorie dle C. Keyese

Sociolog a psycholog Corey Keyes používá termín flourishing. Za jeho významem nalezneme celkové úspěšné prospívání osobnosti. Charakteristikou dalších dvou aspektů wellbeingu, tj. emocionální a sociální wellbeing (pohoda), navázal na dimenze duševní pohody podle C. D. Ryffové a B. Singera (Slezáčková, 2012).

Emocionální pohoda má charakter pozitivních emocí, pocitu štěstí i životní spokojenosti. Sociální pohoda působí především na sociální vztahy a jejich přijímání (kladný postoj k ostatním) i obnovování, přínos, soudržnost i sociální integraci. Keyes rozpracoval také metodu, s jejíž pomocí je možné „měřit“ míru prospívání daného člověka (Slezáčková, 2012). *„Člověk s vysokou mírou emocionální, psychologické a sociální pohody má dostatek energie a vitality, udržuje si blízké a důvěrné vztahy, pokračuje v procesu seberozvoje a prožívá svůj život jako smysluplný a účelný“* (Keyes, Hadit in Slezáčková, 2012, s. 28).

Teorie dle E. Dienera

Stejně jako C. Keyes zkoumá subjektivní pohodou, jež zahrnuje racionální i emocionální chování, také Ed Diener. Mezi její složky řadí pozitivní i negativní emoce (převažují ty pozitivní), spokojenost se životem a také míru spokojenosti ve stěžejních oblastech života člověka – např. spokojenost na pracovišti, ve vztazích, se sebou samým, se způsobem trávení volného času apod. (Diener, Lucas, Oishi in Lopez, Snyder, 2009; Diener, Biswas-Diener, 2008). L. Diener a R. Biswas-Diener směřovali svou pozornost také na štěstí. Vnímají ho spíše jako prostředek naplnění osobních cílů než jako konečný cíl. Jedná se o proces, který reflektuje pozitivní postoje, smysl života a také spiritualitu. Vnitřní

svět člověka totiž do určité míry závisí na životních podmínkách a jeho vnitřním postoji k němu. Štěstí i životní spokojenost mají významný vliv na efektivní fungování člověka a působí jako hnací motor směrem vpřed. Provedené výzkumy jen potvrdily, že kladné emoce působí blahodárně na udržování dobrých vztahů a povzbuzují k další aktivitě i zájmu o nové činnosti (Diener, Biswas-Diener, 2008; Slezáčková, 2012).

M. Seligmanova teorie duševní pohody (Well-Being Theory)

Koncept wellbeingu nachází své kořeny, které sahají až do antiky, v pozitivní psychologii. A. Maslow byl v oboru psychologie jedním z prvních, kdo použil pojem „wellbeing“, a to v hierarchii lidských potřeb, konkrétně v rámci seberealizace (Madeson, 2017). V 50.–60. letech 20. století tento koncept rozpracoval Martin E. P. Seligman.

Seligman přináší hned dvě teorie. V první teorii (teorie opravdového štěstí) autor pracuje s termínem „štěstí“. Jedná se pouze o zastřešující pojem pozitivní psychologie.

Charakterizoval tři základní oblasti:

- pozitivní emoce (pleasant life) – radost, láska, vděčnost apod. přispívají ke vnímání života jako něčeho příjemného, ale pro svou nestálost nevedou k dlouhodobému štěstí,
- životní angažovanost (engaged life) – zahrnuje pocity štěstí z naplněných mezilidských vztahů, práce, zájmových aktivit apod.,
- smysluplnost života (meaningful life) – rozpoznání předností a silných stránek je přínosem nejenom pro uspokojení vlastních potřeb, ale i pro druhé (Slezáčková, 2012).

Tyto oblasti jsou měřitelné nezávisle na sobě. Je možné na ně zacílit intervenci a zaměřit se na zpětné ověření jejich efektivity. Klíčem k „opravdovému štěstí“ je tak spíše jejich vzájemná vyrovnanost než snaha o maximální spokojenost ve všech oblastech (Ryff in Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012; Slezáčková, 2012).

M. Seligman - model PERMA

O dekádu později autor celou teorii zrevidoval a poněkud zavádějící a překonaný pojem „štěstí“ nahradil širším označením „duševní pohoda“ (v originále well-being) (Slezáčková, 2012). Původní tři složky teorie „opravdového štěstí“ a wellbeingu nově rozpracoval do pěti složek v „teorii duševní pohody“. Jednotlivé složky nevybral náhodně.

„Každá z nich musela splňovat tyto tři podmínky: přispívat k duševní pohodě (wellbeingu), být sama o sobě hodnotným cílem a být definována a měřena nezávisle na ostatních složkách“ (Slezáčková, 2012, s. 30).

Zkratka PERMA zastřešuje pět elementů, které si člověk volí sám pro své vlastní dobro a výše popsaným třem podmínkám vyhovují (Slezáčková, 2012). Modelem PERMA navázal na práci A. Maslowa a jeho charakteristiku seberealizace člověka (Madeson, 2017).

P – Positive Emotion (pozitivní emoce)

Štěstí a životní spokojenost nejsou cílem, ale součástí pozitivních emocí. O pozitivní emoce se v našem životě snažíme usilovat ve spojitosti jak s minulostí (spokojenost, naplnění, hrdost, vyrovnanost), tak budoucností (naděje, víra, důvěra) a přítomností. Tyto emoce, obzvláště pak naděje a optimismus, je možné se naučit a člověku pomáhají jak ve zlepšování pohody, tak v boji proti depresi. Když se člověk naučí rozpoznávat a začleňovat pozitivní emoce do své každodenního života (a promítá je také do budoucnosti), posiluje tím své myšlení i jednání. Pozitivní emoce dokáží zmírnit působení emocí negativních a podpořit odolnost vůči nim. Nárůst pozitivních emocí pomáhá budovat intelektuální, fyzické, psychické i sociální zdroje vedoucí k pohodě a wellbeingu člověka (Madeson, 2017; Slezáčková, 2012).

Nabízí se tyto možnosti, kterými lze budovat pozitivní emoce:

- trávit volný čas s blízkými,
- budovat zájmy,
- poslouchat inspirativní hudbu,
- projevovat zdánlivě „obyčejnou“ vděčnost za vše, co se v životě daří (Madeson, 2017).

E – Engagement (zaujetí, zapojení)

Pozitivní emoce a míra zaujetí patří mezi subjektivní projevy wellbeingu člověka a snadno splňují tři základní podmínky, stanovené Seligmanem (2011).

Zaujetí je stav, ve kterém člověk naplno prožívá přítomný okamžik, soustředí se na prováděnou činnost a je jí zcela pohlcen. Tento stav nazýváme „flow“. Seligman (2011, s. 11) ho charakterizuje také jako *„sjednocení s hudbou, zastavení času a ztrátu vědomí sebe sama“*. Flow může být výzvou, kterou člověk překonává pomocí odpovídajících dovedností a silných stránek. Nejčastěji je prožíván při zapojení nejsilnějších charakterových stránek. Mimo jiné člověku přináší okamžitou zpětnou vazbu i pocit kontroly nad danou činností (Csikszentmihalyi in Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012).

Ke způsobům, kterými je možné zvýšit své zaujetí, patří:

- vyhledávání činností, které člověka opravdu baví a ztrácí při nich pojem o čase,
- vyhledávání těch činností, v nichž člověk vyniká,
- trávení volného času v přírodě a pozorování děje kolem sebe,
- identifikace svých silných charakterových stránek (Madeson, 2017).

R – Positive Relationships (pozitivní mezilidské vztahy)

Nelze popřít, že mezilidské vztahy mají velký vliv na wellbeing člověka a přispívají k lepšímu fyzickému zdraví (Siedlecki in Madeson, 2017). Ovlivňují jak jeho emoce, tak úspěchy a samozřejmě i samotné vztahy (Slezáčková, 2012). Člověk je tvorem společenským, ale k prohloubení sociálních vazeb dochází především s přibývajícím věkem. Do vztahů zahrnuje všechny interakce mezi jednotlivcem a jeho partnerem, rodinou, přáteli, kolegy i celou komunitou a je pro ně charakteristický pocit lásky, podpory a ocenění druhými. Mnoho lidí si klade za cíl zlepšit vztahy se svými nejbližšími, protože entusiasmem a vzájemným sdílením jsou prohlubována silná pouta a intimita. Díky tomu se zvyšuje pohoda a spokojenost ve vztazích (Siedlecki in Madeson, 2017).

Způsoby, jak je možné posilovat a budovat vztahy:

- zapojit se do skupiny lidí se stejnými zájmy,
- dozvídat se více o lidech, které tak dobře neznáme,
- obnovit kontakt s lidmi, se kterými jsme nebyli příliš dlouho ve spojení,
- vytvářet nová přátelství (Madeson, 2017).

M – Meaning (smysluplnost, smysl, význam)

K přirozeným touhám člověka patří hledání smyslu (života) a pocit vlastní hodnoty (Madeson, 2017). K hledání člověk zapojuje také své silné stránky a talenty (Slezáčková, 2012). Seligman (2012) nahlíží na smysluplnost jako na sounáležitost nebo službu něčemu většímu (o čem si myslíme, že nás přesahuje). Prožívání smysluplného života pomáhá jedinci čelit výzvám a nepřízni osudu a zaměřit se na to, co je v životě podstatné a důležité. Každý člověk spatřuje smysl života v něčem jiném, protože je ovlivňován jeho vlastními životními hodnotami. Je možné jej nalézt skrze budování kariéry, dobrovolnictví, víru, mimoškolní nebo komunitní aktivity aj. (Madeson, 2017). Podle Kashdana (in Madeson, 2017) je život lidí, kteří našli jeho smysl, spokojenější a delší a jejich zdravotní potíže bývají menší.

Ke způsobům, jak dát životu význam, patří:

- zapojení do nějaké organizace,
- zkoušení nových a kreativních činností,
- nabídnutí svého nadšení druhým (pro určitou věc),
- trávení dostatku času s blízkými (Madeson, 2017).

A – Accomplishment nebo Achievement (úspěch, výsledek snažení)

Pocit úspěchu tkví v práci na dosažení cíle, zvládnutí potřebné činnosti i ve snaze a motivaci dokončit to, pro co jsme se rozhodli. Pocit, že se člověk může za svým životem ohlédnout s jistou hrdostí, přispívá pozitivně k jeho wellbeingu (Seligman, 2011). Někdy je úspěch měřitelný a má podobu soutěží, školních úspěchů nebo dosahování na čím dál vyšší pracovní pozici. Člověk si sám pro sebe stanovuje své cíle a podle toho pak svůj vlastní úspěch hodnotí (M. Seligman, 2011; Seligman in Jayawickreme, Forgeard, Seligman, 2012; Quinn in Madeson, 2018).

Vytrvalost i vášeň k dosahování cílů rozhodně patří, přesto dosažení vítězství nemusí být zdaleka tím největším úspěchem. Je jím především motivace ke zlepšování svých schopností nebo jejich ovládnutí (mastering). Dosahování podstatných (vnitřních) cílů, jako je např. osobní růst, vede k mnohem větší spokojenosti a wellbeingu, než je tomu u vnějších cílů, kam patří získání peněz nebo slávy (Seligman, 2011). „*Za úspěchem se totiž často*

honíme kvůli němu samotnému, i když nepřináší žádné pozitivní emoce, žádný smysl ani pozitivní vztahy" (Seligman, 2011, s. 18).

Mezi možné způsoby, jak dosáhnout úspěchu, patří:

- vytyčení cílů, které jsou SMART

  (S – specifické, M – měřitelné, A – dosažitelné, R – reálné, T – časově zvládnutelné),
- reflektování minulých úspěchů,
- hledání kreativních cest, jak své úspěchy oslavit (Madeson, 2017).

Podle Seligmana (2011) je smyslem teorie wellbeingu zjistit rozsah a podpořit optimální prospívání člověka (flourishing). Na začátku dosažení tohoto cíle je potřeba položit si otázku: Co nás opravdu dělá šťastnými?

Jedině komplexní pohled na výše popsané složky wellbeingu nám může pomoci vytvořit si obrázek o celkové úrovni wellbeingu (pohody) člověka. Ten je možné posuzovat teprve ve chvíli, kdy víme, nakolik a s jakou intenzitou člověk prožívá pozitivní emoce, jak vnímá smysluplnost svého bytí, nakolik je pohlcen pracovními záležitostmi nebo koníčky, zda si buduje a udržuje kvalitní sociální vztahy, a nakolik dosahuje osobních nebo pracovních úspěchů (Slezáčková, 2012). Důležité je také uvědomění, že na hodnocení wellbeingu se podílejí jak pozitivní, tak negativní emoce. Při vyhodnocování, zda je člověk šťastný či nešťastný, spokojený nebo nespokojený, hraje důležitou roli vzájemný vztah pozitivních i negativních emocí. Křivohlavý (2013, s. 29) dále uvádí, že *„nejšťastnějším člověkem není ten, kdo má vysokou míru kladných emocí a žádné negativní emoce. Právě naopak je jím jedinec, který má relativně vyšší nežli průměrnou míru pozitivních emocí, a přitom zároveň prožívá i nižší nežli průměrnou míru negativních emocí."* Na úrovni wellbeingu každého člověka se podepisuje také jeho genetický základ. A tak bychom při jeho vyhodnocování měli mít na paměti také triádu faktorů, které ovlivňují míru subjektivního wellbeingu. Jedná se o pozitivní i negativní emoce a vliv genetiky (Slezáčková, 2012).

Pokud člověk aktivně pracuje na složkách PERMA, zvyšuje tak nejenom aspekty svého wellbeingu, ale také snižuje psychický distres (Madeson, 2021 podle Seligman, 2011). Kern, Waters, Alder a White (2014) ve svém výzkumu zjistili, že jednotlivé složky PERMA

pozitivně souvisí s fyzickým zdravím, vitalitou, životní spokojeností, se zapojením v komunitě i spokojeností v práci.

2.2 Oblasti wellbeingu

Aby mohl člověk prožívat plnohodnotný a spokojený život, je potřeba rozvíjet všechny oblasti osobního wellbeingu. Srb, Felcmanová, Pýchová (2021) jich rozeznávají pět: fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní. Bostic et al. (2021) navíc popisuje pracovní wellbeing. Kočí s Donaldsonem (2021) čerpají z poznatků Harvardské univerzity, Centra Davida S. Rosenthala, a zařazují ještě wellbeing finanční a environmentální.

Fyzický wellbeing

Fyzická pohoda se podílí nejenom na tom, jak se člověk v určité chvíli cítí, ale ovlivňuje i jeho dlouhodobé zdraví a bezpečí. Péče o fyzickou pohodu a tělesné potřeby napomáhá fyzickému zdraví a také významně ovlivňuje emocionální a intelektuální pohodu. Mezi významné aspekty fyzického zdraví patří fyzická aktivita a celkový dostatek pohybu (myslet také na možnost protažení v práci), výživa a zdravá strava, kvalitní spánek i čas na odpočinek (Kočí, Donaldson, 2021) a souvisí s vědomou volbou zdravého životního stylu a prostředí (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021). Do této oblasti Bostic et al. (2021) řadí také koníčky a umělecké nebo hudební aktivity v rámci každodenního života.

Emocionální wellbeing

K dalším důležitým oblastem wellbeingu patří emocionální pohoda, která přímo souvisí s pozitivním vnímáním sebe sama (sebedůvěrou, spokojeností se svou osobou, postavením ve společnosti, dosahováním cílů i seberealizací), rozpoznáním a uvědoměním si svých myšlenek a pocitů (pozitivních i negativních), seberegulací a všímavostí (mindfulness). Věnuje pozornost tomu, co se v přítomném okamžiku odehrává nejenom uvnitř člověka, ale i kolem něj. Uvědomění vlastních emocí a jejich přijetí patří k dovednostem nezbytným pro vytváření klidu a spokojenosti v životě člověka, budování životní rovnováhy a psychické odolnosti – zvládání nepříznivé situace, vyrovnávání se se stresem (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021; Kočí, Donaldson, 2021; Bostic et al., 2021).

Sociální wellbeing

Sociální pohoda souvisí s pozitivními vztahy a soužitím s ostatními. Hraje důležitou roli v rozvoji a udržování pozitivních sociálních vztahů a přátelství a patří k ní schopnost empatie. Projevuje se v oblasti spolupráce s ostatními, v komunikačních dovednostech a také ve zvládání a řešení interpersonálních konfliktů. Vybudovaná síť složená z podporujících vztahů v osobním i pracovním životě napomáhá k navození pocitu bezpečí, spokojenosti i sounáležitosti (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021; Kočí, Donaldson, 2021; Bostic et al., 2021).

Intelektový/kognitivní wellbeing

Stejně jako fyzické nebo psychické zdraví, také intelekt potřebuje určitou péči. Intelektový wellbeing se neváže pouze na období povinné školní docházky a studia, ale je potřeba jej udržovat a rozvíjet po celý život, např. sebevzděláváním, nebo zkoumáním životních příležitostí (hledáním smyslu v každodenním životě). Intelektuální pohoda souvisí s činnostmi, které podporují sebevyjádření, např. osvojování a používání kritického myšlení, využívání konstruktivního myšlení, řešení problémů, podněcování sebe sama ke zvídavosti, tvořivosti a kreativitě. Projevuje se ve způsobu zpracování informací, tvoření názorů, v motivaci nebo ve vytrvalosti při dosahování stanových cílů (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021; Kočí, Donaldson, 2021; Bostic et al., 2021).

Profesní/pracovní wellbeing

K dalším oblastem ovlivňujícím wellbeing můžeme zařadit práci, na kterou se učitel připravuje v rámci studia a získává potřebné zkušenosti, aby v ní mohl uplatnit své dovednosti. Ty zároveň reflektují jeho hodnoty. Pokud práce člověka baví, umožňuje mu růst a v každodenním životě mu poskytuje pocit naplnění. V pracovním wellbeingu se odráží učitelova spokojenost v zaměstnání, spokojenost s odměnou za odvedenou práci, v celkovém působení pracovního prostředí, také v jeho pracovních postupech, efektivním nakládání s časem nebo překonávání prokrastinace. K profesní pohodě patří také naplňování profesních cílů a ambicí, stejně jako naplňování pocitů smysluplnosti plynoucích z práce učitele (Kočí, Donaldson, 2021). Mezi další zdroje pracovního wellbeingu podle

Křivohlavého (2013) patří finanční ohodnocení práce, možnost pracovního postupu i osobní a odborný růst.

Finanční wellbeing

Finanční wellbeing věnuje pozornost financím a schopnosti uvědoměle se v této oblasti rozhodovat. Finanční zdraví závisí na schopnosti člověka, jak dokáže rozlišovat mezi touhami a potřebami, žít v rámci svých finančních možností, naplňovat finanční cíle (ať už krátkodobé nebo dlouhodobé) a mít své finance pod kontrolou (Bostic et al., 2021; Kočí, Donaldson, 2021).

Duchovní/spirituální wellbeing

Spirituální wellbeing vychází z víry člověka, z jeho přesvědčení, naděje, žebříčku hodnot, etických principů a morálních zásad. Souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu života člověka „jak a pro co žít“. Modlitba, meditace, trávení času v přírodě, reflexe nebo sebereflexe (zpověď) patří mezi způsoby, jak může člověk pečovat o svou spirituální pohodu (Kočí, Donaldson, 2021).

Environmentální wellbeing

Wellbeing každého člověka je ovlivňován prostředím, ve kterém žije, stejně jako má člověk sám velký vliv na prostředí, ve kterém se nachází. Environmentální pohodu charakterizuje takový životní styl, ve kterém si člověk váží vztahů mezi jednotlivci, společností a prostředím kolem něj, a to jak v rámci osobního, tak veřejného prostoru. Péče o environmentální wellbeing zahrnuje ochranu Země, a to vedením takového životního stylu, který umožňuje zachování zdravého přírodního prostředí a jeho zdrojů (Kočí, Donaldson, 2021).

Učitelé se často snaží vylepšit některé oblasti osobního wellbeingu. Změna může být obtížnější, než se zdá. Často si uvědomují, jak dosáhnout kýžených změn, ale odhodlání není natolik silné, aby tyto změny realizovali nebo v nich setrvali, nehledě na možné překážky. Proto je dobré zvážit množství změn a stanovit si splnitelné cíle (Bostic et al., 2021).

2.3 Wellbeing učitele

„Žiji tak, aby mne to hluboce uspokojovalo a abych to byl skutečně Já“ (Rogers in Nakonečný, 2017, s. 74). Wellbeing učitelů patří k aktuálním tématům, kterým je věnována čím dál větší pozornost. V důsledku změn ve společnosti a ekonomice vzrůstají také nároky kladené na učitele. Jejich role je v životě dnešních žáků a studentů nezastupitelná, a proto je stěžejní, aby byla učitelům poskytnuta dostatečná podpora při plnění narůstajících požadavků na integraci nových technologií, výukových metod i vedení stále různorodějších tříd. Je nepřehlédnutelné, že povolání učitele ztrácí na atraktivitě a nedostatek učitelů je čím dál markantnější. Jejich vysoký úbytek i častá fluktuace upozorňují na fakt, že stále větší množství odchází ze školství z důvodu nespokojenosti, stresu a vyhoření nebo nízkého finančního ohodnocení. Proto je naléhavé a nutné lépe porozumět faktorům, které ovlivňují wellbeing učitelů, protože mají významný dopad na výuku, a tedy i wellbeing a studijní výsledky jejich žáků (Viac, Fraser, 2020).

Osobní wellbeing hraje v povolání učitele významnou roli, a to ze dvou důvodů: (a) stres a vyhoření ovlivňuje setrvávání v učitelské pozici a (b) wellbeing učitelů má vliv na každodenní práci ve třídě i se třídou, vzájemné vztahy mezi žáky i učiteli a studijní výsledky žáků (Brouwers & Tomic; Jenning & Greenberg in Fox, Tuckwiller, Kutscher, Walter, 2021)

Když se cítíme dobře, ovlivňuje to pozitivně náš soukromý i pracovní život. Cítíme-li se dobře v práci, zlepšuje to také rodinnou pohodu, a to platí i naopak. Osobní wellbeing optimalizuje učitelovu schopnost naplno se věnovat výuce a uplatňovat jeho učitelské schopnosti. Když učitel posiluje svůj osobní wellbeing, umožňuje mu to pružněji reagovat na náročné situace a stres. Učení je samo o sobě intenzivní a náročné povolání (Bostic et al., 2021). Učitel může být v průběhu dne zapojen až do tisíce interakcí, které mohou snížit nebo zvýšit jeho osobní pohodu (Falecki, 2021). Žáci u učitele hledají vedení, inspiraci, podporu i pomoc při řešení potíží, což může být vyčerpávající. Pro učitele, který ve větší míře prožívá stres, je náročnější své žáky pochválit nebo jim nabídnout oporu a také je ve své práci méně výkonný (Bostic et al., 2021). Různé krizové situace ukazují, že ve chvílích obav a strachu o sebe nebo své blízké se učiteli mnohem hůře učí. Proto je stěžejní nejprve nastavit základní pocit bezpečí a wellbeingu u sebe. Mnohem lepší volbou než „zatnout zuby“ a pokračovat dál, je se zastavit a případně s dopomocí najít a obnovit zdroje bezpečí a podpory. Má-li učitel pečovat o potřeby dětí a nastavení příznivé atmosféry v kolektivu třídy, je potřeba se

nejprve postarat o vlastní duševní kondici (Multikulturní centrum Praha, 2021, s. 36). Svatý Augustin kdysi moudře konstatoval, že kdo chce druhé zapalovat, musí nejdříve hořet sám.

3 Péče o wellbeing

Míra naplnění jednotlivých oblastí wellbeingu učitele má vnější i vnitřní vliv na jeho práci i osobu. Učitel je ve třídě tvůrcem pohody, svým rozpoložením ovlivňuje chod třídy a spoluutváří její celkové klima (to se projevuje v podpoře žáků a ve zpětné vazbě). Přímo působí na wellbeing žáků (ovlivňuje žákův přístup a motivaci k učení, rozvoj) a vybavuje je dovednostmi v oblasti osobního wellbeingu, které jim umožní zlepšit jejich současné nebo budoucí prožívání (Bostic et al., 2021; Multikulturní centrum Praha, 2021; Viac, Fraser, 2020). Vnější důsledky wellbeingu jsou ze strany školy dále ovlivňovány dostupnou podporou i zdroji, požadavky kladenými na učitele a v neposlední řadě vztahy mezi učiteli a vedením školy (Bostic et al., 2021).

Učitelův pracovní výkon je ovlivněn vnitřními důsledky jeho wellbeingu a souvisí (a) s mírou jeho zapálení pro práci a motivací setrvat ve své profesi a také (b) s mírou stresu a vyhoření, které pociťuje (Viac, Fraser, 2020).

3.1 Ohrožující faktory

Nenaplnění potřeb člověka či zvýšená zátěž může mít kromě jiného negativní dopady na duševní zdraví. To se následně promítá v osobním i pracovním životě. Podstatou pomáhajících profesí, kam učitelství bezesporu patří, je intenzivní kontakt s druhými a profesionální odpovědnost za ně. Lidé v těchto profesích jsou velmi náchylní k dlouhodobému stresu, potažmo syndromu vyhoření (Smetáčková in Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013).

Stres

Stres může být pro člověka užitečný v takové míře, jakou je schopen mít pod kontrolou. Povzbuzuje jeho mysl i tělo, je pro něj motivací a vede ho k větším výkonům a dopřává mu následný pocit spokojenosti. Nadměrný stres je možné v souvislosti s učitelským povoláním chápat jako zvláštní případ zátěže, kdy kladené (pracovní) nároky převyšují, případně nevyužívají pracovní kapacitu pedagoga a tím je ohroženo jeho sebehodnocení a wellbeing (Paulík in Řehulka, 2004). Ve školství dochází k prolínání chronického a akutního stresu, který je nad to často vyvoláván odlišnými činiteli. To v podstatě učitelům znesnadňuje vytvoření obranných mechanismů, neboť jsou neustále

vystavováni novým a novým stresorům (Švamberk Šauerová, 2018). K nejčastějším zdrojům stresu patří vztahy na pracovišti, vztahy s žáky a jejich rodiči, výuka v různorodých třídách, pracovní podmínky apod. (Multikulturní centrum Praha, 2021).

Mezi negativní dopady stresu na učitele patří pracovní nespokojenost, ztráta zájmu o práci, častá změna pracoviště, emocionální vyčerpání (burnout syndrom) apod. (Paulík in Řehulka, 2004). Je prokázáno, že stres narušuje imunitní systém, a proto se mohou učitelé potýkat s vyšším rizikem infekčních onemocnění (Švamberk Šauerová, 2018).

Přirozená odolnost (resilience) jedince vůči zátěži tkví v osobnostních vlastnostech. Člověk s vyšší mírou optimismu, sebedůvěry, pozitivního myšlení a vidění či sociální opory je vůči náročným situacím odolnější (Paulík in Řehulka, 2004). Člověk si přirozeně vytváří mechanismy, které mu pomáhají ve zvládání stresu (tzv. copingové strategie). Jedná se o zkušenostmi a učením získané formy reakce na náročnou situaci i vědomě řízené činnosti zaměřené na zmírňování zátěže. Existují jak pozitivní, tak negativní strategie, které neřeší problém, ale snaží se mu vyhnout nebo jej potlačit (Křivohlavý, Baštecká in Baštecká ed., 2009; Švamberk Šauerová, 2018; Multikulturní centrum Praha, 2021). *„Důležitým momentem při zvládání těžkostí je přesné stanovení cíle (oč jde): např. jde o to unést těžkost, snížit úroveň bolesti, zachovat si tvář, udržet klid, zlepšit podmínky, pokračovat v boji nebo změnit cíl či zaměření života“* (Křivohlavý, Baštecká in Baštecká ed., 2009, s. 58).

Syndrom vyhoření

České i zahraniční výzkumy (např. Fraber, 1991; Hennig, Keller, 1995; Schmitz, 2004; Židková, Martinková, 2003; Polák, 2005) udávají, že se bezmála polovina učitelů cítí ohrožena syndromem vyhoření. Ten se nakonec projeví u méně než 1/3 učitelů (Smetáčková in Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013; Švamberk Šauerová, 2018). *„Syndrom vyhoření (syndrom burnout) je stav celkového vyčerpání v důsledku dlouhodobého intenzivního stresu“* (Pešek, Praško, 2016, s. 15). Tento stav se vyvíjí dlouhodobě za přítomnosti neustálého a silného stresu a ovlivňuje práceschopnost člověka i jeho fyzické a psychické zdraví. Projevuje se dlouhou, přetrvávající pracovní nepohodou a (1) silnými pocity fyzického a emočního vyčerpání, (2) pocity odcizení a chladu (popř. necitelnosti) vzhledem k pracovním povinnostem i druhým osobám, (3) sníženou pracovní výkonností (Smetáčková in Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013) a (4) negativními postoji k sobě a ke svému životu (Švamberk Šauerová, 2018). Člověk postupně prochází fázemi (dle Edelwiche a Brodskeho

in Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013) od nadšení přes stagnaci, frustraci, apatii až k vyhoření.

Náchylnost k syndromu vyhoření je ovlivněna úrovní wellbeingu člověka, jeho copingovými strategiemi, náchylností či odolností vůči stresu, důvěrou člověka v sebe sama, že obtíže zvládne (self-efficacy), zdravým životním stylem, prostředím a v neposlední řadě typem osobnosti. Základem prevence syndromu vyhoření je duševní hygiena (Smetáčková in Ptáček, Raboch, Kebza a kol., 2013; Švamberk Šauerová, 2018).

3.2 Posílení wellbeingu

„Well-being se týká hodnocení vlastního života“ (Křivohlavý, 2013, s. 28). Je důležité si uvědomit, že wellbeing (pohoda) nemusí nutně znamenat nepřítomnost stresu, negativních emocí nebo těžkostí v oblasti duševního zdraví. Naopak, každý člověk je v nějaké fázi svého života (Ministerstvo školství a věd Irské republiky, 2018). Postavením sebe sama do středu svého wellbeingu může člověk pozvolna přerušit opakující se vzorec stresu a tím ovlivnit nejenom sebe, ale i své okolí. Wellness (dobrá nálada a zdraví) se může šířit dál – od člověka k člověku, do subjektů jako je škola a dál, do celé společnosti. Tím můžeme ostatním ukázat směr, jak aktivně řídit svůj život a zpracovávat strestory. Negativní zkušenosti a emoce mají v lidském životě důležité místo. Skrze ně se učíme a rosteme (Lemon, McDonough, 2020).

Posilováním osobního wellbeingu se připravujeme na životní obtíže, což nám umožňuje pružněji a odolněji reagovat na stres i výzvy, které k životu i učitelskému povolání neodmyslitelně patří (Bostic et al., 2021). Pedagog jako osobnost se v určitých směrech stále vyvíjí a je tzv. „na cestě“. Také s pomocí sebereflexe, metakognice, strategie vnitřního řízení, regulace obnovy vnitřních zdrojů nebo sebepoznání můžeme rozpoznat, které osobnostní rysy je možné změnit nebo zkvalitnit, abychom byli odolnějšími (Multikulturní centrum Praha, 2021). Metodika Jak učit v tomto světě a nevyhořet nabízí tipy k sebereflexi, které mohou posloužit k nalezení osobní strategie proti vyhoření a upevnění wellbeingu. Péče o vlastní osobu je situována do pěti oblastí: přístup k sobě, přístup k práci, vnější a vnitřní zdroje opory, profesní vztahy s žáky, s rodiči žáků, vztahy v rámci učitelského sboru a participace vedení na wellbeingu učitelů (Multikulturní centrum Praha, 2021). Tato oblast je blíže rozvedena v kapitole 4.2.

Přístup k sobě

Vědomí vlastní hodnoty pomáhá člověku lépe snášet kritiku a rozlišit, na co mu síly stačí, a na co už nikoliv. *Proaktivním přístupem* dává učitel najevo, že staví na svých možnostech a schopnostech, což mu pomáhá být rozhodnějším a mít situaci pevně ve svých rukou. Oprošťuje ho to od obav, obhajování a ustupování z důvodů požadavků zvenčí. *Perfekcionismus* je pomoc i past. Učitele, který touží být dokonalý, vykolejí jakákoliv chyba nebo kritika. Vede k přetížení a tím negativně ovlivňuje jeho vztahy i pedagogickou činnost. V rámci „zdravého" přístupu k práci se učitel nebrání chybám a dopřává je také svým žákům. Nadhled a *schopnost odstupu* pomáhá učiteli udržovat zdravou rovnováhu mezi představami a realitou a zaměřit se na změnitelné. Aischylos kdysi napsal: *„Bože, dej mi vytrvalost, abych překonal věci, které změnit nemohu, dej mi sílu, abych změnil věci, které změnit mohu, a dej mi moudrost, abych tyto věci dokázal rozlišit"* (Multikulturní centrum Praha, 2021).

Přístup k práci

Když si učitel najde svůj *systém práce*, umožní mu to mít dostatek osobního prostoru a načerpat síly. Někomu vyhovuje „nechat práci za dveřmi", druhému zase její rozvržení v rámci dne. Rozhodující pro učitele je najít zdroj vyčerpání i povzbuzení. Díky tomuto uvědomění pak není nutné striktně oddělovat pracovní dobu a volno. Zásadním krokem je *nastavení hranic* vzhledem k rodičům, kolegům i vedení školy. Učitel by se měl naučit asertivně říkat „ne". Tím se odpoutá od potřeby zavděčit se všem i potvrzování své hodnoty, která přeci nezávisí na vnější chvále. Vstřícnost a flexibilita jsou vítané jen v takové míře, dokud nejsou omezením pro osobní nebo rodinný život. Sytící momenty profesního života pomáhají člověka „držet nad vodou". Je dobré se k nim ve zdravé míře v těžších chvílích vracet. Viditelný výsledek vlastní práce, prožívání radosti s dětmi, radost z vlastní práce či ocenění ze strany dětí, rodičů nebo vedení školy pomáhá obnovovat plamínek učitelova zapálení a poslání (Multikulturní centrum Praha, 2021).

Vnější zdroje

Spokojení učitelé, kteří o sebe pečují, si dobře uvědomují své potřeby a dopřávají si je. Je důležité naučit se *odpočívat* a volný čas trávit aktivitami, které jsou zdrojem radosti. Mezi ně patří např. pobyt v přírodě, sport, práce na zahradě, koníčky. Odpočinkové aktivity

by měly být *pevnou součástí týdenního rozvrhu učitele*. Neméně důležité je mít *zázemí pro načerpání sil.* Domov a nejbližší sociální okolí jsou významnou sociální oporou, jinými slovy jsou protipólem pracovního stresu. Pro vytvoření funkčního zázemí je důležité vyvážit čas mezi osobním životem a prací (Multikulturní centrum Praha, 2021).

Vnitřní zdroje

Naplňující pocit z práce se může postupem času vytrácet a potěšení střídá neútěcha, stres, pesimismus nebo cynismus (pokud takový stav trvá dlouho, může dojít k vyhoření). Prevencí je *pozitivní uvažování*, znovuobjevování smyslu své práce i citlivá péče o svou osobu. Když učitel využije krizi jako příležitost, může dozrát v učitelskou osobnost s bohatými zkušenostmi, rozhledem i pocitem jistoty a být oporou pro druhé. Pokud učitel *udržuje kondici* vydatným odpočinkem a aktivitami, které prospívají jeho duši i tělu, může předejít ztrátě energie, zdravotním potížím a dalším příznakům vyhoření nebo deprese. Pracovní kondici je možné podpořit např. profesním sdílením (Multikulturní centrum Praha, 2021).

Profesní vztahy

Pedagog, kterého práce baví, prožívá *pozitivní vztahy s žáky*. Všímá si především pozitiv, dokáže je ocenit a žáci jsou pro něj inspirací i partnery. Zhoršující se negativní emoce vyučujících se promítají na výkonech dětí. *Vztahy s rodiči* by měly být v ideálním případě na úrovni partnerské spolupráce a komunikace. Pokud komunikace nefunguje, nejsou jednoznačně nastavena pravidla a pedagog nemá potřebnou podporu a ochranu ze strany vedení, je to pro něj velkou zátěží, která může vést až k vyhoření. Pohoda na pracovišti je základem. Cesta k ní vede přes pracovní vztahy, které učitelům nabízejí vzájemnou profesní podporu a efektivní spolupráci formou vzájemného sdílení, rad nebo např. intervize. K „vyčištění“ klima na pracovišti vede konstruktivní řešení případných konfliktů nebo formální či neformální setkávání s podtextem stmelení kolektivu a prohloubení spolupráce. Osobní a přátelské vztahy nejsou automatické, jsou spíše přidanou hodnotou, o kterou je třeba aktivně pečovat. Pro učitele jsou velkou sociální oporou (Multikulturní centrum Praha, 2021).

4 Role wellbeingu ve vzdělávání

Vzdělávání žáků je ovlivněno prostředím, ve kterém probíhá a zároveň je otázkou pedagogického mistrovství a taktu učitele. Ten by měl mít při své práci na paměti, že pracuje s dětmi a mladými lidmi, kteří mají vlastní emoce a vlastní způsoby prožívání či rozdílné potřeby. Také si často prochází zklamáním a jejich mozek se stále ještě vyvíjí. Proto by měl vedle předávání vědomostí a dovedností zastávat také roli kouče nebo průvodce právě z důvodu rozvoje a růstu žáků (Eichhorn, 2019). Aby mohl být proces vzdělávání přínosný a žák se stal úspěšným, je důležité, aby i učitel sám vedl kvalitní a spokojený život a stejně tak měl možnost růstu a rozvoje. Učitelův růst a rozvoj můžeme spojit s celoživotním vzděláváním, ke kterému se zavazuje v té chvíli, kdy se rozhodne stát se učitelem, stejně jako s jeho osobním životem (Koťa in Vališová, Kasíková, 2011). *„Učitel se neprojevuje pouze slovem, ale celou svou osobností, celým způsobem svého života a jednání“* (Štefanovič in Heřmanová, 2004, s. 16).

Ačkoliv je učitel profesionálem, který byl měl umět ovládat své emoce a prožívání, je na prvním místě člověkem, který potřebuje nejenom dávat, ale také načerpat. A právě z důvodu prolínání profesního a osobního života, nahlíží velká část učitelů na své povolání jako na poslání (Koťa in Vališová, Kasíková, 2011). Pokud učitelé považují svou pozici za cennou a smysluplnou, vedete to nejenom k rozvoji kvality škol, ale i k podpoře zdraví vyučujících (Scharschmidt, Fischer in Eichhorn, 2019).

Mělo by být v zájmu učitele i vedení školy věnovat pozornost všem faktorům, které ovlivňují nejenom prostředí školy, optimální učení žáků a spolupráci s rodiči, ale také samotný výkon učitelů a kvalitu jejich života. V tomto směru hovoříme o wellbeingu (Spurná, 2022). *„Definice wellbeingu ve vzdělávání zohledňuje jak vytváření podmínek pro wellbeing ve školním prostředí, tak rozvoj dovedností pro wellbeing, které by si žáci měli odnášet do svého budoucího života“* (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021, s. 18). Definice je v souladu s klíčovými kompetencemi zaměřenými směrem k celoživotnímu učení (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021).

Skrze personální a sociální kompetence k učení se žák učí postojům, znalostem a dovednostem, které:

- představují schopnost pracovat s časem a informacemi, spolupracovat s ostatními, sebereflexi, resilienci nebo řízení vlastního vzdělávání a kariéry,

- zahrnují schopnost vypořádat se s náročnými situacemi a nejistotou, schopnost učit se, podporovat svůj wellbeing, podporovat své tělesné a duševní zdraví, být empatický apod. (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021).

Mezi principy, z nichž by měla vycházet podpora wellbeingu ve vzdělávání patří respekt k jednotlivci, aktivní zapojení, očekávání úspěchu, partnerství a spolupráce, zajištění bezpečí, opatření založená na důkazech a systémový přístup (podpora wellbeingu v rámci celého systému vzdělávání). V rámci systémové podpory na úrovni školy je vhodné stanovit tři úrovně – (a) opatření pro všechny žáky a pracovníky, (b) opatření pro ty, kteří vyžadují zvýšenou podporu v rámci školy, (c) opatření, která vyžadují zapojení externích partnerů (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021).

4.1 Wellbeing žáků

„Skutečným měřítkem postavení národa je, jak dobře se stará o děti – o jejich zdraví a bezpečí, materiální zajištění, vzdělávání a socializaci i o jejich pocit, že jsou milovány, ceněny a součástí rodin i společnosti, ve které se narodily“ (Adamson et al., 2007, s. 1). Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj pomáhá rozvinutým zemím vytvářet v rámci politiky státu takové podmínky, které zajistí každému dítěti co nejlepší začátek života. Wellbeing dětí je odrazem kvality jejich života. Dětství je poměrně dlouhý časový úsek a lidé tráví přibližně čtvrtinu svého života jako děti. Aktuální wellbeing dětí by měl být předmětem zájmu stejně jako jejich budoucnost, protože právě ta jejich je ze všech věkových skupin nejdelší (OECD, 2009).

Na wellbeing dítěte je možné nahlížet ze dvou rovin. Jedna část cílí na budování lidského kapitálu (jedná se o soubor všech vlastností a charakteristik člověka) a sociálních dovedností „pro zítřek“, čímž se snaží vybudovat dobré životní podmínky dětí. Druhá část odborníků zdůrazňuje fakt, že děti jsou lidskými bytostmi se svými právy (i povinnostmi), které prožívají wellbeing tady a teď. Tyto dva náhledy se často překrývají, protože to, co ovlivňuje současný wellbeing dítěte, může být důležité i pro jeho budoucnost (OECD, 2009). Všechny zkušenosti z dětství přispívají dítěti k jeho celkovému wellbeingu v budoucnu. V širším slova smyslu zastřešuje wellbeing všechny faktory, které podmiňují dobrý život dětí, jejich růst a vývoj, i ty, které zvyšují pocit štěstí a spokojenosti dětí (Adamson et al., 2007).

Odborná veřejnost se rozchází v názorech na podmínky, které jej utváří. Ben-Arieh a Frones (in OECD, 2009) se domnívají, že wellbeing dítěte je podmíněn jak jeho ekonomickými podmínkami, vztahy s vrstevníky a politickými právy, tak i jeho příležitostmi k rozvoji. Alternativou je posuzování wellbeingu dítěte na základě jeho subjektivních pocitů. Dítě tak může samo vyjádřit svou pohodu, což může být, zejména v oblasti povědomí o vlastních právech náročné. Pro měření wellbeingu dětí bylo v souladu s Úmluvou o právech dítěte vybráno šest oblastí, které mapují hlavní aspekty jejich života: materiální zajištění, bydlení a životní prostředí, vzdělání, zdraví, rizikové chování a kvalita školního života (OECD, 2009).

Aby se děti mohly plně věnovat učení, je potřeba v rámci školního vzdělávacího prostředí naplňovat jejich základní a vývojové potřeby. Systémový přístup naplňování potřeb pozitivně podporuje učení, celkový harmonický vývoj a může dokonce zmírňovat dopady narušeného rodinného prostředí. K harmonickému rozvoji dětí napomáhá cílený rozvoj dovedností v péči o osobní wellbeing. S wellbeingem souvisí řada pro život důležitých dovedností v oblasti fyzické (péče o své zdraví), kognitivní (kreativita a kritické myšlení), emocionální (resilience vůči zátěži a schopnost seberegulace), sociální (komunikace a udržování vztahů) a duchovní (vnímání smyslu vlastního života). Podporujeme-li u dětí tyto dovednosti, ukazujeme jim cestu, jak v průběhu života pečovat o wellbeing vlastní i těch druhých (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021).

Cílem podpory wellbeingu dětí a mládeže je pomoci zcela využít jejich potenciál, posílit odolnost při zátěžových situacích i schopnost čelit životním výzvám a mít nad nimi kontrolu a postupně přispívat k sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému růstu společnosti (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021).

4.2 Podpora wellbeingu učitelů na úrovni školy

Práce a zaměstnání je důležitou součástí života člověka, trávíme v ní totiž téměř polovinu života. Je nejenom zdrojem příjmů, prostorem pro uskutečňování mezilidských kontaktů, uplatňování a projevování vlastních schopností či kompetencí a podílení se na něčem, v čem učitelé vidí společný smysl, ale má také psychologický dopad na kvalitu života. Různé výzkumy (např. Boniewell, 2008) potvrzují, že spokojenost s prací ovlivňuje osobní pohodu a spokojenost. Protipólem je nezaměstnanost, která má negativní dopady na

prožívání i životní spokojenost (Slezáčková, 2012; Křivohlavý, 2013). Spokojenost v práci souvisí s mnoha faktory. Řadíme mezi ně např. adekvátnost, postoj k práci nebo podmínky na straně zaměstnavatele (Diener, Biswas-Diener, 2008).

Spokojenost či nespokojenost v práci může být ovlivněna postojem člověka a jeho nahlížením na práci. Existují tři typy pracovníků. Lidé, kteří jsou orientovaní na práci, ji berou jako zdroj obživy. Primární motivací je v jejich případě výplata a v pracovní době dělají pouze to nezbytné. Druhá skupina je tvořena lidmi orientovanými na kariérní postup. Práci vnímají jako prostředek pro dosahování svých cílů, jsou spíše materiálně motivováni a mají v oblibě jen některé aspekty své práce. Poslední skupinu tvoří ti, kteří chápou své povolání jako poslání. Jsou do ní zapálení a pokládají ji za užitečnou. Práce je pro ně zdrojem naplnění a uspokojení a zpravidla ji mají opravdu rádi. Ke spokojenosti významně přispívá také kvalita vztahů na pracovišti. Pozitivně naladění zaměstnanci pracují efektivněji (Slezáčková, 2012).

Úloha vedení školy je velmi zásadní v péči o wellbeing zaměstnanců školy a skrze ně také žáků a jejich rodičů. Náplň práce vedení školy spočívá v řízení (management) a vedení (leadership). Většina učitelů od ředitelů čeká, že budou školu nejenom dobře manažersky řídit, ale budou zvládat také péči o kulturu školy, stejně jako o lidi v ní – poskytovat autonomii i možnost participovat na činnosti a směřování školy (Multikulturní centrum Praha, 2012).

„… Aby učitelé neztráceli vnitřní motivaci k pedagogické práci, uměli se účinně bránit nepatřičným tlakům a nepodléhali syndromu vyhoření, bude do systému profesní podpory na úrovni školy nebo alespoň území systematicky zařazována podpora zvládání zátěže, jejíž součástí bude práce školních psychologů, vzdělávací aktivity rozvíjející dovednosti zvládání konfliktních a stresových situací, self-management a time-management, možnost využít služeb kouče či supervize a možnost poskytovat dostatečné volno na rekondici a další sebevzdělávání. Při dotváření poradenského systému se bude do činností promítat i potřeba psychologické podpory učitelů“ (Fryč, Matušková, Katzová, Kovář, Beran, Valachová, Seifert, Běťáková, Hrdlička a kol., s. 55). Jak již bylo zmíněno výše, podpora wellbeingu ve vzdělávání by měla probíhat ve třech oblastech. Oblast Partnerství a spolupráce se věnuje také wellbeingu učitelů.

Vedení školy může k wellbeingu a prevenci vyhoření přispět různými kroky:

- **Nastavení srozumitelných pravidel a jasné rozdělení povinností** – řád nastoluje pocit bezpečí a jistoty. Je vhodné, aby se na tvorbě pravidel podílel celý učitelský sbor.
- **Bezpečí a ochrana učitelů** – při konfliktní situaci s žáky, rodiči nebo ostatními kolegy potřebuje mít učitel důvěru ve vedení školy, že se ho zastane. To by se mělo aktivně zabývat aktuálními problémy vyučujících a tvořením postupů k jejich předcházení.
- **Sdílená vize školy** – nositelem vize je na prvním místě vedení školy. Učitelé by jí měli rozumět a být s ní ztotožněni. V ideálním případě by také měli být zapojeni do jejího vytváření a vylepšování. To podporuje vědomí smysluplnosti učitelské práce, podněcuje sdílení a sounáležitost a přináší pozitivní emoce ze společně vykonané práce.
- **Participace při plánování, realizaci a evaluaci výuky** – zavedením tandemové výuky, realizací společných projektů napříč různými předměty, setkáváním metodických skupin (učitelů, asistentů pedagoga…), vzájemnými hospitacemi, sjednáním mentoringu nebo pravidelných intervizí či vytvořením virtuálního prostředí ke sdílení materiálů a námětů pro práci s žáky, buduje vedení školy kvalitní zázemí potřebné pro výuku žáků.
- **Opatření k podpoře wellbeingu a uznání práce učitelů** – zajištěním pravidelné supervize, péčí školního poradenského pracoviště (např. relaxace, individuální konzultace) i oceňováním zvýšeného pracovního nasazení (poukaz na procedury) přispívá vedení školy k budování osobní pohody učitelů a pomáhá předcházet stresu.
- **Zajištění podpůrných mechanismů pro podporu wellbeingu a zprostředkování informací o dostupných službách** – vedení školy by mělo podporovat vzdělávání pedagogů v této oblasti, zvážit možnosti zavedení monitorování wellbeingu pracovníků a nabídnout kontakty na služby v oblasti wellbeingu a duševního zdraví.
- **Navázání kontaktu s nositeli dobré praxe a podpora participace v profesních sítích** – škola dává učitelům časový prostor zapojit se do různých forem kolegiální podpory a sdílení dobré praxe, setkávat se s pracovníky inspirativních škol (exkurze) a ponechává volnost v zapojení pedagogů do existujících profesních sítí (sdružení, asociace, platformy).

- **Prostor pro posilování vztahů na pracovišti** – spočívá v častém kontaktu vedení školy se zaměstnanci, vybudování zázemí sborovny a dalších míst určených k dennímu setkávání pedagogů nebo organizování aktivit stmelujících učitelský kolektiv (teambuilding, večírky, večeře, sportovní akce apod.).
- **Péče o svou osobu** – prvotní starostí ředitele by měla být péče o svůj osobní wellbeing. Jeho spokojenost a nadhled může být oporou celému učitelskému sboru (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021; Oblasti podpory wellbeingu, 2021; Multikulturní centrum Praha, 2021).

5 Výzkumné šetření

Ve výzkumném šetření budeme i nadále vycházet z témat, odborných poznatků a informací rozpracovaných v teoretické části práce. Pozornost výzkumu je zaměřena na učitele prvního stupně základní školy a jejich wellbeing. Úroveň wellbeingu působí zásadním způsobem na osobní i pracovní život učitelů a ovlivňuje ho. Učitel je ve vzájemné interakci se všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu a tím působí také na jejich wellbeing a s ním spojenou školní úspěšnost. Výstupem výzkumné části budou data zpracovaná z polostrukturovaných rozhovorů, jež mapují pohled učitelů na úroveň jejich osobního wellbeingu, způsoby péče o něj, jeho promítání do výchovně-vzdělávacího procesu a možnosti participace zaměstnavatele na podpoře jejich wellbeingu. Práce je sestavena jako nabídka k prvotnímu seznámení s tématem a souhrn odborných informací pro učitele, kteří se cítí na pokraji svých sil a chtěli by zjistit, proč se jim ani navzdory velké snaze v práci nedaří.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit aktuální úroveň wellbeingu učitelů prvního stupně základních škol. Pro větší pochopení a ucelení výzkumu byl přidán také dílčí cíl, jehož záměrem bylo zjistit, co působí na wellbeing učitelů a jaká jsou konkrétní negativa nebo pozitiva, která ovlivňují jejich spokojenost v (pracovním) životě.

Na základě hlavního výzkumného cíle byly navrženy tyto výzkumné otázky:

VO1: Jak učitelé vnímají svůj wellbeing, jeho důležitost a jak podle nich ovlivňuje jejich okolí?

VO2: Jaká opatření učitelé uplatňují k podpoře vlastního wellbeingu ?

VO3: Jakými opatřením může k podpoře wellbeingu učitelů přispět vedení školy?

5.2 Metodika výzkumu

Výzkum můžeme vnímat také jako „poznávací proces“. Je založen na soustavě teoretických poznatků, z nichž vychází při prozkoumávání skutečnosti (empirie), a na základě zjištěných dat se zaměřuje zpět na teorii, již rozšiřuje. A tak se výzkumné metody

neustále zdokonalují, teorie obohacuje a navzájem se podněcují v progresu (Reichel, 2009). V této diplomové práci byla zvolena kvalitativní metoda. Jedná se o metodu, která je charakteristická svým záměrem a systematičností. (Chráska, 2016). Při kvalitativně orientovaném výzkumu je důležité mít povědomí o výzkumníkovi, který provádí výzkum, znát jeho výchozí stanoviska i účel realizace výzkumu a způsob analýzy dat. V popředí zájmu je také výzkumníkův způsob výkladu dat, a ne jeho osobnost (Švaříček, Šeďová a kol., 2014).

Z technik kvalitativního výzkumu byl pro sběr dat vybrán polostrukturovaný rozhovor. Ten počítá s důkladnou přípravou výzkumníka – jeho znalostí tématu a přípravou otázek (Švaříček, Šeďová a kol., 2014). Pořadí otázek i jejich formulaci je možné v průběhu rozhovoru pozměnit, aby byly pro informanta srozumitelné. Nevhodné otázky lze vynechat nebo naopak, pokud si to situace žádá, nové otázky přidat. V případě potřeby lze cokoliv informantovi dovysvětlit (Wildemuth, 2017). K polostrukturovanému rozhovoru bylo připraveno 23 otevřených otázek. Podle potřeby informantů byly v průběhu upravovány, popř. dovysvětleny tak, aby bylo možné získat ucelené informace. Sada navržených otázek k polostrukturovanému rozhovoru je uvedena v Příloze č. 1. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně transkripcí převedeny do písemné podoby.

Analýza dat z transkripce rozhovoru byla provedena pomocí metody otevřeného kódování. Jedná se o práci s textem, která selektuje v datech určité podobnosti neboli témata, jež se pojí s výzkumnými otázkami a odbornou literaturou, obdobnými pojmy či hesly, v nichž se informanti shodují, nebo napomáhají vzniku nových myšlenek tím, jak se výzkumník dostává k jádru textu. Po celý proces kódování si výzkumník vede poznámky, které slouží jako základ nově vznikající teorie (Hendl, 2016).

K získání validních dat byl použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor, jenž byl po transkripci připraven ke kódování. Informanti byli předem seznámeni se záměrem výzkumného šetření, tématem polostrukturovaného rozhovoru a následně jim byly zaslány otázky. Kromě nejstarších účastníků výzkumu jsme se se zbytkem informantů domluvili na tykání. Rozhovory probíhaly v přátelském duchu. Díky tomu informanti upustili od prvotních obav, že by mohli odpovědět špatně nebo se odpovědí ztrapnit. Přestože byly při rozhovoru pokládány otázky na velmi osobní rovině, žádný z informantů se necítil diskomfortně. Z důvodu mé nemoci a krajové vzdálenosti informantů byly rozhovory vedeny přes platformu ZOOM nebo aplikaci WhatsApp, a to v závislosti na technické

zdatnosti nebo přání informantů. Všechny rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, který byl s jejich souhlasem po celou dobu zapnut. Délku rozhovorů udávali sami informanti v závislosti na tom, nakolik se chtěli k jednotlivým otázkám vyjadřovat. Rozhovory trvaly 25-70 minut.

5.3 Etika výzkumu

Při výzkumném šetření byly dodrženy všechny etické zásady, k nimž patří: důvěrnost, poučený souhlas (tedy dobrovolná účast informantů) a zpřístupnění práce účastníkům výzkumu (Švaříček, Šeďová a kol., 2014). Důvěrnost dat byla zajištěna tak, aby podle zaznamenaných odpovědí nebylo možné informanty identifikovat. Z důvodu ještě většího zachování anonymity není uvedeno, z jakých krajů jednotliví informanti pocházejí. Informanti se mohli svobodně rozhodnout, zda se výzkumu zúčastní či nikoliv. Zároveň všichni poskytli poučený souhlas, který byl nahrán spolu s celým rozhovorem na diktafon. Informantům byla nabídnuta možnost nahlédnout do výsledků výzkumu a do obsahu celé diplomové práce po jejím zveřejnění v Digitálním repozitáři Univerzity Karlovy.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr informantů probíhal metodou sněhové koule, za přispění kolegů a známých z pedagogického prostředí, kteří dále oslovili své kolegy. Výzkumu se zúčastnilo celkem deset informantů. Jedním z typických znaků kvalitativního výzkumu je záměrný výběr. Při záměrném výběru (informantů) se soustředíme na stanovení relevantních znaků daného souboru, jež svým charakterem odpovídají požadavkům výzkumu. Při výběru se výzkumník spoléhá na pedagogickou teorii, vlastní zkušenosti a vědomosti a své přesvědčení (Gavora, 2010).

Do výzkumného vzorku byli vybráni učitelé prvního stupně základních škol, kteří již mají zkušenosti s učením. Podrobnější charakteristika jednotlivých informantů je uvedena v Tabulce 1.

Informant	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Vyučovaný ročník
I 1	žena	47 let	5 let	5.
I 2	žena	32 let	5 let	1.
I 3	žena	35 let	10 let	2.
I 4	žena	45 let	24 let	5.
I 5	žena	43 let	25 let	1.
I 6	žena	51 let	26 let	3.
I 7	muž	51 let	26 let	5.
I 8	žena	60 let	35 let	3.
I 9	žena	56 let	38 let	1.
I 10	muž	64 let	41 let	5.

Tabulka 1 *– Charakteristika informantů*

Z rozhovorů vyplynulo, že by bylo pro výzkum zajímavé vytvořit skupiny podle délky praxe a následně mezi nimi získaná data porovnat. Zamýšlené rozdělení by bylo následující: 1. skupina (5-10 let), 2. skupina (24-26 let) a 3. skupina (35-41 let). Při následné transkripci a kódování nebyly rozdíly mezi zamýšlenou druhou a třetí skupinou tolik markantní a proto byly výsledky porovnávány pouze v rámci dvou skupin informantů. Rozdělení je uvedeno v Tabulce 2.

Informanti	Délka praxe
I 1, I 2, I 3	5 – 10 let
I 4, I 5, I 6, I 7 I 8, I 9, I 10	24 – 26 let 35 – 41 let

Tabulka 2 *– Skupiny informantů rozdělené na základě délky pedagogických zkušeností*

Sedm z deseti učitelů jsou třídní učitelé. Oba muži vyučují přírodovědu, vlastivědu, matematiku a tělesnou výchovu. Poslední učitelka, která nemá třídnictví, vyučuje matematiku a informatiku.

Všichni informanti vyučují ve třídách státních škol, kde je vzděláváno 23–31 žáků. Všichni učitelé mají ve vyučované třídě žáky se stanovenými podpůrnými opatřeními, žáky z odlišného kulturního a sociálního prostředí a také ukrajinské žáky, tedy válečné uprchlíky, což výrazně ovlivňuje přípravu na výuku v takové třídě, vyžaduje odbornou přípravu i spolupráci s rodiči a odborníky. Takovéto složení tříd výrazně zvyšuje nároky kladené na učitele a významně působí na jejich wellbeing.

5.5 Analýza a interpretace dat

Data, která jsme získali z rozhovorů s informanty sloužící jako podklady pro vznikající teorii, byla následně převedena doslovnou transkripcí do písemné podoby. Metoda otevřeného kódování, při které byla použita technika tužka papír, umožnila vznik následujících kategorií:

1. Vyvážení osobního a pracovního života
2. Čas na sebe a pro sebe
3. Organizace času a čas věnovaný práci
4. Náročné situace a vyrovnávání se s nimi
5. Smysluplnost práce s lidmi
6. Odraz učitelova wellbeingu v práci
7. Pohoda na pracovišti, zázemí i prostor pro osobní rozvoj

Na počátku rozhovorů bylo nutné zjistit, jak a nakolik informanti rozumí pojmu wellbeing. Přestože si někteří z nich dopředu vyhledali význam termínu, z důvodu rovného uvedení do zkoumané problematiky wellbeingu byli všichni seznámeni s definicí wellbeingu podle Srba, Felcmanové, Pýchové (2021).

5.5.1 Vyvážení osobního a pracovního života

První otázky při rozhovoru směřovaly ke zjišťování současného stavu osobního wellbeingu učitelů. Dále otázky reflektovaly pohled učitelů na roli práce v jejich zaměstnání a časovou vyváženost pracovního života s osobním. Polovina informantů se v současné době cítí spokojená, druhá polovina pociťuje značné vyčerpání, až vyhoření.

Informanti, kteří se cítili v současnosti spokojeni se svým životem, sdílejí podobný názor. Ačkoliv hraje v jejich životě práce velkou roli, za spokojeností stojí především vědomé vyvážení pracovního a osobního života. Informant č. 10, který je i přes svůj důchodový věk ve školství stále aktivní, uvádí, že nebýt zdravotních problémů spojených s důchodovým věkem, cítil by se ještě lépe. Popisuje svou zkušenost s rolí práce ve svém životě: *„Práce mě vždy naplňovala stejně jako dobré vztahy na pracovišti, protože jsem vždycky chtěl být takový servisman a sloužit druhým. To mi dávalo dobrý pocit, že někam patřím... Náplní mého života jsou ale v současné době má vnoučata a péče o maminku a babičku.“* Přestože jej práce naplňuje, je pouze nedílnou součástí života. Stejně tak je to vnímají i další čtyři informanti. Informantka č. 8 je toho názoru, že přestože ji práce baví, pohlíží na ni také jako na zdroj financí a proto je dobré ji oddělit od osobního života. *„Práce mě baví, ale určitě ji dělám i proto, abych se uživila... Když to potřebuje práce, věnuju se práci, když mě potřebují v rodině, věnuji se rodině. Snažím se, aby to bylo všechno vyrovnané, protože to potom dělá tu vzájemnou pohodu.“* Informantka č. 9 uvádí, že problémovější dny naštěstí střídají i ty více pohodové, které jí to v dobrém vynahradí. Informantka č. 6 uvádí, že je po pracovní stránce velmi vytížená a tak jí často zbývá čas na rodinu až večer nebo o víkendech.

A pak jsou zde informanti, kteří se necítí dlouhodobě spokojeni. Většina z nich uvádí, že věnují podstatnou část pracovním povinnostem a na rodinu a osobní život jim zůstává čas po večerech, o víkendech nebo vše dohání v rámci letních prázdnin. *„Přes týden věnuju většinu času práci, ale o víkendu vůbec. V pátek zavřu noťas, už do školy nic nedělám a přes víkend jsem úplně odstřižená,“* uvádí informantka č. 3. Informantka č. 5 si dle svých slov prací s dětmi kompenzuje chybějící rodinu. Také další dvě informantky prožívají nepohodu v pracovním i osobním život. Obě se shodují, že čím více času věnují práci, tím více se jim nedaří. *„Já jsem práci podřídila úplně všechno. Dalo by se říct, že jsem si nechala vzít úplně všechno. Dělám ji sice ráda, ale teď se necítím úplně šťastná a naplněná, ale spíš vyčerpaná a bez nápadu,“* říká informantka č. 2. *„Nejstarší dítě mi vyčetlo, že se víc věnuju cizím dětem*

než těm svým… No, tak to asi hovoří za vše," komentuje svou situaci informantka č. 1, která prožívá velmi málo pocitu uspokojení ze své práce a pokračuje: *„Chybí mi pocit, že jsem něčeho dosáhla… Ten opravdu nemám."* Informantka č. 3 se cítí natolik vyhořelá, že se rozhodla po deseti letech práce ve školství odejít.

5.5.2 Čas na sebe a pro sebe

V rámci této kategorie, byla pozornost výzkumu zaměřena na oblast fyzického wellbeingu - dodržování zdravé životosprávy, čas na naplnění fyzických potřeb v průběhu pracovního dopoledne a čas věnovaný zálibám a uměleckým činnostem. Aby se člověk cítil dobře, potřebuje naplňovat své potřeby. A. Maslow popsal hierarchii potřeb a na první místo dosadil seberealizaci. Člověk se realizuje především díky zájmům a koníčkům. Také pro učitele je důležité načerpat sílu a v rámci své role učitele mohou uplatnit své talenty. V průběhu týdne je důležité vyhrazení času na „vypuštění páry" (decompress), protože učitelství je náročnou a často svazující profesí.

Základem zdravého života je zdravá životospráva: dostatek spánku, vyvážená strava, dodržování pitného režimu, pohyb a pobyt na čerstvém vzduchu apod. Většina informantů se snaží dodržovat alespoň některé zásady zdravého životního stylu. Informantka č. 1 si jako jediná ze všech informantů stěžuje na nedostatek spánku. Pravidelný pohyb nebo pobyt v přírodě si dopřává pouze polovina informantů a to z časových důvodů. Informantka č. 4 popisuje svou situaci: *„Mám pocit, že s věkem přidávám na péči o sebe. Uvědomuju si, že se nemůžu nechat pohltit prací a díky tomu, že mi odrostly děti, mám i více času. Nechci trávit jenom čas v práci, ale chci pečovat i o sebe, abych byla právě v práci v pohodě."*

Protože v rámci pracovního dne tráví většina informantů čas na dozorech nebo se žáky ve třídě, mají jen omezenou možnost naplnit své fyzické potřeby. Jedná se o dodržování pitného režimu, možnost uvařit si nápoj v průběhu dne, najíst se, protáhnout apod. Většina informantů popsala, že má sotva čas na naplnění těch nejnutnějších fyzických potřeb, jinak věnují čas již výše zmíněnému dozoru, opravování, rozhovorům s dětmi, řešení problémů apod. Jen velmi málo učitelů má ten benefit a možnost zavřít se do kabinetu. Informantka č. 5 uvádí: *„Po těch X letech praxe už jsem taková otrlejší a nejsem ta paní učitelka, která by každou přestávku seděla ve třídě. Řekla jsem si, že potřebuju klid, zavřít se do kabinetu a trošičku načerpat, napít se, najíst… ale neměla jsem to vždy. Jak říkám, odvíjí se to praxí."*

K péči o osobní wellbeing patří také zájmy a volnočasové a umělecké aktivity. Ukazuje se, že informanti, kteří si dokáží zorganizovat čas v práci (více v kapitole 5.5.3), mají také více času na své záliby a vnímají jejich důležitost. Dokáží si na ně vyhradit mnohem více prostoru, než jejich služebně mladší kolegové. Z pohybových aktivit a sportu se informanti nejčastěji věnují procházkám, jízdě na kole, tanci a józe. K uměleckým a jiným zájmovým aktivitám řadí zpívání ve sboru nebo v kapele, malování, vyrábění, čtení, práci na zahradě nebo jinou manuální práci a návštěvu divadla. Informant č. 10 si užívá vzhledem ke svému věku spíše statické záliby, jako je skládání puzzle, sledování různých sportů v televizi nebo poslouchání hudby. Je vášnivým sběratelem autogramů a členem Československého svazu sběratelů, což mu dle jeho slov získalo mnoho známých a přátel také z řad českých celebrit. Informant č. 7 objevil kouzlo zobcové flétny a dochází na hodiny do místní ZUŠ. Trénuje každý den, protože je mu *„ …trapné přijít a nic neumět.“* Informanti uvádí, že se snaží všem svým zájmům věnovat minimálně dvakrát týdně a ideálně každý den.

Zbylé informantky uvedly, že z důvodu pracovního vytížení omezily pravidelné aktivity zájmy na úplné minimum. Dvě informantky chodí jednou týdně alespoň do tanečních a příležitostně si zajdou do divadla nebo na koncet. Informantka č. 5 si užívá ranní procházky a večer oceňuje ticho. *„Já přijdu domů a nezapnu si ani televizi. Protože každý den doučuju, jsem ráda, že jsem sama, přijdu domů a nemusím s nikým mluvit a nemusím nic poslouchat.“* Jediná informantka č. 1 nemá dlouhodobě čas na své zájmy. *„Všechny své zájmy jsem prakticky pohřbila. Už druhý rok chci sázet semínka a nejsem schopná. Jednou za dlouhý čas okopu květiny. Doma mám strašný nepořádek a jsem z toho upřímně nešťastná.“*

5.5.3 Organizace a čas věnovaný práci

Otázky z této části rozhovoru směřovaly ke zjišťování emocionálního a profesního wellbeingu učitelů. Konkrétně byly formulovány ke zjišťování, jak učitelé dokáží využít čas na pracovišti a zda si nosí práci domů. Kromě přímé práce se žáky tráví učitelé spoustu času opravováním, přípravami a dalšími aktivitami spojenými s výchovně-vzdělávacím procesem.

Všichni informanti se shodli, že jim nejvíce času zabírá opravování sešitů, písemek, testů, příprava pracovních listů a kopírování. Informantům, kteří mají třídnictví, ještě zabírá

čas úprava nástěnek, tabule, práce s portfolii žáků nebo příprava různých pomůcek. Všichni informanti věnují nad rámec svých povinností také přípravě aktivit, které vedou ke zpestření výuky, např. vyhledávání interaktivních aktivit, her apod. Informanti se shodují, že zajímavá výuka sice „bere čas“, ale stojí za to. Informantka č. 6 popisuje: *„Chci, aby vyučování bylo zábavné a zajímavé. Proto vyhledávám různé materiály na internetu, doplňovačky, pracovní listy, obrázky… takže ta příprava mi zabírá nejvíc času.“* Podobný názor sdílí také informantka č. 4: *„Přípravy mi zabírají docela dost času, ale strašně mě to baví. Když mám promyšlené přípravy, tak se druhý den do práce strašně moc těším. Mě stresuje, když nejsem důkladně nachystaná.“* Informanti, kteří pracují ve školství nejdéle, uvedli, že už nepotřebují věnovat tolik času přípravě a po opravování jim nevíce času zabírá přímá práce s žáky. *„Nejvíc času mi zabírá ta samotná práce s dětmi. Té přípravě už naštěstí nemusím věnovat tolik času po těch letech,“* hodnotí svou přípravu informant č. 7.

Do přípravy hodin se promítá osobnost učitele i jeho rozpoložení. *„Práce se třídou mě docela baví, ale pak přijde ten čas, kdy máš opravovat sešity a dělat přípravy… a to mě nebaví, protože nemám žádné nápady,“* popisuje informantka č. 3, jak se pracovní vyčerpání promítá do její přípravy na výuku. Informantka č. 2 se přidává: *„Mám úplnou alergii na některé druhy sešitů.“* Také informantka č. 4 souhlasí: *„Opravování některých věcí mi připadá úplně zbytečné. Strávíš s tím takové množství času a to dítě se na to třeba už nikdy nepodívá.“* Proto by stálo za zvážení, čemu opravdu věnovat čas.

Dvě informantky se shodují, že se neustále nachází v časové tísni. Přestože netráví čas „vybavováním se s kolegy“, nedaří se jim odcházet z práce a mít vše připraveno. *„Vždycky si vymyslím strašně moc aktivit, které bych s dětmi chtěla udělat a jenom si na sebe šiju bič. Nejlepší nápady mám na poslední chvíli a tím se dostávám do časové tísně. A z toho jsem pak hodně nejistá a tu nejistotu si přenáším i do života a do vztahu s dětmi. Pořád jen něco slibuju a nesplním a pořád se snažím něco „stíhat“ a nestíhám. Chodím do práce na čtvrt na sedm, abych ještě dokončila, co jsem nestihal,“* komentuje svůj boj s časem informantka č. 2. Informantka č. 1 má neustále pocit, že se jí nedaří dotahovat věci do konce, cítí se neustále ve skluzu, protože stále ještě hledá systém své práce. Někdy se stane, že musí jít do práce i v neděli.

V udržení zdravého odstupu od práce pomáhá také nosit si jí co nejméně domů. Z výzkumu vyplývá, že tento přístup přichází s léty pedagogické praxe. Čím déle člověk učí, tím rychleji je schopen se na výuku připravit a nemusí si práci nosit domů. Informant č. 10

uvádí: *„Někdy si nosím práci domů, protože doma udělám z půl hodiny víc, než tady za celé odpoledne. V minulosti to bylo jiné.“* Informanti se snaží obsáhnout většinu příprav na svém pracovišti, ne každému z nich se to ale daří. Informantka č. 8 uvádí, že odchází z práce až ve chvíli, kdy je připravena na následující den a někdy i několik dní dopředu. Práci si i díky letitým pracovním zkušenostem nosí domů minimálně. Dva informanti se shodují, že mají díky vyššímu věku vlastních dětí více času na partnery a daří se jim vyvážit čas mezi prací rodinou. Domů si nosí jen minimum práce. Informantka č. 4 dodává. *„Já už si práci domů v podstatě nenosím. Když jsou problémy ve škole, tak mám pocit, že se mi na ně nedaří úplně zapomenout, ale už chci oddělit práci od osobního života... I když se svými dětmi stále nejsem tak často jako s těmi školními…“*

Jsou i tací pedagogové, kteří času stráveného v práci nebo prací doma nelitují. Pro informantku č. 9 je příprava materiálů jejím koníčkem. *„Co si v práci naplánuju, to tam taky udělám. Někdy mám pocit, že mi ten čas v práci nějak nestačí… Abych si vzala domů sešity nebo testy, tak to nedělám. Ale po večerech vyrábím různé materiály, stříhám, lepím… Tyto věci dělám doma, protože mě baví.“*

Tři informantky si nosí práci fyzicky domů a věnují se jí také po večerech. Nedaří se jim ani vytěsňovat negativní zážitky z práce. *„Neumím se toho, co se stalo, zkrátka zbavit. V hlavě si to pořád promítám a přemýšlím nad tím, co dělám a jak to dělám. Asi sama sobě nevěřím, když to řešení neumím nechat „za dveřmi,“* dodává informantka č. 5. Je zřejmé, že pedagogové s menší pracovní zkušeností stále ještě hledají systém práce, který by ji zrychlil a zjednodušil. To vede k jejich přetížení a demotivaci. Čím více pedagogických zkušeností učitelé mají, tím lépe dokáží nakládat s časem, mají vytvořenou větší zásobu aktivit nebo ví, kam sáhnout, mají větší odstup a více času pro sebe.

5.5.4 Náročné situace a vyrovnávání se s nimi

Další kategorie shromažďuje informace k oblasti emocionálního a profesního wellbeeingu. Zde byly shromaždovány a zakódovány odpovědi na otázky, jak se učitelé vyrovnávají s náročnými situacemi a stresem, co jim pomáhá, když je toho v práci příliš, co jim dokáže zlepšit náladu a jestli umí řešit konflikty. Z rozhovorů vyplynulo, že se někteří informanti cítí pracovně unavení a vyčerpaní. Při kódování byly zjištěny některé zdroje stresu, které působí wellbeing učitelů.

Jedním z nich jsou konflikty s rodiči. Informantka č. 6 popisuje náročnou práci s rodiči, *„kteří nerozumí základním věcem, které ve škole děláme nebo říkáme. Pořád nám nevěří a dožadují se pořád dokola schůzek. Takže to je hodně únavné a vysilující.“* Informant č. 10 uvádí ještě spory mezi žáky a jejich opakované vyšetřování. Řešení situace často komplikuje, že se jedná o žáky z odlišného kulturního a sociálního prostředí nebo žáky s odlišným mateřským jazykem.

Nikdo z informantů neřeší konflikty rád, ale všichni se shodují, že je to potřeba k vyčištění ovzduší a obnovení důvěry. Informantka č. 4 uvádí: *„S věkem jsem zjistila, že nemá cenu do těch konfliktů zbytečně jít. Ale prodiskutovat to, snažit se naladit na stejnou vlnu, nevybouchnout a neříct, co mě první napadne, ale ustát to. Dřív jsem byla zbrklejší a chtěla jsem všechno vyřešit hned a okamžitě.“* Informanti uvádí, že nejlepší nejlepším způsobem, jak předejít konfliktům, je vyřešit vyhrocenou situaci hned na začátku. Informantům pomáhá při řešení konfliktů také lidskost, pochopení, rovnost, pravdomluvnost, určitá míra tolerance a nastavení hranic. Při řešení potíží, se některým osvědčila tripartita (učitel-rodič-žák).

Vysilující je pro informanty také únavné pracovní tempo, kdy se ve škole neustále něco děje: hospitace, inspekce, matematické, pěvecké a recitační soutěže, vyplňování dotazníků k závěrečným pracím vysokoškolských studentů, náslechy a praxe studentů pedagogických oborů, výtvarné dílny, posílání úkolů nemocným žákům apod.

Nosičem dobré nálady a pohody je naopak podle informantů smích, humor na pracovišti nebo s žáky i pozitivní naladění lidí okolo. *„Také děti dokážou nějak vycítit, kdy mají přijít, kdy se mají usmát, pohladit nebo obejmout. To mi vždy zlepší náladu. A taky hezká zpětná vazba od rodičů,“* dodává informantka č. 2.

Informantka č. 1 řadí k největším stresorů tematický plán a „války“ s vedením. Souhrou různých okolností se jí nedaří dodržet se třídou tematický plán a tím je na ni vyvíjen tlak, který vede ke konfliktům či tření s vedením školy. Někdy se to promítá také do práce se třídou. *„Myslím si, že to vede ze strany vedení k úplně zbytečným žabomyším válkám. Řekla bych, že někdy řešíme hlouposti na úkor důležitějších věcí.* Podobný názor sdílí také informantka č. 3: *„Docela špatně se mi pracuje, protože je v práci napjatá atmosféra a jsem z toho trošku frustrovaná. Pořád se musíš hlídat, co říkáš a co děláš.“* Na klima školy jako zdroj nepohody naráží také informantka č. 5. *„My se prezentujeme, jakože jsme prestižní škola, takže musíme být ve všem nejlepší. Paní ředitelka na nás klade vysoké nároky a*

některé kolegyně to nevydrží a odcházejí. Musíme být pořád akční a aktivní. I když se navenek jevíme jako prestižní škola, uvnitř jsou otrávené a naštvané paní učitelky.“ Informantka dále popisuje náročnou práci se třídou, jejíž skladba také působí na wellbeing učitele: *„Musím říct, že je to vážně náročné. Mít ve třídě šest cizinců a do toho jednoho válečného uprchlíka. Taky tam mám chlapečka s ADHD, jednoho nadaného chlapečka a jednoho chlapce s Aspergrovým syndromem. A teď poradna chce individualizovanou výuku, abych se individuálně připravovala na autistu, cizince, nadané dítě atd. Takže odučíte, uděláte si přípravu a pak abyste dělali přípravu na každého zvlášť. Proto jsem zvažovala, že skončím. Protože upřímně, za ty peníze mě ani nehne.“* Také další informanti sdílejí podobné zkušenosti s individualizací výuky nebo tvořením mnoha variant testů. Někteří z nich také vnímají neadekvátní finanční ohodnocení práce.

Na odolávání zátěži a stresu mají informanti různé názory. Pět informantek se shoduje, že se se svým trápením potřebují někomu svěřit. Pocit, že v tom nejsou samy, je velmi utěšující. Dvě informantky popisují, že jim vyrovnávání se se stresem často působí potíže. „*Někdy to pomalu roste, hromadí se to pak a prostě to bouchne.“* Informantka č. 2 také uvádí, že se díky zvyšující zátěži uzavírá čím dál víc do sebe a pak už s nikým nemluví. K překonání těžkostí jí pomáhá pohyb (tanec) nebo konfrontace s někým, kdo je na tom *„hůř než já. V životě jsou důležitější věci než práce,“* a to je pro ni zaručeným receptem. Také informantka č. 4 má podobnou strategii zvládání náročných situací. Buď se někde zavře, aby *„nebyla protivná“* nebo si čistí hlavu sportem a *„čerstvým vzduchem“*. Informant č. 10 si hlavu vyčistí nejlépe fyzickou prací. Pro informantku č. 6 je zdrojem síly modlitba a zpěv. *„Buď se modlím, protože Bůh mi dá sílu a bez toho bych to asi nezvládla nebo si prozpěvuju. A to i na dozoru. Tam mě nikdo neslyší.“* Informantka č. 5 se snaží veškerou zátěž i stres vytěsnit prací. *„Když pracuju, nemám tolik času myslet na to, co mě trápí. Nejvíc mě to přepadá ráno. To mám pocit, že jedu ze setrvačnosti.“* Informantce č. 1 je stále velkou oporou manžel. Někdy si jen tak popláče, prospí se nebo si uvaří bylinkový čaj. Snaží se řídit heslem své matky: *„Když nejde o život, jde o…“*

Informantka č. 8 nabízí úplně jiný náhled na stres a pocit, že je toho v práci moc. *„Snažím se tu složitou situaci zvládnout se ten stres si vůbec nepřipouštět. Snažím se nemít ani špatnou náladu. Všechno se dá zvládnout dobrou náladou, smíchem, dobrým naladěním a pozitivním přístupem. Jedna paní ředitelka mi napsala hospitační posudek: Práci pod*

stresem zvládá dobře.“ Také informant č. 7 nemívá negativní nálady a nepříjemné situace z pracovního dne se mu daří zpracovat ještě dříve, než dorazí domů.

5.5.5 Smysluplnost práce s lidmi

Při rozhovoru byly informantům pokládány otázky z oblasti profesního a emocionálního wellbeingu. Konkrétně jsme od učitelů zjišťovali, v čem vidí smysl své práce a jestli jsou spirituálně založení nebo mají hluboce ukotvené zásady. Informanti s dlouhodobější pedagogickou praxí často odpovídali, že je to učitelské povolání baví a naplňuje, jinak by ho tak dlouho (a za takové finanční ohodnocení) nedělali. U služebně nejmladších informantů si můžeme všimnout ze zklamání. V jejich případě se může jednat o tvrdou konfrontaci vysněných ideálů s realitou pedagogické praxe nebo stádiem vyhoření.

„Ta práce mě naplňuje a děcka nabíjí. Když jsem tam s nimi, řekl bych, že jsem ve svém živlu. Nemůžu říct, že je to vždycky a v každém předmětu, ale většinou ano,“ uvedl informant č. 7. Informantka č. 4 souhlasí: *„Ačkoliv mě děti často vycucávají, mám pocit, že převažuje to jejich nabíjení. Samozřejmě, jsou dny, kdy mě vytočí, ale pořád převažuje to, že to dítě svou upřímností člověka rozveselí. A když si na mě vzpomene alespoň jedno dítě z každé třídy, ve které jsem učila, tak budu ráda, že jsem je něco naučila.“*

Informantka č. 2 konstatuje: *„Nestala jsem se učitelkou, abych poučovala, ale naopak, abych druhým nabídla to, co umím. A to mě taky žene kupředu, abych se učila nové věci. Dobrý učitel by měl do výuky zapojit všechno, co umí.“* Učitel by měl být mentorem, který žáky provází po nějakou dobu. Snaží se jim pomoci, aby se z nich stali dobří a slušní lidé a k tomu se jim snaží dát slušný základ pro život. Nedílnou součástí je spolupráce rodičů. Když nespolupracují, taak smysl té učitelovy práce úplně uniká. Informanti se shodují, že je naplňuje, když vidí nějaký posun u dětí. Informanti často upozorňují i na vlastní růst díky profesi. Informantka č. 9 si pochvaluje, že je každý den úplně jiný a každý den toho učitele někam posouvá.

Informantka č. 1 při svém vyčerpání z práce pochybuje o smyslu své práce. *„Myslela jsem si, že když vychováváme ty nové generace, že ty děti dokážeš nadchnout pro ten svůj předmět… Směřuješ je, předáváš jim ty své zkušenosti a nějaké hodnoty… Ale já z toho nemám v poslední době úplně dobrý pocit, protože si říkám: Kam se ta společnost vlastně ubírá?“* Také informantka č. 3 je ze své práce spíše nešťastná. *„Práce hraje v našem životě*

velkou roli, protože v ní trávíme hodně času. Ale přestává mě bavit, protože mi nejde. Jsem čím dál víc otrávená ze sebe i dětí a nedokážu to změnit. Také informantka č. 2 pochybuje o své práci. *„Snažím se být kreativní, protože škola nemusí být nudná. Poslední dobou ale vidím, že jsem úplně na dně své kreativity. Hodně tápu a chybí mi ty nápady, co jsem mívala dřív.“*

Na smysl života stejně jako na smysl práce pohlíží pedagogové na základě vlastních zásad, hodnot či přesvědčení. Mohli bychom to zařadit do oblasti duchovního nebo spirituálního wellbeing.

Většina informantů má postavený žebříček hodnot. Informantka č. 5 se zamýšlí nad otázkou: *„Možná mám více zásad v pracovním životě jak v osobním. Přesto je někdy člověk nucený ze svých zásad slevit, protože by nikam nedošel. Přála bych si, aby mě žáci vnímali jako lidskou, přísnou, ale zároveň dobrou učitelku, která je něco naučí“* Informantka č. 4 porovnává, že je přísnější na svoje vlastní děti, ale u svých žáků je schopná více polevit. Podle jejích slov s věkem slevuje a „obrušuje se“.

Zásadovost není na škodu a v zaměstnání pomáhá nastavit řád. V osobním životě je zásadovost často překážkou. Mezi další hodnoty, které učitelé uváděli, patří spravedlivost a otevřenost všemu. Někteří informanti čerpají ze zásad, které jim předali jejich rodiče. V čem učitelé nechtějí polevit, je lhaní. Jak říká jedno pořekadlo: S poctivostí nejdál dojdeš. Není nic, co by se nedalo vyřešit a nic, s čím by se nedalo pomoci. Informanti se snaží učit své žáky otevřenosti a přímosti

Tři informanti sdílejí také křesťanské hodnoty. *„Bez pomoci Boží podle mě nemá člověk šanci přežít. Nechápu, jak to dělají ostatní kolegové, kteří jsou nevěřící. Bez víry a opory, kterou v ní mám, bych to nezvládala,“* uvádí informantka č. 6 a pokračuje. *„Ve svém životě používám konkrétně jednu myšlenku z Bible: co chceš, aby činili jiní tobě, dělej ty jim,“* Také hodnoty informantky č. 2 vychází z její víry. *„Snažím se být jako křesťan dobrý a laskavý člověk a ve vší pokoře předávám dál dětem. Snažím se zapomínat na různé křivdy a být milosrdná, i když se mi to ne vždy daří. A taky se do mého života propisuje desatero.*“ Také informant č. 7 je spirituálně založený a vnímá, že to významně ovlivňuje jeho pracovní život. Duchovní rozměr podle něj dává smysl jeho práci a promítá se i do jeho hodnot. *„Pokud bych neměl ten duchovní rozměr, tak nevím, co bych dělal.“*

5.5.6 Odraz učitelova wellbeingu v práci

Výstupy z této kategorie mají důležitý význam pro výzkumné směřování diplomové práce. Vedou k zodpovězení výzkumné otázky, která zjišťuje důležitost osobního wellbeingu učitelů a jeho vliv na okolí. Kategorie vznikla z otázek zaměřených na budování vztahů s žáky a pohled učitele na ovlivnění učitelova výkonu povolání, výuky, vztahu s žáky a výchovného působení úrovní jeho osobního wellbeingu.

Pro budování a udržení dobrého klimatu ve třídě i pro vzájemné porozumění je potřeba, aby si učitel vybudoval dobré vztahy s žáky. Informanti se shodují, že je potřeba být k žákům autentický a otevřít se jim. Žáci cítí jistotu a nebojí se tolik chybovat, když vědí, koho mají před sebou a co od něj mohou očekávat. Informantům se dále ve vztahu s dětmi osvědčuje přímost, pravdomluvnost a důslednost. *„Žáci musí vědět, že co řeknu, to platí,“* dodává informantka č. 5. Žáci podvědomě vnímají také učitelovu lidskost. *„Osvědčuje se mi být upřímná a nebát se jim říct, jak se věci mají. A taky poodstoupit z toho profesionálního přístupu a říct jim to lidsky, na rovinu a nakonec to převést do žertu,“* popisuje své zkušenosti informantka č. 3. Ze všeho nejvíce podle informantů žáci nemají rádi nespravedlnost, proto se každý z nich snaží být v rámci mezí spravedlivý a nikoho neupřednostňovat. Nicméně se jedná o subjektivní pohled a učitelé se musí vyrovnat s faktem, že se nikdy nezavděčí všem.

Žáci usilují, aby o ně učitel projevil zájem, ptal se na jejich zážitky, věnoval jim ten čas. Přestože tím někteří informanti ztrácejí šanci mít jakoukoliv chvíli o přestávce pro sebe, rádi věnují čas povídání s dětmi. Informantka č. 6 s tímto tvrzením souhlasí. *„Připadá mi, že nás nejvíce sbližuje právě to povídání o přestávkách.“*

Budování dobrých vztahů je náročné na čas. Učitelé, kteří si vedou třídy do vyšších ročníků, mají budování vztahů, na které s dětmi po prázdninách jen naváží, jednodušší než ti, kteří častěji střídají třídy. *„V letošním školním roce si stále neumím najít cestu ke své nové třídě,“* komentuje situaci informantka č. 2. V tom jí dává za pravdu informantka č. 6: *„Mám letos novou třídu, tak s nimi nemám navázané úplně nejbližší vztahy, ale po třech letech je to pak jinak. Hodně nás sbližují mimoškolní akce, třeba výlety.“* Práce s dynamikou třídy nemusí být vždy jednoduchá a každé věkové období prožívají žáci jinak bouřlivě. Informantka č. 4, třídní učitelka 5. třídy, se svěřuje se svými zkušenostmi. *„Vždy se snažím na třídu naladit, abych pochopila, proč někdy jednají, jak jednají. Zároveň se je snažím včas stopnout, aby to nepřeháněli.“* Své místo má v hodinách také humor a legrace. Podle

informanta č. 7 *„humor otevírá každé dveře“*. V tom s ním souhlasí také informantka č. 1: *„Nejsem taková ta striktní učitelka a hodinu se snažím vždy odlehčit.“*

Když jsou vzájemné vztahy pozitivní, všem ve třídě se chodí do školy lépe. *„Chodím do své třídy moc ráda, protože jsme si s dětmi vytvořili hezký vztah,“* spokojeně přitakává informantka č. 9. *„Vztahy buduji na kamarádství a respektu,“* hodnotí svůj přístup k žákům informant č. 10 a dodává: *„Se spoustou žáků jsme doteď přátelé. Mám mezi svými bývalými žáky vrcholové sportovce a myslím, že i olympioniky. Stále o sobě víme.“* Někdy se ale nedaří, vztahy jsou na obou stranách neutěšené a učitel z nich nevytěží tolik, kolik do nich vloží. *„Nemůžu říct, že mě žáci milují, ale zase na druhou stranu si myslím, že není ani nikdo, s kým bychom se nesnášeli. Snažím se k nim být pozitivně naladěná. Ale vím, že oni mi spoustu věcí odkývají, usmívají se, a pak o tobě mluví jinak. A přes ty moje děti se to pak ke mně dostane,“* hodnotí situaci ve třídě informantka č. 1. Právě proto musí učitel budovat svůj wellbeing, aby takovéto neutěšené situace ustál.

Informanti si uvědomují, že se do jejich pracovního výkonu promítají aktuální nálady a situace, osobní spokojenost nebo zdravotní stav. Když se člověk cítí v pohodě a je spokojený i v osobním životě, čiší energií a všechno mu jde snadněji. Dokáže lépe reflektovat potřeby žáků, zajímá se o ně a nešetří pochvalou. Když se učitel necítí dobře, neprožívá dobrý pocit z dobře odvedené práce a může být vůči žákům více kritický. Člověku se může hned ráno pokazit den a záleží jen na jeho zkušenostech či osobnostních předpokladech, jak to na sobě dá znát. *„Dneska se mi ten den fakt nedaří, nejde to. Ale když zavřu dveře třídy, tam úplně otočím a jsem TA paní učitelka,“* komentuje své zkušenosti informantka č. 9. Informant č. 7 vnímá wellbeing učitele jako zodpovědnost svým žákům: *„Kantor neučí jenom tím, že předává nějakou látku, ale učí už jenom tím, že vstoupí do třídy. Ovlivňuje už tím, jaký je. Kdybych se necítil dobře, ty děti to okamžitě poznají a projeví se to na té hodině. Nebude tak uvolněná… A ten kantor nepředá, co měl předat. Myslím, že učitelské povolání je především o zodpovědnosti k těm dětem, protože oni tě neustále vidí a tím se od tebe učí. I když je neučíš, ovlivňuješ nebo se ovlivňujeme navzájem. A takto si myslím, že je důležitá, ta pohoda.“*

„Děti mě nějakým způsobem nabíjí. Když přicházím do hodiny, uvědomuju si, že se usmívám a jsem dobře naladěný. Málokdy to tak vlastně nebývá. A ty děti, ty se na mě usmívají taky,“ zamýšlí se informant č. 7 nad zpětnou vazbou od dětí, kterou si vlastně doposud neuvědomoval. Žáci jsou pro učitele jako zrcadlo, které odráží jeho aktuální

wellbeing. Učitelova nálada se promítá v chování i v práci dětí. *„Je to takové zrcadlo. Když je člověk v pohodě, tak ty děti budou taky v pohodě. Člověk má víc elánu, troufá si na složitější věci a vymýšlí do hodin lepší věci. A ty děti to vidí a myslím, že jsou potom klidnější,“* reflektuje vlastní zkušenost informantka č. 4. Upozorňuje také, že výuka není jednosměrnou záležitostí. Do výuky a jeho výkonů se promítá také wellbeing žáka. *„Je to jako doma. Když se rodiče hádají, tak děti taky nebudou v pohodě.“* Informanti se shodují, že děti vycítí, když se něco děje nebo s učitelem není něco v pořádku.

Pedagogickou praxí zkušenější informanti se shodují, že je učitel herec a zároveň profesionál. Proto by na sobě neměl nechávat znát své emoce. *„Postaví se před děti a musí hrát divadlo a ty děti mu k tomu dají sílu,“* reflektuje silnou osobní zkušenost z velmi náročného životního období informantka č. 5. Informantka č. 6 s ní souhlasí: *„I když se cítím unavená, vím, že to musím překonat. Neznamená to, že to odnesou ty děti, to v žádném případě! Jsem profesionál a musím být nad tou věcí.“*

Informanti s kratší pracovní zkušeností přiznávají, že se jejich emoce promítají do výuky mnohem více, než by si přáli. *„Já jsem poslední půlrok v osobní nepohodě a vidím, jak moc to ovlivňuje moji práci. Nejsem tolik trpělivá, jsem urputná, a když děti zlobí, dávám jim to pořádně pocítit. A když jsem zahleděná do svého trápení, nevšimnu si, že se ve třídě něco děje – jakože tam jedno dítě už nějakou dobu ostrakizuje to druhé. A z toho jsem strašně smutná, že jsem to nezastavila dřív,“* reflektuje svůj wellbeing a jeho promítání do výuky informantka č. 3. Podobně to vidí také informantka č. 1: *„Když se necítím úplně komfortně, tak může dojít k nějakému konfliktu mezi mnou a třídou. Čím víc jsem vytočená, tím víc jsou také žáci v opozici. Proto je lepší jim narovinu říct, že se dnes necítím úplně dobře. Jinak se to promítá jak do vztahů s těmi dětmi, tak do výuky.“* Informantka č. 2 dodává, že když je učitel v nepohodě, také děti jsou často podrážděné, hádavé a mají mezi sebou více konfliktů.

5.5.7 Pohoda na pracovišti, zázemí i prostor pro osobní rozvoj

Tato kategorie reflektuje hodnocení vztahů na pracovišti, spolupráci a komunikaci učitelů s vedením školy, opatření, kterými vedení školy podporuje učitele nebo pedagogický sbor, i možnosti učitelů se dál profesně rozvíjet. Získané informace povedou k zodpovězení třetí výzkumné otázky.

Většina informantů si na pracovišti tvoří přátelské vztahy. Považují je za důležité, protože se svými kolegy tráví spoustu času. Někteří z nich tyto vztahy upevňují i mimo pracovní dobu. Jenom informantka č. 8 uvedla, že si vzhledem ke své introvertní povaze nepotřebuje budovat vztahy na pracovišti a spíše si vystačí sama. Jak sama říká: *„Nejlepší pomoc najdeš na konci své paže.“* Přátele si proto hledá mimo zaměstnání.

Informanti, kteří již mají nějaké zkušenosti s prací ve větším i menším kolektivu a mohou je tedy porovnat, se shodují, že menší kolektiv pedagogů je udržitelnější. Někteří informanti by si přáli, aby byli více propojeni a spolupracovali s kolegy z druhého stupně. Pohodu v kolektivu tvoří také otevřenost. Informanti považují za důležité předcházet vzájemným konfliktům a pomluvám v kolektivu a vše si otevřeně vyjasnit. Jak uvádí informantka č. 2: *„Člověk, který je zavalený prací, nestíhá ani budovat vztahy se svými kolegy. A když se s nimi zastaví na chodbě nebo potká je na obědě, nemají logicky na co navázat.“* Někteří informanti si pochvalují, když jim vedení nabízí mimoškolní kolektivní aktivity. Zároveň se někteří informanti na svých školách potýkají se záměrným narušováním pohody v pedagogickém sboru.

Pracovně nejstarší informanti si kladou otázku, je-li v jejich věku ještě co rozvíjet. Více než profesnímu rozvoji se věnují svým zálibám a ty následně uplatňují ve výuce. Informant č. 10 reaguje: *„Rozvíjel jsem se celý život, takže teď už ty zkušenosti jenom předávám.“* Část informantů je s možností profesního rozvoje spokojená. Vedení jim vychází vstříc, protože si mohou zvolit školení dle vlastních preferencí. V závislosti na škole, její finanční stránce i ceně kurzu mohou v průběhu školního roku absolvovat jedno až čtyři školení. Druhá část informantů by se ráda profesně vzdělávala a zaměstnavatel to po nich jednou až dvakrát ročně vyžaduje. Přesto naráží na různé překážky ze strany zaměstnavatele: nedostatek financí, časová náročnost, nezastupitelná absence ve škole, chybějící dovolená apod.

Zkušenější informanti se shodují v názoru, že pokud nebude spokojený učitel, nebude spokojený ani žák. Nikdy to nebude fungovat naopak. Na pracovní wellbeing učitele nemají podle informantky č. 8 největší vliv žáci, ale zaměstnavatel a společnost. Vnímá, že společnost dosadila učitele do role ne sluhy, ale „slouhy“. A přestože si uvědomuje nároky, které jsou ze všech stran na vedení kladeny, domnívá se, že na prvním místě ve škole musí být vždy učitel. Kantora nic nenahradí. Z výzkumu vyplynulo, že potřebují jistotu, že se jich v případě konfliktu s rodiči nebo jiných pracovních obtíží vedení školy zastane a nabídne

pomocnou ruku. Informant č. 7 má pocit, *„že se vedení ne vždy kantora zastane. Připadá mi, že je často rodič víc. Že je to ten klient, kterému je potřeba vyhovět.“* Proto vnímá podporu učitelské práce směrem od vedení za významnou.

Většina informantů uvedla, že je ve vedení školy vždy alespoň jedna osoba, na kterou se mohou v případě potřeby obrátit a profesně si rozumí. Informanti oceňují, když s nimi vedení školy mluví, a ne pouze direktivně nařizuje. Cení si také diplomatického jednání, kdy je možné i negativní informace předat hezky. Informantka č. 8 uvedla, že se nejraději spoléhá sama na sebe. Z výzkumu dále vyplynulo, že učitelé, kteří mají přátelský vztah s někým z vedení školy, cítí větší oporu a podporu. Přestože často nesdílejí stejné názory, dokáží se domluvit a svůj vztah staví na vzájemném respektu.

Polovina informantů uvedla, že si v zaměstnání cení svobody a prostoru, které jim vedení školy umožňuje. Druhá polovina má opačnou zkušenost – informanti se cítí být až příliš kontrolováni a pod tlakem. Vedení po nich požaduje, aby bylo vše *„perfektní a akurátní“*, což se pak přenáší také v požadavcích na žáky.

Mezi způsoby, kterými vedení školy podporuje kolektiv pedagogů a wellbeing učitelů, informanti uvedli: vánoční večírek, metodická sezení, dobré materiální vybavení a zázemí školy, příspěvek na obědy a odpočinkový pobyt z Fondu kulturních a sociálních potřeb (FKSP), školní ples, kde je prostor pro setkání s bývalými kolegy a kolegy v důchodu nebo na mateřské dovolené. To vše v závislosti na škole, v níž daný informant pracuje. Informanti dále zmínili i hospitace, které pro ně nejsou příjemné, ale berou je jako „nutné zlo“, jež může pedagoga posunout v jeho práci dál.

V každé škole je jistě co zlepšovat – tisíc lidí, tisíc názorů. Věkově mladší informanti upozorňují, že jejich názor není většinou reflektován a cítí se přehlíženi ať už z důvodu věku nebo sympatií. Postrádají také možnost vzájemných hospitací mezi učiteli, protože je vnímají jako obohacující. Informantka č. 3 uvedla, že by uvítala také pomoc školního psychologa. Nezainteresovaný pohled zvenčí je vždy přínosný. Někteří informanti by si přáli také společný teambuilding nebo víkendový výjezd, kde by učitelé měli možnost poznat se i z osobní roviny. Více informantů zmínilo také posílení finanční stránky.

5.6 Zodpovězení výzkumných otázek

Na počátku výzkumného šetření kvalitativní metodou byly stanoveny výzkumné otázky, které vytvořily rámec pro vznik otázek k polostrukturovanému rozhovoru s učiteli prvního stupně základních škol. V této části práce budou na podkladě dat z výzkumného šetření zodpovězeny. Výzkumné otázky byly částečně zodpovězeny již v rámci jednotlivých kategorií vytvořených na základě metody otevřeného kódování.

VO1: Jak učitelé vnímají svůj wellbeing, jeho důležitost a jak podle nich ovlivňuje jejich okolí?

K zodpovězení této výzkumné otázky byly využity poznatky z kategorií 1: Vyvážení osobního a pracovního života, 3: Organizace času a čas věnovaný práci, 5: Smysluplnost práce s lidmi a 6: Odraz učitelova wellbeingu v práci. Jednotlivé poznatky získané z rozhovorů s informanty na sebe vzájemně navazují napříč kategoriemi a doplňují se.

Informanti uvedli, že svůj wellbeing vnímají skrze aktuální fyzické i psychické rozpoložení. Shodli se a uvědomují si, že se jejich aktuální nálada i životní rozpoložení (tj. wellbeing) promítá do přípravy vyučovaných hodin – spokojený učitel má více energie a je schopný vytvořit zábavnější a zajímavější hodinu. Zároveň dokáže pružněji reagovat na nečekané situace. Učitel ovlivňuje wellbeing svých žáků – spokojený učitel dokáže žáky více nadchnout pro učivo, motivuje je k lepším výkonům a oceňuje jejich pokroky i snahu. Žáci nejen pozorují učitelovo jednání v rámci hodin, ale nevědomě kopírují také jeho chování, přístup či postoje. Žáci jsou jako zrcadlo a vyučovací hodina výkladní skříň učitele – co do nich učitel dává, to se mu vrací. Učitelovo jednání se promítá v práci i chování žáků. Z odpovědí informantů vyplynulo, že učiteli může pomoci v rámci zachování zdravého wellbeingu udržování zdravého odstupu mezi pracovním a soukromým životem, pevné hodnoty i uvědomění si, v čem vidí smysl své práce.

Informanti s delší pedagogickou zkušeností se shodli, že by se učitel neměl nechat ovlivnit aktuálním rozpoložením. Je potřeba k žákům přistupovat autenticky, a přesto profesionálně, tedy uhlídat své emoce a nepromítat je do žáků a výuky. Informanti konstatovali, že tyto schopnosti přicházejí s letitou praxí a zkušenostmi.

VO2: Jaká opatření učitelé uplatňují k podpoře vlastního wellbeingu ?

Poznatky pro zodpovězení druhé výzkumné otázky se nacházely v kategoriích 1: Vyvážení osobního a pracovního života, 2: Čas na sebe a pro sebe, 3: Organizace času a čas věnovaný práci a konečně v kategorii 4: Náročné situace a vyrovnávání se s nimi.

Základem podpory osobního wellbeingu učitelů je oddělit pracovní a osobní život. Pracovně zkušenější informanti si uvědomují, že v rámci psychického zdraví je důležité věnovat se nejenom rodině a přátelům, ale také naplňování svých potřeb. Seberealizují se ve sportu, uměleckých i jiných zálibách a snaží se o pravidelnost. Pracovní stres, špatnou náladu či konflikty se jim daří zvládat lépe právě díky zálibám, sportu, fyzické práci nebo přátelům. Své fyzické zdraví podporují zdravou životosprávou, přestože v rámci pracovního dopoledne je u většiny z nich omezena pouze na naplnění základních fyzických potřeb. Z výzkumu vyplynulo, že vyčerpání učitelů má zdroj právě v nenaplnění vlastních potřeb a pramení z nespokojenosti s osobním životem. Učitelé, kteří jsou nejvíce vyčerpaní, také nejvíce zanedbávají své koníčky a osobní život odsunuli stranou. Někteří z nich mají pocit, že si prací kompenzují chybějící rodinu, ale ve skutečnosti vlastně strádají. Tento problém se týká zejména pracovně mladších informantů, protože zkušenější informanti si uvědomují důležitost kvalitně stráveného času.

VO3: Jakými opatřením může k podpoře wellbeingu učitelů přispět vedení školy?

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku byly shrnuty v kategorii 7: Pohoda na pracovišti, zázemí i prostor pro osobní rozvoj.

Informanti s delší pedagogickou zkušeností se shodli, že se jim dobře pracuje v takovém prostředí, kde je na prvním místě učitel. Informanti od vedení školy nejvíce potřebují jistotu, že bude-li to potřeba, pomohou jim s vyřešením jakékoliv situace nebo konfliktu. Uvědomují si, že je na vedení školy vyvíjen velký tlak ze všech stran, včetně společnosti a rodičů žáků, což působí také na wellbeing vedoucích pracovníků školy. V každé škole je ve vedoucí pozici někdo, s kým si informanti rozumějí a oceňují lidskost, otevřenost a diplomacii v jednání. Pracovní svoboda a prostor jsou pro ně důležité. Přestože většina informantů je spokojena s materiálním zázemím školy, nebrání se další modernizaci a jsou ochotní se dále profesně vzdělávat. Ocenili by ale lepší finanční ohodnocení.

Aby se učitelé v práci cítili dobře, potřebují pracovat v dobré pracovní atmosféře a posilovat vztahy v rámci pedagogického sboru. Většina informantů byla spokojena s nabídkou mimopracovních aktivit, které k utužení kolektivu škola pořádá, přesto by si někteří z nich přáli zařazení více společných akcí v rámci teambuildingu nebo např. supervizi.

5.7 Omezení studie

Je důležité poznamenat, že výsledky výzkumného šetření mohou být zavádějící a sloužit v neprospěch některých skupin učitelů (rozdělených podle délky praxe). To je zapříčiněno hned několika faktory.

K výzkumnému šetření byl použit kvalitativní druh výzkumu. Ten má kromě značného množství výhod, jakými jsou např. uchopení zkoumaného jevu v celé jeho šíři s přihlédnutím k působení různých proměnných, také četné nevýhody, které ubírají na jeho validitě. Jeho výsledky není možné zobecnit nebo přenést do jiného prostředí a především jsou ovlivnitelné výzkumníkem, jeho predikcemi, osobními názory apod. (Hendl, 2016). Je možné, že kdyby byl použit smíšený typ výzkumu, jenž komplementuje kvalitativní i kvantitativní metody a ty se vzájemně doplňují, byl by pohled na celou situaci ohledně wellbeingu učitelů a jejich prožívání i jeho promítání do života komplexnější a validnější.

K výzkumnému šetření byl vybrán menší výzkumný vzorek informantů, který je reprezentován deseti učiteli podobných věkových skupin, pocházejících z různého prostředí a základních škol s různým zázemím. Výstupy provedeného šetření demonstrují jejich osobní názory a zkušenosti, a proto není možné je zobecňovat.

Také zvolená metoda výzkumného šetření mohla být omezující. Rozhovor vedený v online prostředí přináší výhody i omezení. Výzkumníkovo pozorování přirozeného verbálního i neverbálního obsahu rozhovoru je limitováno např. chybějící osobní interakcí nebo může být zkresleno horším přenosem dat. Pozorování obou složek komunikace je potřebné pro vytvoření komplexního výstupu.

6 Diskuze

V rámci výzkumné části práce jsme si stanovili za cíl zjistit aktuální úroveň wellbeingu učitelů prvního stupně základních škol a podařilo se jej úspěšně splnit.

Z vlastního výzkumného šetření bylo patrné, že se aktuální úroveň wellbeingu učitelů liší v závislosti na délce praxe. Keyes a kol. (2002) ve svém výzkumu zjistili, že pravděpodobnost dosažení vysoké úrovně wellbeingu se zvyšuje s věkem, vzděláním a extraverzí. Ve srovnání s mladšími dospělými vzrostla u starších dospělých svědomitost a poklesl neurotismus. V našem výzkumu mladší učitelé pociťovali vyhoření a byli mnohem vyčerpanější, než jejich starší a zkušenější kolegové. Jednak proto, že nezvládají svou práci podle svých představ, a pak také kvůli žákům, kteří v rámci jejich hodin nereagují a nepracují, jak by si učitelé přáli. Toto zjištění svědčí o jejich chybějících zkušenostech. Mladší informanti se domnívali, že když omezí osobní život i koníčky a věnují veškerý čas práci, bude se jim mnohem lépe dařit. Z odpovědí informantů je možné usoudit, že se nejednalo o dobrovolné rozhodnutí vzdát se osobního života a volného času, ale spíše o reakci na zvyšování pracovních požadavků a časové tísně. Forrester (2000) zjistil, že při zintenzivňování pracovní zátěže zažívali učitelé pocit nedostatečnosti a osobní nespokojenost s vlastním výkonem. Výsledek tohoto výzkumného šetření koreluje s naším zjištěním.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že se jedna informantka rozhodla po deseti letech odejít ze školství z důvodu vyhoření a další dvě k tomu nemají daleko. Studie realizovaná v České republice v roce 2019 (Nevypusť duši) ukázala, že pro 53 procent učitelů je jejich práce dlouhodobým zdrojem stresu. Jiné výzkumy odhadují, že více než 20 procent učitelů opouští školství již v prvních třech letech a až 50 procent odchází do pěti let (House of Commons, 2004). Wellbeing učitelů se tak nestává pouze záležitostí školy, ve které učitel vyučuje a podílí se na příznivém klimatu školy, ale také státu, protože vysokoškolské studium je drahé. Odchod absolventů pedagogických fakult ze školství, a to z důvodu pracovního nenaplnění nebo vyhoření, tak není komplikací jen pro ně samotné, ale i pro veřejnost.

V rámci našeho výzkumu byl stanoven také jeden dílčí cíl, který měl za úkol zjistit, jaká jsou konkrétní negativa nebo pozitiva, která ovlivňují spokojenost učitelů v (pracovním) životě.

Z výzkumu vyplynulo, že se informantům dobře pracuje v takovém prostředí, kde mají prostor a svobodu ve své práci, možnost se profesně rozvíjet a při potížích nebo řešení konfliktů se mohou spolehnout na vedení školy. Benefitem je také dobré materiální zázemí. Mezi další důležité faktory ovlivňující jejich pohodu zařadili soudržnost učitelského kolektivu. K negativním faktorům, které ovlivňují jejich profesní spokojenost, řadí informanti neuspokojivé vztahy s vedením školy, kolegy nebo žáky, přetrvávající a až příliš vysoké pracovní nároky, časovou tíseň a někteří uvádějí také neadekvátní finanční ohodnocení.

Učitel je denně součástí až tisíce interakcí. A právě kvalita těchto interakcí a vztahů učitelův wellbeing buď podpoří, nebo jen prohloubí hostilnost pracovního prostředí (Holmes, 2005). Holmes a Fox a kol. jmenují možnosti, jak může vedení školy podpořit pozitivní pracovní prostředí:

- participace učitelů na rozhodnutích, která ovlivňují jejich práci,
- slušné a důstojné zacházení,
- pravidelné příležitosti pro setkávání s kolegy,
- uznání a odměna snahy (Holmes, 2005),
- otevřená a transparentní komunikace,
- vytvoření příležitosti pro vedení učitelů (Fox, Tuckwiller, Kutscher & Walter, 2021)

Možným způsobem, jak předcházet vyčerpání a vyhoření v učitelské profesi by byl také sabatický rok. Jedná se o ve světě běžnou praxi (např. v USA, na Novém Zélandu), kdy učitelé mohou po sedmi letech v pracovním procesu zažádat až o rok částečně placeného volna. Tento čas slouží především k obnově jejich zdraví. V České republice je to umožněno zatím jen akademickým pracovníkům v rámci tvůrčího volna, jež je ukotveno v Zákonu o vysokých školách. Můžeme tedy jen doufat, že se tento benefit bude jednou týkat také primárního a sekundárního vzdělávání.

Z kvalitativního výzkumu vyplývá, že si učitelé plně uvědomují význam i dopady osobního wellbeingu na wellbeing žáků a kvalitu vzdělávání. Často neúspěšně hledají, proč se jim v pracovním životě nevede. Proto je dobře, že jsou zde organizace jako např. Partnerství pro vzdělávání 2030+, které se tomuto fenoménu věnují v celé jeho šíři, včetně tvoření materiálů a předávání informací do škol. S jeho důležitostí a praktickou aplikací je potřeba seznámit nejenom vedení škol a samotné učitele, ale také laickou veřejnost.

V případě pokračování výzkumu v oblasti wellbeingu učitelů, by bylo vhodné použít smíšenou výzkumnou metodu a rozšířit výzkumný vzorek. Ten by se mohl následně rozdělit do skupin podle délky praxe, tak jak to bylo původně zamýšleno v současném výzkum (viz. kapitola 5.4). Takovýto druh výzkumu by mohl přinést objektivnější výsledky, které by případně potvrdily nebo vyvrátily současné zjištění, že se druhá skupina pedagogů ve svých zkušenostech tolik neliší od třetí skupiny, kam spadají pedagogové s nejdelší praxí (a tedy i s největšími pedagogickými zkušenostmi). Současně by pomohl lépe objasnit důvod, proč se tyto skupiny od sebe tolik neliší a najít způsob, jak více podpořit a podat pomocnou ruku učitelům z první skupiny, což jsou v našem případě učitelé s menší praxí a zkušenostmi.

Závěr

Diplomová práce nabízí teoretickou exkurzi do tématu možnosti podpory osobního wellbeingu učitelů prvního stupně základních škol. Zabývat se problematikou wellbeingu je velkým trendem. Wellbeing učitelů patří k veřejně známým tématům, která vychází z činnosti odborné veřejnosti. Odborná veřejnost se snaží skrze program vzdělávací politiky ČR (Strategie 2030+) upozornit na důležitost wellbeingu (pohody) ve spojitosti s učiteli a snaží se s ním seznámit jak laickou veřejnost (tím pracuje také na osvětě učitelského povolání, neboť učitelů stále ubývá a popularita této pozice neroste), tak výchovně-vzdělávací instituce, v nichž učitelé působí a mají svou základnu. Pro ně vydává teoretické podklady v podobě Strategie. K práci MŠMT se přidává také Projekt Partnerství 2030+, které si klade za cíl teoretické myšlenky Strategie 2030+ aktivně implementovat do vzdělání, aby nezůstaly pouze „na papíře“, ale byly využity správným směrem. Projekt Partnerství 2030+ vydává četné množství materiálů a brožur, které jsou v nabídce na jejich webových stránkách. Považuji za důležité jejich práci zmínit, protože jsem z jejich materiálů v rámci své diplomové práce čerpala a domnívám se, že by se měly dostat k učitelům i vedení škol.

První kapitola teoretické části shrnuje charakteristiku termínů, které byly dříve v rámci terminologie synonymem pojmu wellbeing. Nyní se jedná spíše o jeho součásti. Zdraví, štěstí a kvalita života jsou prostředky, díky nimž můžeme prožívat dobrý život, a jsou ve vzájemné interferenci.

Ve druhé kapitole nalezneme teoretické poznatky k tématu wellbeingu. Pro lepší pochopení jeho významu v životě člověka jsou v této kapitole představeny také teorie wellbeingu vycházející z pozitivní psychologie. Jeden z hlavních představitelů směru Martin Seligman upozornil, že v životě trávíme více času přemýšlením nad tím, co je špatné, než abychom věnovali pozornost tomu, co je dobré. Proto je záměrem této kapitoly i celé práce navést učitele k tomu, čemu je dobré věnovat pozornost. Kapitola obsahuje výčet oblastí wellbeingu. Jejich reflexí může učitel najít inspiraci, v čem by mohla být chyba a na čem by mohl zapracovat, aby se cítil lépe.

Třetí kapitola je věnovaná péči o wellbeing učitele. Jsou zde nastíněny některé ohrožující faktory (stres a syndrom vyhoření), které mohou mít z důvodu překročení míry únosnosti až negativní dopady na duševní zdraví učitele. V únosné míře (distres) mohou být pro člověka naopak povzbuzením. Ne každý ale zvládá práci pod tlakem. V kapitole nechybí ani část věnovaná posílení wellbeingu a péči o svou osobu.

Poslední kapitola teoretické části věnuje pozornost roli wellbeingu ve vzdělávání. Nezapomíná ani na žáka jakožto účastníka výchovně-vzdělávacího procesu, jehož wellbeing je při výuce také ovlivňován. A teoretická část je završena poznatky, které nastiňují úlohu vedení školy v péči o wellbeing svých zaměstnanců. A nakonec jsou zde prezentovány kroky, jimiž může vedení školy přispět k prevenci vyhoření.

Druhá část práce shromažďuje informace z kvalitativního výzkumu, kterého se zúčastnilo deset informantů z řad učitelů prvního stupně základních škol. Výzkumné šetření reflektovalo povědomí učitelů o wellbeingu a uvědomění si jeho důležitosti i role ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že učitelé vnímají proměnlivost nálady a aktuálního fyzického i psychického stavu, který se může následně odrážet ve výuce. Zkušenější učitelé ale dokáží lépe ovládat své emoce a „nezatahovat" je do výuky. Pracovně mladší učitelé uznali, že při výuce nedokáží odfiltrovat prožívané pozitivní nebo negativní emoce a ty se promítají jak do výuky, tak do vztahu s žáky. To se následně odráží v práci žáků a jejich chování k sobě navzájem. Výzkumné šetření pokračovalo dále s cílem zjistit, jaká opatření učitelé uplatňují, aby podpořili vlastní wellbeing. Z nasbíraných dat opět vyplynulo, že pracovně zkušenější učitelé věnují více času péči o sebe. Většinou zvládají oddělit pracovní a soukromý život a vyhradit si potřebný čas na rodinu, pravidelně se věnují svým zálibám, v rámci preferencí sportují nebo se věnují různým uměleckým činnostem, pečují o svou životosprávu a tím posilují svou odolnost vůči stresu. Jak výzkum ukázal, pracovně mladší učitelé se naopak cítí vyhoření právě proto, že kvůli práci vše upozadili. Tím pádem jsou nešťastní v práci, v životě a obtížněji zvládají stresové situace a pracovní nároky. Poslední část výzkumu se zabývala zjišťováním opatření, která uplatňuje vedení školy vzhledem k wellbeingu svých zaměstnanců. Šetření ukázalo, že se učitelům dobře pracuje na takovém pracovišti, kde jsou pro své nadřízené na prvním místě (před rodiči a žáky). Pro učitele je nejdůležitější, aby v případě konfliktu nebyli na jeho řešení sami a vedení školy je v jeho řešení podpořilo. Navíc je pro ně stěžejní, aby vládlo na pracovišti zdravé a příznivé klima a vedení školy podporovalo profesní vývoj učitele a jednotu učitelského kolektivu v podobě mimoškolních akcí, a ne je sráželo a rozbíjelo.

Pedagogickým pracovníkům může tato práce posloužit jako zdroj inspirace a ověřených informací, proč a jak se věnovat péči o svůj wellbeing. V tom také spatřujeme její přínos pro pedagogickou praxi.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAŠTECKÁ, Bohumila (ed). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0

DIENER, Ed, BISWAS-DIENER, Robert. *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth.* Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2008. ISBN 978-1-405-14661-6

EICHHORN, Christoph. *Učitel a práce se třídou.* Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-8

FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír, VALACHOVÁ, Iveta, SEIFERT, Lukáš, BĚŤÁKOVÁ, Martina, HRDLIČKA, Feerdinand a kol. *Strategievzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.* Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978, 80-87601-46-4

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9

HEŘMANOVÁ, Vladislava. *Profesní sebepojetí učitelů.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2004. ISBN 80-7044-618-8

HEŘMANOVÁ, Eva. *Koncepty, teorie a měření kvality života.* Prah: Sociologické nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7419-106-0

HOLMES, Elizabeth, Anne. *Teacher well-being: looking after yourself and your career in the classroom.* London, New York: Routledge Falmer, 2005. ISBN 0415334985

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.*

Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3

KAHNEMAN, Daniel, et al., editors. *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation. 1999. ISBN 978-0871544230

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví.* Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4436-0

LEMON, Narelle, Suznne, MCDONOUGH, Sharon. *Building and Sustaining a Teaching Career: Strategies for Professional Experience, Wellbeing and Mindful Practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 2020. ISBN 9781108724722

LOPEZ, Shane, J., SNYDER, C., R. *The Oxford Hndbook of Positive Psychology.* London: Oxford University Press, 2009. ISBN 9780199940615

LYUBOMIRSKY, Sonja. *The How of Happiness: A New Approach to Getting the Life You Want.* Penguin Books, 2007. ISBN 978-0143114956

NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché.* Praha: Vodnář, 2017. ISBN 978-80-7439-124-8

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Doing Better for Children.* France: OECD PUBLISHING, 2009. ISBN 978-92-64-05933-7

PEŠEK, Roman, PRAŠKO, Ján. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit.* Praha: PASPARTA, 2016. ISBN 978-80-88163-8

PTÁČEK, Radek, RABOCH, Jiří, KEBZA, Vladimír a kol. *Burnout syndrom jako mezioborový jev.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5114-6

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘEHULKA, Evžen. *Teachers and Health.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-093-X

SELIGMAN, Martin E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being.* New York: Free Press. 2011. ISBN 978-1-4391-9077-7

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace.* Praha: Grada, 2012.ISBN 978-80-247-3507-8

ŠUBRT, Jiří. a kol. *Soudobá sociologie.* Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024614137

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

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. (eds.). *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

WILDEMUTH, Barbara, M. ed. *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science.* Californi: Libraries Unlimited, 2017. ISBN 978-1-4408-3904-7

World Health Organization. *Basic Documents*, Forty-ninth edittion, Constitution of the world health organization. Geneva: World Health Organization, 2020a. ISBN 978-92-4-000051-3

Internetové zdroje

ADAMSON, Peter, et al. Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries [online]. *Innocenti Report Card* 7, 2007. [cit. 2023-88-03]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED595708.pdf

BOSTIC, Jeff et al. WISE: Teacher Well-Being Workbook [online]. In: *TeacherWISE,* 2021 [cit. 2023-28-02]. Dostupné z: https://static1.squarespace.com/static/60411ac3e851e139836af5f1/t/6155e14e69ae5761df34cfe0/1633018213269/TeacherWISE_9.30.21-web.pdf

ČEPELKA, Oldřich. Výzkumné studie a indexy pro hodnocení kvality života seniorů a aktivního stárnutí. *Demografie: revue pro výzkum populačního vývoje* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2019 [cit. 2023-10-03], 61(2), 137–148. ISSN 1805-2991. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/91917740/13005319q2_137.pdf/0ff4037c-1729-49e1-a64e-a86af4bded31?version=1.0

DIENER, Ed, SUH, Eunkook, M., LUCAS, Richard, E., SMITH, Heidi, L. Subjective well-being: Three decades of progress [online]. *Psychological Bulletin*, 1999 [cit. 2023-04-03], 125(2), 276–302. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/0033- 2909.125.2.276

DIENER, Ed. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index [online]. *American Psychologist*, 2000 [cit. 2023-04-03], 55, 34 – 43. Dostupné z: https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-004

FALECKI, Daniela. The Foundations of Teacher Wellbeing: Building Resilience from the Inside Out. [online]. In: *teacher-wellbeing.com.au (ebook)*, ©2021 [cit. 2023-20-02]. Dostupné z: https://www.teacher-wellbeing.com.au

FELCMANOVÁ, Lenka. Výstup z pracovních skupin a dotazníkového šetření mezi účastníky 11. Setkání lídrů iniciativy Úspěch pro každého žáka na téma: Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat? [online]. *Stálá konference asociací ve vzdělávání,* 2020. 22. 9. 2020 [cit. 2023-09-02]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/setkani-lidru-k-tematu-wellbeingu-ve-vzdelavani/

FORRESTER, Gillian. Professional autonomy versus managerial control: The experience of theachers in an English primary school [online]. *International Studies in Sociology of Education*, 2000 [cit. 2023-12-04], 10(2): 133-151

Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210000200056

FOX, Harriet, B., TUCKWILLER, Elizbeth, D., KUTCHER, Eelizabeth, L., WALTER, Hether, L. What Makes Teachers Well? A Mixed Methods Study of Special Education Teacher Well-being [online]. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 2021 [cit. 2023-08-03], *9*(2), 223–248. Dostupné z: https://doi.org/10.32674/jise.v9i2.2170

House of Commons Education and Skills Committee. *Secondary education, retention and recruitment* [online]. 2004 [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: https://publications.parliament.uk/pa/cm200304/cmselect/cmeduski/1057/1057ii.pdf

JAYAWICKREME, Eranda, FOREGARD, Marie, J., C., SELIGMAN, Martin, E., P. The Engine of Well-Being [online]. *Review of General Psychology*, 2012 [cit. 2023-11-03], 16(4), 327–342. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/a002799

KERN, Margret, L., WATERS, Lea, ADLER, Alejandro, WHITE, Mathew. Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction and professional thriving [online]. *Psychology*, 2014 [cit. 2023-28-02], *5*(6), 500–513. Dostupné z: https://www.scirp.org/journal/psych/

KOČÍ, Jana, DONALDSON, Steward, I. Rámec8 našeho zdrví a aktivní podpora mentálního well-beingu. In: *CRP Distanční vzdělávání* [online]. ©2021 [cit. 2023-20-02]. Dostupné z: https://rdvs.cz/article/324

MADESON, Melissa. Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing. In: *PositivePsychology.com* [online]. 24. 2. 2017 [cit. 2023-11-03]. Dostupné z: https://positivepsychology.com/perma-model/

MAMEN, Jesline, Maria, Martin. Happiness [online]. *Psychological and Behavioral Science International Journal*, 2017 [cit. 2023-19-03], 3(5). ISSN 2474-7688. Dostupné z: https://juniperpublishers.com/pbsij/pdf/PBSIJ.MS.ID.555625.pdf

Ministerstvo školství a věd Irské republiky. *Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice* [online]. Revize 10. 2019 [cit. 2023-21-03]. Dostupné z: https://www.gov.ie/en/campaigns/851a8e-wellbeing-in-education/

Multikulturní centrum Praha. *Jak učit v tomto světě a nevyhořet aneb rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu ve školách: Metodika pro učitele a ředitele základních a středních škol* [online]. 2021 [cit. 2023-28-02-]. Dostupné z: https://mkc.cz/cz/pro-ucitele/kdk

Národní zdravotnický informační portál [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2023 [cit. 2023-19-03]. ISSN 2695-0340. Dostupné z: https://www.nzip.cz

Nevypusť duši. *Syndrom vyhoření u učitelů* [online]. 2019 [cit. 2023-15-04-]. Dostupné z: https://nevypustdusi.cz/2019/09/09/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu/

NOVOTNÁ, K. Wellbeing ve vzdělávání: analýza vybraných zahraničních vzdělávacích systémů [online]. In: *Partnerství 2030,* 2022 [cit. 2023-17-03], https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-vzdelavani_listopad-2022-1.pdf

Oxford English Dictionary [online]. Oxford University Press: © 2023 [cit. 2023-20-03]. Dostupné z: https://www.oed.com

Partnerství pro vzdělávání 2030+. *Oblasti podpory wellbeingu* [online]. 2021 [cit. 2023-28-02]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/oblasti-podpory-wellbeingu/

RYAN, Richard, M., DECI, Edward, L. On happiness and human potentials: W review of research on hedonic and eudaimonic well-being. [online]. *Annual Review of Psychology*, 2001 [cit. 2023-26-02-]. 52, 141-166. Dostupné z: https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.141

ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví 21, 3/2008. Současný diskurs zkoumání školy a zdraví* [online]. Brno: MSD, 2008 [cit. 2023-04-03], s. 123–128. ISBN 978-80-7392-042-5. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/25/25/texty/cze/diskurs.pdf

SPURNÁ, Michaela. *Well-being a kultura školy.* Metodický portál: Články [online]. 25. 01. 2022, [cit. 2023-26-02]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html. ISSN 1802-4785

SRB, Vladimír, FELCMANOVÁ, Lenka, PÝCHOVÁ, Silvie. Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: Zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+. In: *Partnerství2030.cz* [online]. 2021 [cit. 2023-28-02]. ISBN: 978-907826-1-7. Dostupné z:https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publikace_Partnerstvi_1rok_2021_modra.pdf

ŠOLCOVÁ, Iva, KEBZA, Vladimír. Kvalita života v psychologii: Osobní pohoda (wellbeing), její determinanty a prediktory [online]. In *Kvalita života: sborník příspěvků z konference*, 2004 [cit. 2023-04-03] Vol. 25, No. 10. Dostupné z: https://www.ipvz.cz/seznam-souboru/515-kvalita-zivota-sbornik-prispevku-z-konference-konane-25-10-2004vtreboni.pdf

VIAC, Carine, FRASER, Pablo. Teacher's well-being: A Framework for data collection and analysis [online]. *OECD Education Working Paper No. 213*, 2020 [cit. 2023-26-03]. Dostupné z: https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)1/En/pdf

World Health Organization (WHO). *Mental health* [online]. WHO, © 2022, [cit. 2023-19-03]. Dostupné z: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

World Health Organization (WHO). *Programme on mental health: WHOQOL user manual* [online]. 1998, WHO/HIS/HSI Rev.2012.03 [cit. 2023-07-03]. Dostupné z: https://apps.who.int/iris/handle/10665/77932

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha 2 – Ukázka transkripce polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

1. Jak rozumíte pojmu wellbeing?
2. Jak se v současné době cítíte?
3. Jakou roli hraje ve Vašem životě Vaše práce? Naplňuje Vás?
4. Jak a nakolik dbáte o svou životosprávu?
5. Jak si v práci zvládáte vyhradit čas na naplnění fyzických potřeb?
6. Jaké jsou vaše zájmy a jak často se jim přes týden věnujete? Máte čas se jim věnovat? Začleňujete do každodenního života nějaké hudební/umělecké aktivity? Jaké?
7. Co Vám (v práci) zaručeně zlepší náladu?
8. Co Vám pomáhá, když cítíte, že je toho na Vás v práci moc?
9. Jak se vyrovnáváte se stresem, negativní náladou a negativními emocemi?
10. Nosíte si práci domů, popř. co Vám pomůže ji nechat "za dveřmi"?
11. Jste spirituálně založený nebo máte hluboce ukotvené zásady? Jak to ovlivňuje Váš pracovní život?
12. Jak hodnotíte vztahy s žáky? Co Vám pomáhá je budovat/udržovat?
13. Jak hodnotíte/udržujete své vztahy na pracovišti? Vnímáte je jako naplňující?
14. Umíte řešit konflikty (s žáky i dospělými)? Jak je řešíte? Co Vám pomáhá?
15. Kolik času věnujete sobě, své rodině, přátelům v poměru času věnovanému práci?
16. Co Vám v práci zabírá nejvíce času? Daří se Vám dokončovat práci včas?
17. V čem vidíte smysl své práce?
18. Máte chuť se profesně rozvíjet? Jak Vás v tom podporuje vedení školy?
19. Funguje spolupráce a komunikace s nadřízenými? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
20. Co dělá vedení školy pro Vás osobně/učitelský sbor, abyste se cítili na svém pracovišti dobře?
21. Jaká opatření by podle Vás mělo podniknout vedení školy, abyste se cítili na svém pracovišti dobře?
22. Jak si myslíte, že úroveň osobního wellbeingu ovlivňuje učitele ve výkonu jeho povolání?
23. Jak konkrétně v oblasti výuky, vztahů s žáky a výchovného působení směrem k jejich chování?

Příloha 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Informantka č. 1, délka rozhovoru 54:24 min.

Pohlaví, věk, délka praxe, učí třídu

Žena, 47 let, učí necelých 5 let, aktuálně učí 4. a 5. třídu

1. Jak rozumíte pojmu wellbeing?

I 1: Přiznám se, že jsme si říkala, že si otevřu to, co jsem si k tomu stáhla, a už to neproběhlo. Pak jsem to samozřejmě nestihla. Ale já to cítím asi tak, jak se cítím já ve škole, v tom zaměstnání – a kdyby ne, tak mi to vyvrať – se žáky, s kolegy, nevím…Nebo mi řekni, jestli si to vykládám špatně, protože jsem si o tom nic nenastudovala.

L: *přečtení definice*

I 1: A jak třeba tě zaměstnavatel – já nechci říct, podporuje, ale aby ses cítila dobře v tom zaměstnání a abys rozvíjela své silné stránky i ve vztahu… Já to cítím takhle.

2. Jak se v současné době cítíte?

I 1: No tak osobní život je teď složitější. Ale jestli o tom nemusím mluvit, tak bych nerada, protože nevím, kdo poslouchá za dveřmi…A v pracovním životě – no zrovna jsem dneska říkala, že mám pocit, že prožívám málo toho pocitu uspokojení ze své práce, i když třeba v pátek jsem zažila pocit uspokojení potom, co jsem dětem pustila Matýskovu matematiku a vypadalo to, že pochopily dělení dvojciferným dělitelem… *(smích…)* Ano, ale jinak celkově – a nevím, jestli je to špatně - mám pocit, že nic nedotahuji do konce, jak je toho hodně. A třeba s tou čtyřkou nemám, nechci říct nehezký vztah nebo narušený vztah, ale prostě tam se mi velmi málo stane, že odcházím z hodiny a řeknu si, že to bylo super. V pětce se ty děti jakoby zklidnily, tak tam se to i zadaří. Zase ale narážíme na to, že se ty děti neučí.… A taky do toho, někdy úplně zbytečně, myslím, zasahuje vedení školy a vedeme takové ty žabomyší války…nebo spíš bych řekla, že řešíme někdy blbosti na úkor důležitých věcí.

3. Jakou roli hraje ve Vašem životě Vaše práce? Naplňuje Vás?

I 1: No tak já ti to řeknu asi takto – mé nejstarší dítě mi řeklo, že se víc věnuji cizím dětem, než svým… No, tak to asi hovoří za vše.

L: A naplňuje tě to teda aspoň, když se věnuješ víc těm cizím dětem?

I 1: No, asi že bych tam vyloženě trpěla, tak ne, ale váže se to i na ten pocit úspěchu, protože doopravdy nemám moc často pocit, že jsem dosáhla nějakého úspěchu. Teď asi nahlížím celkově na vzdělávací systém u nás v České republice hrozně negativně.

4. Jak a nakolik dbáte o svou životosprávu?

I 1: No tak to je úplně super. Spím tak pět hodin denně, strava teda nějak vyvážená snad i je. Když už mám opravdu pocit, že se z toho zblázním, tak minulý týden jsem vzala děti a šla jsem s nimi ven. Ale to už opravdu musí být něco… A to mám čas maximálně o víkendu… Takže k času strávenému v přírodě – naštěstí tady máme docela dost zeleně, jestli se dá říct, že toto je ta příroda *(smích…)*.

5. Jak si v práci zvládáte vyhradit čas na naplnění fyzických potřeb?

I 1: Tak to byl ten páteční, nechci říct incident, ale ta výtka paní ředitelky, že nejsem dostatečně včas ve třídě, protože prostě jsem potřebovala na toaletu už dvě přestávky, takže o té velké jsem si došla a nebyla jsem podle paní ředitelky včas ve třídě… Takže asi tak… Přiznám se, že i když mám čtyři, pět hodin za sebou, tak vůbec nejsem schopná se prakticky zastavit. Pití ještě jo. Když si ráno zvládnu uvařit, žiju s jedním kafem a s litrem čaje přes to dopoledne – ale když mám hodiny takto za sebou, tak se vůbec nestíhám najíst. A protáhnu se na chodbě při službě nebo při přebíhání z jedné třídy do druhé.

6. Jaké jsou vaše zájmy a jak často se jim přes týden věnujete? Začleňujete do každodenního života nějaké hudební/umělecké aktivity? Jaké?

I 1: No má poslední umělecká aktivita bylo to, že si mě na třídních schůzkách po šesté hodině vyzvedl manžel, protože jsme od sedmi měli divadlo, a vyrval mě ze spárů rodičů. Tak to byl umělecký zážitek. Na televizi se prakticky nedívám. Mám tady jednu knížku, jmenuje se to Malý princ v nás. Je to taková uzoučká knížka. Já si vždycky přečtu první kapitolu, úspěšně ji zapomenu a začínám znova, takže asi tak. Všechny své zájmy jsem prakticky pohřbila. Hrozně moc si chci nasázet semínka a už druhý rok nejsem schopná. Takže jednou za dlouhý čas, když ho mám, tak si okopu květiny nebo vypleju záhonek a upravím si kytičky – ale na co jsem se chystala, už druhý rok vůbec neprobíhá a každý rok si říkám, že si najdu čas. Doma mám nepořádek, takže jako super.

7. Co Vám (v práci) zaručeně zlepší náladu?

I 1: *(Smích)*....když jdu za svou kolegyní.

L: Že v tom nejsi sama?

I 1: Ne, ale já to nechci hanit. Na druhou stranu musím říct, že jsem ráda, že si v práci můžeme popovídat nejen o těch strastech, ale třeba taky o rodině… Já nemůžu říct, že by bylo všechno špatně… to jako vůbec ne, ale já mám pocit, že čím je ten rok dál ve svém klusu a blíží se to k letním prázdninám, tak jsem jakoby čím dál tím víc agresivní, když to tak řeknu…. Ale já nevím, někdy mě třeba jenom potěší, když někdo udělá nějaký vtip nebo se někomu něco povede. Hrozím se toho, že mi děti napíšou špatně čtvrtletní písemky. I když třeba kolegyně říkala, ať to dáváme co nejjednodušší – říkám si, když to dám úplně jednoduché, tak co si tím dokážu? Vždyť ty děti se taky musí trochu zamyslet, ne?

8. Co Vám pomáhá, když cítíte, že je toho na Vás v práci moc?

I 1: No jsem tam do šesti, zavolám domů, že přijdu pozdě, jestli by si nemohli zařídit večeři. Manžel to zatím stále reflektuje, snaží se mi pomoct. Anebo taky se stalo, že jsem šla do práce v neděli… A když už cítím, že je toho moc, tak třeba pláču anebo si někdy prostě řeknu, že mi to za to nestojí – teď jsem to chtěla říct víc jadrně – a jdu si lehnout. Abych se opravdu vyspala.

9. Jak se vyrovnáváte se stresem, negativní náladou a negativními emocemi?

I 1: Že to vyventiluju své kamarádce přes telefon … Pak mám kamarádku, která je vystudovaný speciální pedagog, a společně nadáváme na vzdělávací systém v České republice. Libuju si v bylinkách jako je meduňka, atd. Antidepresiva zatím nepotřebuju, což si říkám, že je pozitivní… Jak říká moje maminka: „když nejde o život, tak jde o …“ tak se tím snažím řídit, ale někdy mi to nejde úplně – ale snad se už postupem let učím, že se z toho snad nezhroutím. Ale stále je pro mě stres jít do té hodiny nepřipravená, to se přiznám.

10. Nosíte si práci domů, popř. co Vám pomůže ji nechat “za dveřmi”?

I 1: No fyzicky si ji nosím skoro každý den. To se nestane, že bych si ji nenesla – i když to asi odporuje GDPR. Ale sešity si už teď moc nenosím… Jako psychicky to moc neumím, proto taky to nejstarší dítě řeklo, že řeším víc cizí děti než ty svoje, ale snažím se tím tu rodinu jako úplně neotravovat – a někdy mi to nejde, no. Záleží asi i na stavu mé mysli, co se děje – třeba když bude sluníčko, tak mě to tolik trápit nebude, jako když je teď takhle.

11. Jste spirituálně založený nebo máte hluboce ukotvené zásady? Jak to ovlivňuje Váš pracovní život?

I 1: No tak vyloženě praktikující věřící nejsem, ale když mi někdy teklo do bot, tak jsem doufala, že je něco nade mnou a… Hluboce ukotvené zásady – můžu se ještě zeptat, jak tohle…?

L: Tam jde spíš o to, že když je člověk věřící, tak vychází většinou z desatera. Jedna informantka mi zase řekla, že je zásadová, že má poskládaný žebříček hodnot a na to nedá dopustit, takže takto to myslím.

I 1: No, myslím, že ten žebříček hodnot by nějak měl mít poskládaný každý člověk – že neubližuješ, že zásadně nepomlouváš… Asi takhle.

L: A máš v sobě zakotvené něco, co tě třeba ovlivňuje nebo i omezuje a přes to pak nejede vlak?

I 1: Jo co se týká té práce? Co vyloženě nesnáším, jsou lži. A to říkám i mým dětem a bytostně to nesnáším. Vždycky je učím… třeba zvýším hlas, budu zlá – ale lži opravdu nemám ráda… a snažím se nelhat nebo myslím si, že nelžu… A potom učím děti, že když je něco trápí – ač to nejsem třeba já nebo táta – tak že není nic, co by se nedalo vyřešit, nebo s čím by se nedalo pomoct. Snažím se v životě řídit tak, jak mě vychovali rodiče a tak se snažím vychovávat i naše děti… Že třeba se slušným chováním – zatím doufám, že to tak bude – nejdál dojdeš. Poděkovat, poprosit – dvě základní věci – pozdravit – třetí… Tak to asi mám nastavené. Nebo třeba že rodina je pro mě v tom životě to nejdůležitější, i když oni tvrdí, že někdy to tak nevypadá.

12. Jak hodnotíte vztahy s žáky? Co Vám pomáhá je budovat/udržovat?

I 1: Myslím si, že nemůžu říct, že mě milují. Ale zase na druhou stranu si nemyslím, že bychom se s někým vyloženě nesnášeli, měli bychom ten vztah hodně narušený, že by to tam vřelo… to asi určitě taky ne. A já k nim pořád přistupuji tak, že od nich nečekám nic zlého, co by mohli udělat. Jsem spíše ve vztahu k nim pozitivní, ale vím, že oni jsou děti, které ti jakoby všechno odkývají, usmějí na tebe a pak o tobě mluví jinak, což se ke mně dostane přes ty moje děti. Ale stejně to asi nijak neovlivňuje ten můj vztah k tomu dítěti. A co mi pomáhá… já někdy v té hodině – ne že bych mluvila vulgárně, ale nejsem taková ta striktní učitelka – snažím se to trochu odlehčit. A záleží na tom, jak jsou ty děti staré…

Ale ještě mě dnes překvapilo, že ke mě v jídelně přišla holka z první třídy a já se jí ptám, jak se má. A ona mě přišla obejmout.

13. Jak hodnotíte (budujete/udržujete) své vztahy na pracovišti? Vnímáte je jako naplňující?

I 1: No asi bych to rozdělila tak, že – já velmi nerada chodím do konfliktu. Když mě něco trápí, tak to neumím říct a radši jdu a třeba si pláču a nevyřeším to úplně s tím, u koho mám pocit – nechci říct, že mi ublížil, ale že se mě to dotklo a že to vnímám jinak. Postupně se to taky učím, že jsem schopná, kdyby přišlo na přímou konfrontaci, nevyletět jak čertík a sama sebe se zastat. Jenže já nejsem člověk, který je v té sebeobraně pohotový. Ženský kolektiv, no – někdy to je a někdy to není ideální, to víme… Já mám tu zkušenost, když jsem nastoupila do svého prvního zaměstnání, tak bylo oddělení taky plné žen – i to přináší určité střety, a nikdo nejsme ideální. I já mám své chyby, ale kdybych to měla porovnat, tak po lidské stránce jsem byla nejšťastnější asi na svém předchozím pracovišti, protože jsme tam byli všichni věkově přibližně stejně staří. A měli jsme tam – nechci říct ideální vztahy, ale byli jsme tam jak ženy, tak muži a bylo to hrozně fajn. Nikdy už jsem takový kolektiv nezažila. A někdy prostě i z ženské povahy řešíme blbosti, titěrnosti, které by třeba muži vůbec neřešili… A já ještě tím svým naturalem, že mám ráda věci a problémy rychle vyřešené, tak to asi taky nepřispívá. Ale zase na druhou stranu, když jsem ve škole poslouchala ty své spolužáky, jak hovořili o vztazích ve škole, tak jsem si říkala – nechci říct, že řešíme blbosti, ono je to důležité – ale vím, že ty vztahy můžou být podstatně víc narušené. A pokud mám v práci někoho, s kým si můžu popovídat, jsme na jedné vlně – a to já mám v práci nejen jednoho člověka – tak si myslím, že to není úplně špatné.

14. Umíte řešit konflikty? Jak je řešíte?

I 1: Mám pocit, že řešit nějakou konfliktní situaci se mi daří líp s dětmi než s kolegy, kdyby na to došlo. Snažím se zůstat v klidu a dost často si s těmi dětmi argumentujeme navzájem. Chci slyšet jejich názor, proč k té konfliktní situaci došlo. Když jsem unavená, tak – neříkám že se vytočím na první dobrou, ale hodně se třeba na tom, jak jsem impulzivní i vůči dětem, podepisuje právě jak jsem vyspaná, odpočatá, jak mě to uspokojuje… Třeba teď u páťáků se mi vůbec nedaří jet podle plánu a není to jenom vina těch dětí. Tam je bohužel souhra sto padesáti věcí, proč to zrovna neklape. A co mě právě stresuje je i to, že vidím nějaký tematický plán, který bych měla dodržet, a já ho prostě nejsem schopná dodržet. A pak

možná i z toho důvodu ten tlak vede i k těm konfliktům – nebo ne vyloženě ke konfliktům, ale ten tlak vyvolává to tření mezi třídou a mnou. Ale musím říct, že u dětí k tomu moc často nedochází. Takže nemám ráda konflikty a s dospělými to na tom pracovišti ještě neumím.

15. Kolik času věnujete sobě, své rodině, přátelům v poměru času věnovanému práci?

I 1: Snažím se aspoň, když přijdu domů, věnovat se dětem, když potřebují pomoct. Na ty důležité věci se vždycky snažím udělat si čas, ať už to jsou jarmarky ve škole, nebo jít s manželem do nemocnice, když je to důležité… Zajet aspoň jednou za měsíc k rodičům, ale přátelé? Když opomenu ty ve škole, těch pár, co tam mám, tak se svojí kamarádkou už si skoro rok voláme, ani na Vánoce jsme se neviděly… Moc volného času nemám.

16. Co Vám v práci zabírá nejvíce času? Daří se Vám dokončovat práci včas?

I 1: Zatím úplně nemám systém, i když si vždycky řeknu, že to bude takhle a takhle… Nemůžu říct, že jsem pořád ve skluzu, otázka je, jaká je to práce. Třeba tenhle týden mám testy z informatiky opravené hned ten den. Co se týká zapisování… někdy zapisuju večer doma, ale už ani to někdy nedělám. Mám zapsáno do systému, než odejdu z práce, protože došlo k jedné konfliktní situaci s paní ředitelkou, což mě mrzelo, protože to ani ve finále nebyla pravda. Ale nejvíc práce mi zabírá opravování těch kvant sešitů do matematiky a nevím, jak se s tím mám poprat. Fakt jsem si v tom ještě nenašla systém, bohužel.

17. V čem vidíte smysl své práce?

I 1: Právě přišel manžel a začal se smát… *(smích)* To by mě zajímalo taky, když slyším nadávky od rána do večera, sedm dní v týdnu (manžel)**.** O víkendu je to lepší, taťko, ne? Myslela jsem si, že když vychováváme ty nové generace, že ty děti dokážeš nadchnout pro ten svůj předmět… Směřuješ je, předáváš jim ty své zkušenosti a nějaké hodnoty… Ale já z toho nemám v poslední době úplně dobrý pocit, protože si říkám: Kam se ta společnost vlastně ubírá?

18. Máte chuť se profesně rozvíjet? Jak Vás v tom podporuje vedení školy?

I 1: Tak doufám, že vedení školy – teď to hodně zkritizuju – ráda bych se profesně rozvíjela, ale…. Štve mě, že já té škole obětuju spoustu času, abych třeba dodržela právě ty tematické plány a tak dále, ale ve finále třeba to školení – hrozně by mě zajímalo jít na tu informatiku – a pak se to z nějakého důvodu zamluví. Teď jsem ve fázi, že bych si měla najít nějaké školení a něco se mi líbí, jenže zase… Třeba pro mě je stresující to, že bych tam musela fyzicky jít. Přijdu o jeden den ve škole, kdy já teď v té druhé půlce roku honím hodiny, jak

se dá. Takže si myslím, že je škoda, že na taková školení, jaká by mě zajímala, nedošlo. Hledám si teď nějakou matematiku, protože si říkám, že třeba na tu informatiku, ač je to za mě hrozně zajímavé, už nemám čas.

L: Takže vedení školy by tě podporovalo?

I 1: No, já vlastně nevím. Je nám řečeno, že máme projít aspoň jedním školením ročně, ale na druhou stranu, dostaneme na to vůbec volno? Neříkám, že je to vyloženě chyba školy, ale asi chyba systému. Takže to vidím, jako že nezakazuje, ale že by to byla vyloženě ryzí podpora, to taky úplně nevidím.

19. Funguje spolupráce a komunikace s nadřízenými? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?

I 1: Tím, že přišla nová paní zástupkyně, tak my jí můžeme říct všechno. Ona nám sděluje taky spoustu informací. A tím, že je to můj přímý nadřízený a mám se na něj obracet se vším, co mě trápí, tak si myslím, že funguje.

20. Co dělá vedení školy pro Vás osobně/učitelský sbor, abyste se cítili na svém pracovišti dobře?

I 1: Asi materiální vybavení. Zařídili, že jsme dostali aspoň ty počítače do tříd a tak dále. Já chápu, že peněz není moc. Takže i tu snahu, dát k nám ty fixní nebo osobní počítače, kvituji s povděkem. A vůbec, dostali jsme druhou kopírku, řezačku… Taky máme docela hezky sponzorované obědy, což je taky dobrý benefit. Ta nová zástupkyně podle mě není konfliktní člověk, nezažila jsem to zatím. A ona nás všechny velmi podporuje. Když už něco chce, tak nám to neřekne direktivně, ale snaží se s námi hovořit tak: „ty děláš dobře to a to, ale dej si pozor, třeba tady bych to viděla…“ Ale pořád nás chválí, opravdu je ráda, že tam jsme. Vztahy tam máme opravdu dobré. Myslím si, že i ona nám v tomto směru sděluje informace, není agresivní, ale když se jí něco nelíbí, tak to v uvozovkách umí říct hezky. Nejde a nejde do toho střetu, do toho velkého konfliktu. Asi by se dalo říct, že je diplomat v mezilidských vztazích.... Ale vyšší vedení – to jak kdy.

21. Jaká opatření by podle Vás mělo podniknout vedení školy, abyste se cítili na svém pracovišti dobře?

I 1: Já – a to je jenom můj názor – já jsem nerada, že se utvořil tábor první stupeň a druhý stupeň a nebudeme mezi sebou komunikovat, protože se navzájem nepotřebujeme. Někdy mě třeba mrzelo a říkala jsem si: „Tak my jsme pracovaly čtyři roky společně, a proč mi to

teď holky neřeknou…“ Ani si to třeba neuvědomily, ale mě to mrzelo – nevadilo, ale mrzelo – že jsem kvůli tomu i plakala v kanceláři. Neříkám, že se musíme jet někam opíjet, ale bylo by fajn zkusit třeba častěji někam zajít… Ale zase na druhou stranu, jsme v práci tak dlouho, že mám ráda svůj volný čas… Já to spíš vycítím přes ty mezilidské vztahy. Možná nejsem tak náročná v tom materiálním zázemí. Určitě, kdyby byly peníze, bylo by fajn posílit to wifi spojení... A hlavně se na každém kroku svým způsobem trochu cítím hlídaná. Tak jako my hlídáme ty děti, tak aby nás pořád někdo nehlídal.

22. Jak si myslíte, že úroveň osobního wellbeingu ovlivňuje učitele ve výkonu jeho povolání?

I 1: No tak jak bychom to asi shrnuly, tak hrozně moc, jinak bychom to asi neřešily, že jo. A nebo ne. Tak to je, a není to jenom učitel ve výkonu, ale je to každý člověk. Když se necítíš dobře v práci, nebo se ti špatně nebo hůř pracuje, promítá se to do toho tvého povolání a nemusíš být učitel. O to víc u lidí nebo u profesí, kde jsi v každodenním kontaktu s jinou osobou, pracuješ s lidmi… Myslím si, že pokud je člověk v té práci spokojený, tak se to pozitivně odráží i na výkonu toho povolání.

23. Jak konkrétně v oblasti výuky, vztahů s žáky a výchovného působení směrem k jejich chování?

I 1: Tak jak jsem už říkala – ve chvíli, kdy se necítím úplně komfortně, tak to většinou dopadá tak, že může v uvozovkách dojít k tomu konfliktu mezi mnou a třídou. Naopak někdy mi funguje i to, že když se cítím špatně třeba i fyzicky, zdravotně nebo už jsem vyčerpaná – přijít k nim a říct jim na rovinu: „Děcka, dneska se opravdu necítím dobře, mohli byste prosím na to brát ohled,“ a pokud to půjde, tak se budeme snažit tu hodinu co nejvíce procvičovat… A je to o tom, že když se nebudeš cítit komfortně, tak se to vždycky promítne do vztahů s dětmi, popř. s dětmi v té výuce. A to máš jako s dětmi v rodině. Jak se říká – když není v pohodě maminka, není v pohodě ani dítě – tak bych přeneseně řekla, že když není v pohodě učitel, nebude v pohodě ani ta třída.

L: A myslíš si, že se to nějak promítá i do toho jejich chování?

I 1: No tak určitě. A oni to vědí. Já už jsem zjistila, že ve chvíli, kdy jsem víc vytočená, tak oni jdou víc na dřeň. Mám pocit, jako když to ty děti cítí a o to víc si povídají a o to víc se jeden kluk snaží – neříkám cestovat, ale vstávat a otravovat, to je prostě… A na tohle ty děti, podle mě mají radary …