

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti seberegulace učitelů ve vzdělávací organizaci

Possibilities of teacher self-regulation in an educational organization

Klára Kujanová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jaroslav Kříž, MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti seberegulace učitelů ve vzdělávací organizaci potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 12.4. 2025

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Mgr. Jaroslavu Křížovi, MBA za odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky, které mi byly poskytovány v průběhu zpracování diplomové práce. Děkuji také svým blízkým za trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem seberegulace stresu učitelů během pracovní doby a jejich duševní pohodou. Cílem práce je identifikace možných stresorů, kterým učitelé čelí a následná analýza strategií regulace stresu.

V teoretické části je věnován dostatečný prostor definici stresu a stresové reakce, na kterou je pohlíženo především z neurovědeckého hlediska. Následující kapitola se věnuje aktuálním výzvám a požadavkům na profesi učitele základní školy, tématu self-efficacy a kultuře školy. Poslední kapitola teoretické části poskytuje náhled na problematiku odolnosti a regulaci stresu. Nabízí přehled možných copingových strategií a jejich využitelnost ve školním prostředí.

Empirická část se opírá o dotazníkové šetření, které probíhalo mezi učiteli základních škol po celé České republice. Položky dotazníku lze rozdělit do tří klíčových okruhů: stres a stresory, strategie pro zvládnání stresu, podpora vedení školy.

Pro tuto diplomovou práci byly stanoveny dvě hypotézy. Jedna hledá souvislost mezi lokalitou, ve které učitelé působí a angažovaností v péči o svoji duševní pohodu a zvládnání stresu. Druhá hypotéza se snaží nalézt možnou souvislost mezi věkem pedagogů a jejich péčí o vlastní duševní pohodu.

Empirická část, doplněná o poznatky z teoretické části, vysvětluje možné příčiny stresu pedagogů a to, zda a jak zvládají svůj stres v pracovní době, když jsou ještě přítomni ve škole. Závěrečné kapitoly práce shrnují výsledky dotazníkového šetření, které poukazuje na to, že míra stresu učitelů je značná a podpora ze strany školy bývá často velmi malá či nulová. Učitelé tak často odkládají zvládnání svého stresu na dobu, kdy jsou již mimo pracoviště. Ve výsledku to může znamenat, že svoji duševní nepohodu mohou přenášet na žáky a tím negativně ovlivňují jejich proces učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

copingové strategie, podpora, regulace, stres, učitel, základní škola

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of teachers' stress self-regulation during teaching hours and their mental well-being. The aim of the thesis is to identify possible stressors that teachers face and then to analyze stress regulation strategies.

The thesis is divided into theoretical and empirical parts. In the theoretical part, significant space is devoted to the definition of stress and the stress response, which is viewed particularly from a neuroscientific point of view. The following chapter is devoted to the current challenges and requirements of the primary school teaching profession, the topic of self-efficacy and school culture. The last chapter of the theoretical part provides insight into the issues of resilience and stress regulation. It offers an overview of possible coping strategies and their applicability in the school environment.

The empirical part is based on a questionnaire survey conducted among primary school teachers across the Czech Republic. The questionnaire items can be divided into three key headings: stress and stressors, strategies for coping with stress, and support from school principals.

Two hypothesis were set for this thesis. One seeks a link between the location in which teachers work and their engagement in taking care of their mental well-being and stress coping. The second hypothesis attempts to find a possible link between the age of teachers and their concern for their own mental well-being.

The empirical part, supported by the insights from the theoretical part, explains the possible causes of teachers' stress and whether and how they cope with their stress during school hours. The final chapters of the thesis summarize the results of the questionnaire survey, which shows that teachers' stress levels are significant and that there is often little or no support from the school. As a result, teachers often postpone managing their stress to time when they are already out of the workplace. As a result, this can mean that they channel their mental discomfort onto their pupils and thus affect negatively their learning process.

KEYWORDS

coping strategies, support, regulation, stress, teacher, primary school

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická východiska	9
1.1 Definice stresu a vývoj pojetí	9
1.2 Typy stresu a jejich možné spouštěče	10
1.2.1 Distres a eustres	11
1.2.2 Hyperstres a hypostres	11
1.2.3 Stres posilující naši odolnost a stres zraňující	12
1.2.4 Chronický stres	14
1.3 Neurologické aspekty při aktivaci stresové reakce	14
1.3.1 Útok, útek, strnutí a disociace	15
1.3.2 Stadia stresu: M. Šauerová	16
1.3.3 Neurosekvenční model: Bruce D. Perry	17
1.3.4 Stav mysli vytvářející fyziologický stres nebo regeneraci: Elissa Epel	18
1.3.5 Polyvagální teorie: Stephen W. Porges	20
1.3.6 Psychologické a biologické pojetí stresu: K. Paulík	22
1.3.7 Homeostáza, alostáza: F. Koukolík	23
1.4 Stresové situace učitele	23
2 Aktuální výzvy a požadavky v profesi učitele na ZŠ	29
2.1 Strategické dokumenty	29
2.2 Individualizace	30
2.3 Žáci s náročným chováním a inkluze	31
2.4 Vnímání učitelské profese a self-efficacy	32
2.5 Kultura školy a vize školy	33
2.6 Stav poznání	36

3	Možnosti seberegulace učitelů ZŠ	37
3.1	Duševní zdraví a duševní pohoda pedagogů.....	37
3.1.1	Duševní pohoda	37
3.1.2	Wellbeing	38
3.1.3	Příprava budoucích učitelů	38
3.2	Stres a odolnost.....	39
3.2.1	Odolnost a její vztah ke stresu.....	39
3.2.2	Posilování odolnosti	40
3.3	Regulace a copingové strategie, jejich členění	44
3.3.1	Regulace	45
3.3.2	Copingové strategie	46
3.4	Možnosti regulace stresu ve školním prostředí.....	48
3.4.1	Možnosti regulace stresu: co může ovlivnit učitel	48
3.4.2	Možnosti regulace stresu: co může ovlivnit vedení školy.....	51
3.5	Možné překážky.....	53
4	Charakteristika výzkumného šetření	55
4.1	Metodologie výzkumu	55
4.1.1	Etické zásady výzkumu	56
4.1.2	Výzkumné otázky a hypotézy	56
4.2	Etapy výzkumu	58
4.3	Dotazníkové šetření	59
4.3.1	Okruh 1 Stres a stresory	61
4.3.2	Okruh 2 Strategie pro zvládání stresu.....	63
4.3.3	Okruh 3 Podpora vedení školy	67
4.3.4	Souhrnná analýza dotazníkového šetření	72

4.4	Hypotézy	73
4.5	Limity výzkumu.....	76
5	Shrnutí a diskuze	78
5.1	Doporučení pro praxi	79
	Seznam použitých informačních zdrojů	83
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	88
	Seznam příloh.....	89

Úvod

Stres. Slovo, které v nás vyvolává řadu pocitů. Slovo, které používáme velmi často, pokud chceme popsat situaci, ve které se necítíme komfortně; situaci, ve které je nám nepříjemně. Ať už se jedná o tělesné prožitky nebo jasně popsatelné emoce, většinou je vnímáme jako nelibé, negativní. Je ale stres pouze negativní? Umíme si vůbec představit život bez stresu? Stres je s lidským životem spjat natolik, že bez něho nedokážeme žít. Bez stresu bychom totiž nežili vůbec.

Téma stresu u pedagogů mě provází již delší dobu, ovšem až v posledních třech letech jsem se tématu začala věnovat intenzivně a nahlížet na něho také z neurobiologického úhlu pohledu. Jako lektorka vzdělávám pedagogické pracovníky a přináším tato témata do sboroven po celé České republice. Vědecké výzkumy a teorie mohou učitelům¹ poskytnout nepřeberné množství informací. Ať už jde o ty, které využijí pro práci se žáky, tak i ty, které jim pomohou pochopit vlastní reakce na stres a možnosti, jak je regulovat.

Tato diplomová práce se opírá o poznatky z neurovědních oborů a dává čtenáři možnost nahlédnout na stres a strategie jeho zvládnání v různých úrovních. Poskytuje přehled copingových strategií, které je možné využít ve školním prostředí v rámci pracovní doby. Podstatnou součástí této práce je přehled aktuálních výzev a požadavků na učitele.

Výzkumné šetření probíhalo formou elektronického dotazníku rozeslaného učitelům základních škol. Cílem šetření je identifikovat a analyzovat využívané strategie práce se stresem učitelů v prostředí základních škol a možnosti jejich podpory ze strany vedení.

Tato práce může být podporou pro vedoucí pedagogické pracovníky, kteří uvažují o podpoře duševní pohody svých učitelů. Stres a učení jsou spojené nádoby. Pokud vedení školy vytváří bezpečné a podporující klima pro své pedagogy, pečuje o jejich duševní zdraví a pomáhá jim zvládat náročné a stresové situace, bude mít ve škole nejen spokojené učitele, ale především spokojené žáky.

¹ V diplomové práci je pro zjednodušení využíván pojem „učitel“, který zahrnuje jak učitelky, tak učitele.

1 Teoretická východiska

Slovo stres pochází pravděpodobně z anglické *stress*, které je možné přeložit jako napětí a pnutí, jak uvádí ve své publikaci Jiří Plamínek (2013, s. 128). Do angličtiny se slovo dostalo pravděpodobně ze starofrancouzského *destresse*, jež označovalo útlak či stísněný prostor. Během staletí se však předpona „di“ začala vytrácet a došlo k ustálení výrazu *stress*. (Fontana, 2016, s. 14)

1.1 Definice stresu a vývoj pojetí

Jako první se v 50. letech o popularizaci stresu zasloužil Dr. Hans Selye. Na základě četných fyziologických studií došel k závěru, že je třeba definovat pojem stres a oddělit jej od pojmu stresor. Slovo stres bylo používáno (a stále ještě je) jak pro mnohé tlaky objevující se v našich životech, tak pro jejich příčiny. Dr. Selye definoval tedy stres jako odpověď na stresor, který popisuje jako událost či stimul vyvolávající stresovou reakci. (Kabat-Zinn, 2016, s. 300)

Definici stresu najdeme v mnoha publikacích od autorů z různých vědních oborů. Nelze však najít definici jednotnou. Společným jmenovatelem je, že stres je odpovědí našeho organismu na zátěž.

„Stav jedince vyvolaný stresující situací, který se vyznačuje počáteční mobilizací psychofyzických rezerv organismu, aby se vyrovnal s danou zátěží, a v případě neúspěchu pokračuje pokusy o zvládnutí stresové situace, případně jejich důsledků, které mohou vyústit až v různé psychické poruchy a psychosomatická onemocnění...“ (Nakonečný, 2011, s. 795)

„Při větším tlaku na rovnovážné mechanismy se mluví o stresu. Ten může být krátkodobý nebo dlouhodobý. Má desítky příčin od akutního onemocnění nebo úrazu po ztrátu zaměstnání, bídu a vyloučení ze společnosti. Existuje „hodný“ stres – eustres, který posiluje, protože nepřetíží alostatické mechanismy. Bez hodného stresu není život životem, od narození do smrti. Existuje „zlý“ stres – distres, také se mu říká toxický stres, který alostatické mechanismy přetíží a výsledkem je různě těžké dočasné nebo trvalé poškození organismu, případně jeho zánik, smrt.“ (Koukolík, 2022, s. 30)

„Stres bývá charakterizován jako obecný adaptační syndrom. Nastává v okamžiku, kdy míra intenzity zátěže je vyšší než možnosti člověka situaci zvládnout.“ (Janderková, 2019, s. 77)

„Stres se popisuje jako reakce těla na spouštěč a většinou bývá krátkodobý (dokud trvá působení spouštěče). Spouštěče mohou být negativní i pozitivní.“ (Azri, 2022, s. 88).

„Lze ho chápat jako celkový stav stresorů, které provokují stresovou odpověď, tedy aktivují obranné mechanismy, jejichž účelem je zabránit poškození organismu, integrity či identity, nebo dokonce smrti.“ (Šauerová, 2018, s. 22)

Z výše uvedených citací vyplývá, že stres je odpovědí našeho organismu na stresory. Je to proces, který se odehrává v našem těle. Jedná se o reakci důležitou pro zachování života. Těmto reakcím se práce věnuje v dalších kapitolách.

1.2 Typy stresu a jejich možné spouštěče

Stres je reakcí na události, které způsobí vychýlení těla z rovnováhy. Koukolík nás vybízí, abychom si představili si starou kuchyňskou váhu se dvěma zobáčky. Zobáčky stále nepatrně kmitají a snaží se najít rovnováhu. Když na jednu misku pustíme závaží, tak klesne. Můžeme si pod závažím představit stresor. Podle toho, jak těžké je závaží, se zobáčky oddálí. Podle toho, jak velký je pro nás daný stresor, se vychýlí naše tělo z rovnováhy. Když závaží sundáme, zobáčky se začnou pomalu přibližovat a hledat rovnováhu, která je jim přirozená. Trvá to nějakou chvíli v závislosti na tom, jak těžké bylo závaží. Vztaheno k tématu stresu: tělo potřebuje čas na návrat do rovnováhy. (Koukolík, 2022, s. 24)

Ve výzkumu, který je popsán v empirické části této práce, odpovídali učitelé na otázku, čím regulují svůj stres a v čem jim tato regulace pomáhá v práci se žáky. Několik respondentů uvedlo, že pokud regulují svůj stres, v následující hodině se jim snáze učí, nepřenáší svůj stres na žáky a jejich chování k žákům

Závaží, které padá na misku, může být různě těžké, stresor působící na naše tělo může být různě velký. Ne každý stres je pro naše tělo ohrožující.

1.2.1 Distres a eustres

Distres, tzv. negativně prožívaný stres. Obvykle se tak označuje situace subjektivně prožívaného ohrožení a s tím spojenými negativními emocionálními příznaky. Jinak řečeno: *distres* je situace, kterou vyhodnotíme jako velmi ohrožující a ve které nemáme dostatek sil na její zvládnutí. Zároveň máme negativní emociální zážitek. (Křivohlavý, 2009, s. 171)

Distres nás upozorňuje na nebezpečí. Pokud necháváme *distres* na nás volně působit a v dlouhodobém horizontu nevyvíjíme aktivity pro jeho regulaci, dochází ke snižování naší odolnosti a ohrožení zdraví našeho organismu. Vzniká zde vztah: čím více nekontrolovaného *distresu*, tím větší labilita. A čím větší labilita, tím více *distresu*. (Plamínek, 2013, s. 134)

V případech, kdy nejde o negativní emociální zážitek, mluvíme o tzv. *eustresu*. Ve své podstatě jde o pozitivních podnětech, které jsou nám do určité míry známé. Tyto podněty vedou k příjemnému napětí, až příjemnému vzrušení. (Plamínek, 2013, s. 132)

Vztah *eustresu* a odolnosti lze označit tímto vztahem: čím více *eustresu*, tím více odolnosti a stability, která nás chrání v případě *distresu*. Je důležité, aby lidé v životě hledali a našli radost v běžných situacích. (Plamínek, 2013, s. 134)

Příkladem *eustresu* mohou být situace, kdy pro dosažení příjemného cíle musíme překonat určité překážky či vyvinout námahu nebo se nacházíme v hraniční situaci (např. vrcholoví sportovci). O *eustresu* mluvíme i v případě zážitků jako je svatba, výhra, oslava apod. (Křivohlavý, 2009, s. 171)

Kolář ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (2012, s. 125) mluví o tzv. stresové situaci. Jedná se o soubor neobvyklých podnětů a zátěžových vlivů, ať už vnějších či vnitřních, které narušují vnitřní rovnováhu organismu. Daným vlivům není jedinec schopen v této situaci čelit. Pokud tato situace trvá delší dobu, může dojít k narušení zdraví.

1.2.2 Hyperstres a hypostres

Bártová ve své publikaci věnované přímo stresu u pedagogických pracovníků (2011, s. 10) uvádí ještě jiné dva pojmy: *hyperstres* a *hypostres*. O *hyperstresu* hovoří jako o stresu, který

přesahuje hranice naší adaptability – přizpůsobivosti. Hypostres definuje jako stres, který je zvládnutelný, ale pokud působí dlouhodobě, může nastat zvrát.

1.2.3 Stres posilující naši odolnost a stres zraňující

Jak již víme, stres nás může posilovat, resp. posiluje naši odolnost a schopnost čelit dalším stresovým situacím a zpracovávat je. Na druhé straně je ovšem ten stres, který náš organismus poškozují a do určité míry zraňuje. Ve svých výzkumech a publikacích se dr. Bruce D. Perry zabývá mimo jiné také stresovými reakcemi u dětí a dospělých, kteří prošli traumatickou událostí nebo nepříznivými zkušenostmi v dětství. K jeho pojetí stresové reakce se práce vyjadřuje v následující kapitole. Nyní se zaměříme na to, jak definuje dva typy stresu.

Na jedné straně stojí stres dlouhodobý a/nebo častý, závažný, nepředvídatelný bez absence kontroly. V případě, že nemáme dostatečnou oporu ve vztazích nebo oporu nemáme vůbec, je pro nás stres ještě zranitelnější.

Na straně druhé stojí stres krátkodobý a/nebo občasný, mírný, předvídatelný s možností kontroly a s dostatečnou oporou ve vztazích. (Felcmanová, 2023, s. 15)

Perry uvádí, že pokud má stres určitý vzorec a je mírný, je systém díky němu silnější a funkčnější. Předvídatelné a mírné nároky aktivují náš systém stresové reakce a tím podporují schopnost pružnosti a odolnosti následných stresových odpovědí v čase budoucích. (Perry, 2017, s. 40, 41)

Schéma shrnující toto pojetí naleznete v příloze č. 1.

Podívejme se na některé příklady ze školní praxe. Hospitační činnost vedení školy nebo kolegů/kolegyň může být pro mnoho pedagogů velkým stresorem, tj. spouštěčem.

Pokud jako učitelka vím, že vedení školy přijde na hospitaci ve středu ráno první vyučovací hodinu a je mi to oznámeno s dostatečným předstihem, jedná se o stres podporující moji odolnost. Hodina trvá 45 minut, na ni navazuje reflexe, je to tedy krátkodobý stres. Předvídatelnost je dána oznámením data a času a možnost kontroly má mnoho dalších aspektů. Na hodinu se dobře připravím, zvolím činnosti, o kterých vím, že je žáci znají

a nebudu zkoušet žádné nové metody. Vytisknu si materiály předem, připravím si vše do třídy a v případě, že využívám informační technologie, vyzkouším si jejich funkčnost s předstihem. V den hospitace přijdu dříve a zabezpečím si své základní fyziologické potřeby, abych přežila, byť i mírnému stresu přicházejícího z vnitřního prostředí. Pokud potřebuji, hodinu rozeberu s kolegyněmi a požádám o podporu v den hospitace. Pokud během vyučovací hodiny dojde k nečekaným situacím, budu mít lepší schopnost se s nimi vyrovnat a regulovat svůj stres v danou chvíli, a to především proto, že jsem saturovala všechny své potřeby vázající se k dané hospitaci. Pokud vše proběhne tak, jak má, můj stresový systém bude posílen. Důležitou roli pro podporu odolnosti hraje také to, zda jsem takové situace zažila již dříve a jsou pro mě určitým vzorcem, o kterém mluví Perry. (Perry, 2017)

V opačném případě, kdy hospitace není hlášena, bude situace pro můj systém ohrožující až zraňující. Ředitel/ředitelka přijde se zvoněním na první hodinu se slovy „Jdu se podívat na hodinu.“ Nepředvídatelná situace s absencí kontroly. Nastupuje akutní stresová reakce, kterou musím regulovat tak, abych byla schopna hodinu odučit, jak nejlépe dovedu. V tuto chvíli je pro mě stres závažný, ovlivňuje mé chování a myšlení. Pokud bych hledala oporu ve vztazích, mohu ji v danou chvíli nalézt u svých žáků, popř. u asistentky pedagoga. V nějakých případech také u hospitující ředitelky/ředitele.

Vrátím se teď na chvíli k přirovnání stresu ke kuchyňské váze. Druhá situace vyvolává razantní rozkmitání zobáčků, závaží puštěné na misky je těžké. Až stresor pomine, závaží se sundá, zobáčky budou potřebovat více času na ustálení. Stejně tak náš organismus bude potřebovat více času (a úsilí) na návrat do rovnováhy.

Vím, že mnoho škol k neohlášeným hospitacím přistupuje pouze v případech nouze. Na mnoha školách často funguje kromě hospitační činnosti také kolegiální návštěvy, které mohou být nejen inspirativní a pro náš profesní rozvoj zcela zásadní, ale také posilující naši odolnost.

1.2.4 Chronický stres

V mnoha publikacích zaměřených na syndrom vyhoření u učitelů se setkáváme s pojmem chronický stres. Proč je zde zmiňován syndrom vyhoření, ačkoliv tato práce se mu primárně nevěnuje? Má to několik důvodů. Syndrom vyhoření je velmi úzce spjat s učitelským povoláním a pedagogičtí pracovníci jsou jím ve velké míře ohroženi. V průběhu teoretické části se k tomuto pojmu ještě několikrát vrátíme. V tuto chvíli je pro naše účely podstatné tento fenomén zmínit, a to z toho důvodu, že úzce souvisí právě s chronickým stresem. Tímto pojmem se zabývá Ptáček ve své publikaci, která se přímo týká syndromu vyhoření u různých pomáhajících profesí. Učitelství mezi ně také patří; po boku s lékařskými a sociálními obory a psychoterapií. Podstatou pomáhajících profesí je neustálý kontakt s lidmi a zodpovědnost, kterou za ně do určité míry jednotliví profesionálové mají. (Smetáčková in Ptáček, 2013, s. 116)

Samotný syndrom vyhoření je pak definován jako důsledek chronického stresu, nežádka může vycházet také z nadměrné pracovní zátěže. (Ptáček, 2013, s. 22)

A ještě návrat ke chronickému stresu. Chronický stres našemu organismu jednoznačně škodí. Přináší mnoho zdravotních obtíží a komplikací (např. onemocnění srdce, cukrovku, deprese, zvýšené riziko obezity atd.). Ovlivňuje také naše buňky, které jsou dlouhodobým stresem ovlivněny na tolik, že nemají čas regenerovat a rychleji stárnou. (Epel, 2022, s. 14, 15)

Nerada bych opomenula zmínit, i když se mu tato kapitola přímo nevěnuje, akutní stres. Ten jakoby stál oproti stresu chronickému. Akutní stres trvá velmi krátkou dobu, může jít o minuty, hodiny. Jsou to chvíle, kdy organismus sbírá veškerou aktuální i uloženou energii pro to, aby v dané chvíli přežil. Jsou aktivovány ty soustavy a systémy, které slouží právě pro tyto účely. Oproti tomu u chronického stresu, který může trvat týdny, měsíce až roky, jsou aktivovány mechanismy, které stres zvládají v dlouhodobém časovém horizontu. (Bartůňková, 2010, s. 18-19)

1.3 Neurologické aspekty při aktivaci stresové reakce

Lidé zažívají stres od pradávna. Díky němu se naše lidská rasa naučila přežívat. Stresové reakce náš organismus připravují na další kroky, na aktivitu, na to, co je potřeba v následující

chvíli udělat. Stresové reakce nám v určité míře mohou prospívat, udržují naše buňky životaschopné a samozřejmě nám také pomáhají překonat problematické a náročné situace. (Epel, 2024, s. 11)

Úkolem organismu je přežít, a to za jakoukoliv cenu. Svět kolem nás, ať už se pohybujeme v divoké džungli nebo v rušném moderním velkoměstě, je plný nebezpečí a nejistot. Náš mozek je ostražitý, vnímá rizika, vyhodnocuje je a tím vyčerpává své zásoby glukózy. Žít a přežívat je pro náš organismus náročné. Pokud zaznamenáme ve svém okolí hrozbu, je to naše tělo, které vysílá poplašný signál do mozku. (Epel, 2024, s. 16)

„Stres je automatická odpověď na prožívané nebezpečí. Tato reakce mobilizuje organismus k tomu, aby přežil. Například, když se lekneme nějakého zvuku nebo potkáme medvěda a jde nám. tzv. o život, nastane poplachová fáze, které se účastní sympaticus nebo sympatický nervový systém a začne vyplavovat hormony adrenalin a noradrenalin. Tento systém uvede do pohybu svaly, srdce, zvýší krevní tlak a spotřebu kyslíku.“ (Dutková, 2023, str. 13)

1.3.1 Útok, útěk, strnutí a disociace

Tyto tři reakce bývají nejčastěji uváděny mezi prvními, pokud se ptáme po reakcích na stresovou situaci. Když reagujeme na stresory, mění se naše myšlení, pocity i chování. Do těla a mozku jsou vyplavovány stresové hormony, které zjemňují a zcitlivují naše vnímání. V současnou chvíli se naše svaly připravují na reakci: útok, útěk nebo strnutí/zamrznutí. (Felcmanová, 2023, s. 14)

K těmto třem stavům se velmi obsáhle vyjadřuje Bruce Perry, psychiatr zabývající se traumaty u dětí. Jeho výzkumy se věnují reakcím a následkům daných negativních zkušeností, ale také následným vývojem dětí a jejich adaptací na běžný život. V Perryho pojetí aktivace stresové reakce figurují dva póly – hyperaktivace a hypoaktivace. Na kontinuu hyperaktivace pak nalezneme útok a útěk a na opačném konci zamrznutí či disociaci. (Felcmanová, 2023, s. 14)

Útok a útěk jsou obranné mechanismy, jinými slovy automatické vnitřní strategie, které reagují na ohrožení. Nedochází ke změně konkrétní stresové situace, ale ke způsobu, jakým

na ni reagujeme, jak o ni přemýšlíme nebo ji vnímáme. Základní mechanismy jde také rozdělit na agresi a únik. (Šauerová, 2018, s. 33)

Reakce boje nebo útěku způsobují podráždění, vznětlivost a agresivitu. Navenek se mohou jevit jako vzdor či opozice. To je pozorovatelné například u žáků ve školním prostředí. Pokud oni reagují na stresory na kontinuu hyperaktivace, může jejich chování být zaměňováno za opozici či odmítání autority. A pokud zůstaneme u chování dětí, reakce zamrznutí může být vnímána jako odmítání, nevnímání či odpojení. (Perry, 2017, s. 52)

Pokud se jedná o přípravu na reakci boje nebo útěku, náš organismus podniká zásadní kroky: dochází k napětí ve svalech, zrychluje se dech, zvyšuje se tepová frekvence. Tělo je v poplachové fázi stresu. (Dutková, 2023, s. 14)

Disociace je považována za velmi primitivní reakci. Když organismus vyhodnotí, že z dané situace nemůže uniknout nebo bojovat, volí disociaci. Zvíře se schoulí, zmenší a doufá v zázrak. Mozek má za úkol připravit tělo na zranění. Z končetin je krev směřována do jiných částí těla a srdeční tep se zpomaluje, čímž dojde v případě poranění k menším krevním ztrátám. Zároveň je do těla vypuštěna látka podobná heroinu, která navozuje pocit klidu a tiší bolest. (Perry, 2017, s. 50)

Disociace však není spojována pouze s reakcí na náročnou stresovou situaci. Je to stav, který používáme v běžném životě. Odpoutáváme se od svého okolí a zaměříme svoji pozornost na svůj vnitřní svět. (Perry, 2023, s. 87)

O tomto stavu hovoří jedna respondentka z výzkumu. „*Někdy se při hodině úplně vypnu. Není to asi vhodné, ale pomůže mi to na chvíli odejít z té situace.*“

1.3.2 Stadia stresu: M. Šauerová

Výše uvedené reakce se dají také členit do jiného rozvržení, které ve své publikaci uvádí Šauerová. (2018)

Alarmová reakce vede k mobilizaci organismu a jeho udržení v pohotovosti. Součástí této mobilizace je příprava na útok nebo útěk. Je aktivován sympatický vegetativní systém, který zajistí vyplavení stresových hormonů a jiných látek (např. adrenalin a dopamin). Dochází

ke zvýšení svalového napětí, tepové frekvence a zrychlení dechu. Naopak se snižuje prokrvení dutiny břišní (zásobování je důležitější ve svalech, ne v trávicím traktu) a dochází ke zúžení cév a aktivace krevní srážlivosti, v případě, že by došlo k poranění. pro tělo je tato reakce energeticky velmi náročná a neekonomická.

Adaptační fáze je také označována jako fáze rezistence. Organismus se přizpůsobil stresoru a reakce z první fáze vymizely. Tělo lépe hospodaří s energií a začíná budovat nové obranné mechanismy, aby mohlo dobře odolávat dalšímu možnému působení stresoru.

Vzhledem k učitelské profesi uvádí autorka významnou poznámku. „*Zatímco na opakující se stresor si může učitel v rámci adaptace vytvořit konkrétní obranný mechanismus a připravit se na jeho působení, není stejným způsobem možné postupovat vůči stále nově přicházejícím stresorům se silným akutním vlivem.*“ (Šauerová, 2018, s. 29, 30)

Fáze vyčerpání nastává v okamžiku, kdy obranné mechanismy nejsou již schopny účinně fungovat. Organismus je poškozen do té míry, že se objevují nemoci, např. vysoký krevní tlak, psychické poruchy, syndrom vyhoření. (Šauerová, 2018, s. 29-30)

1.3.3 Neurosekvenční model: Bruce D. Perry

Tato kapitola se věnuje modelu, který dělí míru aktivace stresové reakce do pěti stavů. Úvodem by bylo vhodné zmínit poznámku, která může ovlivnit vnímání následujících řádků. „*Mozek funguje podle toho, v jakém jsme stavu.*“ (Perry, 2023, s. 89)

Proč Perry zdůrazňuje sekvenční uspořádání mozku? Protože náš mozek zpracovává vše, co prožíváme zdola nahoru. Od té „méně chytré“ části mozku až k té „chytré“. V podstatě jde o to, že náš mozek nejprve jedná a cítí a teprve potom myslí. Informace jdou jednotlivými sekvencemi od mozkového kmene až po kortex. Zároveň se náš mozek takto evolučně vyvíjel – zdola nahoru. (Perry, 2023, s. 29)

Jak je uvedeno v publikaci *Co se ti stalo?* Perry dělí stavy naší mysli na: klid (calm), střeh (alert), poplach (alarm), strach (fear) a děs (terror). (Perry, 2023, s. 90-91)

Ve stavu klidu máme přístup k mozkové kůře, tedy „nejchytřejší části mozku“. Jsme uvolnění, naše myšlenky mohou volně proudit a my máme pocit bezpečí. Můžeme tvořit a oddávat se dennímu snění.

Ve stavu střehu náš mozek zůstává aktivní i v oblasti mozkové kůry, máme tím pádem přístup ke všem kognitivním a exekutivním funkcím. V této chvíli se náš mozek může zaměřovat na určitý podnět z okolí, který je nám znám a nevyvolává v nás pocit ohrožení.

Pokud jsou dostatečně saturovány naše potřeby a věnujeme se regulaci, můžeme zůstat ve stavu klidu a/nebo střehu celý den.

Pokud se nevěnujeme našim potřebám a regulaci dostatečně nebo jsme něčím ohroženi či vystaveni stresoru, náš organismus se dostává do stavu poplachu. V této fázi je omezen náš přístup k mozkové kůře. To znamená, že více fungujeme na emocionální úrovni než na té intelektuální. Hlavním se pro nás stává limbický systém, což je vývojově nižší část mozku.

Ve stavu strachu mozek vyhodnocuje podněty z vnějšího světa jako ohrožující. Uzavírá přístup k limbickému systému (přístup ke kortexu je již uzavřen, pokud stresová reakce eskaluje postupně přes poplach ke strachu). Reagujeme bezprostředně na okamžité podněty, schopnost řešit problémy se zhorší a my se snažíme adaptovat na vzniklou situaci.

Ve stavu děsu jedná náš organismus zcela reflexivně na úrovni mozkového kmene. Jeho úkolem je holé přežití. Může volit boj nebo přejít do stavu bezvědomí. Ano, tělo je v této chvíli zkolabovat, aby se s danou situací mohlo vyrovnat a později navrátit do rovnováhy. (Perry, 2023, s. 89)

1.3.4 Stavy mysli vytvářející fyziologický stres nebo regeneraci: Elissa Epel

Podobně jako v Perryho neurosekvenčním modelu je i v modelu od Elissy Epel dělena stresová reakce na několik stavů.

Ještě, než přejdeme k jednotlivým stavům, považuji za důležité zmínit souvislost mezi stavy mysli a počáteční hladinou stresu. Z výzkumů Perryho, se kterými jsem měla možnost se seznámit v rámci projektu zaměřeného na trauma respektující přístup u dětí, vyplývá toto:

děti, které prošly negativními zkušenostmi v dětství (např. zanedbávání, násilí, zneužívání) mají permanentně vyšší stav aktivace stresové reakce. Jejich systémy jsou ve stavu zvýšené pozornosti, jakoby stále očekávaly hrozbu. Jsou ve střehu. Jejich výchozím stavem není klid, ale stavy vyšší, např. střeh či poplach.

O klidové hladině mluví také Elissa Epel. Uvádí, že naše počáteční hladina stresu bývá v běžném životě v 21. století tak vysoká, že snížit ji pomocí relaxačních činností na nižší úroveň, může být náročné. Dále píše, že pokud bychom se chtěli poté, co proběhne stresová reakce, dostatečně zotavit, musíme naši počáteční hladinu snížit ještě více. (Epel, 2024, s. 18)

Na obálce knihy *Zhluboka se nadechni* je řada sedmi barevných kruhů. Ty znázorňují jednotlivé stavy mysli, dalo by se říci, že také jednotlivé hladiny stresové reakce. Podle autorky jsou stěžejní čtyři z nich: červená mysl (akutní stres), žlutá mysl (kognitivní zátěž), zelená mysl (klid), modrá mysl (hluboká relaxace).

Na následujících stránkách autorka popisuje jednotlivé stavy. Začíná u popisu akutní stresové reakce. Aby byla zachována kontinuita tématu stavů mysli, řadím v této kapitole tyto stavy tak, jak byly řazeny v kapitole předchozí. Tedy od stavu uvolnění až po stav pohotovosti.

Stav hluboké relaxace (modrá mysl), též nazvaný hlubokou regenerací, se vyznačuje pocitem klidu a bezpečí. Někdy to znamená, že se potřebujeme odpoutat od okolního světa, ponořit se do sebe a nesoustředit se na nic jiného. Také pomáhá svoji pozornost naopak zaměřit velmi úzce na nějaký přítomný okamžik nebo předmět. V pozdějších kapitolách se této praxi, známé jako mindfulness, budeme v této práci věnovat. Mezi techniky, které podporují hlubokou regeneraci organismu, patří také meditace, relaxační činnosti. A v neposlední řadě je nutné zmínit, že hluboká regenerace organismu probíhá ve fázi hlubokého spánku, kdy tělo regeneruje v nejvyšší možné míře.

Stav klidu (zelená mysl) se vyznačuje uvolněním; též ho lze nazývat stavem tzv. *flow*, plynutím. Odpočíváme, pozorujeme a vnímáme okolní přírodu, soustředíme se na činnost, která nás baví a přináší nám radost, věnujeme se tvůrčí svobodné činnosti, posloucháme hudbu a zkrátka jen jsme tady a teď. Čím častěji spočíváme ve stavu klidu nebo hluboké

relaxace, tím větší šanci má náš organismus se regenerovat. Výše zmíněné činnosti aktivují bloudivý nerv, o kterém pojednává jedna z následujících kapitol. Pomocí bloudivého nervu (nervus vagus) je v těle navozen pocit uvolnění.

„Představuje naši obvyklou každodenní úroveň nabuzení. Je nižší než akutní stres, takže ji považujeme za základní klidový stav, o klidu však mluvit nelze.“

Ve stavu kognitivní zátěže (žlutá mysl) mozek přijímá větší množství podnětů a kognitivní zátěž je vysoká. Tento stav, který může být vnímán jako nabuzení, přetrvává i poté, co skončí událost, která jej vyvolala. Tato situace může být námi vnímána jako stresor. Naše tělo již spustilo stresovou reakci, která může být zdravá, netrvá-li příliš dlouho. Do těla je uvolňováno velké množství glukózy a my se připravujeme na útěk.

Podle autorky si vytváříme stresory v podobě negativních myšlenek sami a často si toto konání ani neuvědomujeme. Zároveň může určitou míru nabuzení způsobovat námi vnímaný (ať už subjektivně či objektivně) pocit ohrožení plynoucí z pocitu osamělosti či prožitého traumatu v dětství. Díky tomu je pro nás náročnější pocítit bezpečí.

Stav akutního stresu (červená mysl), je okamžik, kdy náš systém spouští akutní stresovou reakci. Tato reakce však nemusí být zdraví škodlivá, jak víme také z předchozích kapitol této práce, nesmí ovšem trvat delší dobu. Organismus se zabývá sbíráním energie a připravuje se na útěk či útok. Autorka také zmiňuje, že člověka mohou napadat katastrofické scénáře. (Epel, 2024, s. 18-20)

1.3.5 Polyvagální teorie: Stephen W. Porges

Neurobiologická teorie, jejíž autorem je Stephen W. Porges, objasňuje, jak náš autonomní nervový systém (ANS) reaguje na přicházející stresory. Hlavní roli v této teorii hraje bloudivý nerv. Bloudivý nerv je součástí autonomního nervového systému, který má dvě větve – sympatický nervový systém (SNS) a parasympatický nervový systém (PNS). Obě tyto větve řídí činnost hladkých svalů tvořících vnitřní orgány (srdce, žaludek, střev) a spolupracují na udržení rovnováhy našeho organismu. Činnost tohoto systému není ovlivněna vůlí. (Nakonečný, 2011, s. 133)

Kolář popisuje nervus vagus jako šestý smysl, který se podílí na sledování stavu naší trávicí soustavy. Jeho úkolem je informovat limbický systém (emoční mozek) o případném diskomfortu v této lokalitě. Na základě těchto vjemů se posléze může měnit naše emoční rozpoložení, které má významný vliv na naše chování. (Kolář, 2021, s. 99-100)

Porges ve své publikaci o polyvagální teorii popisuje tři typy chování související s evolučními úrovněmi autonomního nervového systému.

Imobilizace, která může být vnímána jako strnutí či zamrznutí, o kterém mluví též Perry (Perry, 2023) a v českém kontextu Felcmanová (Felcmanová, 2023). Náš organismus se uzavírá před okolním světem, může dojít až k předstírání smrti (u obratlovců). Tato reakce je přímo závislá na bloudivém nervu, potažmo mozkovém kmeni.

Mobilizace, která se může projevit reakcí v podobě útoku nebo útěku. Tato reakce závisí na funkci sympatiku, konkrétně takovými nervovými systémy, které aktivují metabolismus a zvyšují např. také srdeční činnost.

Sociální komunikace a sociální zapojení, je založeno na vnímání výrazu v obličeji a verbální i neverbální složce komunikace. Je zde úzká souvislost s mozkovým kmenem, jehož určité části zodpovídají za naše sociální chování a interakce. (Porges, 2011, s. 16)

Porges ve svých výzkumech používá pojem neurocepce.

Felcmanová specifikuje neurocepce takto: „*Psychiatr a neurovědec Stephen Porges zavedl termín neurocepce, který označuje aktivitu naší autonomní nervové soustavy spočívající ve skenování prostředí s cílem identifikovat signály potenciálního ohrožení (nebo naopak bezpečí) dříve, než je vědomě zaregistrujeme.*“ (Felcmanová, 2023, s. 27)

Pokud náš systém neurocepce vyhodnotí naše prostředí jako bezpečné a osoby v našem okolí jako důvěryhodné, naše mechanismy reakce na stres nejsou spuštěny a v případě jejich aktivace jsou zastaveny. Poté se můžeme chovat tak, abychom budovali pozitivní sociální vztahy. (Porges, 2011, s. 19)

1.3.6 Psychologické a biologické pojetí stresu: K. Paulík

Následující řádky se věnují pohledu na stres s přihlédnutím k tomu, do jaké míry se vztahují k biologickým hlediskům (vliv na funkce organismu) nebo psychologickým (vliv na prožívání a chování).

V psychologickém pojetí stresu se objevuje mnoho přístupů a teorií, jak uvádí Paulík. Společným jmenovatelem těchto teorií je interakce psychiky a přicházejících stresorů. Za důležitý aspekt je označována interpretace významu situace a její adekvátní vyhodnocení, tedy vyhodnocení míry ohrožení. (Paulík, 2017, s. 74-78)

V rámci biologického pojetí je stres vnímán jako neurofyzilogická a biochemická odezva organismu, která narušuje jeho homeostázu, tj. rovnováhu. Tím, jak se člověk stále snaží mapovat okolní terén, vnímat a reagovat na neustálé psychické, fyzikální i sociální podněty, navrácí své tělo do stavu rovnováhy (homeostázy). Náš systém je vybaven tzv. *obecným adaptačním syndromem (general adaptation syndrom – GAS)*. Adaptace na situaci probíhá ve třech fázích:

První fáze GAS: poplachová reakce. Je první reakcí organismu na přicházející stresové podněty. Pokud je zátěž silná, reaguje šokem. V těle probíhají biochemické změny, dochází k vylučování adrenalinu či glukózy, které spolu s ostatními látkami připravují tělo na tzv. protišok. Tělo se adaptuje na vzniklou situaci a aktivuje své obranné mechanismy.

Druhá fáze GAS: rezistence. Tělo v této fázi vyhodnocuje, zda je či není dále potřeba držet stresovou reakci. Pokud ne, přichází zklidnění a postupný návrat k homeostázi. Pokud stresory však stále působí, je třeba tělo držet v pohotovosti a napětí.

Třetí fáze GAS: vyčerpanost. Organismus vyčerpal mnoho energie a není schopen se vyrovnat se stále útočícími stresory. Není schopen adaptace, neboť působení stresorů bylo příliš dlouhé či zraňující. (Paulík, 2017, s. 71)

Jako první s pojmem *generalizovaného adaptačního syndromu* přišel Hans Seyle. Mluvil o tom, že organismus ve svém úsilí adaptovat se na podněty a tlaky z vnějšího prostředí reaguje všeobecnou fyziologickou odpovědí. Organismy takovým způsobem zvládnou přežít, držet si odpovídající kondici i přes přicházející ohrožení, traumata a změny. (Kabat-Zinn, 2016, s. 301)

1.3.7 Homeostáza, alostáza: F. Koukolík

Na předchozí část nelze nenavázat jinak než Františkem Koukolíkem, který ve svých pracích též využívá pojem homeostáza. „*Všechny živé organismy jsou živé kromě jiného proto, že dokážou udržet své vnitřní prostředí v rovnovážném stavu přes všechno, co se děje v jejich prostředí zevním. Tomu se říká **homeostáza**.*“ (Koukolík, 2022, s. 24)

A je to právě Koukolík, od kterého je vypůjčeno přirovnání ke kuchyňské váze. „*Představte si babiččiny kuchyňské váhy v rovnováze, přitom běží čas. Homeostáza je nepatrné kmitání zobáčků kolem rovnovážného stavu. Nyní si představte, že na jednu misku dopadne závaží. Všem mechanismům, které se snaží dostat velký rozkyv zpět do malého kmitání, se říká alostáza. **Alostáza** je základní mechanismus adaptace na proměny zevního prostředí.*“ (Koukolík, 2022, s. 24)

Závěrem této kapitoly bych ráda shrnula předchozí části, které se věnovaly stresu a stresovým reakcím. Je zcela evidentní, že stres patří neodmyslitelně k našim životům. Úkolem našeho organismu je na stresory reagovat a následně navracet vše zpět do rovnováhy. Je to úkol nelehký, avšak ne nemožný. V dalších částech práce se podíváme na to, jaké strategie využít, abychom posílili naši odolnost a naučili se v současném světě nejen přežívat, ale také dobře žít.

1.4 Stresové situace učitele

Učitelství je bez pochyby velmi psychicky vyčerpávající. Povolání, jehož společenský status je nízký, je náročné nejen z hlediska odborného, ale také z hlediska sociálního. Každodenní kontakt se žáky, kolegy, rodiči a snaha o naplnění potřeb každé skupiny, se mohou zdát jako nadlidský úkol. A učitelé jsou jen lidé. Lidé, kteří by se měli naučit odhadnout míru stresu, kterou zažívají a v případě potřeby se svým stresem pracovat. Co však konkrétně učitelům stres přináší? Jaké jsou aktuální stresory českého učitele? Jaké mohou být příčiny stresu u pedagogických pracovníků? Na toto odpovídají následující části práce.

Individuální psychické příčiny

Během dětství si osvojíme mnoho způsobů zvládnání stresových situací, jedná se o myšlenkové či pocitové vzorce. Buď je zažíváme v primární rodině opakovaně a dlouhodobě nebo si je sami rozvineme jako obranný a adaptivní mechanismus důležitý pro fyzické i psychické přežití. Na základě tohoto pohledu rozlišujeme dva typy osobnosti: s reaktivním nebo proaktivním postojem. Ti učitelé, kteří patří mezi osoby s reaktivním životním postojem, jsou náchylnější ke stresu. Jejich chování a prožívání je spíše pasivní a negativní, cítí se jakoby neměli nad událostmi kontrolu, zříkají se zodpovědnosti za situace a přenáší ji na druhé. U učitelů se jedná např. o přenášení odpovědnosti na systém, na vedení školy, na rodiče. Učitelé s proaktivním přístupem žijí více v přítomnosti, tady a teď. K daným problémům přistupují jako k výzvám, hledají řešení a možnosti, jak nepříjemné situace ovlivnit. Cítí zodpovědnost za své chování a prožívání.

Situace, které prožíváme a které jsme dříve prožili, nemůžeme často jinak ovlivnit. Ale je to právě naše naladění a chování, které ovlivňujeme. To, jak situace hodnotíme, jak je interpretujeme, má nemalý vliv na naše další chování a myšlení. Stručně řečeno, neovlivníme to, co se stalo, ale můžeme ovlivnit to, jak o tom uvažujeme. (Šauerová, 2018, s. 34, 35)

„Učitelé, kteří trpí pocity nesmyslnosti a marnosti ze své každodenní práce ve škole, případně z učitelského povolání vůbec, se ocitají v začarovaném kruhu. Ztrácí-li pro ně práce smysl, musí na zvládnutí každodenních povinností vynaložit mnohem více energie.“ (Šauerová, 2018, s. 35)

Individuální fyzické příčiny

Mezi tělesné příčiny stresu lze zařadit kromě nezdravého způsobu života také překonávání stresu škodlivými způsoby (patologické způsoby chování, nadměrná konzumace alkoholu a/nebo léků, kouření atd.). Celkově lze říci, že tělesné příčiny stresu jsou hůře ovlivnitelné, o to více, pokud se jedná o pedagogy ve vyšším věku. Jejich reakce nejsou již tak pružné a jsou také více ohroženi chronickými onemocněními.

Institucionální příčiny

Škola je organizace, instituce, ale především pracoviště, a tak by mělo mít, stejně jako jiné firmy, určitou kulturu. Škola jako pracovní místo je často charakterizováno několika znaky: vysokou hladinou hluku, nedostatečnými či nevyhovujícími prostory, špatným osvětlením a v neposlední řadě špatným vnitřním klimatem. A právě klima je složka, která je snáze ovlivnitelná. Podle autorky je možné ve školách pracovat na spravedlivém (nikoli rovném) systému ohodnocení pedagogů, což vede k motivaci aktivních pedagogů a rozvíjet manažerské přístupy k vedení kolektivů.

Kolektiv a špatné vztahy mezi členy pedagogického sboru jsou obvyklým stresorem. Učitelé v mnoha školách nejsou zvyklí se vzájemně podporovat, kooperovat či sdílet materiály a know-how. Není vidět shoda v základních výchovně-vzdělávacích přístupech.

Mezi institucionální zdroje stresu je možné počítat také vysokoškolskou přípravu pro výkon učitelského povolání. Učitelé se necítí připraveni na přímou práci se žáky s různými specifiky, na komunikaci s rodiči, která může být velmi náročná. (2018, s. 35-36).

Společenské příčiny

Škola je součástí společnosti, která se vyvíjí a mění a na tyto změny je třeba pružně a adekvátně reagovat. Žáci přichází z rodin s různým socio-ekonomickým zázemím, z rodin, které se často rozpadají a neposkytují dítěti dostatečnou emocionální jistotu. Dochází také ke změnám v psychickém a fyzickém vývoji dětí.

Značnou míru stresu způsobuje také negativní vnímání učitelské profese společností. Učitel je označován za viníka chyb ve výchově dětí, je vnímán jako někdo, kdo má dlouhé prázdniny a krátkou pracovní dobu. Laická veřejnost hodnotí učitele, aniž by hlouběji poznala podstatu jejich profese. (2018, s. 37).

Od obecné roviny dělení stresorů se přesunujeme ke konkrétním příčinám stresu učitelů. Podle Smetáčkové je míra stresu v učitelském povolání úzce spjata s faktem, že se jedná o individualizované povolání. Učitel sám vykonává činnost bez odpočinku v kuse až 6 hodin v prostředí se zvýšenou hlučností a s velkou mírou zodpovědnosti. Zároveň je prestiž tohoto povolání společensky na nízké úrovni a stejně tak i finanční ohodnocení.

Stresory dělí do tří typů:

- „*stresory týkající se vztahů s dětmi, rodiči a kolegy,*
- *stresory týkající se zvládnutí výuky v žákovsky heterogenních třídách,*
- *stresory týkající se postavení učitelské profese ve společnosti.*“

(Smetáčková, 2020, s. 51)

V publikaci zaměřené na syndrom vyhoření u pomáhajících profesí, na které spolupracoval kolektiv autorů s prof. Ptáčkem, uvádí Smetáčková ještě toto dělení stresorů ovlivňujících každodenní práci učitelů a učitelek:

- „*pracovní přetížení učitelů a učitelek*
- *vedení školy nadřízenými orgány*
- *problémoví žáci*
- *neuspokojená potřeba seberealizace – „frustrace“*
- *problémoví rodiče*
- *nevyhovující pracovní prostředí školy*
- *problémoví kolegové.*“
- (Smetáčková in Ptáček 2013, s. 117-118)

Jiné dělení stresorů můžeme najít u Janderkové. Ta se zaměřuje na několik oblastí.

První z nich bychom mohli shrnout pod názvem „základní fyziologické potřeby“. Pokud učitelé nemají dostatek kvalitního spánku, nedopřejí si pravidelný odpočinek, zanedbávají pitný režim či se stravují po většinu času nevhodně, jsou oslabeni pro boj se stresem. Na to nasedají další faktory, které bychom mohli souhrnně nazvat „školní prostředí“. Nadměrný hluk, kterému se v mnoha školách nemá učitel, jak vyhnout (není reálné místo, kde by učitel v klidu a tichu chvíli mohl spočinout), nevyhovující rozměry tříd s mnoha žáky a často také minimálně jedním asistentem pedagoga, velké horko a přímé slunce či naopak chlad a průvan v zimních měsících. Velkou skupinou stresorů jsou „sociální vztahy“. Sem řadí autorka vztahy mezi pedagogy, vztahy s vedením školy a v neposlední řadě vztahy s rodiči. V poslední řadě míru stresu pedagogů ovlivňují „nepředvídatelné události“, kterých je během školního roku velké množství. Ať už se jedná o nepředvídatelné chování žáků nebo

o závažné události a úrazy, vždy je vyvíjen na učitele velký tlak k úspěšnému zvládnutí situace. (Janderková 2019, s. 79)

Stres u učitelů a jeho příčiny jsou také tématem mezinárodního šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey). Šetření, ze kterého máme dostupné výsledky a které v naší republice připravuje, realizuje a vyhodnocuje Česká školní inspekce (ČŠI), proběhlo v roce 2018. V roce 2024 probíhalo další kolo šetření, výsledky budou známy v letošním roce.

„Hlavním cílem šetření TALIS je zmapovat názory, postoje a motivace učitelů, kteří v ČR působí na druhém stupni ZŠ či nižším stupni víceletých gymnázií.“ (Boudová et al., 2020, s. 5)

Šetření TALIS se zaměřuje nejen na běžný stres, který plyne z učitelského povolání, ale bylo sledováno, na kolik ovlivňuje učitele chování žáků a jaká je celková duševní pohoda učitelů na pracovišti.

V kapitole *Klima učitelského sboru (spolupráce učitelů) a klima školy* jsou uvedena zásadní zjištění. pro účely této práce jich bylo vybráno několik.

Mnohá zjištění z tohoto šetření se týkala stresu z chování žáků. Z předchozí části této práce víme, že tuto skutečnost též uvádí autoři publikací. V rámci šetření se ukázalo, že stres pramenící z chování žáků, je mezi učiteli velmi rozšířený a výrazně může ovlivnit spokojenost učitelů se svojí profesí i celkovou životní spokojeností, potažmo duševní pohodou.

Výsledky ukazují také na fakt, že učitelé 2. stupně základní školy mají větší stres z chování žáků než vyučující na gymnáziích. Ti naopak považují za větší stres množství práce, oproti učitelům ze základních škol.

Zajímavé bylo zjištění, že s tím, jak roste míra nevhodného chování žáků, tím roste i rozdíl mezi jednotlivými učiteli, a to těmi začínajícími a těmi zkušenými. Autoři šetření se domnívají, že učitelé déle působící ve školství mohou být odolnější vůči stresu než kolegové, kteří působí ve školství krátce. Dokument dokonce hovoří v tom smyslu, že pro začínající učitele může být náročné chování žáků velmi šokující a ti s delší praxí

možná začnou využívat metodu selektivní ignorace. Uvádí se též, že po 6 letech praxe dochází v tomto ohledu ke změně, tj. že stres z chování žáků se postupem času snižuje.

Šetření také v jedné z částí ukazuje na vztah učitelské sebedůvěry a míry stresu. „...je patrné, že ti učitelé, kteří udávají střední a silný stres na pracovišti, jsou zároveň těmi učiteli, kteří mají nízkou hodnotu sebedůvěry ve všech třech sledovaných kompetencích (třídní management, multikulturní třídy i celková sebedůvěra). Lze předpokládat, že sebedůvěra učitele ve vlastní různé kompetence hraje klíčovou roli nejen ve zvládnutí stresových situací, ale dopomáhá efektu dalších jevů a mj. spolupůsobí i na celkovou spokojenost učitele.“

Závěrem této kapitoly si kladu otázky: Co pro sebe mohou učitelé udělat, aby zvládali pracovní zátěž protkanou tolika stresory? a jak může vedení školy podpořit své pedagogy? Věřím, že následující kapitoly odpovědi na tyto otázky poskytnou.

2 Aktuální výzvy a požadavky v profesi učitele na ZŠ

V současné době české školství čelí řadě výzev, které ovlivňují nejen kvalitu vzdělávacího procesu žáků, ale i pracovní podmínky pro pedagogy. Za zásadní lze považovat legislativní změny a změny na úrovni strategických dokumentů, narůstající administrativní zátěž, potřeba individualizace a inkluze a digitalizace a s tím spojené nároky na seberozvoj. Spolu s každodenními nároky vyplývajícími z učitelského povolání přináší tyto proměny ještě více výzev a tím pádem nároků na učitele, což vede k rostoucí míře případů vyhoření i zvýšené stresové zátěži.

„Syndrom vyhoření vzniká jako důsledek trvalého a silného stresu. Mezi vyučujícími napříč různými zeměmi je prokázána vysoká míra prožívaného stresu oproti jiným povoláním.“
(Johnson in Smetáčková, 2020, s 50)

Tato kapitola nabízí pohled na výše zmíněné změny a reflektuje jejich dopad na učitele a jejich výchovně-vzdělávací činnost ve školách.

2.1 Strategické dokumenty

V mnoha evropských zemích prochází školství kurikulárními změnami. V České republice vyšel v roce 2020 dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, který reagoval na potřeby modernizace našeho systému vzdělávání.

Změny v kurikulárních dokumentech mají za cíl zvýšení efektivity a kvalitu vzdělávání, ať už se jedná o úroveň preprimárního, primárního či sekundárního vzdělávání. V popředí zájmu je rozvoj individuality a osobnosti žáků a podpora jejich pozitivního vztahu k učení. Cílem je motivovat žáky k učení tak, aby jejich zájem přetrvával i po skončení školní docházky. (Veteška, 2020, s. 49)

„Implementace Strategie 2030+ povede k vytvoření a rozvoji otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celoživotní perspektivě. Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého

vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+)

Veteška dále uvádí, že jedním ze strategických cílů je zaměřit proces vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro život. Konkrétně se pak jedná např. o zvýšení úrovně gramotností a klíčových kompetencí žáků nebo soulad mezi obsahem vzdělávání a způsobem jeho ověřování, resp. způsobem, jak ověřovat dosaženou míru konkrétních kompetencí. (Veteška, 2020, s. 51)

Na základě dokumentů státní úrovně vznikají dílčí rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které stanovují obecné rámce např. pro základní vzdělávání (RVP ZV). Z těchto dokumentů obecnějšího rázu následně vychází jednotlivé školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP).

V současné době dochází k implementaci nového RVP ZV. Ta bude probíhat postupně a školy mohou podle tohoto nového dokumentu začít vytvářet své programy a vzdělávat od školního roku 2025/2026 první a šesté třídy. Nové RVP stanovují tzv. očekávané výsledky učení, které byly do této doby známé jako očekávané výstupy.

Pro mnohé pedagogy přichází v těchto dokumentech nové výzvy. Kromě již zaběhnuté podpory klíčových dovedností, která je součástí strategických dokumentů již nějakou dobu, je kladen důraz na osobnostní a sociální výchovu. Mají však učitelé pro „výuku“ těchto dovedností patřičné podklady, vzdělání a především motivaci? Nestávají se revidované vzdělávací programy pro některé učitele spíše stresorem?

V souvislosti s tématem této práce je podstatné zmínit také to, že jedním z průřezových témat RVP ZV je psychohygiena, duševní zdraví a duševní gramotnost. Žákům by měla být poskytnuta podpora v rozvoji schopností zvládat náročné situace a zdravě zvládat svůj stres.

2.2 Individualizace

Nejen díky současným strategiím vzdělávací politiky, ale především díky rozmanitosti naší společnosti, čelí učitelé denně výzvě zvané „individualizace“.

Jedná se o proces, při kterém učitel přizpůsobuje výuku individuálním potřebám a zvláštnostem každého žáka. Učitel hledá vhodné metody a formy výuky, které konkrétnímu žákovi zprostředkují učební látku tak, aby ji co nejlépe zvládnul. (Kolář, 2012, s. 53)

V dotazníkovém šetření, které bylo realizováno v rámci této práce, byla položka týkající se faktorů, které ovlivňují míru stresu učitelů. V polouzavřené otázce měli respondenti na výběr z několika možných stresorů, byla však také možnost vepsat další stresory. Ze 184 respondentů odpovídajících na tuto položku, označilo 55 %, že považují za stresující nedostatek času na individuální přístup k žákům. Z toho vyplývá, že tito učitelé vnímají potřebu individuálního přístupu, leč z různých důvodů jej nemohou praktikovat tak, jak by bylo třeba.

2.3 Žáci s náročným chováním a inkluze

Diverzita ve školních třídách se stala zcela běžnou. V jedné třídě mohou být žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci s podpurným opatřením, žáci s dvojí výjimečností i žáci s náročným chováním. V Listině základních práv a svobod je stanoveno: „*Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*“ (Průcha, 2017, s. 388) Školy v 21. století se tomuto snaží dostát a v hlavním vzdělávacím proudu je místo pro všechny děti. Jsou na to školy a konkrétní pedagogové připravováni a mají dostatečnou podporu? Může být přítomnost žáka s náročným chováním a/nebo znevýhodněním příčinou stresu pro učitele? V našem výzkumném šetření uvedlo 78 % učitelů, že žáci s náročným chováním jsou pro ně faktorem ovlivňující míru stresu.

Také mezinárodní šetření TALIS zaznamenalo toto téma v odpovědích respondentů. Část šetření se zaměřila na tzv. problémové třídy, kde učitelé často žáky napomínají a usměrňují jejich náročné chování. Takové chování může mít různé podoby: vyrušování, ignorace učitele, vulgarita, vynucování si pozornosti a mnoho dalšího.

„Rušivé či nevhodné chování žáků v každodenním pracovním nasazení je pro učitele nesmírnou psychickou zátěží, snižuje jeho motivaci k učení a často je hlavní překážkou pro systematické řízení výuky a dosahování očekávaných studijních výstupů u žáků.“

(Boudová et al., 2020, s. 10)

Bělík uvádí, že více než 40 % učitelů se za dobu svého působení ve škole setkala s nějakým typem násilného chování. Nejčastěji se jednalo o verbální násilí, s fyzickým násilím se setkala pouze 4 % učitelů. (Bělík, 2022, s. 51)

Inkluze je pojem v posledních letech mnoho skloňovaný. Týká se začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Mezi těmito dětmi mohou být nejen ty se zdravotním znevýhodněním, ale také ty ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. (Průcha, 2014, s. 139)

V tomto bodě se setkává individualizace s inkluzí. Každý žák má právní nárok na adekvátní podporu ve vzdělávání na základě svých potřeb. Materiály SOFA (Society for All) zmiňují, že mezi žáky v inkluzi mohou být i ty z kulturně odlišného prostředí, s odlišným mateřským jazykem či jinými životními podmínkami. (Society for All)

Smetáčková konstatuje, že rozmanitost v takové míře mění povahu učitelské profese. Na učitele jsou kladeny mnohem vyšší nároky v oblasti didaktické i postojové, je třeba zvládat heterogenní třídy, které jsou mnohem náročnější než homogenní. Pokud učitelé nejsou dostatečně připravováni a chybí jim podpora, vede to k nadměrné zátěži a stresu.

(Smetáčková, 2020, s. 86-88)

2.4 Vnímání učitelské profese a self-efficacy

Smetáčková popisuje souvislosti mezi snadnou dostupností informací a oslabenou autoritou vědění, což má za následek to, že učitel je v dnešní době častěji nucen obhajovat své postupy před rodiči. Vlivem rozvoje digitálních technologií má společnost nejen přístup k velkému množství informací, ale také se mění postoje k poznatkům, které si na základě získaných informací vytváříme. Společnost často nerozlišuje mezi ověřeným poznatkem a nesouvislou informací z internetu a dochází k oslabení autority vědění. Učitel, z historického hlediska jakožto představitel vědění, přichází o tento status. Jeho činy jsou pod drobnohledem rodičů žáků a učitel je, jak bylo zmíněno výše, často nucen obhajovat své konání. Jeho profesní identita je narušena a míra stresu se zvyšuje. (Smetáčková, 2020, s. 89)

Pokud se bavíme o vnímání učitelské profese, je vhodné zařadit také pojem self-efficacy. Víra ve vlastní schopnosti, to je nejjednodušší definice.

„Učitelská self-efficacy je definována jako učitelovo přesvědčení o jeho schopnostech plánovat, organizovat a realizovat různé výchovně-vzdělávací aktivity, které jsou základem pro dosažení pedagogických cílů.“ (Bandura in Smetáčková, 2020, s. 73.)

Sebepojetí a uznání svých schopností hraje klíčovou roli také pro práci se stresem a prevenci syndromu vyhoření. Pokud k výzvam, které učitelská profese přináší, přistupuji vědoma si svých schopností a dovedností, zvládnou ji snáze než ten, který nevěří sám v sebe.

Vztah mezi self-efficacy a syndromem vyhoření ukazuje také výzkum, který vedla Smetáčková se svými kolegy a kolegyněmi. Analýza ukazuje vztah mezi mírou vyhoření a mírou self-efficacy. Vyučující vykazující menší projevy vyhoření, mají vyšší self-efficacy a vyučující s nižší self-efficacy mají větší projevy vyhoření. (2019, s. 395)

Součástí self-efficacy je i pocit, že dovedu řídit do určité míry běh věcí, tzn. lépe zvládám náročné situace. Výzkumy ukazují také na fakt, že takto založení lidé využívají aktivní strategie ke zvládnání stresu, čímž posilují svoji odolnost. (Křivohlavý, 2009, s. 75-76)

Ve výzkumném šetření TALIS se ukázalo, že spokojenost s učitelskou prací souvisí se spokojeností s výkonem během vyučování. Dále ukazuje, jak zásadní vliv na výkon a zvládnání stresu má přesvědčení, že ovlivňují budoucí generace dětí.

„Daleko zajímavější je ale vztah mezi názorem, že učitelská profese mi umožní ovlivnit děti, a tak přispět společnosti, spokojeností s prací učitele a dále vnímáním toho, že je profese učitele ceněna ve společnosti. Stres učitele ani jeho spokojenost nesouvisí s vnímáním výhod povolání učitelství ve smyslu kariéry a jistého příjmu. Materiální hodnoty tedy nesouvisejí se spokojeností učitelů ani s jejich stresem.“ (Boudová et al., 2020, s. 47)

2.5 Kultura školy a vize školy

Pojem kultura školy popisuje dlouhodobý stav dané školy. Oproti klimatu školy, kterým se zabýváme níže, a které má spíše krátkodobý charakter. Tento vztah vystihuje věta z publikace věnující se sociálnímu klimatu učitelských sborů základních škol.

„Klima učitelského sboru je součástí kultury školy.“ (Jakubíková in Urbánek et al., 2020, s. 26)

Kulturou školy se rozumí „společné hodnoty, postoje, normy, přesvědčení a názory, které sdílejí a zároveň spoluvytvářejí jednotliví aktéři školního života...“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 165)

To, jaké jsou vztahy mezi učiteli a žáky, učiteli a rodiči, mezi učiteli a vedením a to, jak spolu tyto komunikují, vytváří jeden z rysů kultury školy a podporuje tak její jedinečnost. (Průcha, Veteška, 2014, s. 165)

Kultura školy může být v českém kontextu vnímána také jako „souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných.“ (Jakubíková in Urbánek et al., 2020, s.25)

V každé škole lze vyzorovat konkrétní rituály a zvyklosti; způsob, jakým přistupují učitelé k výuce; nabídky vzdělávacích programů pro učitele (DVPP); určité normy chování, které utváří zmiňovanou kulturu. Spolu s dlouhodobou strategií a vizí školy ukazují právě na specifickou každé školy.

Školní klima lze chápat jako sociálně-psychologický aspekt odrážející mezilidské vztahy a jejich proměny, dynamiku a vývoj. pro školní klima je určující, jak je vnímáno samotnými aktéry, tj. žáky, učiteli, vedením školy, rodiči atd.

„Vyjádření kvality sociálních, interpersonálních vztahů a prožitků těchto vztahů učiteli, žáky i ostatními zaměstnanci školy. Toto klima je tvořeno vztahy v učitelském sboru i např. hledáním nových možností výchovně-vzdělávací práce, vztahy v kolektivech tříd i vztahy těchto kolektivů k učitelům.“ (Kolář et al., 2012, s. 62)

Klima školy lze vnímat tedy jako souhrn vzájemných psychosociálních vztahů. Ty lze měřit pomocí dotazníků i jiných metod. Klimatem školy (popř. třídy) se zabývají mnohé výzkumy, které zkoumají dané jevy z pohledu žáků, učitelů i rodičů. (Průcha, Veteška, 2014, s. 154)

Ke školnímu klimatu se vyjadřuje také dokument Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, který vydává ČŠI.

Kapitola 2 Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima uvádí: „*Vedení školy aktivně vytváří pozitivní klima, které podporuje učení každého žáka. Pozitivní školní klima se projevuje v dobrých prosociálních vztazích mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a žáky, mezi žáky navzájem i mezi rodiči a vedením školy a pedagogy.*“ (ČŠI)

Navazující části se vyjadřují také k prostředí školy, estetické úpravě a čistotě, jakožto faktory ovlivňující pozitivní klima školy.

Strategie, vize, hodnoty, mise, směřování školy. Rámec toho, kam škola směřuje z dlouhodobého hlediska, ale také rámec toho, co se ve škole žije každý den.

Vize školy jsou stanoveny jako součást strategického rozvoje. Strategii má škola jasně formulovanou a sestavenou tak, aby obsahovala též kroky k dosažení stanovených cílů. Takové směřování školy by mělo zohledňovat hlavní trendy ve vzdělávání a samozřejmě též společenský vývoj. Pedagogičtí pracovníci ideálně na tvorbě strategie a vize školy spolupracují, především s ní však souzní a přijímají ji za své. Strategie může existovat jako samostatný dokument, popř. je součástí ŠVP a je přístupná rodičům a veřejnosti. (ČŠI)

Pro ilustraci finální vize školy, volím tu, se kterou v současné době nejvíce rezonuji, a to z toho důvodu, že na dané škole působím jako učitelka.

„Škola pro úspěch každého žáka, kde se každý učí naplno a s radostí a své učení si řídí. Pomáháme mu osvojit si a rozvíjet gramotnosti, dovednosti a hodnoty. Stává se tak vzdělaným, zdravě sebevědomým a spokojeným člověkem.“ (ZŠ Šeberov)

Škola má dále na svých webových stránkách uvedeno, že k naplnění této vize používá škola tyto strategie: čtenářství a pisatelství, konstruktivismus a pestré metody, hodnotové vzdělávání, formativní hodnocení, integrovanou tematickou výuku a učení se venku.

Nyní pojďme hledat souvislost mezi vizí školy a centrálním tématem této práce: stresem. Pokud učitel pracuje ve škole, jejíž vize souzní s jeho pedagogickým přístupem, bude pravděpodobně velmi spokojen. V případě, že učitel pracuje ve škole, jejíž vize neodpovídá jeho pedagogickému a osobnímu nastavení, bude pravděpodobně za nějaký čas velmi frustrován, práce v takové škole jej nebude těšit a bude ohrožen syndromem vyhoření.

Z předchozích tří kapitol vyplývá, že učitel nastupující do nové školy, se má ptát nejen po platových podmínkách, ale především po kultuře a vizi školy. Ty zcela jistě ovlivní jeho duševní pohodu na pracovišti a v souvislosti s tím to, jakým bude pro své žáky učitelem.

2.6 Stav poznání

V našem výzkumu uvedlo 31 učitelů (z celkového počtu 215 dotazovaných), že nezažívá během pracovní doby ve škole stres. Ptejme se těchto učitelů, jak toho docílili. Ptejme se, jakou podporu poskytuje vedení jejich škol. A v neposlední řadě se ptejme, co dělají tito učitelé jinak.

Učitel, na kterého teď nahlížeje více jako na člověka, čelí v dnešní době mnoha výzám. Některé přichází z interního prostředí škol, některé z externího, tedy ze společnosti a médií. Učitel je osobnost, má své postoje, schopnosti a dovednosti i návyky. Mohlo by se zdát, že rodiče mají často očekávání, která jsou s těmito kritérii neslučitelná. Učitel by měl děti naučit vše bez domácích úkolů, bez zatěžování rodičů, bez problémů. Má být spravedlivý, ctít individualitu dítěte a všechny problémy řešit ve škole. Oproti tomu učitel by rád s rodiči řešil vzniklé problémy při společných setkáních, chtěl by, aby rodiče měli kontrolu nad prací svých dětí a podporovali jejich proces učení také v domácích podmínkách. (Průcha, 2017, s. 413)

Vysoké nároky na učitele jsou kladeny i ze strany škol a jim nadřazených orgánů. Nově vznikající či revidované dokumenty pobízí učitele k větší individualizaci výuky a rozvoji kompetencí žáků. Školám je připomínána důležitost pozitivního klimatu a kultury školy. Denně se setkávají stovky jedinečných osobností ve školním prostředí a já věřím, že učitelé i rodiče mají společný cíl: naučit děti žít kvalitní život v 21. století.

3 Možnosti seberegulace učitelů ZŠ

Učitelé jsou vystaveni během dne mnoha stresorům. Ať už se jedná o stresory jakéhokoliv původu a síly, je třeba s nimi pracovat, regulovat je. K tomu, aby učitelé zvládli náročnost své profese, o které není pochyb, je třeba myslet na tzv. seberegulaci. Seberegulace je způsob, jak o sebe pečovat, jak zvládat stres a jak podporovat svoji duševní pohodu a duševní zdraví.

3.1 Duševní zdraví a duševní pohoda pedagogů

Následující subkapitoly přináší tři témata související s duševním zdravím a pohodu učitelů.

3.1.1 Duševní pohoda

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) je zdraví označováno jako stav „úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo vady“ (Juríková, 2023, s. 15). Je důležité, aby učitelé vnímali péči o své duševní zdraví jako zásadní.

Juríková ve své publikaci věnované duševnímu zdraví ve škole, mluví o duševní nepohodě. „*Duševní nepohoda je stav duševního zdraví, kdy se člověk necítí zcela psychicky v pořádku, např. v důsledku působení vysoké míry stresu.*“ (2023, s. 17) Dále uvádí, že tento stav je člověk schopen sám zvládnout v případě, že se věnuje sebepéči a psychohygieně. Pokud však stav duševní nepohody přetrvává a člověk ztrácí schopnost fungovat v běžném pracovním i osobním životě, může přijít čas na pomoc z vnějšího prostředí. (2023, s. 17)

Aby mohl učitel věnovat sebepéči dostatečný prostor, měl by mít základní znalosti či přesvědčení, tj. duševní gramotnost. Je to schopnost udržovat a zlepšovat svoji psychickou pohodu a duševní zdraví. „*Tato schopnost zahrnuje řadu dovedností a nástrojů, které mohou pomoci zvládat stres, rozpoznat a vyjádřit své emoce, řešit problémy či konflikty, komunikovat s druhými a rozvíjet své sebeuvědomění. Jde o klíčový aspekt celkového zdraví a životní kvality.*“ (Juríková, 2023, s. 31)

Téma duševní pohody a práce se stresem mě na mé pracovní cestě provází již několik let. Od vzdělávání dětí jsem přešla ke vzdělávání pedagogů, a to právě v těchto tématech.

Co bylo jedním z impulsů pro tuto změnu? Po pandemii covid-19, když jsme se vrátili do každodenního školního provozu, začaly chodit dotazníky. Zaměřovaly se na duševní pohodu žáků, na zázemí žáků během pandemie, na podporu, kterou jsme poskytli žákům, na jejich znalosti na jejich dovednosti. Nedostala jsem žádný dotazník, který se ptal, jak jsem se měla já jako učitelka. Byla to chvíle, kdy jsem si řekla, že je dobré, že pečujeme o duševní zdraví našich žáků, ale pojďme se zaměřit i na pedagogy.

3.1.2 Wellbeing

Pojem wellbeing se v poslední době těší velké oblibě a je to jediné dobře. Do škol se dostávají vzdělávací programy, které povzbuzují pedagogické pracovníky k sebepéči. Také díky Strategii 2030+ se toto téma více dostává do popředí ve vzdělávacím systému.

V rámci platformy *Partnerství pro vzdělávání 2030+*, které přispívá k naplňování cílů *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030*, vznikla pracovní skupina pro wellbeing. Hlavním cílem této skupiny je podpora wellbeingu ve školách pro žáky/žákyně, vedení škol i vyučující. Právě tato skupina se zasloužila o definici pojmu wellbeing pro české prostředí.

Felcmanová definici uvádí ve své publikaci. „*Wellbeing je 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 a spokojený život.*“

Jak z definice vyplývá, wellbeing, jehož český ekvivalent může být pohoda, má několik složek. Pokud o jednotlivé složky aktivně pečujeme, zvyšujeme tím svoji odolnost a schopnost zvládat náročné situace snáze. (Felcmanová, 2023, s. 4-5)

3.1.3 Příprava budoucích učitelů

Za velmi dobrý krok považuji vydání jednotného *Kompetenčního rámce absolventů a absolventek učitelství*, který nabyl platnosti v říjnu 2023. Tento dokument předkládá vizi pro kvalitní přípravu budoucích učitelů, může však zároveň sloužit ke zkvalitnění a profesionalizaci učitelského povolání.

Pro účely této práce je významná především oblast 6: Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví, speciálně potom kompetence 6.3, která říká, že „*Systematicky pečují o své duševní zdraví a psychohygienu.*“ Dále vybízí studující, aby věnovali dostatečnou pozornost svým potřebám a zájmům a učili se držet svůj pracovní a osobní život v rovnováze. V neposlední řadě připomíná studujícím, že je v pořádku využívat již hotové materiály a inspiraci od kolegů a kolegyně a v případě potřeby využít nabízenou pomoc a dostupné prostředky. (MŠMT, 2023, s. 19)

Ve třech úrovních (absolvent/ka, začínající učitel/ka, zkušený/á učitel/ka) oblasti 6 jsou rozpracovány dílčí kompetence. Finální podoba kompetence pro zkušené pedagogy zní takto: „*Umím dlouhodobě sledovat stav svého psychického zdraví a vykonávat svou práci tak, aby to pro mne bylo dlouhodobě udržitelné a naplňující.*“ (MŠMT, 2023, s. 70)

Ačkoliv je tento dokument adresován především studujícím na fakultách připravující budoucí učitele, některým zkušeným pedagogům by mohl posloužit jako návod pro naplňování jednotlivých kompetencí (nejen) v oblasti péče o duševní zdraví ve své profesi.

3.2 Stres a odolnost

Odolnost, resilience, schopnost zvládat nepříznivé situace. Lidové rčení „*Co tě nezabije, to tě posílí.*“ jak je to doopravdy s posilováním naší odolnosti? K čemu ji potřebujeme? K boji se stresem. Pojem resilience se v posledních desetiletích se objevuje mezi klíčovými faktory, které formují naše stresové reakce a reakce na zátěžové situace. (Azri, 2022, s. 13)

3.2.1 Odolnost a její vztah ke stresu

„*Naši resilienci tedy můžeme vnímat jako schopnost odolávat nepříznivým silám, zvládat obtížné situace a překonávat krize nejrůznějšího druhu.*“ (Kolář, 2021, s. 11)

Jak se vztahuje odolnost ke stresu, potažmo stresorům? Můžeme je vnímat jako dva protipóly, které na sebe vzájemně působí. Jedním pólem jsou stresory, druhým pólem

jsou naše salutory. Salutory jsou obranné schopnosti našeho organismu, které pomáhají zvládat náročné situace. (Kolář, 2021, s. 11-12)

Kolář nás vyzývá zamyšlení ve své knize *Posilování stresem*. Jedna z úvodních kapitol nese název *Oslabeni komfortem*. V ní autor popisuje mechanismus tohoto fenoménu. Lidé jsou zvyklí žít v blahobytu a bezpečí a tím oslabují své vnímání okolního světa, smysly, intuici. Dochází k postupné ztrátě psychické a fyzické odolnosti. Zvyšuje se naše křehkost a s ní i zranitelnost. (Kolář, 2021, s. 12)

Pojmem odolnosti se ve velké míře zabývá také Koukolík. Ten o ni mluví jako o schopnosti přizpůsobit se zátěži. Tato zátěž je tak závažná, že ohrožuje naše přežití, další vývoj nebo jeho funkce. (Koukolík 2022, s. 13)

Odolnost můžeme dělit na dvě složky: zdroje a aktiva. Mezi zdroje patří to, čím jsme obklopeni, např. naše sociální okolí, rodina, přátelé. Jsou to naše ochranné štíty.

Odolnost je ovlivněna tím, jak využíváme naše zdroje a aktiva. To jsou dvě složky odolnosti. Mezi zdroje patří to, čím jsme obklopeni, např. naše sociální okolí, rodina, přátelé. Jsou to naše ochranné štíty. Na druhé straně aktiva, což jsou rysy osobnosti, které mohou být jak vrozené, tak získané. Tyto jsou nám nápomocny při vyrovnávání se s proměňujícím se prostředím. (Koukolík, 2022, s. 17)

3.2.2 Posilování odolnosti

Pokud chceme mít dobrou psychickou odolnost, je třeba učit se pracovat s vlastním stresem a přicházejícími stresory. (Azri, 2022, s. 87)

Budování a posilování naší odolnosti se může stát hnacím motorem našeho života. Každý den přichází nové výzvy, překážky, stresory. Naši psychickou odolnost je třeba aktivovat a pečovat o ni. Stephanie Azri ve své knize *Aktivujte svou psychickou odolnost* představuje 12 dovedností, které nám na této cestě pomohou. U každé dovednosti též předkládá konkrétní aktivity. Následující řádky se věnují všem tématům a uvádí několik tipů pro posílení naší odolnosti.

Sebevědomí

Naplňte svůj každodenní život pozitivní sebestylou a pozitivními afirmacemi („*Tohle zvládnou*“ a „*Dobře to dopadne*“) a ty negativní nenechte volně, nechte je, zbavte se jich. (s. 27)

Napište si seznam svých výjimečných vlastností a/nebo svých úspěchů a sdílejte je s rodinou a přáteli. Buďte hrdí na to, co jste dokázali! (s. 28)

Pozitivní myšlení

Pište si deník vděčnosti nebo si запиšte, co se vám dnes podařilo. Můžete si také udělat seznam toho, na co se těšíte v blízké budoucnosti. (s. 41)

Regulace emocí, všímavost a senzorní strategie

Regulujte své emoce pomocí vašich smyslů, ty vám pomohou navodit klid, uvolnění a jiné příjemné pocity. Zkuste vnímat své okolí postupně svými smysly. Co slyšíte? Co vidíte? Co cítíte? Tímto cvičením, které patří do praktik mindfulness, podpoříte svoji všímavost a ukotvení v čase a místě. (s. 46-48)

Vytvořte si senzorní sadu z předmětů, které vám pomohou pozitivně regulovat emoce. Může obsahovat různé antistresové míčky nebo jiné předměty pro uvolnění napětí, žvýkačky, vůně a olejčky, jemné předměty, kamínky atd. (s. 55-56)

Sebepéče

Stejně jako plánujete, že musíte umýt nádobí a uklidit, naplánujte si čas, který bude jen váš. Zpočátku stačí krátká chvíle, malá změna. Pust'te si oblíbenou hudbu, zdřímnete si, dejte si sprchu, čtete si, jdete ven. (s. 69-70)

„Ačkoliv sebepéče sama o sobě nevede k významnému zlepšení duševního zdraví, rozhodně k němu přispívá tím, že spouští relaxační odpověď, koktejl hormonů, který posiluje naši imunitu, snižuje hladinu stresu a podporuje regulaci emocí.“ (Azri, 2022, s. 62)

Komunikace a vyjednávání

Tato kapitola doporučuje využívání asertivního přístupu v komunikaci, využívání otevřených otázek v nepříjemné komunikaci, metodu aktivního naslouchání a další tipy pro zlepšení interakce s druhými. (s. 86)

Zvládání stresu a úzkosti

Autorka uvádí, že z vnějšího prostředí z role pozorovatele lze zaměnit stres za úzkost, proto má oba pojmy v jedné subkapitole. Nabádá, abychom si vytvořili plán na zvládání stresu nebo úzkosti. Jaké konkrétní strategie využijeme? Kde můžu vyhledat pomoc, pokud ji budu potřebovat? Co mohu v té chvíli udělat pro sebe? jak budu odpočívat po proběhlé stresující události? Co udělám pro své zdraví? (s. 101)

Vnímání hněvu

Sepište si seznam spouštěcích bodů. Ať už se jedná o témata hovoru nebo situace, které ve vás vyvolávají hněv. Zkuste se jim v budoucnu vyhýbat, pokud to půjde. Pokud to nejde, naplánujte si strategie, které vám je pomohou zvládnout s menším hněvem nebo zcela bez něho. (s. 113)

Počítejte do deseti. Výzkumy ukazují, že je potřeba až 13 vteřin, aby mozek dostal stres pod kontrolu. Zároveň vám počítání poskytuje čas pro plánování dalších kroků v dané situaci. (s. 114)

Sociální vazby a zdravé vztahy

Nastavujte si zdravé hranice a učte se říkat ne. Budujte pozitivní vztahy a hledejte podporu mezi lidmi, vyhledávejte lidi, kteří vás podporují a motivují. (s.133)

Zdravé tělo a mysl

Tato kapitola se věnuje nejen našim zdravým návykům, které ovlivňují naši tělesnou kondici, ale také návykům, které pozitivně či negativně ovlivňují naše psychické zdraví. Počínaje sebedříváním, přes dostatek spánku až k návykovým látkám. Konec kapitoly je uzavřen grafem, díky kterému můžeme efektivně plánovat změny, které se chystáme v životě dělat (např. zbavit se nevhodného návyku a nahradit jej jiným vhodným). Křivka

grafu, kterou můžeme vnímat jako průběh cesty, má pět postupných kroků: prvotní úvahy, zvažování, přípravu, akci a udržení. (s. 151)

Řešení problémů a flexibilita

Využívejte brainstorming, hledejte různá možná řešení dané situace, stanovujte si cíle a postupné kroky.

Napište sami sobě dopis o tom, proč chcete nějaký problém vyřešit a jaké kroky podniknete. (s. 165)

Rozvíjení smyslu a účelu

Odhalte svůj účel a odpovězte si otázku „proč?“ Co vás pohání kupředu? Za čím jdete? Jaké jsou vaše cíle a proč za nimi jdete? (s. 173)

A zde se opět můžete vracet ke svému deníku vděčnosti či seznamu těšení. Připište si také seznam vašich silných stránek a naučte se je v životě využívat. (s. 175)

Zvládání krizí a ztrát

Odolnost mění způsob, jakým zvládneme žít náš každodenní život. Pokud odolnost zvyšujeme, zvyšujeme také své schopnosti pro boj se stresory, resp. pro jejich zvládnutí. U jedinců s nízkou hladinou odolnosti se může i z maličkosti stát krizová situace. (s. 181)

Smiřte se s nevyhnutelným. V životě osobním i profesním je mnoho proměnných, které jsou z naší role neměnné. Neplýtvajte energií na boj s nimi. Naučte se je přijímat. (s. 184)

Závěrem knihy autorka shrnuje: „...s dobrou odolností a přístupem plným naděje můžou být lidé lépe vybavení ke zvládnutí výzev, které jim vtrhnou do života.“ (Azri, 2022, s. 189)

Od australské terapeutky se naše pozornost přesunuje k českému neuropatologovi Fr. Koukolíkovi. Ten upřesňuje, že lze posilovat psychickou i fyzickou odolnost našim chováním, stejně tak ale můžeme našim chováním svoji odolnost snižovat. (Koukolík, 2022, s. 14)

Co můžeme udělat pro sebe a pro své blízké? Jak posílit jejich odolnost a podpořit jejich zdravý vývoj a schopnost zvládat stres? Mnoho toho zastane naše primární rodina. Citlivá péče o děti od počátku jejich života, budování a udržování pozitivních vztahů, oslavy

a rituály, zvyklosti. To vše podporuje pocit sounáležitosti a pocit, že někam patříme. V průběhu života je u dětí a dospívajících potřeba učit je efektivně řešit problémové situace, plánovat s nadějí a optimismem naši budoucnost. Děti se od nás dospělých učí, jak se vyrovnávat se stresem, jaké strategie využít a poznávají, co je třeba pro úspěšnou adaptaci do života. (Koukolík, 2022, str. 17-18)

Budování odolnosti se týká také školního prostředí. Žáci se učí zvládat stres tím, že ho přirozeně zažívají. Jak bylo zmíněno v kapitole *Stres posilující naši odolnost a stres zraňující*, v tomto případě jde o stres krátkodobý, předvídatelný a mírný s možností kontroly. Stres, který u dětí posiluje odolnost musí být zvladatelný. Zde je důležitá podpora ve vztazích. Pokud dítě stres nezvládá, je nablízku dospělý, který mu pomůže ke zklidnění. (Felcmanová, 2023, s. 15)

3.3 Regulace a copingové strategie, jejich členění

Jako lektorka často vzdělávám pedagogické pracovníky v oblasti práce se stresem a možnostmi jeho regulace. Vždy zařazuji brainstorming ke slovu regulace. Mezi nejčastěji zapisované pojmy patří: ovlivnění, usměrnění, kontrola či řízení. A přesně toto můžeme do určité míry se svými stresovými reakcemi, potažmo se svými stresory, dělat. Máme ve svých rukou, jak budeme reagovat, jak budeme regulovat a zvládat stres.

Vedle pojmu regulace stojí pojem seberegulace. Felcmanová ve své publikaci uvádí: „*Seberegulace nám pomáhá způsobit aktivaci systému reakce na stres v situaci, ve které se nacházíme.*“ (2023, s. 25)

Dalším pojmem, vyskytujícím se v této kapitole, jsou copingové strategie.

„*Zvládání, schopnost vyrovnat se s nepřízní v životě, odborná literatura užívá pojem coping, je definováno jako proces, jehož prostřednictvím se lidé adaptují na zátěž, stres, životní nepřízeň.*“ (Koukolík, 2022, s. 47)

3.3.1 Regulace

„Regulace znamená být v rovnováze.“ (Perry, 2023, s. 47)

V našem organismu existují systémy, které kontrolují vně i uvnitř, zda jsme v rovnováze a v bezpečí. Pokud se dostaneme mimo rovnováhu, nastává stres. Jsme dysregulovaní a díky určitým strategiím se můžeme regulovat a navrátit se do rovnováhy. (Perry, 2023, s. 48)

V prvních kapitolách této práce jsme si vyjasnili, jak funguje náš mozek, pokud je ohrožen stresory. Víme, že jsou části mozku, které jsou zodpovědné za konkrétní reakce a jiné části mozku, které se „vypínají“. Ve spojení s regulací jsou pro naše účely zásadní tři části mozku: mozkový kmen, limbický systém a mozková kůra. Tyto části fungují také v závislosti na aktivaci stresové reakce.

Regulace rozumem

V rámci regulace rozumem je plně zapojen neokortex, mozková kůra, jež umožňuje pomocí osvědčených copingových strategií usměrnit naše reakce. Pokud nemáme naplněné základní potřeby, vysílá mozkový kmen signál, že je potřeba jednat. Najíst se, dostat se do bezpečí atd. Ve chvílích, kdy nemáme naplněné své základní potřeby, se nám hůře reguluje stres pouze rozumem. (Felcmanová, 2023, s. 25-26)

Regulace vztahem

Základem pro tento typ regulace, která se dá nazvat jako pozitivní kontakt mezi dvěma lidmi, je neurocepce. Pojem, se kterým se setkáváme u Stephena Porgese. Neurocepce je proces skenování okolního prostředí s jediným účelem: vyhodnotit potenciální ohrožení nebo naopak bezpečí. Pokud se na nás druhý člověk usměje, reakcí našeho organismu je vyplavení hormonů snižujících stres. Působí to ale i naopak. V případě, že je druhý v naší blízkosti rozzlobený, vyplavují se stresové hormony. Podstatou regulace vztahem je blízkost lidí, se kterými se cítíme bezpečně. (Felcmanová, 2023, s. 27-29)

Senzomotorická regulace

Tento typ regulace funguje na úrovni mozkového kmene, naší vývojově nejstarší části mozku. Mozkový kmen slouží jako vodič pro všechny smyslové vjemy, ty z vnějšího prostředí i ty z vnitřního. Senzomotorická regulace spočívá ve využívání našich pěti smyslů,

propriocepce a vnímání rovnováhy. Co konkrétního tedy spadá do tohoto typu regulace stresu? Antistresové pomůcky, zátěžové deky, aromatické oleje, dechová cvičení, poslech hudby a doteky. (Felcmanová, 2023, s. 31-33)

3.3.2 Copingové strategie

„Copingové strategie představují individuálně specifický styl, kterým lidé reagují na stres napříč časem a/nebo napříč různými situacemi.“ (Smetáčková, 2020, s. 66)

Copingové strategie využíváme v závislosti na rysech naší osobnosti, ovlivňují je však i naše životní zkušenosti a naučené mechanismy a vzorce chování. Z toho vyplývá, že máme do určité míry vliv na to, jak a jaké strategie budeme využívat.

Smetáčková dělí učitelské copingové strategie na dva hlavní typy: pozitivní a negativní.

Pozitivní strategie

Podhodnocení: cíleně si přisoudíme nižší míru stresu a ujistíme se, že jsme profesně na správném místě

Odmítání viny: uvědomíme si, že systémové problémy školství nemůžeme změnit; není to naše vina, ani odpovědnost

Odklon: soustředím se více na situace, které mi stres nezpůsobují a méně na ty stresující

Náhradní uspokojení: svůj život naplním činnostmi, které mi přináší radost a vnímám jejich pozitivní přínos pro svůj duševní stav

Kontrola situace: hledáme možnosti, jak balancovat čas a energii mezi profesním a soukromým životem; vědomě řídíme, kolik věnujeme své práci času a energie

Kontrola reakcí: při náročných situacích zvládneme naše emoce

Pozitivní sebeinstrukce: připomínáme si, že jsme kompetentní a schopní vykonávat tuto profesi a zadané úkoly se nám většinou daří

Negativní strategie

Únikové tendence: náročným situacím se snažíme vyhnout, např. jsme častěji na nemocenské, nezúčastňujeme se společných neformálních akcí

Perseverace: setrváváme u negativní určité myšlenky; nedokážeme se odpoutat ani ve chvíli, kdy už to není relevantní

Rezignace: vzdáme se úsilí, odpovědnosti; máme pocit úplné beznaděje a bezvýchodnosti ze situace; nedokážeme situaci změnit

Sebeobviňování: klademe si za vinu, že se věci dějí tak, jak se dějí; cítíme se provinile nejen za své chyby. (Smetáčková, 2020, 66-67)

Paulík se ve své publikaci opírá o výzkumy R.S. Lazaruse, který uvádí dva základní druhy copingových strategií: coping zaměřený na problém a coping zaměřený na emoce. Pokud využíváme ten první z nich, snažíme se o změnu vlastního chování nebo změnu okolí. U druhého druhu se více zaměřujeme na regulaci svých emocí, aby nedocházelo k ohrožení našich vztahů s druhými lidmi. (Paulík, 2017, s. 119)

Publikace *Antistresový program pro učitele* uvádí tři přístupy ke zvládnutí náročných situací. V první řadě by měl učitel zkusit snížit počet situací, které ho uvádí do stresu během pracovní doby. Další přístup je zaměřen na snižování emocí, které mohou jít ruku v ruce s náročnou stresovou situací. A v neposlední řadě je doporučeno učitelům přehodnotit způsob, jakým s danými situacemi zachází, a to především s těmi, které nemohou nijak ovlivnit. (Hennig, 1996, s. 39)

Dále se publikace zaměřuje na konkrétní strategie: změny myšlenkových vzorců, zlepšování komunikace a vztahů v učitelském sboru, zvyšování pracovní kvalifikace nebo organizování času a dílčích úkolů v rámci pracovní doby.

3.4 Možnosti regulace stresu ve školním prostředí

Škola jako učící se organizace. Škola jako místo, kde můžeme najít bezpečné prostředí a pečovat o svoji duševní pohodu. I přesto, že škola je místem, kde učitelé zažívají mnoho stresu. Následující kapitola nabízí pohled na možnosti, jak s tímto zacházet a jaké mají možnosti jak učitelé, tak vedení škol.

3.4.1 Možnosti regulace stresu: co může ovlivnit učitel

Jak vyplývá z charakteristiky učitelského povolání, pro regulaci stresu a jeho zmírnění potřebují mít pedagogové po ruce účinné, jednoduché a krátké aktivity. Ty se dají využít nejen o přestávce mezi vyučovacími hodinami, při přesunu so jiné učebny, ale i přímo během samotné výuky. (Janderková, 2019, s. 87)

Mindfulness

Mindfulness, tedy vědomá pozornost, je technika, kterou máme vždy po ruce.

„Všímatost je univerzální, protože se týká prostě pozornosti a uvědomování, což jsou obecně lidské, vrozené schopnosti.“ (Kabat-Zinn, 2022, s. 26)

Tím, že praktikujeme mindfulness, rozvíjíme naše schopnosti rozlišovat jemné detaily, posilujeme naše jasné vidění a v neposlední řadě rozvíjíme naši pozornost. Učíme se vidět věci, jaké ve skutečnosti jsou, aniž bychom je hodnotili a soudili. Ve svém důsledku nám to pomáhá dívat se i na náročné a stresující situace jinýma očima. (Kabat-Zinn, 2022, s. 48)

Vědomé pozorování dechu: do zorného pole našeho vnímání přichází vjemy související s dechem. Cítíme, jak dech vstupuje do těla a následně z něho vystupuje. Cítíme, jak pracuje naše břišní stěna, při nádechu se rozšiřuje a při výdechu zužuje. Dech můžeme vnímat jako vlny, na kterých surfujeme. (Kabat-Zinn, 2022, s. 116)

Relaxace

Relaxace je proces intencionálního uvolnění na úrovni fyzické i psychické. Pokud zařazujeme relaxaci do svého každodenního života, měli bychom se naučit uvolnit napětí v okamžiku, kdy ho začneme vnímat. K takovému vnímání nám dobře může pomoci výše zmíněná technika mindfulness. Ve fázi, kdy se svaly dostávají do napětí a připravují

se na akci, dáme jim vědomě signál, že to není potřeba, čímž se svaly opět uvolní. (Fontana, 2016, s. 157)

Mezi relaxační techniky patří vědomé dýchání a/nebo uvolňování svalů, což vede ke zmírnění prožívaného stresu. Relaxační techniky pomáhají navozovat rovnováhu. (Šauerová, 2018, s. 133)

Jakobsonova progresivní relaxace: jedná se o techniku postupného zatínání a uvolňování svalů. Napětí by mělo trvat 5 vteřin a uvolnění až 15 vteřin. Klíčové je vnímání průběhu uvolňování svalů. Zapojit do tohoto tréninku by se měly různé svalové skupiny: horních i dolních končetin, obličejové svaly a svaly ovládající řeč. (Šauerová, 2018, s. 135-136)

Zaměření na emoce

„Všímavá práce s vašimi emocemi začíná tím, že si připustíte, co v dané chvíli opravdu cítíte a co si myslíte.“ (Kabat-Zinn, 2016, s. 416)

Na nastalou situaci se podívejte s odstupem, vnímejte ji jako celek, dopřejte tomu pár vteřin. Zaměřte se na své pocity a pojmenujte si je. Zkuste oddělit své pocity od dané situace, snáze je budete vnímat. A poté se vám bude nahlížet i na samotný problém. Potom se rozhodnete, zda budete konat či nekonat. (Kabat-Zinn, 2016, s. 417)

Antistresové pomůcky

V kapitole o senzomotorické regulaci stresu jsme mluvili o možnosti využívat pomůcky, které pomáhají uvolnit napětí zapojením hmatu. To jsou pomůcky, které máme stále při ruce a některé z nich mohou být velmi nenápadné, i když velmi účinné. Např. masážní prstýnek, který lze využít i pro potřeby stimulace. Najdeme jej mezi fyzioterapeutickými či akupresurními pomůckami.

Kolegiální sdílení

Učitelé se setkávají na dozorech, v jídelně, ve sborovně a při tom mluví o své práci. Je toto kolegiální sdílení? Upřesněme si pojem *kolegiální sdílení profesních zkušeností*, které je předmětem této práce. Jde o taková setkání, během nichž učitel sdílí profesně významné události, jeho kolegové aktivně naslouchají a následně se vyjadřují se nehodnotícím

způsobem. za efektivní jsou považována setkání formálně organizovaná, strukturovaná a systematická. (Smetáčková et al., 2021, s. 14)

Zároveň víme, že existuje pojem vztahová regulace (viz. výše), která také pomáhá usměrňovat naši stresovou reakci. Pokud máte na pracovišti kolegy, se kterými máte pocit bezpečí a sounáležitosti, neváhejte a zkuste svůj akutní stres regulovat i s jejich pomocí.

Profesní rozvoj

Rozvoj profesních kompetencí se může stát prostředkem podpory duševního zdraví pedagogů. V rámci *specifického* profesního rozvoje jde o různé formy vzdělávání (semináře, workshopy), díky nimž si pedagogové rozšiřují své dovednosti a znalosti. Vedle tohoto typu profesního rozvoje stojí ten *nespecifický*. Ten cílí na posilování kompetencí. (Smetáčková et al., 2021, s. 32)

Již na úrovni primárního vzdělávání se setkáváme s pojmem *rozvoj klíčových kompetencí*. V procesu celoživotního učení je pak nahrazuje pojem *rozvoj pracovních (profesních) kompetencí*. Přičemž výraz kompetence je vnímán jako „*schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů...*“ (Veteška, 2020, s. 19)

V publikaci *Antistresový program pro učitele* je vyjmenováno mnoho strategií k překonání stresu. pro účely této kapitoly jsem vybrala oblast profesního rozvoje. Hennig a Keller uvádí, že učitelé uvádí tři hlavní oblasti stresových situací: plánování práce, řízení vyučování a motivace k učení. Autoři se dále zabývají právě jednotlivými strategiemi, které může učitel začít praktikovat a rozvíjet se v tom směru, že bude jeho stres lépe zvládnutelný. Jednou z nich je také účinné plánování času, ať už se jedná o samotné vyučování a práce ve škole či přípravy na další dny v rámci nepřímé pracovní činnosti. (Hennig, 1996, s. 48-51)

Time management

Vzdělávání v oblasti řízení času je v posledních letech čím dál více vyhledáváno i mezi pedagogickými pracovníky. Ukazuje se to na konkrétních vzdělávacích programech, které jsou zaměřeny přímo na time management učitelů.

Pokud bychom samotný pojem rozklíčovali, najdeme v něm několik složek: plánování denních aktivit, prioritizace a sled jednotlivých aktivit v čase. (Šauerová, 2018, s. 119)

3.4.2 Možnosti regulace stresu: co může ovlivnit vedení školy

Co může vedení školy dělat pro své učitele v oblasti práce se stresem? Odpověď je jasná: podpořit je, přinášet téma do sborovny, organizovat školení a maximálně podporovat profesní rozvoj pedagogů. Učitel, který se dále vzdělává a rozvíjí, je profesně spokojenější a lépe zvládá pracovní stres. (Smetáčková et al. 2012, s. 5)

I Kompetenční rámec mluví jasně: „*Při péči o své psychické zdraví aktivně a podle potřeby využívám dostupné prostředky, jako je kolegiální rozhovor, mentoring, intervize, supervize nebo jiná laická i odborná pomoc.*“ (MŠMT, 2023, s. 70)

Kolegiální podpora a sdílení

„Kolegiální podporou se mini především praktická spolupráce a pomoc mezi vyučujícími. Prostřednictvím hospitací, tandemového učení, společných příprav apod. se vyučující vzájemně obohacují a společně lépe zvládají výzvy, které před ně jejich povolání staví.“

Základními principy profesního sdílení je pocit bezpečí, dobrovolnost (povinná účast může způsobit to, že učitel není vnitřně přesvědčen o efektivitě a nutnosti takového setkání) a dále faktor, zda se setkáváme s interními či externími pracovníky; míněno, zda strukturu setkání drží a také jej řídí např. školní psycholog či externí facilitátor. (Smetáčková et al., 2021, s. 43-48)

Několik položek dotazníkového šetření se soustředilo na téma kolegiálního sdílení a kolegiální podpory. 84 % respondentů, kteří zažívají stres v pracovním prostředí a kteří jej nějakým způsobem regulují, uvedlo sdílení s kolegy/němi jako jednu z nejvyužívanějších strategií. Dále se v otevřené otázce objevil jako forma podpory duševní pohody mentoring a možnost spolupráce se školním psychologem. Těmito a dalšími formami kolegiální podpory se zabývají následující subkapitoly.

Intervize

Forma kolegiálního sdílení, která probíhá uvnitř školy bez přítomnosti externisty; skupinu může vést např. školní psycholog či kolega zkušený s vedením a facilitací skupin. Tento typ setkání často pramení z akutní potřeby řešit konkrétní situaci, často je tedy zcela dobrovolná a zúčastnění mají rovnocenné postavení. (Smetáčková et al., 2021, s. 49)

Supervize

Tento typ podpory, který může sloužit jako nástroj celoživotního profesního rozvoje, se využívá hojně v různých pomáhajících profesích. Ve školství může probíhat jako individuální či skupinové setkávání s externím supervizorem. Smyslem supervize není v žádném případě kontrola (jak se mnozí učitelé domnívají), ale posilování profesních kompetencí a vztahů na pracovišti a v neposlední řadě slouží také k hledání možností řešení problémů. (Smetáčková et al., 2021, s. 50)

Intervizní či supervizní setkání může mít podobu Balintovské skupiny či využívat metodu Wanda.

Balintovská skupina: časově ohraničené setkání s jasnou strukturou. Učitel přichází do skupiny se svým problémem a díky postupným krokům vedeným ze strany facilitátora je mu umožněno na něj nahlížet z mnoha úhlů pohledu, které poskytují zúčastnění kolegové.

Wanda: je velmi podobná Balintovské skupině, ovšem byla vytvořena přímo pro potřeby školství. Setkání má také danou strukturu a časové ohraničení a každé setkání se týká jiného problému, který opět přináší sami účastníci.

Mentoring

Jedná se o techniku, jejímž cílem je předat pedagogické zkušenosti. Mentorem může být externista či někdo přímo z dané školy, je však nutné, aby mentor byl expertem v oboru (např. učitelství pro 1. st.) a zároveň měl osvojené metody a postupy pro vedení druhých. Mentor může být jakýmsi průvodcem a partnerem pro méně zkušené či začínající učitele, jeho podporu však ocení i velmi zkušení učitelé pro svůj rozvoj.

Školní psycholog

Školní psycholog je pedagogický pracovník, který bývá součástí ŠPP (Školní poradenské pracoviště). Mezi jeho hlavní úkoly patří, kromě péče o žáky, také péče o pedagogy. Pečuje o pozitivní klima školy a spoluvytváří pocit bezpečí pro všechny zúčastněné. Může koordinovat spolupráci pedagogů či poskytovat individuální konzultace k profesním otázkám, kam může patřit např. prevence syndromu vyhoření a práce se stresem.

DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků)

Další vzdělávání je povinnou součástí pedagogické profese podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Zákon v § 24 uvádí, že učitelé si tak udržují, doplňují či obnovují kvalifikaci. Takové vzdělávání může organizovat i vedení školy, které by tak mělo činit s ohledem na plán DVPP, zájmy svých učitelů a v neposlední řadě i směřování a vizi školy.

Ředitel školy může volit z mnoha vzdělávacích programů, které jsou zaměřeny na stress management, tedy zvládání stresu. Ať už se jedná o kurzy a workshopy, ze kterých si účastníci odnáší praktické tipy na seberegulaci nebo péči o svoji duševní pohodu, či o programy zaměřené více teoreticky na bázi přednášek o fungování organismu při aktivaci stresové reakce. Ředitel by měl svým pedagogům takové typy vzdělání nabízet společně s jinými typy podpory, o kterých se hovoří výše.

3.5 Možné překážky

Tato kapitola vychází především z mé vlastní zkušenosti. V rámci pracovní skupiny pro wellbeing v Partnerství pro vzdělávání 2030+ jsem poskytovala podporu a provázení základním školám při implementaci opatření na podporu wellbeingu pedagogů. Cílem těchto programů bylo vzdělávání sborovny v oblasti wellbeingu a práce se stresem a zároveň navazovalo roční provázení školy, během kterého se implementovala konkrétní opatření. Všechna opatření vždy vycházela z potřeb školy a byla stanovena na základě mapování potřeb školy směrem k učitelům a/nebo žákům. Jedna z částí školení a provázení se soustředila na překážky, které brání učitelům, aby pracovali se svým stresem přímo ve vyučování a v širším měřítku, aby pečovali o svůj wellbeing. Vyjmenuji tu několik hlavních úskalí, která vyplynula při spolupráci s několika školami po celé ČR.

Řazení nesleduje žádné hierarchické kritérium, jde o libovolné uspořádání.

Čas

Mnoho pedagogů uvedlo, že na regulaci svého stresu nemá během vyučování čas, a i když cítí, že stres zažívají ve velké míře, přináší si jej mimo školní prostředí. Během přestávek se učitelé často ještě věnují žákům nebo se přesunují z jedné učebny do druhé. někteří

uvedli, že nemají čas se ani v klidu najíst nebo napít, tedy uspokojit základní fyziologické potřeby. Jak vyplývá z předchozích kapitol, i neuspokojení základních potřeb vede k aktivaci stresové reakce.

Prostor

Jedním z faktorů byl v některých školách prostor. Učitelé nemají bezpečný a klidný prostor, kde by mohli relaxovat. V jedné ze škol neměli učitelé své kabinety, ale pouze společnou sdílenou sborovnu.

Neznalost

Některé školy měly velkou touhu situaci změnit a začít cíleně pečovat o wellbeing svých pedagogických pracovníků. Do této chvíle jim chyběly nástroje, avšak s příchodem našeho programu, se to změnilo. Tyto školy se pak samy staly vzorovými školami pro další z dané lokality.

Nedůležitost

Toto byl, podle mých záznamů, nejčastější důvod, proč učitelé o svůj wellbeing nepečují. Nepřijde jim to důležité. Považují to za luxus, který si nemohou dovolit či za zcela zbytečné. Toto naladění jsem často vnímala i během úvodních školení. V jedné ze škol se objevila zcela zásadní překážka: vedení školy bylo proti zavádění konkrétních opatření, neboť nebylo považováno za důležité.

Péče o wellbeing, duševní pohodu i práce se stresem do školství jistě patří. V první části této práce jsme si ujasnili samotný pojem stres a měli možnost jej uvidět z různých úhlů pohledu. Navazující kapitoly se pak zabývaly konkrétními stresory pedagogů. Nechyběl ani pohled na současné výzvy českého školství a možnosti, jak jim čelit. Závěrečné stránky teoretické části se zabývaly konkrétními strategiemi z pohledu učitelů i vedení škol. Všechna tato témata se také přenáší do empirické části práce. Učitelé přiznávají, že zažívají mnoho stresu, zároveň se ukazuje, že mnoho z nich nepovažuje za důležité mu čelit. Výzkumy ukazují ale i ty, kteří se stresem na pracovišti úspěšně vyrovnávají. Pojďme se jimi inspirovat a naplníme české školy učiteli, kteří pečují nejen o sebe, ale také o své žáky.

4 Charakteristika výzkumného šetření

Tato část práce představuje výzkumné šetření realizované v rámci diplomové práce. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jak učitelé regulují svůj stres na pracovišti. Dílčími okruhy otázek bylo následně mapováno, jaké strategie k regulaci stresu využívají během vyučování a během přestávek a po vyučování, pokud jsou ještě ve škole. Jedna z částí výzkumu se věnovala tématu podpory ze strany vedení školy a cílila na konkrétní strategie a metody využívané pro tyto účely.

4.1 Metodologie výzkumu

Základní metodou tohoto výzkumu je kvantitativní výzkum, který probíhal pomocí elektronického dotazníku.

Dotazník je velmi častá metoda využívaná v pedagogickém výzkumu. Soustava otázek je sestavena tak, aby na sebe jednotlivé položky navazovaly. Při vytváření dotazníku je třeba brát v potaz též záměr, ke kterému jednotlivé položky směřují, tzn. např. položky obsahové se zaměřují na získání údajů, které jsou zásadní pro dosažení celkového výzkumného cíle. (Chráska, 2016, s.158-159)

Pro účely výzkumu bylo pro dotazníkové šetření zadáno celkem 20 položek týkajících se míry prožívaného stresu na pracovišti během pracovní doby, možnostmi jeho regulace a také míry podpory ze strany vedení školy. Respondenti měli k dispozici různý počet položek, neboť některé byly podmíněny předchozí odpovědí. Z toho důvodu nejsou otázky v dotazníku číslovány. Pokud například respondent uvedl, že ve své učitelské profesi nezažívá stres, dotazník navazoval otázkami na podporu ze strany vedení a téma stresu ve sborovně. Pokud ovšem respondent odpověděl, že ve své profesi stres zažívá, byl veden dále na otázky týkající se míry stresu a regulace. Zde se opět dotazník lišil, a to v bodě, kdy respondent uvedl, že žádné strategie během pracovní doby nevyužívá. Pokud uvedl, že ano, byl tázán na charakter strategií a jejich funkčnost. Na konci dotazníku se všichni respondenti scházeli v otázkách k vedení školy a míře podpory duševní pohody pedagogického sboru.

V dotazníku byly využity položky polytomické i polouzavřené. V případě polouzavřených položek se jednalo o otázky s výběrem možností a přidanou možností „jiné“. U polytomických položek šlo o otázky, kde respondent měl na výběr několik odpovědí. (Chráska, 2016, s.161)

4.1.1 Etické zásady výzkumu

Výzkum byl realizován v souladu s etickými zásadami specifikovanými v článku *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu* Průchou a Švaříčkem. (2009, s. 89-105) Samotný Kodex byl schválen na zasedání ČAPV (Česká asociace pedagogického výzkumu) v roce 2010 a následně upraven a znovu schválen v roce 2012.

Za důležité aspekty výzkumu jsou považovány důvěrnost a anonymita. Respondenti byli o této skutečnosti informováni v úvodní části dotazníku, zároveň nebylo vyplnění dotazníku podmíněno uváděním emailové adresy či jiných osobních údajů. Co bylo ale pro výzkum důležité, je věk respondentů a místo, ve kterém respondenti působí jako učitelé. Žádná z otázek necílila na velikost školy či její přesnou lokalitu.

V otázce zpřístupnění závěrečné zprávy účastníkům výzkumu nebyly podniknuty konkrétní kroky, resp. respondenti nebyli vyzváni, aby zadali email pro zaslání výsledků. Výsledky šetření budou však hromadně zasílány do škol, které byly osloveny, zkrácená verze výsledků bude publikována na blogu webové stránky *Inovativního učitele*, neboť mnoho respondentů přichází právě skrze tuto platformu. V plánu je také publikace výsledků výzkumu ve spojení se zkrácenou verzí teoretické části v časopise *Školní poradenství v praxi*. (autorka výzkumu v něm již publikovala)

4.1.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky lze shrnout do několika klíčových okruhů, podle kterých bylo následně zpracováno jejich vyhodnocení. Každý okruh se skládá z několika položek, liší se počtem i typem jednotlivých otázek.

Okruhy položek z dotazníkového šetření

okruh 1 Stres a stresory

Zažíváte ve své učitelské profesi stres?

Jak často během školního roku pociťujete stres ve své profesi?

Pokud SPÍŠE ANO nebo ANO, které faktory ve vaší práci vnímáte jako stresující?

okruh 2 Strategie pro zvládnání stresu

Používáte během Vaší pracovní doby nějaké strategie ke zvládnání stresu?

Jaké konkrétní strategie využíváte během vyučování?

Jaké konkrétní strategie využíváte po vyučování, když jste stále přítomni na pracovišti?

Jak vám tyto strategie pomáhají ve Vaší učitelské profesi?

Pokud v práci využíváte strategie na regulaci stresu, kde jste se o nich dozvěděli?

Je téma duševní pohody a zvládnání stresu mezi učiteli/učitelkami ve sborovně běžně diskutováno?

Pokud SPÍŠE NE nebo NE, jaké jsou pro to důvody?

okruh 3 Podpora vedení školy

Zajímá se vedení Vaší školy o duševní pohodu učitelů/učitelek?

Nabízí vedení školy nějakou formu podpory v oblasti zvládnání stresu?

Pokud ANO nebo SPÍŠE ANO, jaká konkrétní podpora je vám nabízena?

Existují ve škole programy zaměřené na podporu zvládnání stresu?

Pokud škola nenabízí podporu v oblasti duševní pohody, proč si myslíte, že tomu tak je?

Pro účely výzkumu byly zvoleny též dvě hypotézy.

Hypotéza 1: Učitelé ze škol z větších měst jsou více angažovaní v tématu duševní pohody a zvládání stresu než učitelé z menších měst.

Hypotéza 2: O svoji duševní pohodu pečuje více mladší generace učitelů než starší generace.

4.2 Etapy výzkumu

Výběr respondentů

Výzkumné šetření bylo určeno pro učitele a učitelky základních škol. V dotazníku byla v jeho úvodní části tato skutečnost uvedena.

Osloveni byli učitelé ze základních škol v Praze, ve kterých zadavatelka výzkumu pracovala, taktéž byli mezi oslovenými stávající kolegové a kolegyně pražské základní školy.

Vzhledem k tomu, že jedna z hypotéz se přímo týká lokality, kde respondenti působí, bylo cílem rozeslat dotazník do základních škol v menších i větších městech. pro tyto účely byly vybrány školy, na kterých tazatelka za poslední dva roky lektorovala vzdělávací programy pro sborovny. Tyto programy se týkaly především práce se stresem a wellbeingu.

Pro získání většího vzorku odpovědí byly využity také sociální sítě. Osloveni byli učitelé, kteří jsou součástí projektu *Inovativní učitel* či jsou mezi uživateli *Pedagogického diáře*. V obou skupinách tazatelka působí aktivně již několik let, věnuje se online podpoře pedagogů a píše blogové články pro pedagogickou veřejnost.

Sběr dat

Sběr dat probíhal pomocí online dotazníku zahrnujícího celkem 20 položek. Ne každý respondent odpovídal na všechny, některé byly podmíněny předchozí odpovědí. Dotazník byl vytvořen pomocí Google Forms, jeho odpovědi byly po uzavření sběru dat převedeny do tabulky Excel.

Dotazník byl spuštěn po dobu tří týdnů. V první fázi, tedy hned po spuštění, byli osloveni kolegové a kolegyně z užšího okruhu, v další fázi byly osloveny školy po celé republice a v poslední fázi byl dotazník distribuován skrze sociální sítě.

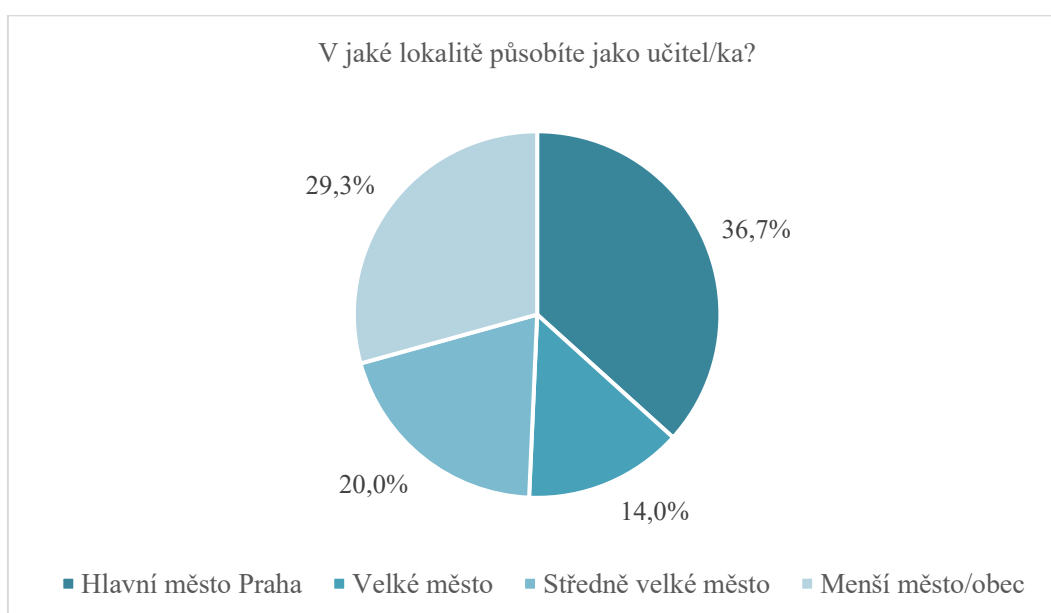
Zpracování výzkumu

Po uzavření dotazníku byly odpovědi převedeny do tabulky. Následně pomocí kontingenčních tabulek byly vyhodnocovány jednotlivé okruhy a jeho otázky. Výsledky výzkumu byly zpracovány po jednotlivých okruzích, konkrétních otázkách a také směrem ke stanoveným hypotézám.

4.3 Dotazníkové šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 215 respondentů z celé České republiky. Začátek dotazníku spočíval ve třech obecných otázkách, které byly nicméně zásadní pro další vyhodnocování a potvrzení či vyvrácení hypotéz.

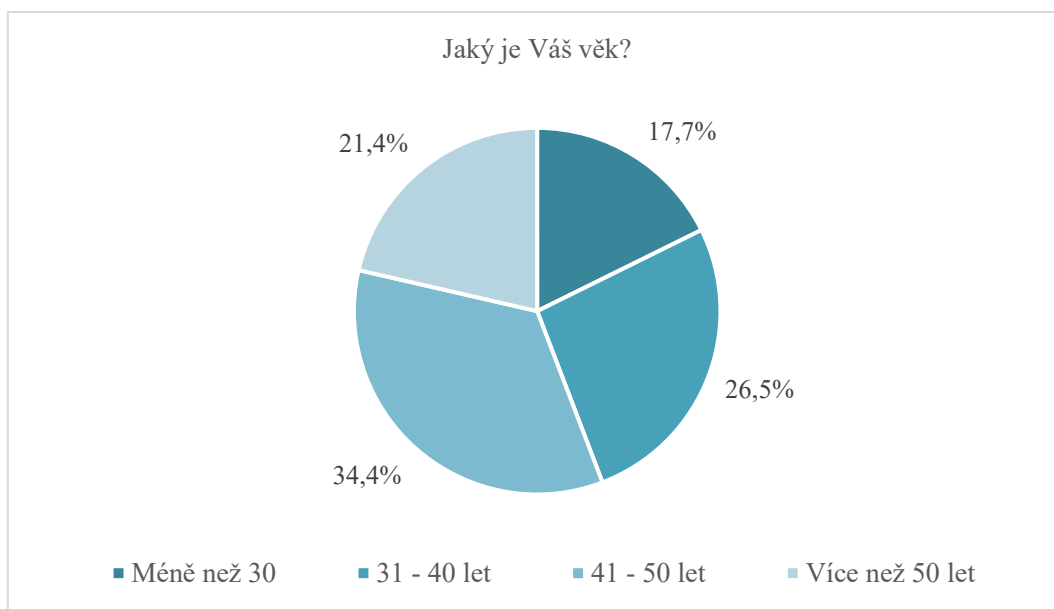
Vzhledem k tomu, že dotazník byl distribuován po celé České republice, bylo třeba vygenerovat data týkající se lokality, abychom získali lepší přehled o tom, z jak velkých či malých měst, potažmo škol, učitelé pochází. Výsledky ukazují, téměř polovina respondentů působí ve školách v Praze či velkých městech a polovina ve středně velkých a malých obcích. Kategorizace velikosti odpovídá tomuto rozdělení: velké město nad 50 tisíc obyvatel, středně velké město mezi 10 a 50 tisíci obyvatel, menší město a/nebo obec do 10 tisíc obyvatel.



Graf č. 1

Druhou neméně důležitou otázkou v počátku šetření je otázka na věk respondentů. Z praxe víme, že mnohé školy mají vyšší podíl starších pedagogů. I z našeho šetření lze usuzovat, že tomu tak skutečně je. 120 respondentů je ve věku nad 41 let, z čehož je 46 ve věku nad 50 let. Tento trend potvrzuje také výzkum Smetáčkové a kol. týkajícího se copingových strategií a syndromu vyhoření, oslovili 2394 vyučujících. Průměrný věk respondentů byl 46,6 let. (2019, s. 391)

Mezi respondenty našeho šetření zaujímalo nejmladší generaci 17,7 %, tedy těch, kterým je méně než 30 let. Můžeme se domnívat, že mezi nimi budou začínající učitelé či učitelé, kteří jsou zároveň studujícími na pedagogických fakultách.

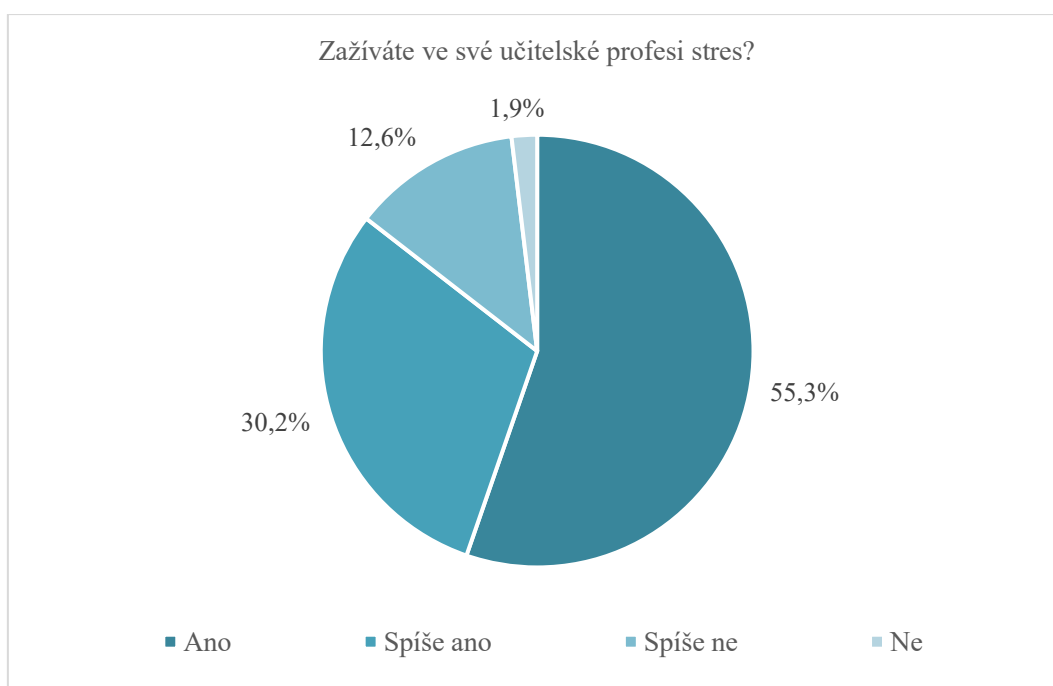


Graf č. 2

Následující části této kapitoly se věnují jednotlivým tématům dotazníku a z nich vyplývajících závěrů. Kompletní znění dotazníků se všemi jeho položkami naleznete v příloze této práce.

4.3.1 Okruh 1 Stres a stresory

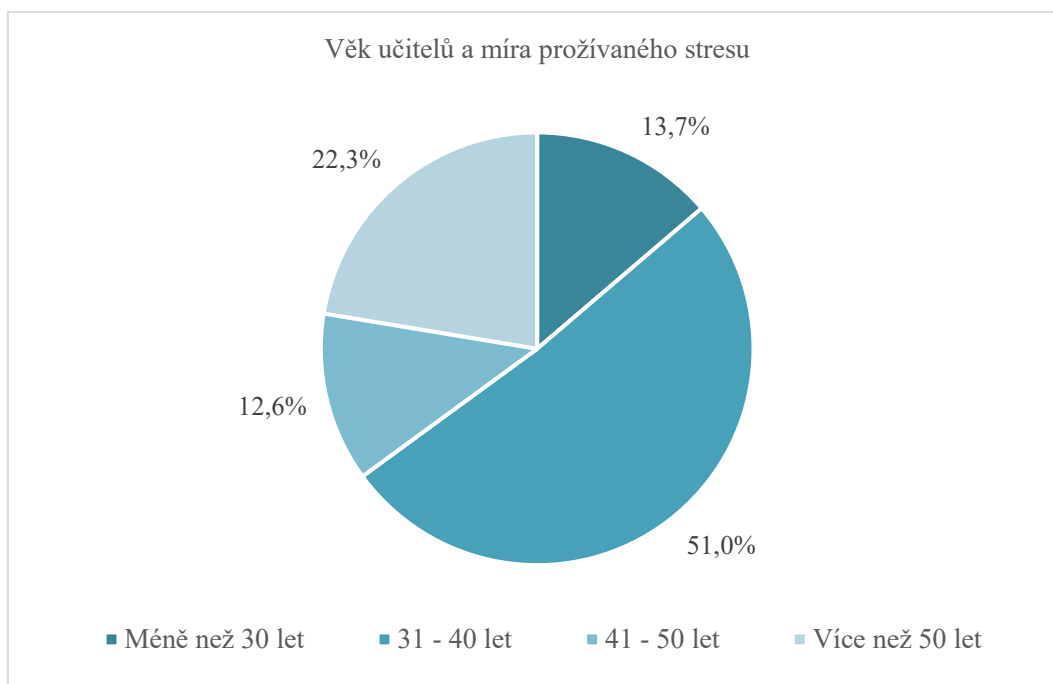
Tyto položky v dotazníku byly zaměřeny na zjišťování přítomnosti stresu u respondentů, případně jeho četnost v rámci školního roku. V případě, že respondenti odpověděli, že stres prožívají, otázky dále vedly ke konkrétním příčinám a faktorům, které jsou vnímány jako stresující.



Graf č. 3

Z grafu č. 3 je evidentní, že 85,5 % respondentů zažívá stres ve své profesi, tj. 184 učitelů. Z toho denně zažívá stres 19,6 %, několikrát týdně 51,6 %. Pouhých 8,2 % uvádí, že stres zažívá příležitostně. Mezi respondenty označilo 27 učitelů, že stres spíše neprožívá a 4 stres neprožívají vůbec. Každý z těchto respondentů reprezentuje jednu z věkových kategorií a tři z nich působí v učitelské profesi déle než 20 let.

Také mezinárodní šetření TALIS se zabývalo mírou prožívaného stresu v práci učitelů. Odpovědi českých vyučujících ukazují, že třetina z nich zažívá v práci stres. Na čtyřstupňové škále označili třetí nejvyšší. Každý desátý učitel označil, že ve své práci pociťuje vyšší míru stresu. (Boudová, 2020, s. 24)



Graf č. 4

Graf č. 4 znázorňuje souvislost mezi věkem učitelů a mírou prožívaného stresu. Největší skupinou, která stres pociťuje, jsou učitelé ve věku mezi 31 až 40 lety, nejnižší míru stresu pociťují učitelé ve věku do 30 let.

Z učitelů, kteří označili, že stres zažívají, je 90 z nich z Prahy nebo velkého města; 13 z této skupiny je do věku 30 let a 12 ve věku nad 50 let. Z malých měst je to 5 učitelů nad 50 let věku a 7 učitelů ve věku do 30 let.

Nyní tyto údaje nabízíme z pohledu délky praxe. Z respondentů, kteří působí ve školství méně než 5 let, zažívá stres nebo spíše zažívá stres 46 z nich. Nikdo z této skupiny respondentů neoznačil, že stres nezažívá; 4 učitelé spíše nezažívají stres. Na druhé straně jsou učitelé, kteří působí ve školství déle než 20 let. Z nich 16 lidí nezažívá nebo spíše nezažívá stres.

Navazující položky míří na konkrétní faktory, které ovlivňují míru stresu učitelů. Respondenti měli možnost vybrat z několika navržených možností a také přidat do kolonky „jiné“ další možné stresory. Jednoznačně se ukazuje, že žáci a žákyně s náročným chováním jsou pro pedagogy významným stresorem. Tuto variantu uvedlo 77,7 % dotazovaných.

Mezi dalšími hojně označovanými možnostmi byla komunikace s rodiči (60,9 %), nedostatek času na individuální přístup k žákům (54,9 %), administrativní zátěž (52,7 %) a vztahy v pedagogickém sboru (34,2 %).

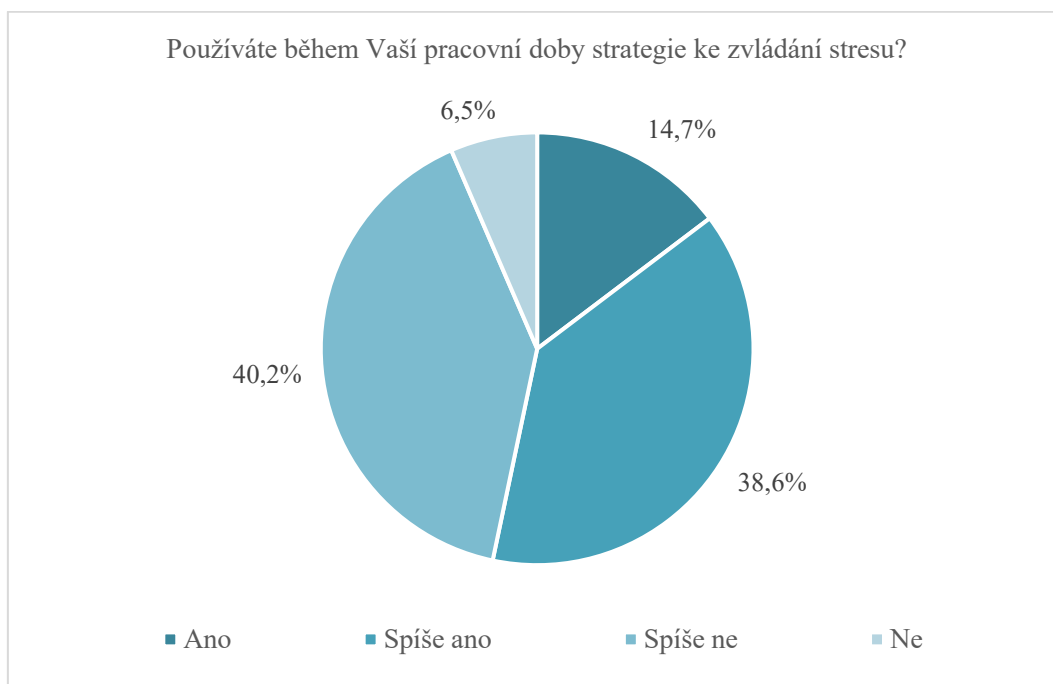
Mezi odpověďmi, které respondenti uváděli do kategorie jiné, se objevilo také např.: inkluze žáků se znevýhodněním, hodnocení žáků (slovní i pomocí známek), hluk, technické nedostatky (nefunkční kopírky nebo interaktivní tabule) a nepromyšlené přesuny pedagogů i žáků mezi učebnami, které způsobuje to, že pedagog nemá dostatek času na uspokojení svých základních potřeb.

Šetření TALIS zmiňuje konkrétní zdroje stresu pedagogů. Z nejvíce označovaných odpovědí je to administrativní zátěž, kterou označilo 61 % učitelů z ČR. Podobně jsou na tom učitelé z Anglie nebo Francie. Zajímavé je, že administrativní práce není zdrojem stresu pro učitele do 30 let, ovšem pro starší učitele ano.

V dalších položkách, které mají kolem 40 % se vyskytuje jako zdroj stresu měnící se požadavky veřejné správy a zodpovědnost za výsledky žáků. Ke 30 % se přiblížily jako faktory stresu suplování za chybějící učitele, udržování kázně ve třídě a práce se žáky s individuálními vzdělávacími potřebami. (Boudová, 2020, s. 24)

4.3.2 Okruh 2 Strategie pro zvládnání stresu

Ústředním tématem druhého okruhu jsou strategie. Dotazník mapoval, zda učitelé využívají strategie pro zvládnání stresu na pracovišti ve dvou časových rovinách – během vyučování a mimo vyučování, tj. o přestávkách a po skončení vyučování.



Graf č. 5

Graf č. 5 ukazuje míru využívání strategií u pedagogů. 46,7 % dotazovaných uvedlo, že nevyužívá žádné strategie i přesto, že zažívají nějakou míru stresu.

Důvody pro nevyužívání strategií respondenti vybírali z předem nastavených možností, zároveň mohli dopisovat v možnosti „jiné“. V této položce odpovídalo 86 respondentů. Přednastavená škála možností vycházela z toho, co učitelé nejčastěji uvádí při školení zaměřených na podporu zvládnání stresu a péče o vlastní wellbeing.

Byly to tyto důvody:

Nemám čas svůj stres regulovat, když jsem na pracovišti (označilo 50 respondentů)

Nevím, jaké strategie bych využil/a (označilo 39 respondentů)

Stres reguluji mimo pracoviště (označilo 28 respondentů)

Mezi dalšími se objevovaly například tyto odpovědi: „*Strategie některé znám, jenom mě prostě v danou chvíli nenapadnou.*“ „*Nepociťuji, že by stres z jedné hodiny ovlivnil hodinu jinou, spíš se nakupí a ventiluje jinde.*“ „*Práce je v kombinaci s rodinou natolik náročná, že nemám kapacitu vymyslet způsoby pro zmírnění stresu.*“

Mezi respondenty, kteří označili, že neví, jaké strategie by využili, je 34 z nich ze školy, kde se vedení nezajímá o jejich duševní pohodu. Ve školách, kde je nabízena podpora, označilo pouze 5 respondentů, že neví, jaké strategie by využili.

Z grafu č. 5 naopak vyplývá, že 53,3 % respondentů (z počtu 184 odpovědí) svůj stres na pracovišti reguluje.

Nyní nabízíme pohled na vztah mezi délkou praxe a využíváním copingových strategií. Z celkového počtu 184 učitelů, kteří se stresem pracují ve škole, je 98 těch, kteří mají nejkratší délku praxe, tj. do 5 let. Oproti tomu z kategorie učitelů pracujících ve školství déle než 20 let, využívá strategie pouhých 27 z nich.

V následujících částech odpovídali respondenti na otázky týkající se konkrétních strategií, kde opět byla možnost vypsát další možnosti, které nebyly uvedené v původním výčtu.

Otázky byly položeny s rozdílem podle toho, zda dané strategie využívá učitel při hodině nebo o přestávce a po vyučování.

Vzhledem k různým možnostem regulace stresu jsou uvedeny tyto odpovědi ve dvou skupinách podle zadaných otázek. U obou skupin je zároveň uvedeno prvních 5 nejvíce zastoupených odpovědí a příklady dalších strategií, které uváděli sami respondenti.

Na tyto otázky odpovídalo 98 respondentů.

Strategie využívané během vyučování, tj. v hodině:

- sdílení s kolegy/němi 65 % (zde byla poznámka, že se jedná např. o asistenta pedagoga či párového učitele)
- káva, čaj atd. 51 %
- dechová cvičení 50 %
- fyzická aktivita 32,7 %
- relaxační cvičení 28,6 %

„Fyzické aktivity mám nadbytek a na dechová cvičení není prostor, ale prodýchám se alespoň v situaci, kdy by mě jinak někdo vytočil a ztratila bych kontrolu nad situací.“

„Odvedení pozornosti a odvrácení na legraci.“

„Kotvení pohledem na něco hezkého.“

Strategie využívané o přestávkách a po skončení vyučování:

- sdílení s kolegy/němi 84 %
- chvíle klidu v kabinetě/sborovně 75,5 %
- káva, čaj atd. 63 %
- „něco na zub“ 52 %
- dechová cvičení a fyzické aktivity 23,5 %

„Povídání s kolegy, ale neřešení práce.“

„Mentálně zpracovávám situaci, zkusím se na ni podívat z jiného úhlu pohledu.“

„Občas si velmi vulgárně zanádvám ve sborovně.“

„Hudba.“

V navazující části dotazník mapoval, v čem strategie pomáhají. Co získají učitelé, pokud je budou využívat.

„Uklidňuji a pomáhají zvládnout špatné hodiny.“

„Pomáhají mi odbourat akutní stres, sdílení s kolegyněmi mi dává jistotu, že je to vlastně normální.“

„Pomůžou mi z nejhoršího. Větší psychohygienu dělám až doma.“

„Někdy více, někdy méně. Zjistila jsem, že potřebuji udržet kontinuitu, pokračovat preventivně.“

„Nejvíce pomáhá sdílení – uvědomění, že na to nejsem sama, že ne všechno můžu ovlivnit.“

„Chvíle klidu na další hodinu pomůže, také čerstvý vzduch, větrat. Hodně pomáhá sdílet s kolegy – pochopení, rady, sdílení zkušenosti.“

V odpovědích respondentů bylo nalezeno také několikero utvrzení teoretických poznatků. Je známo, že mezi stresové reakce patří boj nebo útek, o čemž hovoří také Bruce Perry. (Perry in Felcmanová, 2023, s. 14) Několik pedagogů popisuje vzorce chování, které tomu odpovídají. *„Potřebuju si pořádně zanádvat.“* *„Když jsem ve stresu a všechno se na mě valí, jsem protivný na děti.“*

Respondenti využívající strategie pro regulaci stresu

Jedna z posledních otázek v tomto okruhu mířila na zdroje, ze kterých znají účastníci využívané strategie. Ve vyhodnocování výzkumu byl dán do souvislosti věk respondentů a zdroje, odkud čerpají naučené strategie. Na tuto otázku odpovídalo celkem 98 respondentů. Byly porovnávány dvě věkové kategorie: do 40 let a nad 41 let. U obou generací učitelů vítězila možnost „Znám je z vlastní zkušenosti“. Následovaly tyto kategorie: „Vzdělávací akce mimo školu“ a „Četba odborné literatury“. Velký rozdíl mezi odpověďmi obou generací nebyl zaznamenán.

Angažovanost

Pro účely této práce byl zvolen pojem angažovanost, resp. angažovanost v péči o duševní pohodu. K tomuto pojmu přímo směřovala jedna z hypotéz, přičemž známky angažovanosti lze vyčíst z několika konkrétních položek v dotazníkovém šetření z okruhu 2 (viz výše), proto je zde na místě tento pojem specifikovat.

Spojením „duševní pohoda“ se zabývá kapitola 3.1.1, kde je dááno do souvislosti s duševní nepohodou. Tu lze zvládnout podle Juríkové aktivní péčí o své psychické zdraví, věnovat se psychohygieně a v případě potřeby hledat podporu zvenčí. (Juríková, 2023)

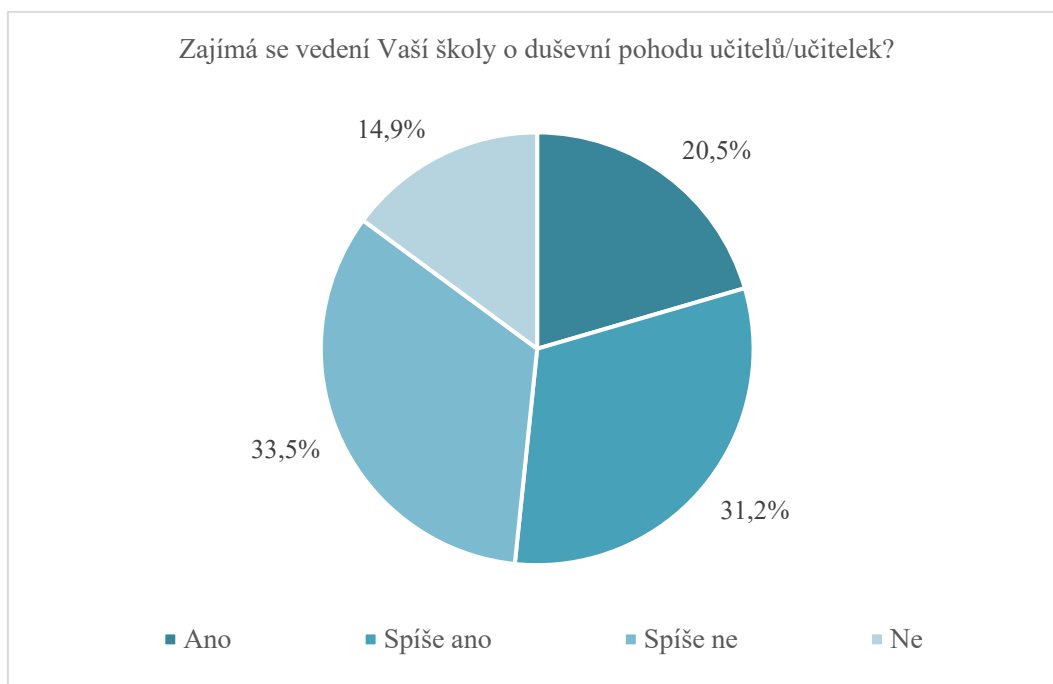
Aktivní zapojení a projevovaný zájem jsou přesně významy, které odpovídají našemu pojmu angažovanost. Učitelé aktivně využívají strategie na regulaci stresu, téma sdílí s kolegy ve sborovně a dále mají zájem, ať už v rámci povinného DVPP či ve svém volném čase, se v tématu práce se stresem dále vzdělávat.

Ve výzkumné šetření na toto téma cílí konkrétně otázky z okruhu 2 a okruhu 3.

4.3.3 Okruh 3 Podpora vedení školy

V poslední části dotazník cílil na vedení školy, konkrétně pak podporu směřující k učitelům a její případné formy. Na tyto otázky odpovídali všichni dotazovaní (215 respondentů), nezávisle na tom, jak odpovídali v předchozích částech dotazníku.

Následující graf ukazuje, že téměř polovina účastníků výzkumu (48,3 %) pracuje ve školách, kde se vedení nezajímá o jejich duševní pohodu.



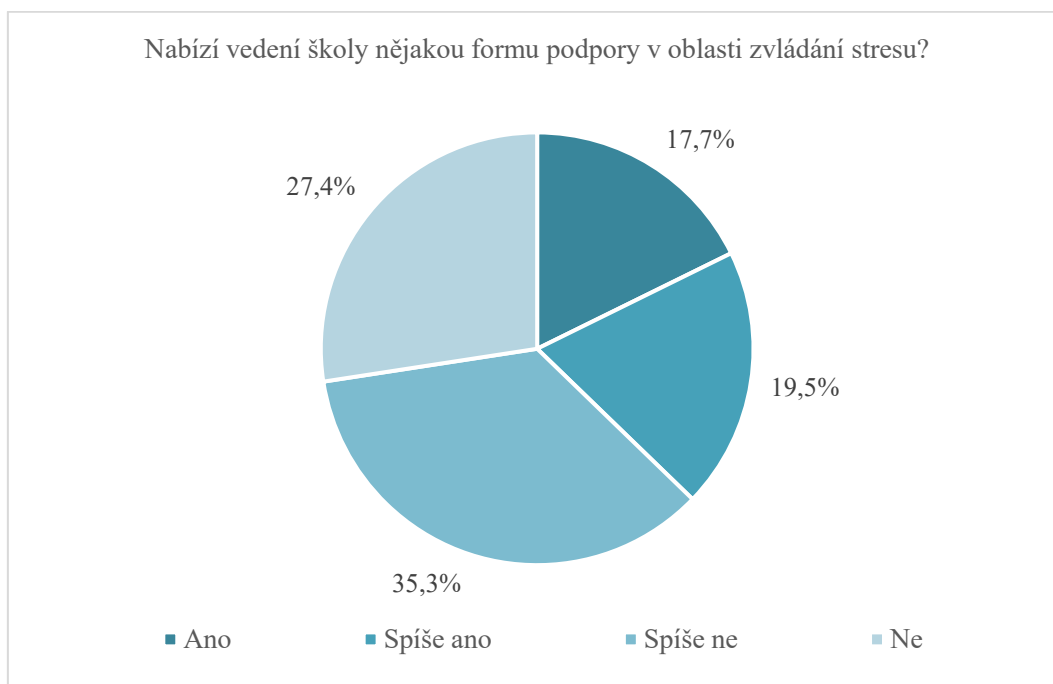
Graf č. 6

Naopak 51,7 % pedagogů uvedlo, že vedení jejich školy se zajímá o jejich duševní pohodu. Z toho je 27 pedagogů, kteří působí v menším městě/obci a 55, kteří působí v Praze.

V případě 77 pedagogů se škola zajímá o jejich duševní pohodu a zároveň nabízí podporu v oblasti zvládnání stresu. Z tohoto počtu uvedlo 24 pedagogů, že jejich škola je v menší nebo středně velké obci a 45 je z hlavního města. Což ovšem neukazuje na počet škol, neboť mohlo odpovídat několik pedagogů ze stejné školy.

V kategorii menší města a obce označilo 15 učitelů, že vedení školy nabízí podporu. Všichni označili v nabízených možnostech kolegiální podporu, supervizi a/nebo koučink.

Navazující otázka, vyobrazena v grafu č. 7, se týkala podpory a jejích konkrétních podob. Zcela jasně je vidět, že většina škol nenabízí specifickou podporu pro učitele v oblasti práce se stresem. Jedná se o 37,2 %, což je odpověď od 80 učitelů.



Graf č. 7

Těchto zmíněných 80 respondentů vyplňovalo následnou položku, ve které bylo možno označit více možností.

Jaká konkrétní podpora je vám nabízena?

- příležitost pro kolegiální sdílení/podporu 80 %
- možnost otevřeně mluvit s vedením školy o Vašem stresu/duševní pohodě 76,3 %
- supervize 57,5 %
- relaxační místo pro pedagogy 25 %
- mentoring nebo koučink uvedlo celkem 40 %

„Systémy školy, které zjednodušují život. Např. sdílená administrace, efektivní porady, možnosti náhradního volna.“

„Hodnotící a sebehodnotící pohovory, DVPP v oblasti psychohygieny a wellbeingu, teambuilding.“

„Praktická podpora s řešením problému, jasně rozdělené kompetence (MP, ŠPP).“

Zbýlých 135 respondentů odpovídalo na otázku, proč si myslí, že jejich škola nenabízí podporu. Uvádím několik typických odpovědí.

„Neuznává to jako prioritu.“

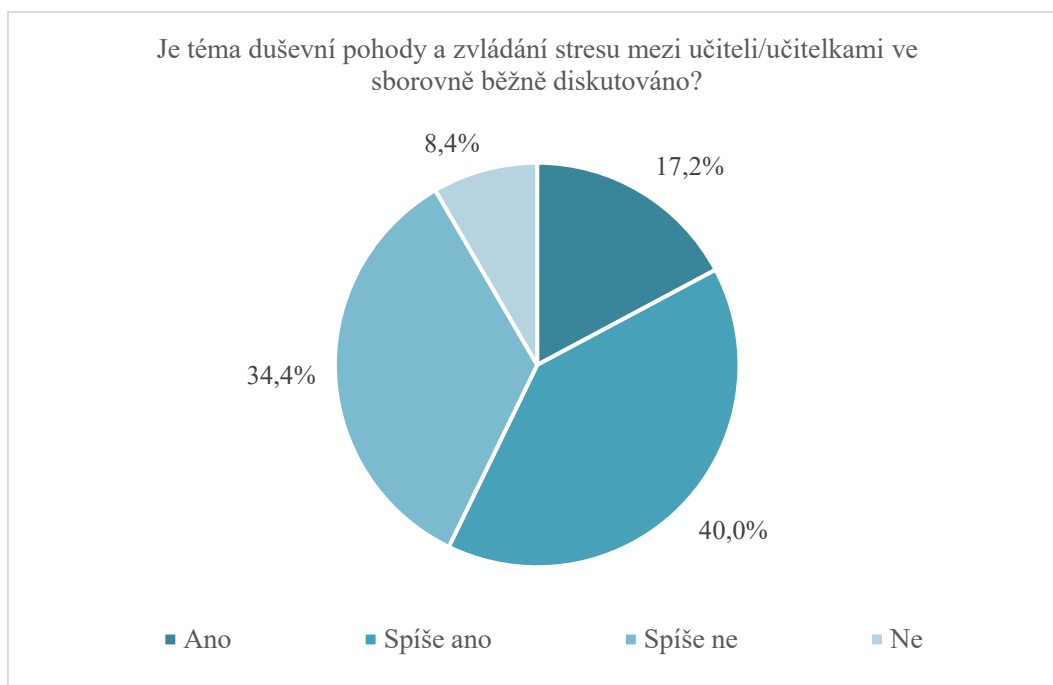
„Vedení nezajímá, jak jsou na tom pedagogové po psychické stránce, je vůči tomu lhostejné, bagatelizuje to.“

„Protože pro vedení školy jsou prioritou žáci, nikoli učitelé...“

„Nedostatek času a financí.“

„Asi nemají dostatek naší zpětné vazby, že je to potřeba.“

Zde je možná na místě položit si otázku, zda si je vedení škol vědomo toho, jak velký a častý stres učitelé zažívají. Jedna z otázek v dotazníku se ptala, zda je toto téma diskutováno ve sborovně, což by mohlo být také příležitostí pro ředitele a ředitelky, aby toto zaregistrovali. Celkem 57,2 % učitelů se vyjádřilo kladně, tj. 123 respondentů.



Graf č. 8

Ve školách, kde toto téma sborovnou nezaznívá, uvádí pro to učitelé tyto důvody:

„Není to v současné době aktuální téma, jsou důležitější věci – chování žáků, přijímací zkoušky...“

„Většina pedagogického sboru považuje psychické problémy spojené s prací za nesmysl, slabost...“

„Nikdo o tom nechce mluvit nahlas.“

Z odpovědí celkově vyplývá, že mnozí učitelé považují projevy stresu za slabost a pokud by se o tématu bavili, setkalo by se to s nepochopením či dokonce stigmatizací, což potvrzují i některé odpovědi z položky, proč ředitelé škol nepodporují toto téma. Další shody jsou evidentní v odpovědích typu „není to priorita, není na to čas“ a „řeší se více žáci než učitelé“.

Pokud školy podporu nenabízí, učitelé měli možnost v dotazníku zaznamenat, jakou formu podpory by ocenili. Odpovídalo 92 učitelů a jsou uvedeny odpovědi, které reprezentují nejčastěji se vyskytující typy odpovědí.

„Relaxační místnost na pracovišti.“

„Mentoring a supervize.“

„Skupinové pravidelné setkávání s kolegy.“

„Podpora psychologa.“

„Možná více komunikace směrem od vedení k nám – víc se zajímat, dávat pozitivní zpětnou vazbu...“

Závěrem dotazníku měli všichni respondenti možnost napsat, zda by si přáli změny ve své škole v oblasti podpory duševní pohody a práce se stresem. Opět jsou uvedeny odpovědi, které shrnují a reprezentují řadu podobných odpovědí.

„Více naslouchat a komunikovat, čas se sejít a jen tak promluvit.“

„Přála bych si, aby vedení školy bralo v potaz náročnost naší práce a problémy s tím spojené.“

„Aby se o nás vedení zajímalo a podporovalo nás.“

„Např. podpora školním psychologem, která neexistuje. Nebo supervize, zkrátka cokoliv, jakákoliv podpora (podpůrné hospitace, náslechy učitelů navzájem.) U nás se neděje prostě nic, dokud se něco nestane...neexistují mechanismy předcházení situacím, ve kterých už vyučující situaci vyhodnotí jako dále neúnosnou... Pak se pomoci někdy dočká a někdy taky ne... I to je stresující.“

4.3.4 Souhrnná analýza dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření jednoznačně vyplývá, že míra stresu u učitelů je vysoká. Pouze 15 % dotázaných nepocituje ve vzdělávací instituci během pracovní doby stres. Polovina respondentů, z celkového počtu 184 (ti, kteří uvedli, že zažívají stres) uvedla, že využívá strategie pro regulaci stresu. Ostatní pedagogové svůj stres regulují mimo pracoviště. Důvody pro to jsou různé: cíleně nechávají návrat do rovnováhy na dobu mimo školu a/nebo během dne kvůli svým pracovním povinnostem stres nestihnou regulovat. Někteří učitelé nepovažují regulaci stresu za důležitou.

Dotazník mapoval také stresory, se kterými se pedagogové setkávají. Mezi hlavní faktory ovlivňující míru stresu patří žáci s náročným chováním a z toho vyplývající náročnost přípravy na vyučování, který nese principy individualizace.

Poslední část dotazníku se soustředila na podporu od vedení škol. 38 % respondentů z celkového počtu 215 uvedlo, že vedení školy neposkytuje podporu při zvládnutí stresu, zároveň polovina dotázaných cítí, že se vedení zajímá o jejich duševní pohodu.

Pokud nahlédneme dotazník celkově, vidíme, že odpovědi se různí a nelze stanovit nějaký vzorec. Např. pedagogové, kteří zažívají stres, jej regulují. Co nám ale výsledky dotazníku poskytují, je náhled na práci se stresem pedagogů napříč školami i věkovými generacemi. Díky možnostem volně doplňovat předurčené odpovědi, byl získán hodnotný materiál, který může posloužit pro další výzkumy s konkrétním směřováním.

4.4 Hypotézy

Pro účely této práce byly stanoveny dvě hypotézy. První z nich cílila na porovnání učitelů z větších a menších měst, druhá pak na rozdíly mezi věkovými generacemi.

Hypotéza 1: Učitelé ze škol z větších měst jsou více angažovaní v tématu duševní pohody a zvládání stresu než učitelé z menších měst a obcí.

Při formulaci této hypotézy jsem vycházela především z vlastní zkušenosti coby lektorky vzdělávacích programů pro pedagogické sbory. Tématem programů, které školím, je wellbeing a práce se stresem učitelů i žáků. Během let 2022–2024 jsem školila ve 38 školách po celé republice. Z toho bylo 21 škol, které poptávaly primárně programy zaměřené na duševní pohodu a wellbeing pedagogů. Zbylých 17 škol poptávalo programy věnující se práci se stresem u žáků a/nebo pedagogů, popř. téma rozvoje socio-emočních dovedností u žáků, jejichž součástí je také zvládání stresu. 29 škol bylo z Prahy nebo velkých měst (klasifikace odpovídající dělení velikosti měst v dotazníku, který je součástí této práce).

Nabídky na stejná školení dostávají také menší města a obce, kde je zprostředkovávají většinou skupiny MAP (Místní akční plán) či MAS (Místní akční skupina). Je tedy pravděpodobné, že příležitost zúčastnit se takového školení, je obdobná ve velkých i menších městech.

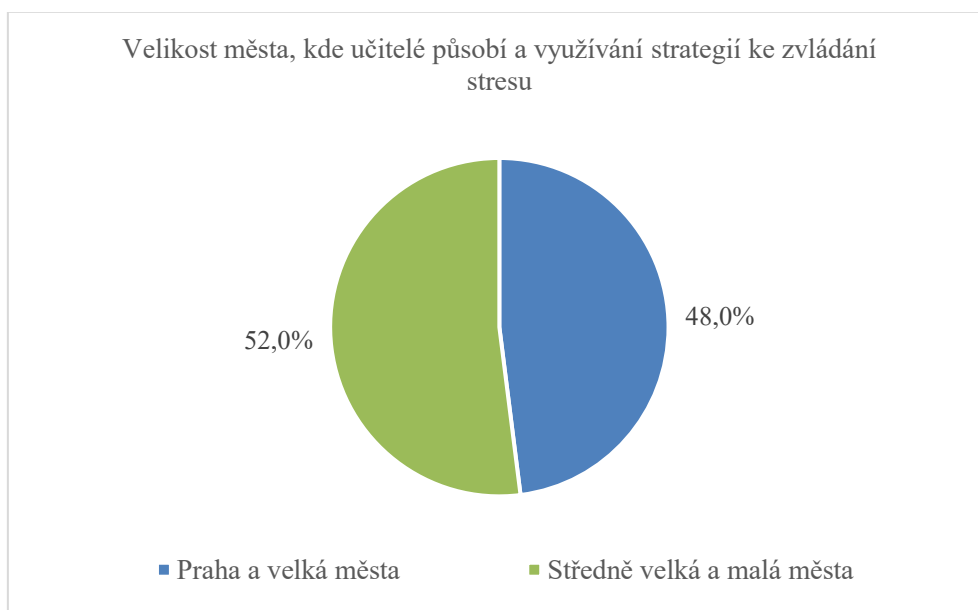
Toto mě vedlo k úvaze, že učitelé, kteří pracují ve velkých městech toto téma více vyžadují, a tudíž jsou více angažovaní a je pro ně důležité, aby pocítovali duševní pohodu a zvládali stres na pracovišti.

Angažovanost pedagogů byla pro účely této práce stanovena jako aktivní práce se stresem, využívání strategií a zájem o téma ve sborovně. Více k tématu v předcházející kapitole.

Výzkum ovšem ukázal, že učitelé z menších měst a malých obcí jsou více angažovaní v tématu duševní pohody než učitelé z velkých měst a Prahy.

Následující grafy ukazují výsledky výzkumu, které se přímo vztahují k této hypotéze. Jedná se o poměry mezi učiteli z velkých měst/Prahy a středně velkých měst/menších obcí a jejich angažovanost v tématu, tzn. zda využívají během pracovní doby strategie ke zvládání stresu (Graf č. 1H) a zda je téma duševní pohody diskutováno ve sborovně (Graf č. 2H).

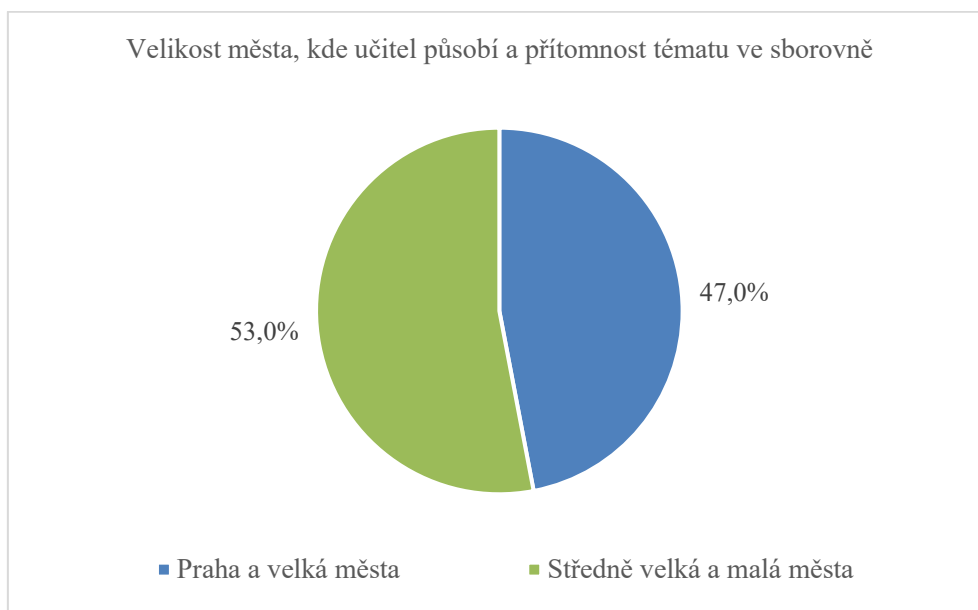
Graf 1H ukazuje, že 52 % učitelů ze středně velkých a malých měst využívá strategie pro zvládnání stresu. Naopak 48 % učitelů z velkých měst a Prahy žádné strategie nevyužívá. Na tuto otázku odpovídalo 81 respondentů, kteří v předchozích odpovědích označili, že zažívají stres na pracovišti a zároveň využívají copingové strategie v prostředí školy.



Graf 1H (81 respondentů)

Graf 2H ukazuje rozdíl mezi školami, kde se téma stresu ve sborovně řeší a kde pro něho není místo, ať už z jakéhokoliv důvodu. 53 % učitelů ze středně velkých a malých měst uvedli, že téma duševní pohody a zvládnání stresu je v jejich sborovně diskutováno. Na druhé straně grafu stojí školy z velkých měst, kde 47 % respondentů označilo, že téma se ve sborovně sdílí. Na tuto otázku odpovídalo 123 respondentů.

Výsledky výzkumu dokazují, že hypotéza 1 nebyla potvrzena.



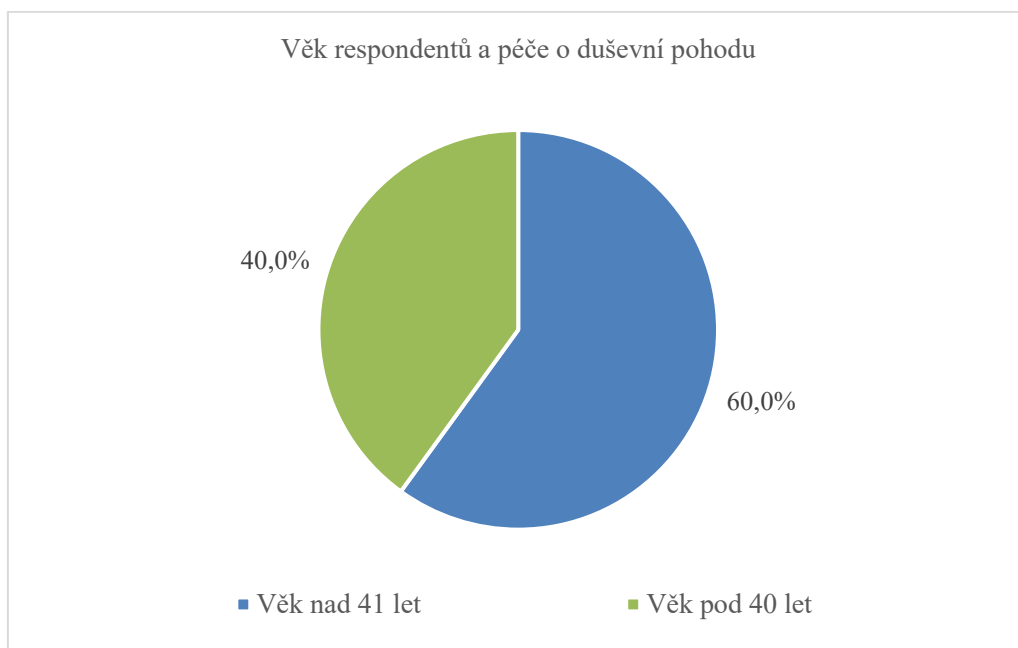
Graf 2H (123 respondentů)

Hypotéza 2: O svoji duševní pohodu pečuje více mladší generace učitelů než starší generace.

Při formulaci druhé hypotézy jsem vycházela z faktu, že studující na pedagogických fakultách se v posledních několika letech setkávají s tímto tématem v rámci jednotlivých předmětů. Působím jako externí vyučující na katedře primární a preprimární pedagogiky a již mnohokrát jsem vedla praxe studentů učitelství 1. stupně a mohu tedy přítomnost tohoto tématu a vývoj přístupu k němu pozorovat z blízka.

Zásadním krokem k zařazení tématu duševního zdraví je přijetí Kompetenčního rámce absolvent a absolventky učitelství, jehož oblast 6 se zabývá právě tímto tématem. Duševní pohoda učitele se tak promítá do sylabů jednotlivých předmětů a dále pak do samotné výuky začínajících učitelů. Do popředí se kromě péče o duševní pohodu žáků dostává také péče o učitele. Ti jsou vedeni k aktivní péči o své psychické zdraví a využívání možné podpory, které nabízí škola či externí instituce. (MŠMT, 2023 s. 70)

Na základě těchto indicií jsem vytvořila konkrétní hypotézu a cílem dotazníkového šetření bylo její potvrzení či vyvrácení. Následující graf znázorňuje procentuální poměr respondentů, kteří pečují o svoji duševní pohodu na pracovišti. Rozlišeny jsou dvě věkové kategorie: do 40 let a nad 41 let.



Graf č. 3H

Do grafu jsou promítnuty výsledky z položek cílících na využívání strategií pro regulaci stresu na pracovišti. Zobrazeny jsou odpovědi 98 dotázaných. Rozdíl mezi oběma skupinami je 20 %, je zcela evidentní, že o svoji duševní pohodu na pracovišti pečuje více starší generace učitelů.

Hypotéza č. 2 nebyla potvrzena.

4.5 Limity výzkumu

Kvantitativní výzkum provedený pro účely této práce je ovlivněn faktory, které mohou ovlivnit jeho závěrečné výsledky.

Vzhledem k tomu, že bylo šetření prováděno formou online dotazníku, nedošlo k osobnímu setkání s respondenty. Tazatelka tak neměla možnost klást doplňující či upřesňující otázky.

Při vyhodnocování výsledků kvantitativního výzkumu může docházet k misinterpretaci. Tím, jak je online dotazník sestaven a distribuován, nepřihlíží ke specifickým lokalitám, ani k různorodosti respondentů ba ani k jejich momentálním podmínkám a prožitkům. (Průcha, 2014, s. 107)

Jedním z dalších limitů může být pojem, který se v jedné z otázek objevil a který byl tazatelkou vnímán jinak než některými respondenty. Jde o pojem „sborovna“. V dotazníku byla položena otázka: „Je téma duševní pohody a zvládání stresu mezi učiteli/učitelkami ve sborovně běžně diskutováno?“ Pojem sborovna byl tazatelkou vnímán jako pedagogický sbor, učitelé a učitelky, pedagogičtí pracovníci. Několik respondentů odpovědělo, že sborovnu nemají a neschází se nebo se schází v kabinetech. Z toho vyplývá, že slovo sborovna má pro některé pedagogy odlišný význam: místnost ve škole. Tím mohlo dojít k nepřesným odpovědím, či od některých respondentů chybějícím odpovědím, v případě, že sborovnu jako místnost nemají a slovo takto vnímali.

5 Shrnutí a diskuze

Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo identifikovat a analyzovat strategie, které využívají učitelé pro regulaci svého stresu a také možnosti jejich podpory ze strany vedení školy. Součástí výzkumu byly také položky týkající se konkrétních stresorů a faktorů ovlivňujících duševní pohodu učitelů. K porovnání výsledků z našeho dotazníku s výsledky jiných šetření bylo využito mezinárodní šetření TALIS (rok šetření 2018), o němž se v kontextu českého školství zmiňuje kapitola 1.4. Výsledky našeho dotazníku ukazují shody s výsledky mezinárodního šetření. V tuto chvíli vycházíme z výsledků publikovaných OECD. (2023) V článku „*Unravelling the layers of teachers' work-related stress*“ zveřejněném na stránkách OECD je jako jedním z hlavních stresorů označeno zvládnání chování žáků ve třídě. To má také podle výzkumů vliv na odchod učitelů z profese. (2023, s. 2) Oproti tomu v mezinárodním měřítku se ukazuje administrativní zátěž jako menší stresor (necelých 25 %) Administrativní zátěž uvádí 52,7 % ze 184 odpovídajících učitelů z českých základních škol. Mezinárodní šetření ukazuje, že ve více než dvou třetinách zemí je příčinou stresu příliš mnoho vyučovacích hodin, což také vede ke snížené spokojenosti v práci. (2023, s. 5) V našem dotazníku toto nebylo uvedeno ani v otázce, kde měli učitelé možnost vyjmenovat další možné stresory.

Nakonečný píše o psychofyzických rezervách organismu v souvislosti se schopností zvládnout stres. Pokud danou stresovou reakci nezvládneme, nereguluje nebo přecházíme, může tento stav vyústit až v psychosomatická onemocnění či psychické poruchy. (Nakonečný, 2011, s. 795) Pokud učitelé uvádí, že se stresem nepracují, nevěnují mu pozornost a nechávají jej dlouhodobě nezpracovaný, mohou se potýkat s výše popsányi obtížemi. Z našeho výzkumu vyplynulo, že 47 % ze 184 respondentů nevyužívá žádné strategie pro zvládnání stresu. Tím, že učitelé dlouhodobě nevěnují svému stresu pozornost, může vést k syndromu vyhoření. Ten je definován jako „...*syndrom vycházející z chronického pracovního stresu, který nebyl úspěšně zvládnutý.*“ (Smetáčková, 2020, s. 46)

Madigan a kol. (2023) v článku věnovaném učitelenskému vyhoření a psychickému zdraví uvádí, že na základě jejich poznatků je možné vytvořit teoretický rámec, který specifikuje vztah učitelské profese a stresu, potažmo syndromu vyhoření. Podle autorů častý nezpracovaný dlouhodobě trvající stres ovlivňuje fyzické zdraví učitelů. Mezi strategiemi

pro regulaci stresu se u těchto učitelů častěji vyskytují ty nevhodné (užívání návykových látek atd.). Akutní syndrom vyhoření může též ovlivňovat reakce učitelů na stres. Například při stresových situacích (např. rušivé chování ve třídě), které jsou ve výuce velmi časté, jsou učitelé, kteří zažívají časté příznaky vyhoření, méně schopni vhodně reagovat na tyto situace. V neposlední řadě počínající či akutní syndrom vyhoření a dlouhodobý nezpracovaný stres vedou ke vzniku onemocnění (kardiovaskulární, autoimunitní atd.)

Mnozí autoři popisují stavy aktivace stresové reakce. Jejich pojmenování se liší, jejich vymezení je však obdobné. Felcmanová, která vychází z neurosekvenciho modelu Bruce Perryho, popisuje stav, ve kterém náš mozek nemá přístup ke kognitivním funkcím a tím je nám znemožněno na fyzické i psychické úrovni jednat adekvátně. Do tohoto stavu se může náš organismus dostat pouhým nenaplněním základních fyziologických potřeb. Učitelé zmiňují, že nemají čas si sníst svačinu, odskočit si nebo vyhledat na chvíli klidné místo. Organismus je potřeba uvést do stavu rovnováhy, potřeby saturovat a vrátit se k běžnému fungování. (Felcmanová, 2023; Perry, 2023; Epel, 2024)

V případě, že učitelé se svým stresem nepracují a vedení škol neposkytuje potřebnou podporu v oblasti péče o duševní zdraví, může to vést k syndromu vyhoření, a tudíž ke snížení pracovní výkonnosti. Učitelé budou častěji nepřítomní na pracovišti a ředitelé budou tak nuceni hledat zástup za dlouhodobě nepřítomné pedagogy. Tato situace není příznivá ani z ekonomického hlediska, často ani z hlediska kvality výuky.

5.1 Doporučení pro praxi

V úvodní části této práce je uvedeno, že výsledky šetření a teoretické poznatky z této práce mohou být využity vedoucími pedagogickými pracovníky v oblasti podpory duševní pohody pedagogického sboru.

České výzkumy ukazují na vysoké procento učitelů, kteří zažívají syndrom vyhoření. Smetáčková a kol. uvádí ve své studii *Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách* (publikována v roce 2019 v Československé psychologii), že ve vzorku 2 394 učitelů, kteří se účastnili výzkumu, bylo na hranici mezi

mírnými a velmi mírnými projevy vyhoření 40,9 %. Projevy syndromu vyhoření nemělo 16,1 % respondentů. (2019, s. 393)

Ten samý výzkum poukazuje na využívání copingových strategií, zaměřuje se na pozitivní a negativní. „*Vyučující, kteří preferují negativní strategie zvládnání stresu, tedy uváděli více projevů vyhoření, a naopak – vyučující preferující pozitivní strategie uváděli méně projevů vyhoření.*“ (2019, s. 393-395)

Z výše uvedeného vyplývá, že čeští učitelé jsou vysoce ohroženi dlouhodobým nezpracovaným stresem, tedy i syndromem vyhoření. Vedoucí pracovníci ve školství by se proto měli aktivně zajímat a pečovat o duševní pohodu svých pedagogů. Škála možností je bohatá a ředitelé mohou zvážit, který ze způsobů podpory bude pro jejich pedagogy nejúčinnější a jaké nabídky podpory svým učitelům poskytne.

Pokud škola má ve své vizi či jiných strategických dokumentech stanovenou péči o duševní pohodu svých pedagogů, je situace ideální. V rámci DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků) tak učitelé ví, jaká témata jsou pro školu podstatná a že péče o jejich duševní pohodu není vedení lhostejná. Vedení může do školy pozvat externisty, kteří se přímo specializují na témata stresu, duševní pohody, wellbeingu a syndromu vyhoření. Organizace, které mají v nabídce tyto typy vzdělávacích programů, jsou např. Society for All, Nevypušť duši, Jules a Jim, NPI atd. Pedagogové také sami mohou navštěvovat otevřená školení k danému tématu a získávat tak potřebné kompetence pro práci se stresem.

Náš výzkum ukazuje, a potvrzuje to mezinárodní výzkum TALIS (2018), že významným faktorem ovlivňující stres učitele je práce s náročnými žáky. Vedení škol tedy nemusí přímo zprostředkovat vzdělávací program na práci se stresem, ale na témata, která jsou pedagogy vyhodnocena jako stresující. Tedy např. práce s náročnými žáky, deescalace náročného chování, třídní management či mezioborová spolupráce při řešení problematických situací.

V jedné z položek našeho výzkumu respondenti odpovídali, co by si přáli, aby se ve škole změnilo v péči o duševní pohodu a práci se stresem. I v tomto případě se lze inspirovat a konkrétní opatření ve školách implementovat. Citace vybraných odpovědí: „*Zájem ze strany vedení.*“ „*Místnost s vybavením pro relax.*“ „*Kvalitní káva.*“ „*Psycholog pro učitele, mentoring a supervize.*“ „*Více prostoru pro vzájemná setkávání.*“ „*Školení,*

jak zvládat stres.“ Je evidentní, že učitelům chybí i tak zdánlivé maličkosti, jako je kvalitní káva. I toto mohou být příležitosti pro vedení škol, jak uchopit péči o pohodu svých pedagogů.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala možnostmi seberegulace stresu u pedagogů základních škol. Cílem práce bylo zmapovat míru prožívaného stresu učitelů, stresory a strategie, kterými učitelé svůj stres regulují a možnosti podpory ze strany vedení školy.

Na základě analýzy dotazníkového šetření bylo zjištěno, že mezi nejčastější příčiny stresu učitelů patří práce se žáky s náročným chováním, s tím související potřeba individualizace výuky a v neposlední řadě komunikace s rodiči. Mezi strategiemi pro zvládnutí stresu převažovalo kolegiální sdílení, možnost odpočinout si v kabinetě a dát si kávu nebo čaj.

Práce přináší pohled na stres z neurobiologického hlediska. O tato fakta se můžeme opírat při práci se stresem učitelů. Vedení škol může na základě těchto přístupů a zjištěných informací, vytvářet příležitosti pro kolegiální podporu a nabízet pedagogům vzdělání v daných oblastech. Získaná data mohou také posloužit školám při tvorbě vizí a strategického plánování, ve kterém je možné cílit nejen na podporu žáků, ale i pedagogů.

Chápání, jak náš organismus funguje při aktivaci stresové reakce, může být využito pro každodenní interakci s pedagogickým sborem, což se pozitivně projeví v samotné výuce. Pokud porozumíme fungování mozku, můžeme lépe regulovat vlastní stres a být tak vhodným vzorem pro žáky.

Pokud se díváme na práci jako celek, může být odrazovým můstkem pro tvorbu vzdělávacího programu pro pedagogy zaměřeného na copingové strategie, regulaci stresu během pracovní doby a péči o svoji duševní pohodu. Jednotlivé položky dotazníků mohou sloužit jako podklad pro formulaci cílů daného programu a podpořit tak teoretický základ mechanismů pro zvládnutí stresu.

V průběhu psaní diplomové práce docházelo k mnoha rozhovorům s učiteli, kteří projeví zájem o výsledky výzkumu, ale i o teoretické poznatky v oboru. Pokud učitel považuje péči o vlastní duševní pohodu za klíčovou, bude zcela jistě takto přistupovat i k žákům. Pečujme o sebe, abychom byli pro naše žáky takovými učiteli, jakými nás potřebují.

Seznam použitých informačních zdrojů

AZRI, Stephanie, 2022. *Aktivujte svou psychickou odolnost: zvládnání životních výzev*. Přeložila Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1853-1.

BÁRTOVÁ, Zdenka. 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Prostějov: Computer Media, ISBN 978-80-7402-110-7.

BARTŮŇKOVÁ, Staša, 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1874-6.

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ, Blahoslav KRAUS, Miroslav ANTL a Marie HERYNKOVÁ, 2022. *Sociální patologie – vybraná ohrožení pedagogů*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-534-0.

BOUDOVÁ, Simona, Vít ŠTASTNÝ, Josef BASL, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Dana PRAŽÁKOVÁ, 2020. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. Druhé rozšířené vydání. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-41-0. [online]. [cit. 2025-03-27]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf

DUTKOVÁ, Andrea, 2023. *Jak vnímat stres: průvodce pro vnitřní pohodu*. Praha: Grada. Zdraví & životní styl. ISBN 9788027125685.

EPEL, Elissa, 2024. *Zhluboka se nadechni: snižte chronický stres už za 7 dní*. Přeložil Helena MIROVSKÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-206-8.

FELCMANOVÁ, Lenka, 2023. *Wellbeing ve škole: jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Praha. Partnerství pro vzdělávání 2030+. ISBN 978-80-908892-3-1.

FONTANA, David, 2016. *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha]: Portál. ISBN 978-80-262-1033-7.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER, 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80 7178-093-6.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.

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

JURÍKOVÁ, Laura a Anna KÄGSTRÖM, 2023. *Duševní zdraví ve škole: základy posilování psychické pohody žáků i učitelů*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88429-93-7.

KABAT-ZINN, Jon, 2016. *Život samá pohroma: jak čelit stresu, nemoci a bolesti pomocí moudrosti těla a mysli*. Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-019-4.

KABAT-ZINN, Jon, 2022. *Mindfulness pro začátečníky*. Přeložil Ondřej FAFEJTA. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1867-8.

KOLÁŘ, Pavel, 2021. *Posilování stresem: cesta k odolnosti*. Praha: Euromedia Group. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7465-2.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOUKOLÍK, František. 2022. *Odolnost: přežít těžkou dobu*. Praha: Galén. ISBN 978 80 7492-616-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978 80 7367 568-4.

MADIGAN, Daniel J., Lisa E. KIM, Hanna L. GLANDORF, Owen KAVANAGH, 2023. *Teacher burnout and physical health: a systematic review*. International Journal of Educational Research, Vol. 119, ISSN 0883-0355. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>

MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. [cit. 2025-03-27]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

MŠMT. (2004). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2025-03-27]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004

NAKONEČNÝ, Milan. 2011. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, ISBN 978-80-7387-443-8.

PAULÍK, Karel, 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.

PERRY, Bruce Duncan a Maia SZALAVITZ, 2017. *The boy who was raised as a dog*. New York: Basic Books. ISBN: 978-0-465-09445-5.

PERRY, Bruce Duncan a Oprah WINFREY, 2023. *Co se ti stalo?: rozhovory o traumatu, psychické odolnosti a uzdravení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2015-2.

PLAMÍNEK, Jiří, 2013. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: Praktický atlas sebezvládnání - 3., doplněné vydání*. Grada. ISBN 978-80-247-8474-8.

PORGES, Stephen W., 2011. *The polyvagal theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: W.W. Norton & Company. The Norton series on interpersonal neurobiology. ISBN 978-0-393-70700-7.

PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024752327.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Šestá, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan a Roman ŠVAŘÍČEK. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 2, s. 89–105. ISSN 1211-4669. [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/130>

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

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

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

SMETÁČKOVÁ, Irena, Veronika MARTANOVÁ, Veronika FRANCOVÁ, Ida VIKTOROVÁ, Helena FRANKE a Anna PÁCHOVÁ, 2021. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci...* Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-272-9.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Ida VIKTOROVÁ, Stanislav ŠTECH a kol., 2019. Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie*. Ročník LXIII, číslo 4, 386-401. ISSN 0009062X. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:096223b7-b70e-4810-beb1-a769f77d48e8?article=uuid:76043d47-e8ce-454d-abfe-cd482a4425af>

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

URBÁNEK, Petr, Jitka NOVOTOVÁ, Andrea ROZKOVCOVÁ, Helena PICKOVÁ, Jitka JURSOVÁ a Jan PICEK, 2020. *Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima: vícepřípadová studie učitelských sborů*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-677-1.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978 80 907809-1-0.

VETEŠNÍKOVÁ, Vlastimila, 2024. *Podpora seberegulace pedagogů a snižování stresu v prostředí základní školy*. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Seznam internetových odkazů

ČŠI Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, Dostupné z:

<https://kriteria.csicr.cz>

<https://skolaseberov.edupage.org/a/koncepce>

<https://www.societyforall.cz/inkluzie-infografiky>

https://www.oecd.org/en/publications/unravelling-the-layers-of-teachers-work-related-stress_bca86c20-en.html

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje umělé inteligence byly využity v počáteční fázi psaní diplomové práce pro nastínění možností rozložení jednotlivých kapitol.

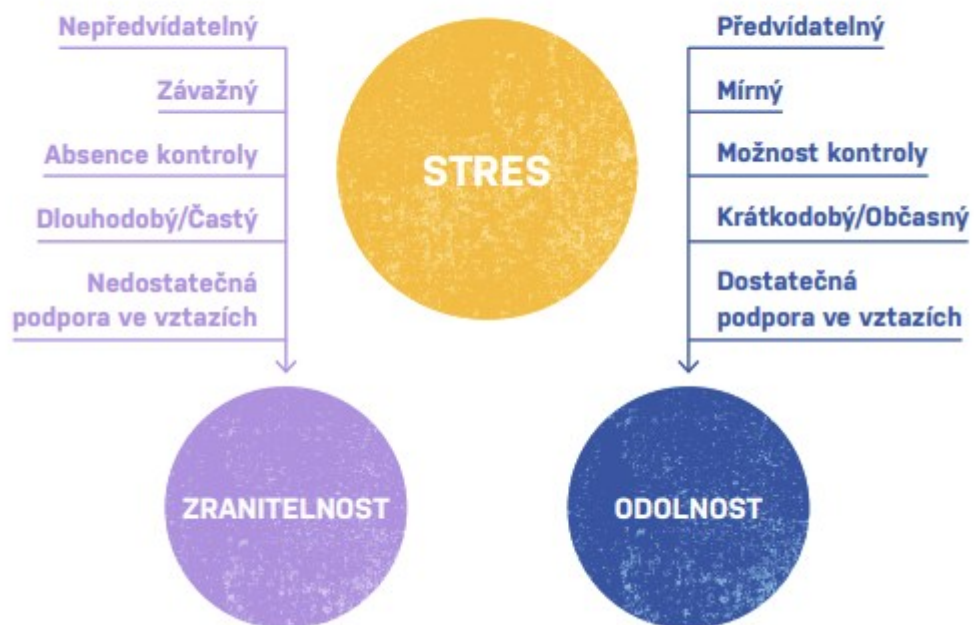
Dále byly tyto nástroje použity pro vyhledávání vhodných synonym pro konkrétní slova, a to v průběhu psaní celé práce. V několika případech byly také využity pro kontrolu pravopisu.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Schéma zobrazující působení stresu na organismus: zranitelnost a odolnost

Příloha č. 2 Plné znění dotazníku využitého v empirické části

Příloha č. 1



Příloha č. 2 Plné znění dotazníku využitého v empirické části

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Tento dotazník je součástí diplomové práce s názvem *Možnosti seberegulace učitelů ve vzdělávací organizaci*. DP se zaměřuje na mapování strategií **práce se stresem během pracovní doby** (tj. jak učitelé zvládají stres během vyučování i po vyučování, když jsou ještě na pracovišti).

V dotazníku je využíván pojem SEBE/REGULACE, jehož význam vnímám takto: proces, při kterém aktivně řídím svoji reakci na stresové podněty a snažím se obnovit svoji rovnováhu.

Dotazník je anonymní a je **určen pouze učitelům a učitelkám základních škol**. Celkový počet otázek v dotazníku je 20, mnoho otázek je však podmíněno předchozí odpovědí. Dotazník je rozdělen do tří částí. První část je zaměřena na stresory spojené s učitelskou profesí, druhá část se věnuje strategiím, které využíváte, abyste případný stres na pracovišti regulovali/zvládli a třetí část míří na podporu ze strany vedení školy.

Děkuji mnohokrát za vyplnění dotazníku,

Klára Kujanová

1. Jaký je Váš věk?

méně než 30 let

31-40 let

41-50 let

více než 50 let

2. Jak dlouho působíte v učitelské profesi?

méně než 5 let

6-10 let

11-20 let

více než 20 let

3. V jaké lokalitě působíte jako učitel/ka?

hlavní město Praha

velké město (nad 50 tisíc obyvatel)

středně velké město (mezi 10 a 50 tisíci obyvatel)

menší obec (do 10 tisíc obyvatel)

4. Zažíváte ve své učitelské profesi stres?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

5. Jak často během školního roku pocítujete stres ve své profesi?

Denně

Několikrát týdně

Několikrát měsíčně

Příležitostně

6. Pokud SPÍŠE ANO nebo ANO, které faktory ve vaší práci vnímáte jako stresující? (Můžete označit více odpovědí)

Žáci/žákyně s náročným chováním

Komunikace s rodiči

Nedostatek času na individuální přístup k žákům

Vztahy v pedagogickém sboru

Administrativní zátěž

Nedostatek podpory ze strany vedení školy

Vysoké požadavky na přípravu výuky

Jiné

7. Používáte během Vaší pracovní doby nějaké strategie ke zvládnání stresu?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

8. Jaké konkrétní strategie využíváte během vyučování, tj. v hodině? (Můžete označit více odpovědí)

Sdílení s kolegy (např. asistent/ka pedagoga atd.)

Relaxační cvičení (např. zatínání a uvolňování svalů, imaginace atd.)

Dechová cvičení

Fyzická aktivita

Káva, čaj atd.

„Něco na zub“

Jiné

9. Jaké konkrétní strategie využíváte o přestávkách či po vyučování, když jste stále přítomni na pracovišti? (Můžete označit více odpovědí)

Sdílení s kolegy/němi

Relaxační cvičení (např. zatínání a uvolňování svalů, imaginace atd.)

Chvilky klidu v kabinetě/sborovně

Dechová cvičení

Fyzická aktivita

Káva, čaj atd.

„Něco na zub“

Jiné

10. Jak vám tyto strategie pomáhají ve Vaší učitelské profesi?
(otevřená otázka)

11. Pokud v práci využíváte strategie na regulaci stresu, kde jste se o nich dozvěděli?

Vzdělávací akce organizovaná školou

Vzdělávací akce mimo pracoviště

Četba odborné literatury

Znám je z vlastní zkušenosti

Jiné

12. Pokud strategie na regulaci stresu nevyžíváte, jaké jsou pro to důvody?

Stres reguluji mimo pracoviště

Nemám čas svůj stres regulovat, když jsem na pracovišti

Nevím, jaké strategie bych využil/a

Jiné

13. Zajímá se vedení Vaší školy o duševní pohodu učitelů/učitelek?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

14. Nabízí vedení školy nějakou formu podpory v oblasti zvládání stresu?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

15. Jaká konkrétní podpora je vám nabízena? (Můžete označit více odpovědí)

Příležitosti pro kolegiální sdílení/podporu

Supervize

Mentoring

Koučink

Relaxační místo pro pedagogy

Možnost otevřeně mluvit s vedením školy o Vašem stresu/duševní pohodě

Jiné

16. Kdybyste si mohli vybrat, jakou další formu podpory byste nejvíce ocenili?

(otevřená otázka)

17. Pokud Vaše škola nenabízí podporu v oblasti duševní pohody a/nebo zvládání stresu, proč si myslíte, že tomu tak je? *(otevřená otázka)*

18. Je téma duševní pohody a zvládání stresu mezi učiteli/učitelkami ve sborovně běžně diskutováno?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

19. Pokud se ve Vaší sborovně o stresu nemluví, jaké myslíte, že jsou pro to důvody?

(otevřená otázka)

20. Přáli byste si, aby se ve Vaší škole něco změnilo v oblasti podpory duševní pohody učitelů a/nebo práce se stresem? Pokud ano, o jaké změny jde? *(otevřená otázka)*