

**Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Zlata Koštejnová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE
Výzkum stresu učitelů vybraných ZŠ

Stress research of teachers of selected elementary schools

Zlata Koštejnová

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Hanušová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy
pedagogika – výchova ke zdraví

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výzkum stresu učitelů vybraných ZŠ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Děčíně 11. 7. 2017

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování své rodině, zvláště svému muži, za neskutečnou podporu a trpělivost při mém studiu, velmi si toho vážím. Rovněž bych chtěla poděkovat PhDr. Jaroslavě Hanušové, PhD. za cenné rady při vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT:

V roce 2003 probíhal pod garancí Státního zdravotního ústavu v Praze projekt podpory zdraví s názvem „Snížení rizika psychické pracovní zátěže učitelek základních škol a možnosti jejich objektivizace“. Výzkum byl realizován ve spolupráci se 17ti náhodně vybranými pražskými základními školami na celkové populaci 157 učitelek starších 40 let. Součástí výzkumu byl dotazníkový průzkum, rozhovor a sběr zdravotnických dat (hypertenze, cholesterol, nadváha, kouření). Diplomová práce navazuje na tento výzkum, ale v rámci dostupných možností se zabývá pouze dotazníkovým šetřením (bez sběru zdravotnických dat). V roce 2016 byl tedy proveden dotazníkový průzkum mezi učiteli vybraných ZŠ a bylo vyplněno 604 dotazníků, přičemž bylo sledováno, zda učitelé učí na běžných ZŠ nebo na školách zapojených do programu Škola podporující zdraví. V teoretické části se diplomová práce věnuje různým teoretickým přístupům ke stresu, copingovým strategiím a analýze stresorů, které jsou specifické pro učitelskou profesi. Zároveň je zde kapitola věnovaná programu Škola podporující zdraví. V praktické části je metodologicky popsán sběr dat, jejich analýza a jsou zde uvedeny závěry, vyplývající z analýzy vyplněných dotazníků.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Stres, učitel, základní škola, strategie zvládání stresu, Škola podporující zdraví

ABSTRACT:

In 2003 The National Institute of Public Health (NIPH) in Prague carried out project of health promotion entitled "Reducing the risk of mental workload of teachers in primary schools and the possibility of objectification." The research was conducted in collaboration with 17 randomly selected elementary schools in Prague (the total population of 157 female teachers over 40 years. The research was consisted of three parts: questionnaire survey, interview and collection of medical data (hypertension, cholesterol, obesity, smoking). This diploma thesis follows up on this research, but within the available options it deals only with questionnaire survey (without collection of medical data). In 2016, a questionnaire survey was conducted among the teachers of selected elementary schools, and 604 questionnaires were filled out, and it was monitored whether teachers were taught at primary schools or schools involved in the Health Promotion School. In the theoretical part, the diploma thesis deals with various theoretical approaches to stress, coping strategies and analysis of stressors that are specific to the teaching profession. At the same time there is a chapter devoted to the Health Promotion School. In the practical part, the data collection, their analysis and the conclusions from the analysis of completed questionnaires are presented.

KEYWORDS:

Stress, teacher, primary school, coping strategies, The Health Promotion School

Obsah

1. Úvod	8
2. Teoretická část	11
2.1. Stres	12
2.2. Copingové strategie	22
2.3. Specifika stresu u učitelské profese	26
2.3.1 Společnost	27
2.3.2 Žáci	29
2.3.3 Vlastní rodina	30
2.3.4 Škola	31
2.4. Školy podporující zdraví (ŠPZ)	33
2.4.1. <i>Schools for Health in Europe (SHE)</i>	33
2.4.2. <i>Program Škola podporují zdraví v ČR</i>	36
3. Výzkumná část	42
3.1. Formulace výzkumných předpokladů	43
3.2. Metoda výzkumu	43
3.3. Výsledky výzkumu	45
3.3.1. <i>Složení populace</i>	45
3.3.2. <i>Životní styl respondentů</i>	47
3.3.3. <i>Meisterův dotazník</i>	50
3.3.4. <i>Dotazník 12 pohledů na práci</i>	52
3.3.5. <i>Copingové strategie</i>	65
3.4. Interpretace výsledků výzkumu	67
3.5. Didaktické doporučení	72
3.6. Závěry výzkumu	73
4. Závěr	75
5. Seznam použitých informačních zdrojů	77
6. Seznam příloh	79

1. Úvod

Učitelská profese je v České republice z hlediska statistických výzkumů stále na špičce, co se týká prestiže – podle výzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR (únor 2016), se v roce 2016 pozice učitel na základní škole umístil na pátém místě žebříčku¹. S vysokou prestiží však souvisí i velká míra stresu, která je spojena s výkonem tohoto povolání. Nejčastějšími stresory učitelů je vysoká míra zodpovědnosti (učitele je v pracovní době zodpovědný za své nezletilé žáky), dalšími stresory jsou nízké platové ohodnocení, nechuť žáků k učení, čím dál tím komplikovanější (spolu)práce s rodiči, kteří občas nerespektují učitele, časté změny ve vzdělanostní politice státu (od roku 1992 se do roku 2017 vystříдалo na MŠMT 15 ministrů a 2 byli jen pověřeni řízením, tj. za 25 let 17 představitelů!) apod.

Výše zmíněný výčet stresorů vychází z Analýzy předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků (jednalo se o učitele ZŠ a SŠ) pro zkvalitňování jejich práce, kterou zpracovávala agentura Factum Invenio pro MŠMT, přičemž zpráva je z roku 2009². Tento výzkum se však nezaměřoval pouze na stres, ale na celkovou charakteristiku potřeb učitelské profese. Nejvýznamnějším důvodem k úvahám o ukončení profese učitele je psychická a fyzická náročnost povolání. Jako důležitý tento důvod hodnotí tři čtvrtiny učitelů. Dalším důležitým důvodem jsou žáci, kteří nemají zájem o výuku a nerespektují učitele. Významnými důvody jsou i neadekvátní finanční ohodnocení (viz. Příloha 1 - Tabulka s porovnáním platů učitelů OECD).

Průcha ve své knize *Učitel: Současné poznatky o profesi* uvádí, že: „Všeobecně se uznává, že učitelská profese nepatří ke snadným, pokud jde o pracovní zátěž. Zdá se, že většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je mimořádně namáhavé psychicky a že může působit nepříznivě na zdravotní stav učitele.“³ Proto jsem si v diplomové práci zvolila téma stresu u učitelů. Dalším důvodem bylo, že se ve svém profesním životě kromě

1 Tisková zpráva Centra pro výzkum veřejného mínění. www.cvvm.soc.cas.cz [online]. Praha: SU AV ČR, 2016 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf

2 Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. www.msmt.cz [online]. Praha: Factum, 2009 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

3 PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7, s. 63.

učení na ZŠ věnuji také práci s klienty, kteří jsou pod velkou mírou stresu nebo kteří prošli syndromem vyhoření. Přišlo mi tedy zajímavé propojit obě mé profese.

Při hledání výzkumů, které byly provedeny na téma stresu u učitelů, jsem se musela zaměřit pouze na české výzkumy, protože každý stát má rozdílné podmínky pro práci učitelů (rozdílná prestiž, jiné finanční ohodnocení, jiný typ činnosti – např. pouze vzdělávací, a ne výchovná) a tak není míra stresu u učitelů např. ve Švédsku srovnatelná s mírou stresu českých učitelů. Srovnatelné postavení mají učitelé na Slovensku, kde jsem ale žádný relevantní výzkum nenašla.

Jediný novodobý výzkum v ČR, který jsem objevila, byl výzkum, který se zabýval působením stresu na učitelky vybraných ZŠ a byl proveden v roce 2003 pod záštitou Státního zdravotnického ústavu (SZÚ). V tomto výzkumu se badatelé zaměřili na cílovou skupinu žen – učitelek nad 40 let, které byly podrobeny jak dotazníkovému šetření, tak ale i zdravotní prohlídce (měření krevního tlaku, měření cukru v krvi, BMI, apod.). Stres se tak porovnával jak se subjektivním hodnocením respondentek, tak i s jejich aktuálním zdravotním stavem. Na základě tohoto výzkumu jsem kontaktovala SZÚ a navázala s ním spolupráci. Vzhledem k omezeným možnostem, které skýtá zpracování diplomové práce v kombinované formě studia, jsme se dohodli, že v rámci své diplomové práce zpracuji dotazníkový průzkum (který bude vycházet z dotazníkového průzkumu provedeného v roce 2003), bez dodatečných zdravotních údajů (výzkum se tedy soustředí na subjektivní pohled respondentů).

Hlavním tématem této diplomové práce je tedy zpracování nového výzkumného šetření ve spolupráci se Státním zdravotním ústavem. Tento výzkum navazuje na výzkum z roku 2003, ale je uskutečněn pouze v rozsahu dotazníkového průzkumu, na sběr lékařských dat jsem neměla dostatečnou kapacitu. V dotaznících jsem se zaměřila na učitele vybraných ZŠ a zároveň jsem se snažila zjistit, zda existují rozdíly mezi mírou stresu u učitelů běžných základních škol a učitelů na školách, které vstoupily do programu Škola podporující zdraví (ŠPZ). Státní zdravotní ústav je totiž garantem programu Škola podporující zdraví a přišlo nám zajímavé v rámci jednoho výzkumu získat dva různé výstupy – jeden je výzkum rozdílné míry stresu u učitelek mezi roky 2003 a 2017 a druhý je výzkum rozdílné míry stresu u učitelů v roce 2017, kteří působí na běžných základních školách a na základních školách zapojených do programu „Škola podporující zdraví“.

Z analýzy získaných poznatků jsem v závěru vypracovala didaktické doporučení, ve kterém navrhuji jak určitá systémová řešení, tak i možnosti dalšího vzdělávání učitelů, které by mohly vést ke snížení míry stresu u učitelů bez přílišné finanční zátěže pro státní správu. Klíčovým tématem, které mi vyplynulo v závěru této práce, je, že učitelé neumí se svým stresem pracovat a ačkoliv je učitelské povolání srovnatelné svou náročností s manažerskými korporátními pozicemi, tak péče o duševní hygienu na českých školách chybí. Každý střední manažer má svého kouče nebo má možnost čerpat benefity, sociální pracovníci mají své supervizory, ale učitelé často nemají k dispozici ani školního psychologa, natožpak benefity nebo kouče. Další možnosti jsem uvedla v závěru práce.

2. Teoretická část

V teoretické části se budu zabývat nejznámějšími přístupy ke stresu, jak z historického hlediska, tak se budu věnovat i současným vědeckým poznatkům. Zároveň s touto analýzou se budu věnovat copingovým mechanismům, tj. jakým způsobem se mohou lidé vyrovnávat se stresem a jaké copingové strategie známe a jak je členíme. V další kapitole teoretické části se budu věnovat specifikům učitelské profese, jaké faktory ovlivňují míru stresu u učitelů a jak lze tyto faktory ovlivnit v rámci dostupných možností, které v současné době Česká republika má. Poslední kapitola bude věnována projektu Škola podporující zdraví, protože se jedná o „nejznámější a nejrozsáhlejší školní komunitní projekt v ČR, vycházející z evropského programu Health promoting school“⁴. V rámci tohoto projektu budu zkoumat, jakým způsobem je pečováno o pedagogy na těchto školách a zda je možné tento projekt považovat za výraznou pomoc v práci se stresem nebo zde tato oblast v programu chybí.

4 ZVÍROTSKÝ, Michal. *Úvod do zdravotní gramotnosti pro pedagogy: učební text pro studenty pedagogických oborů*. 2009. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-431-0., str. 69

2.1. Stres

Výraz stres vychází z původního mechanického významu, kdy byl určitý materiál vystaven zátěži (např. železo v lisu)⁵. Stres patří v současné době k aktuálním problémům lidské populace. Vzhledem k jeho negativním dopadům na společnost je zkoumán jak z hlediska medicínského, tak i z hlediska sociologického a psychologického. V této kapitole se pokusím o stručný souhrn všech teorií stresu, jak byly v historii publikovány a zároveň bych se chtěla zaměřit na současné vědecké publikace zaměřené na práci se stresem.

K soustavnému zkoumání stresu došlo až v průběhu 20. století, mezi první vědce, kteří se věnovali stresu patřili I.P.Pavlov, W. Cannon a H. Selye⁶. První dva zmínění vědci se zaměřovali hlavně na zkoumání vlivu stresových situací na zvířata, Selye se po výzkumech na zvířatech zaměřil také na člověka. Tím to je považován za zakladatele fyziologické koncepce stresu. Stres je zde považován za fyziologickou reakci organismu, kterou tělo reaguje na jakýkoliv škodlivý podnět. Tato reakce je vždy stejná a nezávislá na spouštěči. Pojem zvládání zátěže nebo coping strategie zde není definováno, H. Selye užívá pojem „stadium rezistence“. V přeneseném významu lze stres označit za důsledky fyziologické, psychologické, sociální, ekonomické nebo emocionální zátěže. Hans Bruno Selye označil stres jako „subjektivně nepříjemně pociťovaný stav úzkosti, frustrace nebo konfliktu“⁷.

V roce 1967 přišli T. Holmes a R. Rahe s jiným názorem na stres, a to, že stres je vnější situace – životní událost, na kterou musí jedinec reagovat.⁸ Míra adaptačního úsilí, které musí jedinec vyvinout se vlastně rovná míře stresu. Ve své tabulce obodovali náročnost životních situací (od smrti partnera – 100 bodů, po sňatek – 50 bodů nebo Vánoce – 12 bodů). Z tabulky je patrné, že nezáleží na tom, zda se jedná o pozitivní nebo negativní životní situaci, obojí vyžadují adaptační reakci a úsilí jedince. Při součtu všech

5 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4, str. 169

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

7 ZVÍROTSKÝ, Michal. *Úvod do zdravotní gramotnosti pro pedagogu: učební text pro studenty pedagogických oborů*. 2009. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-431-0, str. 58

8 MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8, str. 499-521

stresových situací v kalendářním roce vymezili T. Holmes a R. Rahe tři skóre. Při skóre nad 300 bodů za kalendářní rok je vyšší než 80% procentní pravděpodobnost fyzického onemocnění v důsledku stresu⁹. Celkově tedy tato teorie pouze konstatuje, že člověk může onemocnět ze stresu a copingovým strategiím se nevěnuje (pouze doporučuje si nedávat příliš mnoho stresujících situací do jednoho roku).

K dalším oponentům H. Selye patří R. Lazarus a S. Folkmanová s tzv. transakční koncepcí, která stres definuje jako „zastřešující označení pro složitou posloupnost subjektivních jevů, včetně kognitivního zhodnocení (jedinec posuzuje, zda se jedná o hrozbu, nebezpečí či o výzvu), stresových emocí, zvládací reakce a přehodnocení situace.“¹⁰ Zvládání zátěže je pak definováno jako „kognitivní a behaviorální úsilí jedince vyrovnat se s požadavky, tolerovat či redukovat požadavky, jež zatěžují či dokonce převyšují jeho psychické zdroje. V definici se klade důraz na zátěž, která se stává pro jedince až nadlimitní.“¹¹ V rámci svého zkoumání určili dva základní typy, a to typ zaměřený na emoce a typ zaměřený na řešení problému.

Čtvrtou vědeckou koncepcí, které se věnoval L. Pearlin, je stres jako celoživotní proces. Stres je zde chápán jako kombinace tří faktorů: zdroje stresu, mediátorů stresu a manifestace (projevy) stresu. Každá oblast je ještě dále členěna. Hlavní myšlenkou však je, že stres je nedílnou součástí společnosti a je dynamickou záležitostí. Zvládání stresu je každá reakce na vnější životní zátěž a může být buď zaměřena na předcházení stresu, vyhnutí se stresu nebo k regulaci emočního stresu. Zvládání je tedy spjato se stresorem i s emocemi¹².

V současné době se světový výzkum věnuje stresu v rámci neurobiologických teorií stresu. Tyto teorie se zabývají výzkumem autismu, dopadem stresu na imunitní systém i na vývoj mozku a paměťových systémů¹³. Zároveň je stres podle nejnovějších výzkumů jedním z faktorů, které mohou ovlivňovat genetickou výbavu jedince, tzn., že geny nejsou

9 Kolik stresu jsme schopni unést. *www.celostnimediceina.cz* [online]. Praha: *www.celostnimediceina.cz*, 2017 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <https://www.celostnimediceina.cz/kolik-stresu-jsme-schopni-unest.htm>

10 MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8, str. 501

11 MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8, str. 501

12

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8, str. 502

13

ROTHSCHILD, Babette. *Tělo nezapomíná: psychofyziologie a léčba traumatu*. Praha: Maitrea, 2015. ISBN 978-80-7500-122-1.

neměnné a životní stresové situace mohou ovlivnit nejen jedince, ale i jeho potomky – epigenetika¹⁴. Z tohoto pohledu je stres opravdu velmi důležitý nejen v rámci vědeckého zkoumání, ale také v možnostech aktivní práce se stresem, aby se lidé naučili s tímto fenoménem pracovat a aby dopady stresu byly na společnost minimální. Ve své diplomové práci tedy rozšířím přehled teorií stresu o teorie Stephena Porgese a Petera Levina¹⁵.

V rámci této diplomové práce budu vycházet z teorie stresu podle metody dr. Petera Levina Somatic Experiencing^(R)¹⁶ a z polyvagální teorie dr. Stephena Porgese¹⁷. Oba tyto přístupy řadíme k fyziologickým teoriím stresu a představují rozšíření původní teorie H. B. Selye. Tyto teorie se opírají o tělesné reakce člověka (živočicha) při stresovém podnětu, tj. že stres působí na zvýšení pozornosti (fyziologicky se jedná o osu hypotalamus-hypofýza-nadledvinky – kdy se do těla vyplavuje adrenalin, noradrenalin a kortizol a zvýšená hladina těchto hormonů způsobuje zvýšení pozornosti člověka) a k připravenosti člověka k aktivní obranné reakci útok/útěk.

Při dlouhodobém nebo příliš intenzivním podnětu se pak tělo dostává do stavu vyhoření nebo zmrznutí, tzn. aktivní obranné reakce a zvýšená ostražitost se překlápí do pasivity, odpojení se od okolí, snížení vnímání jakýchkoliv vjemů (fyziologických i emocionálních) a ustrnutí. V roce 2013 jsem absolvovala výcvik v metodě Somatic Experiencing^(R) a v současné době se věnuji stresu v rámci osobního poradenství. Proto mám osobní zkušenost, jak tato metoda funguje a jakým způsobem lze zvýšit míru odolnosti každého jedince a tím posílit jeho schopnost vyrovnávat se se stresem. Celkově je toto pojetí velmi zásadní z důvodu vyplývajících možností coping strategií, vzdělávání pedagogických pracovníků, práce se školní třídou apod..

V následujícím schématu je uveden základní model Petera Levina, ve kterém jsou uvedeny základní principy a pojmy, které budou dále v textu používány.

14 VAN DER KOLK, Bessel A. *The body keeps the score: brain, mind, and body in the healing of trauma*. 1. St. Ives: Penguin Books, 2015. ISBN 978-067-0785-933, str. 152

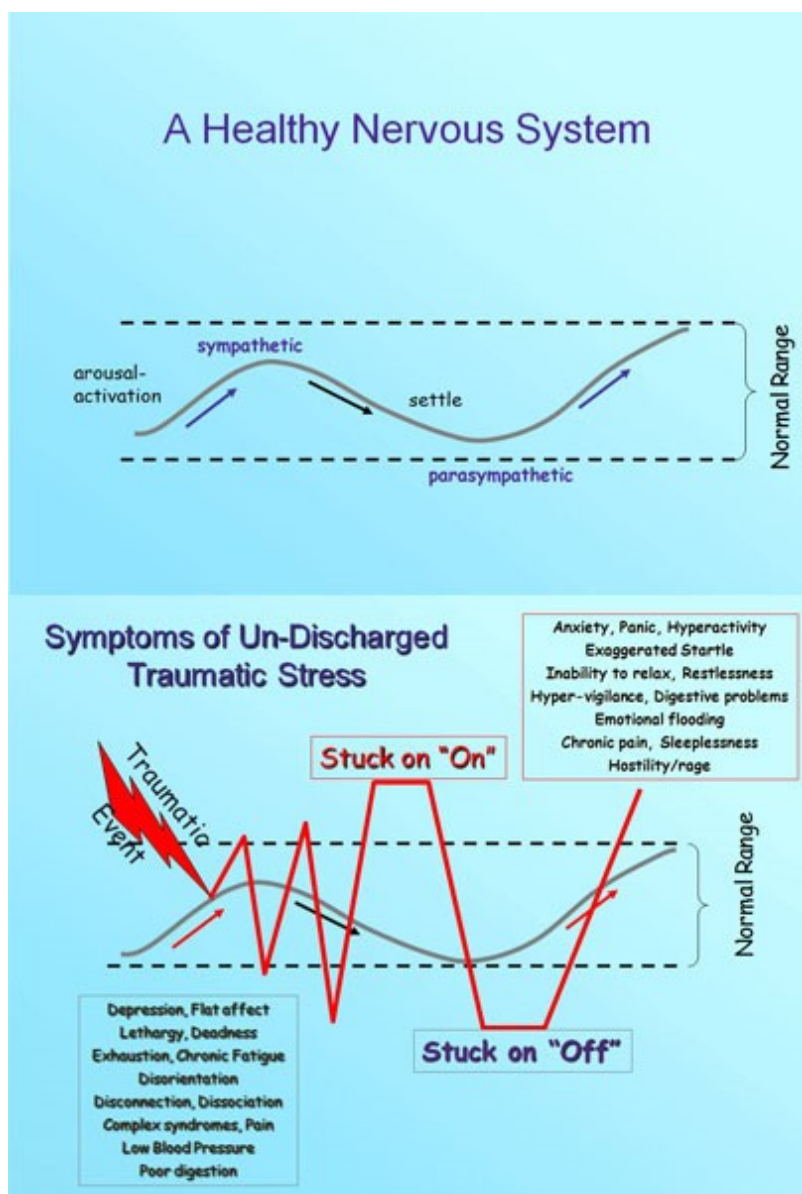
15 Přednáška S. Porgese, Congress Attachment and Trauma, 23. září 2016, Teatro Brancario, Řím

16 LEVINE, Peter A. *Probouzení tygra: léčení traumatu : vrozená schopnost transformovat zdrcující zážitky*. Praha: Maitrea, 2011. ISBN 978-80-87249-21-5.

17

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

Schéma č. 1 – Nervový systém a stres



Zdroj: <http://blogs.sfzc.org/wp-content/uploads/2014/08/graphcombovert.jpg>, 6. 2. 2017

Peter Levine se ve svém výzkumu zaměřoval hlavně na práci s traumatem, jeho poznatky však lze aplikovat i na práci se stresem jako takovým, nejen pouze traumatickým.

V první části obrázku je znázorněno fungování zdravého nervového systému, kde jsou v rovnováze jak sympatická, tak i parasympatická větev autonomního nervového systému. Autonomní nervový systém (ANS) je ta část centrálního nervového systému (CNS), která reguluje viscerální orgány lidského těla, tj. srdce, plíce, střeva, teplotu, močový měchýř, atd. Šířka „normal range“ je v teoriích označována jako míra odolnosti, resp. míra resilience. Tato míra nám udává, kolik stresu nervový systém „unes“, aniž by

musel opustit své hranice a své zdravé fungování. V normálním rozmezí tak člověk nepocítuje příznaky stresu a velmi zjednodušeně řečeno, je v módu „já můžu“. Veškeré události, které se vejdou svou závažností do této míry, nepovažuje člověk za stresující, ale za normálně zvládnutelné.

Pokud dojde ke zvýšení míry stresu, tj. míra stresu se dostane nad míru resilience, tak se fyziologicky systém zareaguje zvýšenou produkcí kortizolu, adrenalinu a noradrenalinu a systém je tak připraven k „akci“. Tou akcí může být buď útok, anebo útěk, což jsou aktivní obranné mechanismy na stres. Pokud dojde k vybití nahromaděné energie v systému, vrací se člověk zpět do své normální míry odolnosti. Pokud však nedojde k vybití (fyzickou akcí, prací, křikem, pláčem), zůstává energie v systému a hromadí se. Při dlouhodobém stresovém přetížení může být potom člověk „zaseklý“ v sympatiku, tj. začínají se u něj fyziologicky projevovat symptomy, jako jsou zažívací problémy, chronické bolesti, nespavost, neschopnost odpočívat, vysoký krevní tlak nebo emocionální přehlcení¹⁸. Velmi často dochází k této fixaci v sympatiku u lidí, kteří dlouhodobě pracují pod velkým stresem a nemají možnost toto napětí nějak vykompenzovat nebo vyventilovat. Pro bližší porozumění nazýváme tento mód „já musím“.

Další fáze nastává, pokud je člověk delší dobu fixovaný v sympatiku. Dlouhodobé fyzické problémy a nespavost se pak jednoho dne projeví překlopením této fixace do parasympatiku. V tomto módu „já (už) nemůžu“ se člověk setkává se syndromem vyhoření (deprese, nízký tlak, vyhoření, desorientace, špatné zažívání, emocionální plochost) a v podstatě kolabuje. V této fázi již většinou nepomohou terapie, zde je již většinou nutná farmakologická léčba, protože systém je velmi těžce destabilizován. Důležité je si zde uvědomit, že s tím, jak je člověk dlouhodobě vystaven stresu, klesá míra jeho odolnost, jeho „normal range“ se zužuje.

Druhé schéma, které zde uvedu, je tabulka s náčrtem polyvagální teorie Stephena Porges, která bude v dalších částech práce zásadní pro možnosti výběru vhodných coping strategií. Jeho teorie vychází z dlouhodobého vědeckého zkoumání principů fungování ANS a jeho návaznost na vývojové předchůdce člověka – savce a plazy. Svou hlavní pozornost upřel k bloudivému nervu – nervu vagu, jehož dvě větve ovlivňují dvě různé

18

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

186

roviny reakce člověka na stres. Podle této teorie pokud se člověk cítí v bezpečí, je na optimální míře tělesného vzrušení (tj. je v rámci své míry odolnosti), jeho sympatická i parasympatická větev ANS fungují optimálně, tak je zapojena ventrální část bloudivého nervu, kterou Stephen Porges považuje za klíčovou pro sociální kontakty. Tj. pokud je zapojena ventro-vagální část, je člověk schopen empatie, souznění s jinými lidmi, očního kontaktu, je schopen přiměřeně používat tón hlasu apod. Tato část bloudivého nervu je tedy důležitá pro společnost jako celek.

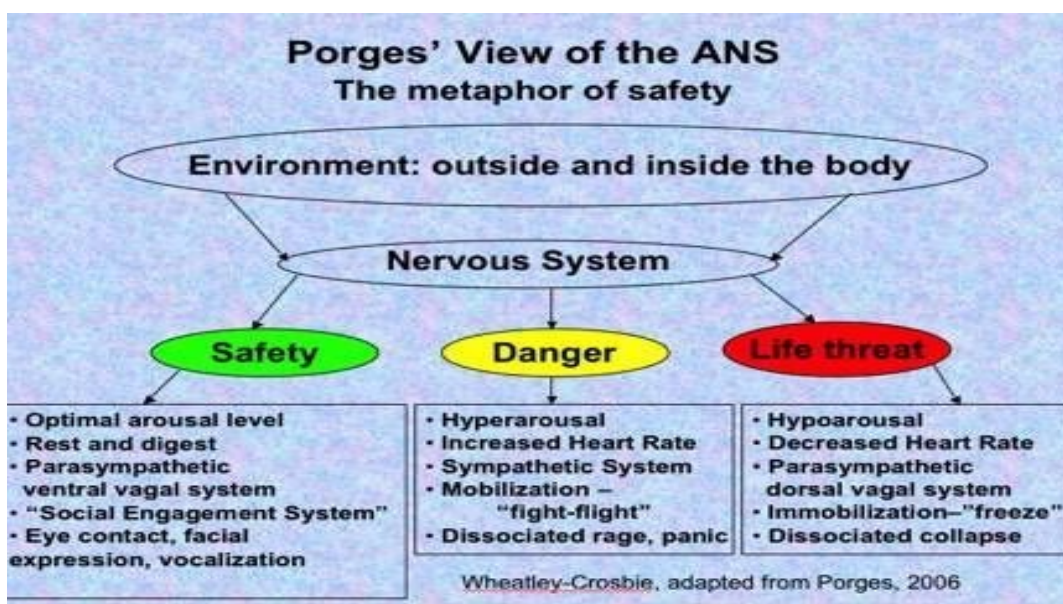
Pokud se však člověk cítí v ohrožení, přichází na řadu sympatická stresová osa HPA¹⁹ a dochází k připravenosti člověka na aktivní obranné reakce. V této fázi se zvyšuje srdeční tep, zužují se zornice, tělo je připraveno na boj nebo útěk. Při vyšší míře ohrožení může dojít k nekontrolovaným výbuchům vzteku nebo panice.

Pokud ovšem člověk (jedná se o nevědomou reakci organismu) vyhodnotí, že míra jeho ohrožení je kritická, tj. „jde o život“, zapojuje se dorzální větev bloudivého nervu, která je vývojově nejstarší, ale má z našeho pohledu „největší sílu“. Při životním ohrožení tedy dochází ke kolapsu, člověk je odpojen od vnímání reality, dochází k disociaci, člověk je imobilní, není schopen se hýbat nebo křičet, snižuje se tep srdce, při zranění nedochází k masivnímu krvácení, prostě tělo se snaží co nejvíce ušetřit své síly a ochránit se před utrpením a bolestí.

¹⁹

ROTHSCHILD, Babette. *Tělo nezapomíná: psychofyziologie a léčba traumatu*. Praha: Maitrea, 2015. ISBN 978-80-7500-122-1, str. 13

Schéma č. 2 – Polyvagální teorie



Zdroj: Přednáška S. Porgese, Congress Attachment and Trauma, 23. září 2016, Teatro Brancaccio, Řím

Na tuto teoretickou část budu dále navazovat, ale co je podstatné pro učitele i pro žáky, že pro sociální vztahování je bezpodmínečně nutné, aby se jedinci cítili v bezpečí. Pokud toto bezpečí není zajištěno, a buď žák, nebo i učitel, se cítí mimo svou zónu odolnosti, nelze vůbec navazovat kontakt a co víc, nelze očekávat od žáků, že se budou učit.

Další, co je také důležité, je uvědomit si, že pokud je jeden účastník vztahu/komunikace/skupiny mimo svou zónu odolnosti a je tedy v módu „nebezpečí“, stává se tak potenciálně hrozbou i pro ty, kteří se do doby kontaktu cítili v bezpečí a automaticky tak jejich nervové systémy vstupují také do módu „nebezpečí“. Naštěstí to funguje i naopak, klidné fyziologické systémy jsou schopny usadit ty neklidné. K tomuto aspektu se budu vztahovat v didaktickém doporučení v závěru práce, nyní se však ještě zaměřím na možnosti, jakými může jedinec rozšiřovat svou zelenou zónu. Z pohledu P. Levina hovoříme o zdrojích, v naší literatuře jsou více známé salutory. V následující kapitole se tak budu věnovat podnětům, které mohou vést ke zvýšení nebo snížení míry stresu a s tím souvisí také rozdělení stresu na eustres a distres.

Profesor Jaro Křivohlavý ve své knize *Psychologie zdraví* na straně 171 rozděluje stres podle typu zážitku na eustres a distres²⁰. Eustres se pojí k situaci, kde dojde k sympatickému vzrušení kvůli pozitivnímu emocionálnímu rozpoložení. Jedná se tedy o situace, které nám přinášejí radost (svatba, narození dítěte, oslavy) nebo o situace, do kterých se dostávají lidé z vlastní iniciativy (vysokohorští horolezci, rizikové sporty). Byť se jedná o příjemné zážitky, stejně bylo lékařsky zjištěno, že dochází k produkci adrenokortikotropních hormonů ACTH v těle.

Distres je přiřazen k negativním emocionálním zážitkům, k negativně prožívanému stresu. Může se jednat jak o těžkou nemoc, úmrtí, ztrátu zaměstnání, ale i o kumulaci negativních „malých starostí“ - problémy s pubertálními dětmi, neshody s partnerem, velké zatížení v práci a do toho se např. rozbije pračka. V ten moment může dojít k pocitu, že člověk nemá dostatečnou kapacitu k zvládnutí takového stresu, tj. že člověk není s to zvládnout to, co ho ohrožuje a emocionálně se necítí dobře.

Z hlediska neurobiologické teorie stresu není podstatné, zda je impuls pozitivní či negativní, obě zkušenosti vedou ke stejným reakcím těla. Můžeme říct, že i příliš mnoho dobrého škodí. Není tedy důležitý „náboj podnětu“, ale jeho intenzita a délka trvání. Pokud je nějaký impuls „příliš rychle“, „příliš brzo“ nebo je ho „příliš mnoho“, hovoříme o traumatickém stresu (a je naprosto nepodstatné, jestli to byla kombinace – zamilování se, otěhotnění, svatba a stěhování do nového domu s bazénem nebo – rozvod, onemocnění, ztráta zaměstnání a stěhování se do sociálního bytu). Obě dvě varianty mohou skončit depresí a post-traumatickým stresovým syndromem. V tomto ohledu se neurobiologická teorie přibližuje teorii T. Holmese a R. Raheo²¹.

Stresor tedy můžeme definovat jako jakýkoliv faktor (vnější i vnitřní), který uvede člověka do pocitu ohrožení a stává se tak spouštěčem fyziologické obranné reakce. K vnitřním faktorům můžeme řadit vlastní pocit zodpovědnosti, naučené vzorce chování (nejdu spát, dokud nemám uklizeno; na Vánoce musím mít umytá všechna okna; u učitelů např. přesvědčení, že nesmí projevit neznalost čehokoliv – pocit nedokonalosti, atd..). Součástí vnitřních faktorů je ale také nemoc nebo dlouhodobá bolest, která také uvádí

20 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4, str. 171

21 MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8, str. 500

nervový systém člověka do pocitu ohrožení. U vnitřních stresorů, které jsou způsobeny kognitivním přesvědčením jedince je výborným pomocníkem jakákoliv forma psychoterapie, která dokáže zbavit jedince vnitřního kognitivního tlaku na celý nervový systém.

K vnějším faktorům můžeme přiřadit zvýšené množství práce v zaměstnání nebo i doma a s tím související časový stres, u studentů např. zkouškové období, práce v kolektivu, kde se člověk necítí dobře a není tam přijímán (necítí se bezpečně), k dalším vnějším stresorům řadíme hluk, prach, špatné životní prostředí, nedostatek financí, nedostatek spánku (u této kategorie je zajímavé, že nedostatek spánku jako příčina – např. u lékaře sloužícího dlouhé směny navozuje nespavost jako důsledek – viz Schéma 1 - Aktivace v sympatiku).

K dalším vnějším stresorům řadíme všeobecné naladění společnosti, v současné době (únor 2017) se v podstatě všechna média zaměřují na propagaci a šíření strachu – ať je to strach z imigrantů, strach z nekvalitního jídla nebo strach z ptačí chřipky. Pokud se člověk nechá těmito zprávami zahltit, i to má efekt na jeho ANS a jeho tělo se cítí v ohrožení. Vzhledem k tomu, že vyvolání strachu je dokonalá manipulační technika, tak se nelze divit, že je práce se strachem ve společnosti tak mediálně zvládnutá.

Salutory²² Křivohlavý definuje jako faktory, které v těžké situaci člověka posilují, povzbuzují a dodávají mu sílu, výdrž v boji i odvahu k dalšímu pokračování zápasu se stresem. Do stejné kategorie můžeme zařadit i posily, což jsou situace, které člověka povzbudí. Jak jsem již uvedla výše, z hlediska neurobiologické teorie stresu se tyto salutory nazývají „Zdroje“. Jedná se o faktory, které působí nejen jako podpora při stresové situaci, ale pokud se je člověk naučí používat vědomě, mohou vést k rozšiřování míry odolnosti. Jedná se tedy o velmi významný prvek v práci se stresem, protože čím je dostupná paleta zdrojů širší a více různorodá, tím větší má člověk stabilitu a odolnost vůči stresu.

Zdroje můžeme členit na vnější a vnitřní, a podle míry stability na stabilní a nestabilní. Jako stabilní vnitřní zdroj mohu uvést např. víru v Boha nebo vědomí, že jsem překonala nějakou složitou stresovou situaci a vím, že jsem schopná to zvládnout. Jako nestabilní vnější zdroj si můžeme představit např. domácího mazlíčka. V rámci vědomého

22 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4, str. 170

používání zdrojů tak nejen že jedinec zvládne stresovou situaci bez fyziologických následků (onemocnění, dysregulace nervového systému, dysregulace hormonálního systému), ale zároveň mu zvládnutá stresová situace rozšíří míru odolnosti. Jednorázový výkyv z rovnováhy pak nastoluje rovnováhu novou, na vyšší úrovni resilience.

Využívání zdrojů však není vždy vědomé rozhodnutí, velmi často dochází ke zdrojování jedincem v rámci nevědomého vyrovnávání se se stresem („jsem naštvaná na šéfa, dám si po obědě ještě dort, za ty nervy si ho zasloužím“). Je důležité si uvědomit, že podvědomě každý systém směřuje ke zdraví, tj. snaží se jakýmkoliv způsobem nahradit to, co tělu chybí. Je důležité do této tendence zapojit také vědomí, aby člověk věděl, co dělá a proč. Takže mnohé zdroje doplní to, co právě v ten daný okamžik potřebují, byť se z hlediska kognice jedná o úplný protimluv např. kouření cigarety – prohloubení dechu.

V dotazníkovém výzkumu se zaměřuji také na různé mechanismy, kterými se lidé snaží čelit stresu, na tzv. copingové strategie. Většinou se jedná o vědomé rozhodnutí, které však nevychází vždy z potřeb těla. V tom je rozdíl mezi zdroji, které často vyhledáváme nevědomě (tělo má chuť na sladké) a mezi vědomým rozhodováním. Blíže se copingovým strategiím se věnuji v následující kapitole.

2.2. Copingové strategie

V této kapitole se budu věnovat copingovým strategiím – tj. způsobům, jak se mohou lidé vyrovnávat se stresem. Je nezbytné, aby učitelé volili takové způsoby, které jsou funkční a ne „paliativní“²³. Pokud učitel dokáže pracovat se svým stresem, tak je jeho působení ve třídě přínosné a žáci jsou i fyziologicky připraveni k přijímání informací. Pokud však přijde učitel ve stresu, tj. v „červené“, děti ve třídě (jejich nervové systémy) na to reagují obrannou nebo útočnou reakcí, jdou také „do červené“. Tím pak přestává mít celá výuka smysl, protože žáci jsou „utopeni“ ve svých procesech a nejsou schopni přijímat informace.

Křivohlavý²⁴ věnuje vyrovnávacím mechanismům ve své knize celou kapitolu, přičemž se zde také věnuje koherenci (soudržnosti). Z hlediska polyvagální teorie a SE^(R) je koherence cílovým stavem, kdy jsou všechny části nervového systému v rovnováze, člověk je ve svých hranicích a je schopen se zcela zapojit do běžných i mimořádných životních událostí. Jakými copingovými strategiemi můžeme dosáhnout a udržet koherenci u nervového systému?

Tabulka 1 – Copingové strategie

Obranná reakce	Copingová strategie
Obsahují implicitní reakce.	Obsahují explicitní reakce.
Aktivovány intrapsychicky.	Aktivovány prostředím, okolnostmi.
Obtížněji pozorovatelné.	Snadněji pozorovatelné.
Jedinec si je někdy ani neuvědomuje.	Jedinec je ovládá vůlí.
Determinovány osobnostními rysy.	Determinovány osobnostně i situačně.
Základem je instinktivní chování.	Základem jsou kognitivní procesy.
Nepředchází zhodnocení situace.	Předchází zhodnocení situace i vlastních možností.
Výsledkem je automatické chování.	Výsledkem je promyšlené chování.

Zdroj: <http://www.psychologon.cz/component/content/article/270-stres-a-jeho-zvladani-v-kontextu-psycho-somatiky-a-metabolicky-poruch> ze dne 13. 6. 2017

23 MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8, str. 511

24 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4, kapitola 5

Jak jsem již zmiňovala výše, copingové strategie jsou ovládány kognitivními procesy, tj. jedinec si „vymyslí“, co by mu asi tak pomohlo při stresu a to udělá. Problémem trošku je, že ony „vymyšlené“ strategie nemusí být úplně funkční. Jedná se o to, že pokud v časopisech nebo i v knihách odborníci uvádí, že na stres je nejlepší pohyb a že je tedy nezbytné, aby se člověk, který je ve stresu, hýbal, může to naopak vést ještě k většímu vyčerpání a místo zdroje je to další zátěž. Je důležité k tomuto kognitivnímu rozhodnutí ještě přidat tělesné pocity, tj. „co by moje tělo chtělo?“. Nyní se ale zaměříme na kognitivní část hledání vhodné copingové strategie.

K základnímu dělení zvládání zátěže, kdy se strategie zaměřovala buď na řešení problému, nebo na zvládání emocí, přispěl Lazarus, svou diagnostikou osmi strategií²⁵, a to

1. konfrontační strategie
2. udržování si odstupů, distancování se
3. sebekontrola, sebeovládání
4. hledání sociální opory
5. přijetí odpovědnosti
6. snaha vyhnout se něčemu nebo uniknout pryč
7. plánovité řešení problémům
8. pozitivní přehodnocení

Dle mého názoru je každý z těchto způsobů někdy učiteli někdy používán, v podstatě pokud učitel řeší nějaké problémy v rámci třídy, určitě to zkusí po dobrém, po zlém, nevšímá se toho problému nebo hledá oporu v rozhovoru se svými kolegy, určitě také někdy volí „únik do nemoci“. V podstatě zde Lazarus s Folkmanem zanalyzovali paletu možností, které může učitel volit, pokud se dostane do stresu.

Toto rozdělení pak bylo ještě roztrženo podle čtyř základních způsobů, přičemž to čtvrté dělení je diskutováno a je spojeno s chybnými interpretacemi:

- a) podle funkce (na problém/emoce)
- b) podle vzdálenosti (řešení problému/vyhýbání se/únik od problému)

25

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8, str. 506

c) podle typu akce (primární zvládnání/sekundární zvládnání)

d) způsob (spíše příznivý/spíše nepříznivý)

Stejně tak ještě bylo rozděleno zvládnání stresu podle taxonomie dotazníků na 4 úrovně zvládnání zátěže²⁶. Základní úrovně jsou dotazníkové položky s konkrétními nabídkami řešení problému, střední úrovně tvoří seskupení nabídek, které mají podobný způsob zvládnání (snaha dostat se pryč/přemýšlení založené na přáních/onemocnění). Ve vyšší úrovni potom všechny způsoby, které mají podobné znaky, jsou děleny do tříd zvládnání (v tomto případě se jedná o únik) a na nejvyšší úroveň staví Skinnerová adaptační procesy.

Z neurobiologického pohledu dochází k poměrně velkému zjednodušení. Cílem je vlastně „neřešit problém“, ale rozšířit míru odolnosti – resilienci do takové míry, aby učitel původně zatěžující situaci nevnímal jako zátěž, ale jako běžně zvládnutelnou záležitost. Základní premisou toho však je, že si učitel uvědomuje své chování a jednání, že vnímá své rozpoložení²⁷ (teď jsem našťvaný) a dokáže na tuto událost okamžitě reagovat. Tento bod je poměrně zásadní, protože většina běžné populace není zběhlá v meditační praxi. Otázkou je, pokud by se učitelé v rámci přípravy na své povolání naučili pracovat alespoň se základními principy mindfulness. Práce s „pozorovatelem“, tj. s momentem, kdy je jedinec schopen sledovat své chování jakoby z odstupu a není tedy vtažen do emocionálních bouří, je velmi důležitá a sebepoznání vlastních mechanismů zvládnání stresu je nezbytně nutné, aby vůbec bylo možné dané mechanismy měnit.

Základním principem neurobiologického přístupu tak je v první řadě rozpoznání problému (sebediagnostika učitele v dané situaci – cítím se nepříjemně, jsem našťvaný, jsem smutný, jsem zklamaný, jsem uražený). Zároveň může učitel zjistit, jak se cítí jeho tělo – mám tlak na hrudníku, přestal jsem dýchat, bolí mě hlava, je mi špatně od žaludku, mám slabé nohy,). V ten moment, kdy si je učitel schopný si diagnostikovat svou situaci si také může uvědomit, co by mu v té chvíli pomohlo (potřebuju si sednout, napít se, otevřít okno, zorientovat se ve třídě). Z fyziologického hlediska to znamená, že učitel nenásleduje impulzivně své reakce, ale vloží do těchto reakcí okamžik, kdy si uvědomí

26 MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

27

LEVINE, Peter A. a Maggie KLINE. *Trauma očima dítěte*. 1. Praha: Maitrea, 2012. ISBN 978-80-87249-27-7, str. 416

„tady a teď“. Orientací v prostoru a i ve svém těle se tak na chvílku odpojí od stresového víru a je schopen přistupovat k problému s určitým odstupem.

Samozřejmě není tato metoda vůbec snadná, ale při pravidelném praktikování se může učitel dostat na úroveň, při které bude zvládat třídní problémy s mnohem menším psychickým vypětím. Zároveň si může učitel vědomě volit takové vyrovnávací strategie, které budou funkčně vyhovovat jeho aktuálním potřebám (při vyčerpání si dá horkou vanu a při velké aktivaci si půjde zaběhat). Velká část učitelů, potažmo celé populace, se řídí při volbě copingových strategií spíše veřejným míněním (doporučení z časopisů, z knih, z TV, od známých), ale nevolí své strategie podle svých potřeb – a tím dochází k paradoxní situaci, kdy se učitel věnuje svým koníčkům (např. chodí pravidelně běhat), ale stejně se necítí dobře. Z neurobiologického hlediska se tedy jedná o nefunkční copingovou strategii.

Myslím si, že je opravdu velmi důležité pochopit propojení tělesných vjemů a kognitivních procesů, protože jedno bez druhého často nevede k zamýšlenému cíli. Pokud bychom jen nechali „tělo“ bez vědomé kontroly, mohlo by „sklouznout“ k nefunkčním copingovým strategiím (alkohol, sladké, odpojení se od reality hraním počítačových her), protože je to nejjednodušší volba, snadno přístupná a nevyžaduje příliš mnoho úsilí k dosažení příjemného pocitu. Na druhou stranu to však může být cesta ke zdravotním problémům a závislostem.

Důležité jsou tedy oba pohledy a je potřeba najít takové copingové strategie, které jsou vhodné pro právě danou situaci (správná volba zdrojů, činností nebo relaxace), což znamená, že každý jedinec musí být schopen rozpoznat svoje rozpoložení, dokáže diagnostikovat podstatu svého stresu a má dostatečně širokou paletu zdrojů, ze kterých může čerpat. Pro lepší přehled jsem v následující kapitole uvedla možné stresory u učitelské profese a rozdělila je podle možných copingových strategií.

2.3. Specifika stresu u učiteléské profese

V této subkapitole bych se chtěla věnovat zvláštnostem, které se pojí se stresem v učiteléské profesi. V *Pedagogické psychologii* od Jiřího Mareše²⁸ se autor věnuje specifikům stresu u učitelů z hlediska zvládání zátěže a syndromu vyhoření, já zkusím tento pohled rozšířit o hledisko neurobiologického přístupu ke stresu podle P. Levina a S. Porgese.

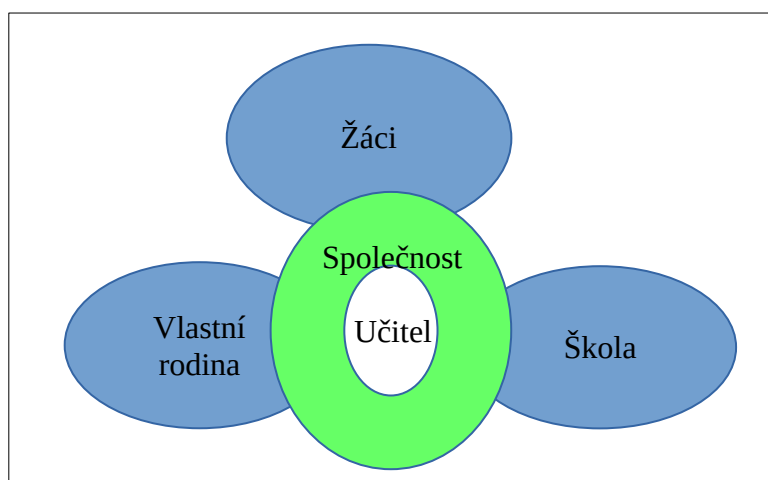
Z tohoto hlediska je nejdůležitějším prvkem ve zvládání stresu mít dostatek zdrojů (široká míra odolnosti) a pocit bezpečí. V této „zelené“ se učitel cítí dobře, je schopen zvládat běžné i mimořádné situace jak ve třídě, tak i ve svém životě. Je schopen se sociálně vztahovat k žákům a svým působením je schopen žáky ovlivňovat a podněcovat je k učení. Na druhou stranu, učitel, který se cítí v ohrožení a je mimo svou „zelenou zónu“, tak na své žáky působí jako „spouštěč“, tj. červená způsobuje červenou – žáci se cítí nejistě, reagují na učitele agresivně nebo „útekem“ v myšlenkách mimo třídu a celý vzdělávací proces je tímto narušen.

V následujícím schématu jsem se snažila popsat hlavní stresory, které působí na pozici učitele a jakým způsobem se k nim může učitel vztahovat. Je důležité si uvědomit, že byt' je učiteléská profese velmi rozdílná v jednotlivých zemích, protože postavení učitelů i školství je závislé na vzdělávací politice jednotlivých států, tak práce s dětmi je stejná v podstatě ve všech zemích. Proto uvedený mix platí všeobecně, pouze je nutné dosadit vždy jednotlivé proměnné, platící v jednotlivých zemích.

Součástí schématu je osobnost učitele, jako jádro celého modelu. Vzhledem k rozsahu diplomové práce a vzhledem k tomu, že se budu zabývat kvantitativním výzkumem, nebudu osobnost učitele v tomto výzkumu řešit. Z hlediska neurobiologického přístupu ke stresu je nejpodstatnější míra odolnosti učitele a intenzita stresorů a copingových strategií.

28 MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

Schéma č. 3 – Faktory ovlivňující stres u učitele



Zdroj: vlastní

2.3.1 Společnost

Jako hlavní faktor, ovlivňující učitele v tomto schématu, je zakreslena Společnost – a je zakreslena jako prsteneček, který obklopuje Učitele ze všech stran. Při rešerších zahraničních průzkumů jsem si potvrdila, že pozice učitele je v jednotlivých zemích velmi rozdílná. Ke stejnému závěru došla autorka diplomové práce *Postavení učitele ve společnosti (mezinárodní srovnání)*²⁹. Velmi obecně řečeno, pracovní pozice učitel ve státech umístěných od ČR na západ a na sever, je vážené a prestižní povolání, s dobrým až velmi dobrým platem³⁰, s respektem jak od obyčejných občanů, tak i ze strany státu a státních institucí.

Pravdou ale také je, že učitelé ve státech na východ a jih od ČR jsou na tom ještě o něco hůř. Vzhledem k celospolečenským světovým tématům, které se naší společnosti v současné době také dotýkají (migrace, terorismus, Brexit), je pochopitelné, že otázka pozic učitelů není možná aktuální, ale podle mého názoru by měla být. Zajímavý byl komentář v *Hospodářských novinách*³¹ *Učitel - povolání směřující k zániku*, kde je uvedeno, že 60 procent absolventů pedagogických škol nikdy nezačne učit. Myslím si, že vzdělávání je stále velmi atraktivní obor, pokud ale chce muž uživit rodinu, raději zvolí vzdělávání

29 ČEBIŠOVÁ, Aneta. *Postavení učitele ve společnosti: (mezinárodní srovnání)*. Praha, 2011.

Diplomová práce. PedF UK. Vedoucí práce Doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.

30 Viz Příloha 1 – Přehled platů učitelů

31 *Učitel, povolání směřující k zániku?* [online]. Praha: Hospodářské noviny, 2017 [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-65649010-ucitel-povolani-smerujici-k-zaniku>

dospělých v mezinárodních firmách, než aby nastoupil do klasické základní školy za nástupní tabulkový plat. To také potvrzuje feminizace školství (95 % učitelek na 1. stupni ZŠ)³².

Z hlediska neurobiologického přístupu by společnost měla zajišťovat svým učitelům takové možnosti, aby se učitel na své pozici mohl cítit bezpečně a uvolněně. K tomu přispívá (budeme-li postupovat podle Maslowovy pyramidy potřeb³³):

a) existenciální zajištění (taková výše platu, aby si učitel mohl dovolit kvalitní stravu, bydlení, aby měl dostatek spánku – tj. aby mohl uspokojit své základní fyziologické potřeby na společností uznávané úrovni).

b) stabilita a bezpečí (učitel by měl mít jasné pracovní podmínky, např. pracovní smlouvu i přes prázdniny³⁴). Toho již bylo dosaženo, ale po dlouhou dobu se praxe smlouvy na dobu určitou na 10 měsíců udržovala. Zákonné prostředí, ve kterém se učitel nachází, by mělo být jasné, transparentní a také stabilní. Vzhledem k tomu, že učitel je zodpovědný za svěřené děti, je důležité právně ošetřit jeho práva i povinnosti. V současné době se učitelé v podstatě bojí jezdit s dětmi na dlouhodobé výjezdy, existují školy, kde se omezil tělocvik na minimum (děti mohou lézt jen do poloviny tyče, aby náhodou nespadly). Učitelovy obavy tak mají vliv na komplexnost výuky (chemické pokusy jen na videu). Zároveň je nutné se věnovat také bezpečnému prostředí v budovách škol.

c) potřeba sounáležitosti (zde vidím velký deficit, společenské nastavení je hodně „proti-učitelké“ - a to z obou stran společenského spektra. Rodiny, kde jsou rodiče vysokoškolsky vzdělaní, uznávají ve velké míře trendy jako „nevýchova“ nebo „respektovat a být respektován“ a učitel je zde představitel toho starého a nefunkčního systému. Rodiny, které nestaví vzdělání na čelní příčky svých priorit, zase často hledí na učitele jako na zbytečného „prudiče“. Stejně tak i mediální obraz učitelů není v současné době příliš přátelský. V současné době informačního nadbytku, kdy jsou informace dostupné každému, ztratilo učitelství punc jedinečnosti a společnost má pocit, že učit může v podstatě každý.

32 *Česko má největší počet učitelek* [online]. Praha: Novinky.cz, 2013 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kariera/316075-cesko-ma-nejvetsi-pocet-ucitelek.html>

33 Maslowova pyramida potřeb – viz. Příloha 2

34 *MŠMT - Učitelé budou mít smlouvu minimálně na 12 měsíců* [online]. Praha: Albatros Media, 2015 [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/09/msmt-ucitele-budou-mit-smlouvu.html>

d) potřeba uznání (z hlediska prestiže učitelské povolání stále obsazuje čelní pozice, ale finanční ohodnocení tomuto neodpovídá)

e) potřeba seberealizace (z tohoto úhlu pohledu je učitelské povolání opravdu kreativní a tvůrčí, pokud učitel chce, může přistupovat k výuce opravdu svobodně)

Z hlediska Maslowovy pyramidy potřeb z mého hlediska tak učitelům chybí splnění těch základních stupňů, které jsou pro pocit bezpečí a jistoty docela zásadní. Pokud chce být učitel živitel rodiny, buď musí mít placené další funkce (třídnictví, zástupce ředitele) nebo musí být doplněn jeho plat z doučování nebo odpoledních kroužků. Jak mi v rozhovoru potvrdila učitelka (ve věkové kategorii nad 40 let) na víceletém gymnáziu, i s její dlouholetou praxí nejsou splněné základní podmínky pro normální život a tudíž nadstavbové potřeby jako seberealizace a kreativita nenahradí nedostatečnost tohoto základu. Cítuji: „Pokud i ve svém věku čekám na výplatu a počítám, jestli si můžu koupit nové boty, tak je mi kreativita ukradená“. Zde stále vidím největší výzvu pro naši vzdělávací politiku.

Dalším velmi výrazným faktorem jsou žáci, protože dokáží být jak zdrojem (učitel má pocit dobře vykonané práce, když ho žáci ocení), ale jsou také velmi často stresorem a někdy i příčinou toho, že učitel odejde ze školství do jiného sektoru.

2.3.2. Žáci

Jako učitel na druhém stupni opět budu vycházet hlavně z vlastní zkušenosti, ale opět se pokusím formulovat závěry všeobecně. Žáci jako skupina ve třídě jsou stresorem už jen tím, že jsou, jejich počtem a zodpovědností, která vzniká učiteli tím, že je za třídu po dobu výuky zodpovědný. Dalším stresovým faktorem je nutnost podat předepsanou látku (stresor institucionální – školní vzdělávací plány a časové a tematické plány) uvedeném čase a to ještě tak, aby to žáci pochopili a něco si z látky zapamatovali.

K tomuto „základnímu“ stresu, který je spojen s učitelskou profesí, však žáci přidávají ještě svá specifická témata, která jsou spojená s jejich fyziologickým vývojem, s rodinnými prekoncepty nebo se vztahovými tématy mezi sebou v rámci třídy. Dalšími faktory je aktuální roční období, problémy v žákovských rodinách, únava, nedostatek tekutin, hlad a mnohé další. Tento multifaktorový mix musí učitel umět zaregistrovat a pracovat se třídou v takovém rozpoložení, v jakém je. Učitelé by měli být schopni pracovat

s naladěním skupiny, a pokud je třída „v červené“, je úkolem učitele nejprve dostat třídu „do zelené“ a teprve pak začít s výukou.

Velmi dobře zpracovala toto téma Maggie Kline ve své knize *Trauma očima dítěte*³⁵. Maggie Kline jako erudovaná školní a rodinná psycholožka, s velkou zkušeností s metodou Somatic Experiencing^(R), vytvořila stručné metodické postupy, jak zklidnit situaci ve třídě a jak pracovat se žáky, kteří jsou označováni jako problémoví (může se totiž jednat o důsledek nezpracovaného traumatu). Na straně 458 uvedla základní podmínky, které žáci musí mít, aby byli žáci úspěšní. Jedná se o:

1. Atmosféru, která vytváří základní a vše prostupující pocit bezpečí,
2. Prostředí ve třídě, kde mohou všichni studenti vnímat pocit, že někam patří,
3. Okolnosti, které nabízejí častou a rostoucí zkušenost „být něčeho schopný“.

Jsou-li tyto tři základní potřeby naplněny, je možné podstatně snížit hladinu zvýšeného napětí a úzkosti. Pokud žáci nevykazují zvýšené napětí, je mnohem jednodušší pro učitele s takovou třídou pracovat a tím se snižuje i míra jeho vlastního stresu.

Dalším stresovým faktorem mohou být rodiče žáků, protože se v současné době mění jejich vnímání respektu k učiteli. Učitel se tak může cítit „v ohrožení“ při každém nepopulárním rozhodnutí, navíc pokud si není jistý, jak se zachová při stížnostech rodičů ředitel školy. Jako učitel a zároveň rodič chápu „obě strany mince“ a myslím si, že řešení tohoto stresu spíše náleží společenským změnám, tj. v grafu se jedná o zelený prstenec.

Dalším stresorem, který je ale také podstatný, je vlastní rodina učitele a tomuto stresoru se budu věnovat v další subkapitole.

2.3.3. *Vlastní rodina*

Učitel je také jenom člověk, takže není možné vynechat ze seznamu stresorů jeho vlastní rodinu. Opět z hlediska neurobiologického přístupu jde hlavně o pocit bezpečí, který by měl učitel ve svém „doma“ mít. Je důležité, aby měl pocit svého bezpečného, ohraničeného prostoru, ve kterém může relaxovat a regenerovat své fyzické i duševní síly.

35 LEVINE, Peter A. a Maggie KLINE. *Trauma očima dítěte*. 1. Praha: Maitrea, 2012. ISBN 978-80-87249-27-7, kap. 11

Pokud ovšem učitel přechází z jednoho stresového prostředí do druhého (vyhrocené vztahy, pubertální děti, krize středního věku, apod.), tak je jeho systém v permanentním ohrožení – je fixován v sympatiku. Při dlouhotrvající zátěži pak může dojít k vyhoření učitele. Ředitel školy by měl mít povědomí o tom, jak se jeho učitelům daří a učitelé by měli mít možnost a prostor své problémy v rodině řešit na úrovni supervizí nebo mít možnost využít služeb školního psychologa. V další subkapitole se budu věnovat škole, protože je to prostor, ve kterém učitel tráví nejvíce svého pracovního času.

2.3.4. Škola

Z hlediska neurobiologického přístupu ke stresu by měla být škola jako instituce stabilní a bezpečný prostor, s jasně danou strukturou a pravidly. Z pohledu instituce se vychází z povinného a podřízeného napojení ustavené školy na jednotný vnější rámec, který je pro ni závazný. Škola musí respektovat svého český právní řád i svého zakladatele, musí sledovat nastalé změny a podřizovat se jim. Aktuálně (březen 2017) se např. jedná o problematiku inkluze nebo „pamlskové vyhlášky“, kdy školy musí přizpůsobit svůj chod předepsaným změnám.

Je nutné si uvědomit, že každá legislativní změna má vliv i na jednotlivé učitele, při práci s IVP musí učitel respektovat specifika jednotlivých žáků (pro někoho jen ústní hodnocení, u někoho zas jen písemné). Školu lze tedy vnímat jako instituci, jejímž úkolem i povinností je ve své činnosti respektovat vnější pravidla. Škola je tak v tomto smyslu silně vázána na širší společenský kontext – její chod výrazně determinují tradice, národní i globální kultura, politická a sociálně-ekonomická situace, existující legislativa a další normy, a mnoho jiných faktorů, na jejichž základě se četné rámcové požadavky na školy uplatňují.

Z jiného pohledu může být škola označena jako organizace. Způsob, jakým škola využívá pro svůj rozvoj prostor, který má k dispozici, dodává každé škole jedinečný ráz. Jde tedy o to, jak k tomuto účelu škola formuluje svou dlouhodobou představu, středně i krátkodobé cíle, vytváří či přizpůsobuje struktury a procesy, kultivuje svou kulturu, nakládá se zaměstnanci a materiálními zdroji, komunikuje s vnějším prostředím apod. Jinými slovy, jde o to, jak se škola chová coby organizace. Organizaci při tom vnímáme

jako plánovanou koordinaci aktivit řady lidí za účelem dosažení společného cíle prostřednictvím dělby práce a funkce a prostřednictvím hierarchie moci a odpovědnosti³⁶ .

Jako učitel pracující na malé škole rodinného typu si nemohu na vztahy mezi učiteli stěžovat, ale vím, že na větších školách nejsou vždy sociální vazby mezi učiteli zcela ideální. Pokud ředitel školy nedává důraz na příjemné vztahové prostředí na své škole, snižuje tím výkonnost svých učitelů. Pokud se totiž jako učitel budu bát chodit do školy už jen proto, že e opět pohádám se svou kolegyní nebo nevím, kdo o mě roznáší informaci, tak opět z hlediska neurobiologického přístupu ke stresu budu automaticky v módu ohrožení a už jsem v „červené“, sotva překročím práh školy.

Pro pocit pohody a bezpečí učitelů je důležité mít nastavená jasná pravidla, jasné podmínky řešení problémů, dbát na budování dobrých vztahů v kolektivu (team-buldingy) a je také důležité vyjasnit stanovisko školy (ředitele), že je „na straně“ svých učitelů a nebojuje proti nim. Pro dobrou orientaci je tak potřeba mít nastavené transparentní procesy (jakákoliv netransparentnost totiž vede ke vzniku fám a pomluv a opět to šíří v kolektivu pocit nejistoty a ohrožení. Jedním z projektů, který se zaměřuje na vylepšení prostředí školy, je i komunitní projekt Škola podporující zdraví. Vzhledem k tomu, že se budu věnovat těmto školám i ve výzkumu, je tomuto projektu věnována celá následující kapitola.

36

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

2.4. Školy podporující zdraví (ŠPZ)

V praktické části diplomové práce se budu zabývat průzkumem stresu učitelů vybraných základních škol a porovnávat míru stresu u učitelů působících na školách podporujících zdraví a učitelů působících na běžných základních školách. Proto se v této kapitole budu věnovat popisu celého programu ³⁷ podpory zdraví na školách. V krátkosti se jedná o „komplexní proměnu školy za účelem prevence civilizačních chorob a destruktivních závislostí“³⁸

Celosvětový program sdružuje školy, pro které zdraví neznamena jen nepřítomnost nemoci, ale vnímají jej jako výsledek vzájemně působících faktorů bio – psycho – sociálních, tzv. holistické pojetí zdraví, které odpovídá i pojetí WHO. Tyto faktory se školy snaží rozvinout pomocí respektu k přirozeným potřebám jednotlivce, podporou komunikace, spolupráce, důrazem na odpovědnost k vlastnímu zdraví a rozvíjením životních kompetencí všech členů školního společenství.³⁹

2.4.1. Schools for Health in Europe (SHE)

Evropská síť SHE má v současné době 45 členů (včetně všech členských států EU) a je koordinována centrálou v Utrechtu, v Nizozemí. Koordinující organizace CBO (Centraal Begeleidings Orgaan)⁴⁰ je odpovědná za každodenní řízení sítě a je zároveň i partnerskou stranou pro komunikaci se Světovou zdravotnickou organizací (WHO)⁴¹. Síť

37

NEJEDLÁ, Marie a kol. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.

38 ZVÍROTSKÝ, Michal. *Úvod do zdravotní gramotnosti pro pedagogy: učební text pro studenty pedagogických oborů*. 2009. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-431-0, str. 69

39

NEJEDLÁ, Marie a kol. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.

40 Pozn. aut. – podle českého koordinátora ŠPZ v současné době (3/2017) není tato organizace aktivní

41 *Program škola podporující zdraví*. www.szu.cz [online]. Praha: Státní zdravotní ústav, 2016 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

Škol pro zdraví v Evropě se zaměřuje na to, aby se podpora zdraví na školách stala nedílnou součástí zdravotní a vzdělávací politiky v členských státech EU. Evropská centrála SHE podporuje každou členskou zemi ve vývoji a implementaci národních politik v oblasti podpory zdraví na školách. Svá doporučení staví na poznatcích jak členských zemí (výzkumná skupina SHE má 65 členů z 25 evropských zemí), tak sdílí i poznatky získané spoluprací s WHO.

Podmínkou pro členství v síti SHE je přijetí pozitivního konceptu zdraví a pohody a uznání Úmluvy OSN o právech dítěte. Členské státy uznávají celostní školní přístup ke zdraví a podporují aktivní účast všech členů školní komunity. Cílem je podporovat školy při lepším dosahování svých vzdělávacích a sociálních cílů. Nosnou myšlenkou tohoto programu je, že zdraví žáci se lépe učí a zdraví učitelé lépe pracují. Tato myšlenka je hlavním konceptem ve všech evropských zemích pro posílení sociálního kapitálu a zdravotní gramotnosti.⁴²

V Evropě to je obecně uznáváno, že každé dítě má právo na vzdělání, zdraví a bezpečnosti. To je také oficiálně uznáno v Úmluvě o právech dítěte (OSN, 1989). Je zřejmé, že ústřední role školy je vzdělávání a výchova. Školy mají velký potenciál pro podporu zdraví a rozvoj dětí, mládeže, rodiny i celé školní komunity včetně zaměstnanců. V evropské síti SHE je škola podporující zdraví definována jako škola, která realizuje strukturovaný a systematický plán pro zdraví, pohodu a rozvoj sociálního kapitálu všech žáků a pedagogických i nepedagogických pracovníků⁴³.

Strategie vytyčená v programu Škola podporující zdraví svým přístupem pomáhá školní komunitě, aby:

- lépe čelila zdravotním a sociálním problémům;
- zlepšovala učební podmínky žáků;
- zlepšovala efektivitu školy.

Státní sektory školství, zdravotnictví a orgány zabývající se péčí o mládež jsou podporovány v tom, aby spolupracovaly jako partneři, s cílem plně rozvinout potenciál

42 *Schools for health* [online]. Esbjerg: University Colledge Syddanmark, 2016 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.schools-for-health.eu/she-network/she-network>

43 NEJEDLÁ, Marie a kol. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.

mladých lidí. Od roku 1991 síť Škol pro zdraví v Evropě (SHE) - dříve označovaná jako Evropská síť škol podporujících zdraví (ENHPS) - prokázala pokrok při zvyšování mezisektorové spolupráce v otázkách zdraví v oblasti školství a zdravotnictví a stala se nedílnou součástí výchovy na školách evropských členských států⁴⁴.

Přístup SHE k podpoře zdraví ve škole je založen na 5 základních hodnotách, a těmi jsou⁴⁵:

- Rovnost (equity) – Školy podporující zdraví (dále jen ŠPZ) zajišťují rovný přístup ke vzdělání a zdraví pro všechny. To má v dlouhodobém horizontu významný dopad na snižování nerovností ve zdraví a na zlepšení kvality a dostupnosti celoživotního učení.
- Udržitelnost (sustainability) – ŠPZ uznávají, že zdraví, vzdělávání a rozvoj jsou úzce propojené. ŠPZ podporují a rozvíjejí odpovědný a pozitivní pohled žáků na jejich budoucí roli ve společnosti. Aktivity jsou systematicky implementovány na dlouhodobé období. Výsledky se nejčastěji objevují ve střednědobém nebo dlouhodobém horizontu.
- Inkluze (inclusion) – ŠPZ oslavují rozmanitost. Jsou komunitou, kde všichni cítí vzájemnou důvěru a respekt. Dobré vztahy mezi žáky, mezi žáky a zaměstnanci školy a mezi školou, rodiči a školní komunitou jsou důležité.
- Společné rozhodování (empowerment) – ŠPZ umožňují žákům, zaměstnancům školy a všem členům školní komunity, aby se mohli aktivně podílet na stanovení cílů v podpoře zdraví a na přijímání opatření k jejich dosažení.
- Demokracie (democracy) – Školy podporující zdraví jsou založeny na demokratických hodnotách, uplatňování práv a přejímání odpovědnosti.

44 *Schools for health* [online]. Esbjerg: University Colledge Syddanmark, 2016 [cit. 2017-02-18].

Dostupné z: <http://www.schools-for-health.eu/she-network/she-network>

45 *Program škola podporující zdraví*. www.szu.cz [online]. Praha: Státní zdravotní ústav, 2016 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

2.4.2. Program Škola podporují zdraví v ČR

Zdraví člověka neznamena jen nepřítomnost nemoci, ale je výslednicí vzájemných interakcí celého člověka, všech jeho systémů a složek na úrovni biologické, duševní, sociální, duchovní a environmentální = holistické pojetí zdraví. Chránit a posilovat zdraví znamená pozitivně působit na všechny jeho složky⁴⁶. Důležitou roli přitom hraje životní styl jednotlivce i skupiny. Životní styl a chování, které zdraví podporují, je třeba vytvářet již v předškolním a školním věku dítěte, kdy se návyky a postoje upevňují nejtrvaleji. Nejsnáze se vytvářejí spontánně, přímou zkušeností dítěte, tzn. tím, že dítě kolem sebe vidí příklady zdravého chování a také tím, že žije ve zdravě utvářených životních podmínkách.

Nejvýznamnějšími aktéry procesu podpory zdraví jsou rodiče a pedagogové. Proto je klíčovou institucí pro realizaci podpory zdraví právě škola. V České republice existuje v současné době (únor 2017) 300 škol, které vstoupily do programu ŠPZ. Jedná se o školy mateřské, základní, ale jsou zde zastoupeny i školy střední (i když v menší míře)⁴⁷. Cílem programu ŠPZ je rozvíjet životní kompetence každého žáka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých, patřily mezi jeho celoživotní priority. Klíčové životní kompetence jsou formulovány na úroveň dospělého člověka.

Kompetenci člověka podporujícího zdraví se snaží dosahovat i pedagogové ŠPZ formami dalšího vzdělávání, výměnou zkušeností mezi pedagogy ŠPZ a vyhodnocováním svých pokroků. Celkovým stylem, který ŠPZ vede, jsou ovlivňováni rovněž rodiče žáků. Prostřednictvím svých učitelů a rodičů je každá ŠPZ přínosem pro výchovu ke zdraví a pro podporu zdraví i mezi populací dospělých lidí v obci.

Aby se školy mohly zapojit do sítě ŠPZ, musí nejprve projít evaluací současného stavu podle pilířů a zjistit, jaký je stav školy.

46

NEJEDLÁ, Marie a kol. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.

47 Viz. Příloha 4 – Seznam škol podporujících zdraví

48

K hlavním pilířům patří :

- Pohoda prostředí (1. pilíř)
 - pohoda věcného prostředí, sociálního prostředí a pohoda organizačního prostředí
- Zdravé učení (2. pilíř)
 - smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spoluúčast a spolupráce, motivující hodnocení
- Otevřené partnerství (3. pilíř)
 - škola jako model demokratického společenství a škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce

Na základě evaluace podle jednotlivých pilířů (SZÚ poskytuje školám evaluační dotazníky) posléze škola vytvoří koncepci – plán, který platí pro ZŠ a SŠ 4 roky a pro MŠ roky 3. Na základě tohoto tzv. Rámcového plánu si školy každoročně tvoří tzv. Prováděcí plán, který je platný pro každý jednotlivý školní rok. Školy by si tak měly každý rok vyhodnotit, co se jim podařilo víc a co méně a určit si, co by chtěly v následujícím školním roce změnit. Vzhledem k tomu, že byla zrušena platnost vyhlášek č. 15/2005 Sb. a 225/2009 Sb., tak školy nejsou povinny provádět vlastní evaluaci a jejich zapojení do projektu s sebou tak nese administrativní procesy navíc.

V ŠPZ je jasná souvislost mezi školní koncepcí a postupy v následujících oblastech. Tato koncepce je uznávána a pochopena všemi účastníky života školy.

49

Koncepce zahrnuje tyto oblasti :

- participativní a akčně orientovaný přístup k výchově ke zdraví ve školním vzdělávacím programu
- vzít v úvahu žákovo vlastní pojetí zdraví a pohody
- rozvoj „zdravé“ školní koncepce

48

Program škola podporující zdraví. www.szu.cz [online]. Praha: Státní zdravotní ústav, 2016 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

49

Program škola podporující zdraví. www.szu.cz [online]. Praha: Státní zdravotní ústav, 2016. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

- rozvoj fyzického (věcného) a sociálního prostředí školy
- rozvoj životních kompetencí
- vytvářet účinné vazby s rodinou a obcí
- účinnější využívání zdravotnických služeb

Dobrá celoškolská koncepce má mít tyto vlastnosti⁵⁰:

- a) zahrnuje všechny aspekty života školy
- b) odráží vizi a hodnoty, které školy vyznává
- c) je založená na konkrétních postupech a na její tvorbě se podílejí všichni zúčastnění – učitelé, žáci/studenti, rodiče apod.
- d) odráží místní potřeby, priority a specifika
- e) je vnímána jako součást dlouhodobého procesu

Životní styl a chování, které zdraví podporují, je třeba vytvářet již v předškolním a školním věku dítěte, kdy se návyky a postoje upevňují nejtrvaleji. Nejsnáze se vytvářejí spontánně, přímou zkušeností dítěte, tzn. tím, že dítě kolem sebe vidí příklady zdravého chování a také tím, že žije ve zdravě utvářených životních podmínkách.

Cílem programu ŠPZ je rozvíjet životní kompetence každého žáka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých, patřily mezi jeho celoživotní priority. Důležité je, aby podpora zdraví byla celoškolským projektem, ne pouze formálním ustanovením.

Celoškolský přístup k podpoře zdraví lze rozdělit na následujících šest složek⁵¹:

- školní politika podpory zdraví zahrnuje veškeré dokumenty a všeobecně uplatňované praktické postupy, které mají za cíl podporovat zdraví. Ty mohou například vymezovat, jaké potraviny se smějí prodávat na půdě školy, nebo popisovat způsob řešení šikany. Jsou součástí školního vzdělávacího plánu

50 *Program škola podporující zdraví*. www.szu.cz [online]. Praha: Státní zdravotní ústav, 2016. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

51 ST. LEGER, Lawrence, Ian YOUNG, Claire CLAIRE BLANCHARD a Martha PERRY. *Promoting Health in Schools: From Evidence to Action*. 1. Saint Denis Cedex: IUHPE, 2009. ISSN 1757-9759.

- fyzické (věcné) prostředí školy zahrnuje budovy, pozemky a okolí školy. Vytváření zdravějšího fyzického prostředí může například znamenat úpravu pozemků okolo školy tak, aby vybízely ke sportování a rekreaci
- sociální prostředí školy znamená kvalitu vztahů mezi lidmi ve škole, tedy jednak mezi žáky navzájem, jednak mezi žáky a učiteli. Sociální prostředí ovlivňuje také vztahy školy s rodiči a širším okolím školy
- dovednosti a schopnosti jednotlivců v oblasti zdraví lze rozvíjet prostřednictvím kurikula a činností, které vybavují žáky i zaměstnance školy znalostmi a dovednostmi v oblasti podpory zdraví a pohody, a potažmo i zlepšování studijních výsledků
- vazby na okolí a obec zahrnují vztahy mezi školou a rodinami žáků a vazby školy na skupiny a jednotlivce v místě působnosti. Pokud se daří navazovat aktivní spolupráci s vhodnými subjekty v okolí, může to výrazně zvýšit efektivitu podpory zdraví ve škole
- zdravotní služby zahrnují veškeré služby poskytované přímo žákům včetně žáků se speciálními potřebami, ať už jsou poskytovány přímo školou, či pracovníky místních a regionálních institucí. Ti mohou s učiteli externě spolupracovat na určitých tématech, jako je například hygiena nebo sexuální výchova⁵²

Z uvedeného vyplývá, že pro učitele platí hlavně fyzické a sociální prostředí, které formuje objektivní i subjektivní hodnocení učitelů. Protože mě zajímalo, jakým způsobem je program ŠPZ opravdu implementován do škol, obrátila jsem se se žádostí o rozhovor na paním Mgr. Bernardyovou ze Státního zdravotního ústavu (SZÚ), která je zodpovědná za fungování programu v České republice. Paní magistra byla velmi ochotná, tak jsem mohla údaje čerpané z tištěných publikací i webových stránek doplnit o zajímavé informace plynoucí z rozhovoru, který se uskutečnil 17. 3. 2017.

V současné době je tento projekt vyloženě komunitní záležitostí a veškeré aktivity tak vyplývají z dobrovolnosti škol. SZÚ v Praze nedostává žádné nové pokyny z centrály v Utrechtu v Nizozemí a působí tedy hlavně jako koordinátor pro ZŠ a MŠ začleněné do programu. Jedná se pouze o administrativní a informativní podporu, SZÚ spadající pod

⁵² *Schools for health* [online]. Esbjerg: University Colledge Syddanmark, 2016 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.schools-for-health.eu/she-network/she-network>

Ministerstvo zdravotnictví nemá v podstatě žádné jiné možnosti a kompetence, jak ovlivňovat školy.

V některých severských státech nebo ve Skotsku jsou všechny školy zařazené v tomto programu, tj. každá škola se snaží o zlepšování svého prostředí pro učitele i žáky, aby opravdu přistupovala ke zdraví holistickým způsobem. V České republice je vstup do programu nyní v diki reditele školy. Aby však celý program fungoval efektivně a nejednalo se pouze o formalitu, je nutné, aby pro změnu školy byli naladěni všichni učitelé ve škole, nebo alespoň jejich většina. K fungujícím školám patří např. ZŠ Kunratice nebo ZŠ Dr. Peška Chrudim. Například v ZŠ Chrudim si ředitel nechal udělat výzkum před 20 lety a zjistil, že převažujícími emocemi ve škole jsou strach, stres a nuda. Jako prostředek ke změně tedy zvolil koncepci Školy podporující zdraví a doposud podle tohoto konceptu pracuje.

SZÚ v současné době tedy působí jako odborný garant, poskytuje školám materiály a podporu při zpracování jejich rámcového plánu i konzultace při prováděcím plánu. Jako jediné zvýhodnění, které může SZÚ nabídnout, jsou programy pro školy zdarma (témata jako výživa, onkologická prevence, práce s vyloučenými lokalitami, prevence závislostí). Pro ostatní školy, které nejsou v síti, jsou tyto programy placené. Některé kraje, které vypisují granty pro školy, je jednou z podmínek obdržení grantu právě zapojení školy do sítě ŠPZ. Proto je poměrně velký počet škol v kraji Vysočina nebo v Jihomoravském kraji, na rozdíl od kraje Ústeckého. Zapojení do programu ŠPZ je v podstatě základ pro implementaci dalších preventivních programů, žáci i učitelé na těchto školách jsou více otevření, pokud při evaluacích zjistí nějaké nedostatky, berou to jako výzvu a chtějí s tím něco dělat.

Velkým problémem ŠPZ je dvoukolejnost – jsou to programy na školách, které spadají pod gesci MŠMT, ale koordinační orgán SZÚ spadá pod Ministerstvo zdravotnictví ČR. Program sítě ŠPZ je tak hrazen z financí MZČR, ale rozhodně to není priorita, v roce 2017 jde veškeré financování z režie SZÚ, v roce 2016 obdržel SZÚ na podporu ŠPZ 100 tis. Kč, v roce 2015 pouhých 30 tis. Kč. Z této částky se hradí každoroční setkání škol zapojených do sítě „Učíme se navzájem“ a také motivační odměny pro děti, které se zapojí do aktivit škol. V této částce není prostor pro nějaké školení učitelů zdarma nebo pro jiné podpůrné aktivity pro zlepšení podmínek škol.

V listopadu 2015 proběhla schůzka s ministryní školství Kateřinou Valachovou, která přislíbila, že se bude touto problematikou zabývat, ale vzhledem k tomu, že se řešila inkluze a posléze „pamlsková vyhláška“, na podporu sítě Škol podporujících zdraví zatím nedošlo. V současné době tedy nemá SZÚ žádnou legislativní ani finanční oporu a veškeré činnosti jsou postaveny opravdu pouze na bázi dobrovolnosti.

Na jednu stranu je to přínosné v tom, že pokud je aktivita tvořena „zdola“, je opravdu motivována tím, že učitelé chtějí něco změnit pro sebe a pro žáky, ne pro žádnou odměnu nebo kvůli nařízení „shora“. Na druhou stranu si myslím, že pokud by se zavedlo alespoň nějaké zvýhodnění škol zapojených do ŠPZ (školení zdarma, placené výjezdy, podpora ve vybraných oblastech), mohlo by to motivovat i váhající ředitele a učitele k tomu, aby se do tohoto systému zapojili.

Ve výzkumné části se kromě jiného tedy zaměřím na to, zda školy zapojené do projektu Škola podporující zdraví mají viditelné výsledky i co se týká subjektivního vnímání stresu u učitelů. Doporučení, které z tohoto výzkumu vyplývá, uvádím v závěru práce.

3. Výzkumná část

Jak jsem již uvedla v úvodu práce, výzkumy zabývající se stresem u učitelů jsou vždy specificky vázány na společnost, ve které učitelé působí. Výsledky výzkumů např. v Norsku nemají v České republice žádnou možnost uplatnění. Když jsem tedy prováděla rešerši výzkumů stresu v naší zemi, našla jsem pouze jeden, který byl proveden v roce 2003 pod záštitou Státního zdravotního ústavu. Jednalo se o výzkum v rámci grantu „Snížení rizika psychické pracovní zátěže učitelek základních škol a možnosti jejich objektivizace“. Výzkum se prováděl na náhodně vybraných pražských základních školách a zaměřoval se na populaci učitelek ve věku nad 40 let. U těchto učitelek byl proveden dotazníkový průzkum subjektivní stresové zátěže a zároveň byla provedena anamnestická a biochemická vyšetření, která se zaměřovala na možné projevy stresové zátěže v těle (stravovací návyky, pracovní anamnéza, cholesterol, glykémie, krevní tlak). Cílem grantu pak bylo na základě získaných dat vytvořit individuální intervenční programy pro zkoumané učitelky včetně individuálních konzultací s lékařem a psychologem.

Na základě analýzy tohoto výzkumu mě napadlo, že by bylo možné navázat na dotazníkovou část a zjistit, jak se změnila míra stresu u učitelek na základních školách od roku 2003. Zároveň při rozhovoru se zástupci Státního zdravotního ústavu vyvstala otázka, zda při výzkumu nezjistit, zda se liší míra stresu u učitelů na běžných základních školách a na školách, které jsou zapojeny do programu Škola podporující zdraví, kterého je Státní zdravotní ústav garantem. Po rešerši teoretických zdrojů i výsledků výzkumu SZÚ jsem tedy definovala výzkumné předpoklady, které jsem chtěla v rámci diplomové práce ověřit.

3.1. Formulace výzkumných předpokladů

Na základě analýzy dostupných zdrojů a i na základě vlastní pedagogické praxe jsem vymezila dva základní výzkumné předpoklady, které jsem chtěla dotazníkovým výzkumem ověřit.

1. Prvním z těchto předpokladů je, že od roku 2003 vzrostla subjektivně pociťovaná míra stresu u učitelů. Myslím si, že se všeobecně zhoršuje postoj veřejnosti i žáků k učitelům, je na ně vyvíjen vyšší tlak a nejsou dostatečně odměňováni.
2. Druhým předpokladem je, že míra stresu u učitelů na běžných základních školách a na školách zapojených do programu Škola podporující zdraví se výrazně neliší. K tomuto předpokladu jsem došla na základě zpracované analýzy dostupných zdrojů v kapitole 2.4.2., protože tento program není nijak výrazně podporován ze strany ministerstva a ani ze strany evropského garanta.

3.2. Metoda výzkumu

Aby bylo možné komparovat výsledky výzkumu v čase, bylo jasné, že jsem musela zvolit stejné výzkumné nástroje, které použil Státní zdravotní ústav. Vzhledem k časovým i finančním možnostem, které jsem měla v rámci zpracovávání diplomové práce, jsem výzkum omezila pouze na dotazníkovou část, která navazuje na dotazníkový výzkum, ve kterém Státní zdravotní ústav zkoumal míru psychické pracovní zátěže a osobnostních charakteristik několika různými metodami. Jednalo se o baterii dotazníků složenou z Meisterova dotazníku neuropsychické zátěže⁵³, dotazníku 12 pohledů na práci, z NEO – pětifaktorového osobnostního inventáře a také dotazníku Burnout – syndrom vyhoření.

V rámci vlastní diplomové práce jsem zkonstruovala dotazník, ve kterém jsem zkombinovala část věnující se osobním údajům, část věnující se copingovým strategiím a část, ve které jsem použila dva dotazníky, které byly součástí výzkumu Státního zdravotního ústavu v roce 2003. Jednalo se o Meisterův dotazník neuropsychické zátěže a dotazník 12 pohledů na práci. U osobních údajů jsem použila otázky týkající se rodinné

⁵³

Příloha 3 – Meisterův dotazník neuropsychické zátěže

situace, velikosti města, ve kterém je základní škola, na které učitelé působí. Zároveň mě zajímalo, jestli kouří, pijí alkohol nebo užívají nějaké léky. U copingových strategií v dotazníku jsem se ptala na jakékoliv způsoby, které pomáhají učitelům od stresu. Otázky byly většinou polouzavřené, respondenti mohli doplnit své varianty odpovědí.

Aby bylo možné vytvořený dotazník použít, otestovala jsem ho v rámci předmětu Metodologie pedagogického výzkumu. Při tomto testu mi odpovědělo 73 respondentů a na základě jejich odpovědí jsem rozšířila paletu odpovědí u polouzavřených otázek tak, aby byly nabízené varianty odpovědí co nejpřesnější. Je pravda, že u otázky na užívání léků jsem nabízené odpovědi zcela nevystihla. Takže tuto otázku není možné objektivně vyhodnotit. Ale u otázek konzumace alkoholu nebo nabídka copingových strategií se varianty nabízených odpovědí z testovaného dotazníku osvědčily.

Při volbě populace bylo hlavním kritériem, aby respondent působil jako učitel na základní škole. Výběr vzorku byl veden metodou dostupného výběru, dotazníková baterie byla umístěna na server www.vyplnto.cz. Odkazy na uvedený výzkum jsme rozeslala na vybrané základní školy, další výběr provedl SZÚ, který rozeslal dotazníky školám zapojeným do sítě škol podporujících zdraví. Prosbu o vyplnění dotazníku jsem umístila i na facebookový profil studentů PedF UK. Veřejně přístupné výsledky výzkumu jsou publikovány na této webové adrese: <https://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/pruzkum-miry-stresu-ucitelu-2-2/>.

⁵⁴

Dotazník uvádím v Příloze č. 5

3.3. Výsledky výzkumu

Aby bylo možné získat odpovědi na oba výzkumné předpoklady, při hodnocení dotazníku jsem postupovala následujícím způsobem. Z daného dostupného výběru jsem vytvořila tři klastry. Jedním byl klastř učitelky ve věkové kategorii nad 40 let (F40). Odpovědi tohoto klastřu jsem porovnávala s výzkumem v roce 2003 a získala jsem tak srovnání v čase na stejném vybraném vzorku – ženy nad 40 let.

Dalšími dvěma klastry byli učitelé na školách zapojených do programu Škola podporující zdraví a učitelé působící na běžných základních školách. Při komparaci odpovědí těchto klastřů jsem získala odpověď na druhý výzkumný předpoklad – tj. na to, zda se liší míra stresu mezi oběma skupinami učitelů.

3.3.1. Složení populace

Celkově vyplnilo dotazník 604 respondentů, z toho 518 žen a 86 mužů, s relativně rovnoměrným věkovým rozložením (viz Tabulka 2), nicméně je zde viditelný mírný trend stárnutí zkoumaného vzorku. Pokud by podobný trend byl platný všeobecně, daly by se očekávat problémy se stárnutím učitelů na základních školách.

Tabulka 2 – Věková struktura respondentů

Věk	Počet odpovědí	Relativně
18 - 29 let	108	17,88 %
30 - 39 let	130	21,52 %
40 - 49 let	153	25,33 %
50 - 59 let	185	30,63 %
60+	28	4,64 %

Zdroj: vlastní

Z celkového počtu respondentů bylo 320 žen – učitelek ve věku 40+, tj. je plných 53 % zkoumaných respondentů. Ohledně klastřu učitelů, kteří působili na školách podporujících zdraví, se jednalo o 418 respondentů (69,2%). Učitelů, kteří působili na běžných základních školách, bylo 186 (30,8%).

Nadpoloviční 369 respondentů (61,1 %) uvedlo odpověď „ženatý/vdaná“. Svobodných bylo 141 respondentů (23,3 %), 78 respondentů (12,9 %) bylo rozvedených a ovdovělých bylo 6 respondentů (1 %). Vysokoškolské vzdělání (i probíhající) uvedlo 565 respondentů (93,5 %) respondentů, délka praxe na ZŠ byla opět rozložena poměrně rovnoměrně (viz Tabulka č. 3).

Tabulka 3 – Délka praxe na ZŠ

Délka praxe na ZŠ	Počet	Relativně
0-3 roky	100	16,56 %
4 - 6 let	40	6,62 %
7 - 10 let	60	9,93 %
11 - 15 let	81	13,41 %
16 - 20 let	63	10,43 %
21 - 25 let	78	12,91 %
přes 25 let	182	30,13 %

Zdroj: vlastní

Na druhém stupni základních škol pracovalo 263 respondentů (43,5 %), na prvním stupni to bylo 216 respondentů (35,8 %). Na víceletém gymnáziu působilo 32 respondentů (5,3 %) a na speciálních školách 21 respondentů (3,48 %). Na praktických školách působilo 13 respondentů (2,15 %) a 22 respondentů uvedlo, že pracuje na 1. i 2. stupni ZŠ. V rámci dalších odpovědí uvedla jedna respondentka, že v současné době pracuje na VŠ, že ze ZŠ odešla kvůli stresu a odpovědnosti.

Vzorek respondentů byl také rovnoměrně rozdělen z hlediska velikosti obce, ve které se škola nachází. Ve velkých městech nad 300 tisíc obyvatel včetně Prahy působilo kumulativně cca 20 % respondentů, v malých obcích do pěti tisíc obyvatel působilo kumulativně cca 25 % respondentů. Konkrétní rozložení je opět uvedeno v tabulce 4.

Tabulka 4 – Počet obyvatel v místě ZŠ

Velikost obce	Počet	Relativně
do 1 tis. obyvatel	58	9,6 %
1 - 5 tis.	90	14,9 %
5 - 10 tis.	74	12,25 %
10 - 25 tis.	123	20,36 %
25 -50 tis.	79	13,08 %
50 - 100 tis.	62	10,26 %
cca 300 tis. (Brno, Ostrava)	40	6,62 %
cca 1 mil. obyvatel (Praha)	78	12,91 %

Zdroj: vlastní

3.3.2. Životní styl respondentů

Další otázky se týkaly životního stylu respondentů. Dotazovala jsem se, zda respondenti kouří, pijí kávu nebo alkoholické nápoje. V celkovém vzorku bylo 78 kuřáků (13 %), z toho 61 respondentů (74,4 %) kouří do deseti cigaret denně a 8 (9,76 %) respondentů kouří více než 25 cigaret denně. Z hlediska věku je z celkového počtu respondentů v dané skupině nejvíce kuřáků ve skupině 18-29 (21,3 %). Ve skupině 30-39 počet kuřáků poklesl na 12,3 %, ve skupině 40-49 let na 9,2 %, ale ve skupině 50-59 let dochází k opětovnému růstu na 13,6 % a ve skupině 60+ se jedná o 14,3 %.

U otázky ohledně pití kávy nebo silného čaje odpovědělo 587 respondentů (97,2 %). Ze zbývajících respondentů nepije kávu nebo silný čaj 105 učitelů (17,4 %), maximálně 2 šálky denně konzumuje 362 respondentů (59,9 %), více šálek denně pije 120 učitelů, což je skoro 20 % respondentů.

Tabulka 5 – Konzumace kávy nebo silného čaje

Konzumace kávy/čaje	Počet odpovědí	Relativně z odpovídajících respondentů %	Relativně ze všech respondentů %
Nepijí	105	17,89 %	17,38 %
max. 2 šálky denně	362	61,67 %	59,93 %
více šálků denně	120	20,44 %	19,87 %

Zdroj: vlastní

Na další dobrovolnou otázku „Pijete alkohol?“ odpovědělo 577 respondentů (95,5 %). Přičemž za konzumaci alkoholu se považuje i pivo a víno, v poznámce byla vymezena sklenka vína jako 1,5 dcl a sklenka piva 0,3 dcl. Z odpovídajících respondentů bylo 83 abstinentů (z celkového počtu respondentů se jedná o 13,7 %, z počtu respondentů, kteří na otázku odpověděli, se jedná o 14,4 %). Nejvíce byla zastoupena odpověď jedna sklenka týdně, na kterou odpovědělo kladně 188 respondentů. Druhou nejvíce četnou odpovědí byla konzumace alkoholu v míře jednou/dvakrát měsíčně jednu sklenku, kterou zvolilo 150 respondentů a třetí nejčetnější odpovědí byla konzumace alkoholu jedné sklenky denně – tu zvolilo 102 respondentů (cca 17 %). Všechny četnosti odpovědí jsou uvedeny v tabulce č. 6.

Tabulka 6 – Konzumace alkoholu

Konzumace alkoholu	Počet odpovědí	Relativně z odpovídajících respondentů %	Relativně ze všech respondentů %
Jsem abstinent/ka	83	14,38 %	13,74 %
Příležitostně	19	3,29 %	3,14 %
Jednou/dvakrát měsíčně jednu sklenku	150	26,00 %	24,83 %
Jednu sklenku týdně	188	32,58 %	31,13 %
2-3 sklenky týdně	9	1,55 %	1,49 %
Jednu sklenku denně	102	17,68 %	16,89 %
Více než jednu sklenku denně	21	3,64 %	3,48 %
Ostatní odpovědi	5	0,87 %	0,83 %

Zdroj: vlastní

Další otázka, týkající se životního stylu, se zaměřovala na užívání léků. Opět se jednalo o nepovinnou otázku, na kterou odpovědělo 574 respondentů. Z této skupiny respondentů jich 342 neužívalo žádné léky, což je 56,6 % z celkového počtu respondentů.

Pokud se zaměříme na onemocnění, které lze přičíst působení stresu⁵⁵ (např. o bolesti hlavy, problémy se sluchem, poruchy štítné žlázy, problémy s dýcháním), tak na tyto konkrétní zdravotní problémy užívá léky 75 respondentů, kteří vyplnili tuto otázku, což činí 12,4 % všech respondentů. Otázkou je, jaké léky užívají respondenti, kteří mají předepsané léky od lékaře – o jaké diagnóze se jedná. Tento aspekt jsem při tvorbě dotazníku podcenila, měla jsem zde nechat otevřenou otázku a nenabízet odpověď „předepsáno od lékaře“. Proto zde ani neuvádím tabulku, protože z hlediska kvantitativního výzkumu tato otázka nemá dostatečnou vypovídající hodnotu. Nicméně, tento aspekt by byl zajímavý na prozkoumání v rámci kvalitativního výzkumu.

⁵⁵

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4, str. 185

K určitému upřesnění zdravotních obtíží došlo v další dobrovolné otázce, která byla zcela otevřená, a respondenti se mohli více rozepsat. Vzhledem k zajímavosti odpovědí jsem seznam těchto odpovědí uvedla v Příloze č. 6 a budu se jim ještě věnovat v kapitole 3.4. Interpretace výsledků výzkumu.

Další část dotazníku se již věnovala vnímání stresu u respondentů. Při otázce, zda jim práce přináší stres, odpovědělo kladně celkem 499 respondentů (82,6 %). Odpověď NE uvedlo 105 respondentů (17,4 %). Pro bližší analýzu stresu jsem použila baterii dvou dotazníků, a to Meisterova dotazníku a dotazníku 12 pohledů na práci.

3.3.3. Meisterův dotazník

Meisterův dotazník se používá pro subjektivní hodnocení psychické pracovní zátěže. Vzhledem k rozdílné míře odolnosti jednotlivých učitelů je míra zátěže opravdu čistě subjektivní hledisko. Dotazník obsahuje 10 položek rozčleněných do tří faktorů: I. Přetížení, II. Monotonie (jednostrannost) a III. Stresová odezva (nespecifický faktor)⁵⁶. Pro vyhodnocení jsou stanoveny kritické hodnoty mediánů, jejichž dosažení nebo překročení svědčí pro nadměrnou zátěž v dané oblasti. V uvedené tabulce 7 jsou pro přehlednost uvedeny odpovědi žen-učitelek z roku 2003, odpovědi klastru žen-učitelek v roce 2017, odpovědi všech respondentů z roku 2017 a také odpovědi klastru učitelů pracujících na školách podporujících zdraví a na běžných základních školách. To znamená, že odpovědi z roku 2003 jsem převzala z výzkumu, který zpracovával Státní zdravotní ústav, výsledky z roku 2017 u všech klastrů jsem získala dotazníkovým průzkumem.

Tam, kde jsou v tabulce výsledky uvedeny žlutě, tak tam byla dosažena kritická hodnota mediánu, červeně zvýrazněné výsledky jsou u výsledků, kde došlo k překročení kritické hodnoty mediánu. Jak je patrné, tak naprosto bezproblémová část u Meisterova dotazníku je Monotonie. Tam ženy starší 40 let dosahují stále nízké skóre, pouze u celkového vzorku 2017 došlo ke zhoršení pocitu uspokojení. Stále však nedosahuje kritické hodnoty mediánu 2,5. Kritických hodnot však nabývají faktory Přetížení a Stresová odezva.

U faktoru Přetížení se respondenti vyjadřovali k následujícím výrokům: „Při práci se dostávám do časové tísně“, „Práce mě velmi psychicky zatěžuje pro vysokou

56 Dotazník je uveden v Příloze č. 3

zodpovědnost, spojenou se závažnými důsledky“ a „V práci mám časté konflikty a problémy, od nichž se nemohu odpoutat ani po skončení pracovní doby“. U výroku „Zodpovědnost“ nedošlo od roku 2003 k žádné změně, ale stále se drží dosažená kritická hodnota mediánu 3, tj. učitelé vykazují stále nadměrnou psychickou zátěž. U výroku „Konflikty“ došlo oproti roku 2003 ke zhoršení, ale nebyla dosažena kritická hodnota mediánu, tj. učitelé pocítují ve své práci konflikty a problémy, od kterých se nemohou odpoutat, ale v průměru je to stále ještě v mezích jejich míry odolnosti. K výraznému zhoršení však došlo u výroku „Při práci se dostávám do časové tísně“, kde byla kritická hodnota mediánu překročena a je na stupni 4. U faktoru „Stresová odezva“ nedošlo u výroků „Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím nervozitu a rozechvělost“ a „Po několika hodinách mám práce natolik dost, že bych chtěl/a dělat něco jiného“ k žádné změně. Oba výroky se stále drží pod kritickou úroveň mediánu. Třetí výrok „Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím únavu a ochablost“ zůstává dosažená hodnota odpovědí stejná jako v roce 2003.

U posledního výroku „Práce je psychicky tak náročná, že ji nelze dělat po léta se stejnou výkonností“ došlo opět k výraznému skokovému posunu na hodnotě 4, přičemž kritická hodnota mediánu je 3. Domnívám se, že zde můžeme nalézt souvislost s faktorem Přetížení – výrok „Při práci se často dostávám do časové tísně“.

Tabulka 7 - Meisterův dotazník – komparace výsledků

Faktor s položkami		Sledovaný soubor					Kritická hodnota mediánu
		2003/ F40	2017/F40	2017	ŠPZ	NE ŠPZ	
I.	PŘETÍŽENÍ						
	časový tlak	3+	4++	4++	4++	4++	3
	zodpovědnost	3+	3+	3+	4++	3+	3
	konflikty v práci	1	2	2	2	2	2,5
II.	MONOTONIE						
	malé uspokojení	1	1	2	1	2	2,5
	otupující práce	1	1	1	1	2	2,5
	Monotonie	1	1	1	1	1	2,5
III.	STRESOVÁ ODEZVA						
	Nervozita	2	2	2	2	2	3
	Přesycení	2	2	2	2	2	3
	Únava	3+	3+	3+	2	3+	3
	Úbytek výkonnosti	3++	4++	4++	4++	4++	2,5

Zdroj: vlastní

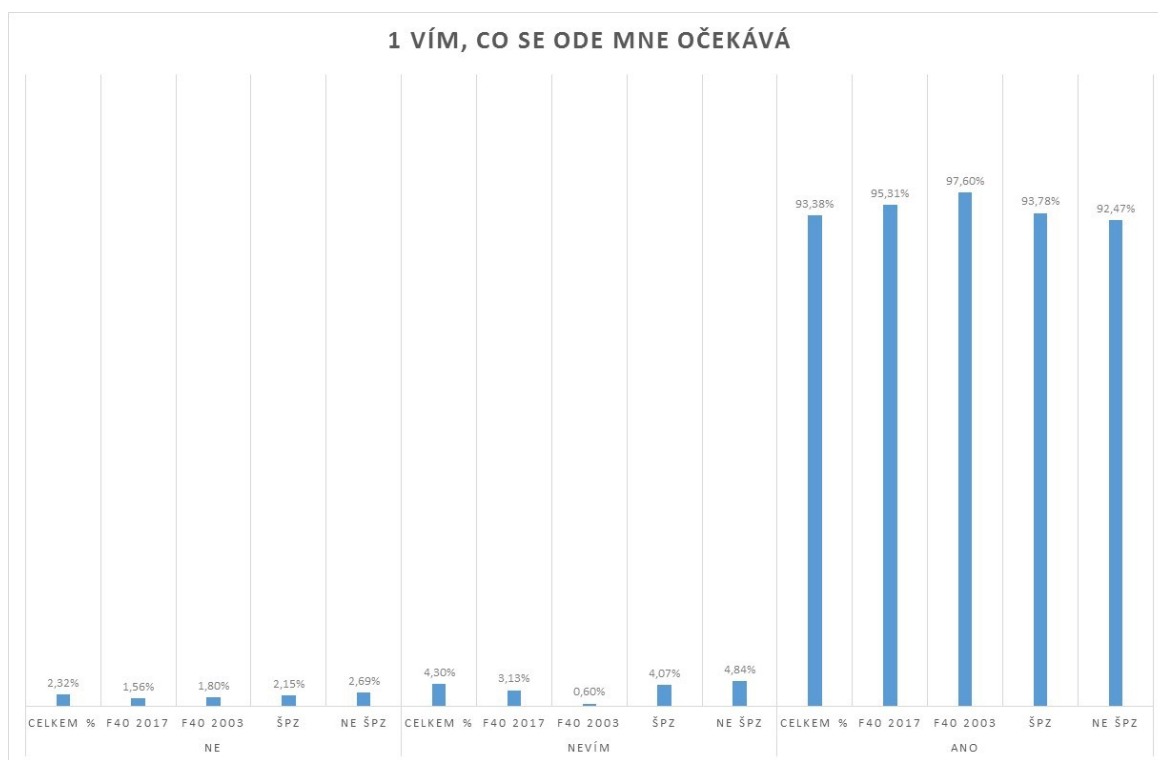
3.3.4. Dotazník 12 pohledů na práci

Pracovní problematiku ještě lépe dokumentuje Dotazník 12 pohledů na práci, který umožňuje rychlou a přehlednou orientaci v pracovních podmínkách a okolnostech. Opět jsem tento dotazník zařadila do svého výzkumu po dohodě se Státním zdravotním ústavem,

takže jsem mohla provést jak analýzu v čase, tak i analýzu jednotlivých klastrů v rámci své diplomové práce. Pro celkovou analýzu jsem vytvořila grafy, ve kterých je opět vidět srovnání v rámci klastrů. Jedním srovnáním je soubor žen učitelek F40 v roce 2003 a soubor F40 v roce 2017. Další hledisko pro srovnání je celkový soubor respondentů a soubor učitelů ze ŠPZ a učitelů škol, které nejsou v síti ŠPZ. Aby bylo možné komparovat údaje v čase, tak jsou grafy uvedeny v procentech, nekompáruji absolutní hodnoty.

První otázka byla směřována na znalost učitelů svých kompetencí a povinností. U žen učitelek došlo k mírnému poklesu odpovědí ANO od roku 2003 o 2,3 %, z celkového počtu respondentů pociťuje jistotu toho, co se od nich očekává, celých 93,4 %. V odpovědích není přílišný rozdíl mezi učiteli na ŠPZ a na školách nezařazených do sítě ŠPZ (rozdíl 1,3 %).

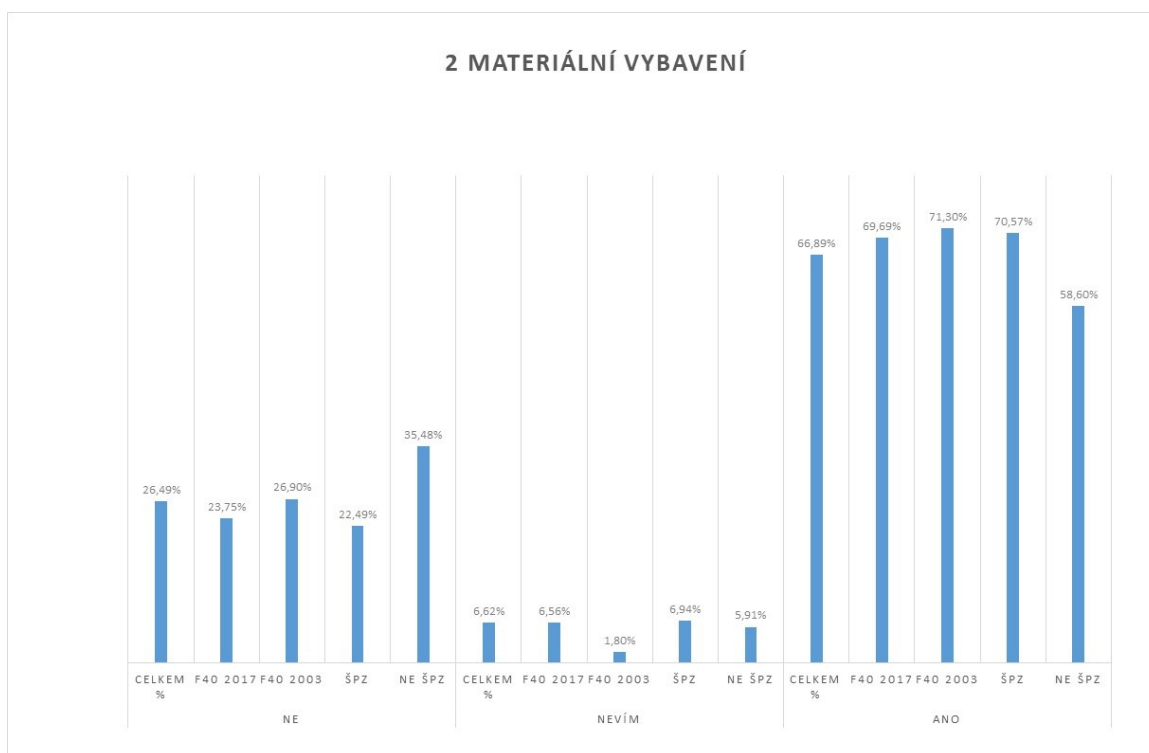
Graf: 12 pohledů na práci (1)



Zdroj: vlastní

U druhé otázky, která zněla: „V zaměstnání mám potřebný materiál a veškeré vybavení pro řádné vykonávání mé práce“, již došlo k větší diferenciaci odpovědí. U žen – učitelek došlo oproti roku 2003 k poklesu spokojenosti s materiálním zázemím o 1,6 %. V rámci celkového vzorku respondentů bylo spokojeno s materiálním vybavením cca 67 % respondentů. Co mi přišlo na této otázce zajímavé, byl rozdíl ve spokojenosti s materiálním vybavením školy mezi školami v síti ŠPZ a školami mimo tuto síť. Jedná se o rozdíl v odpovědích ve výši cca 12% u odpovědi ANO (mám k dispozici potřebné vybavení) a v odpovědích NE (nemám potřebný materiál) cca 13 %.

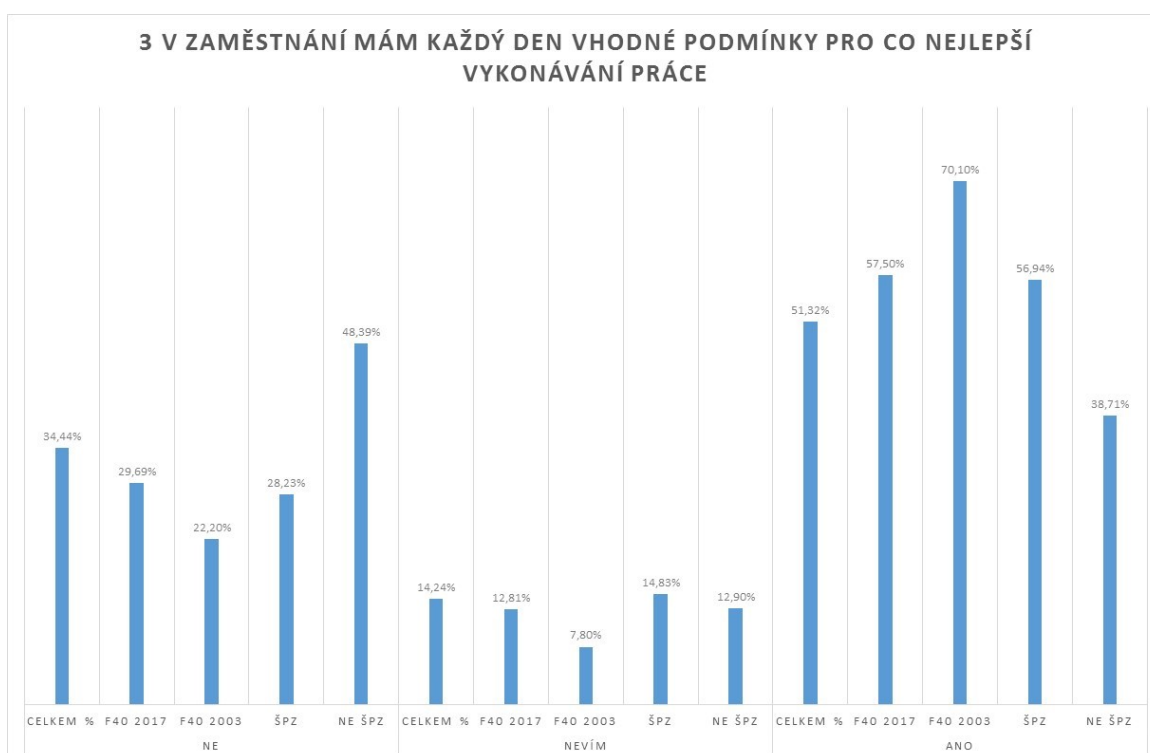
Graf: 12 pohledů na práci (2)



Zdroj: vlastní

Třetí otázka se zabývala celkovými podmínkami pro práci učitelů. U žen – učitelek zde došlo výraznému snížení spokojenosti od roku 2003 a to o 12,6 % procent. Z celkového počtu respondentů souhlasí s výrokem: „V zaměstnání mám každý den vhodné podmínky pro co nejlepší vykonávání práce“ 51,3 %, z toho respondenti ze ŠPZ souhlasí z 56,9% a respondenti ze škol mimo síť ŠPZ souhlasí pouze z 38,7 % (rozdíl 18,2 %). Zajímavé je, podívat se na odpovědi nesouhlasím, kdy respondenti ze škol mimo ŠPZ nesouhlasí ve 48,39 % a respondenti ze ŠVP nesouhlasí z 28,2% (rozdíl 20%!).

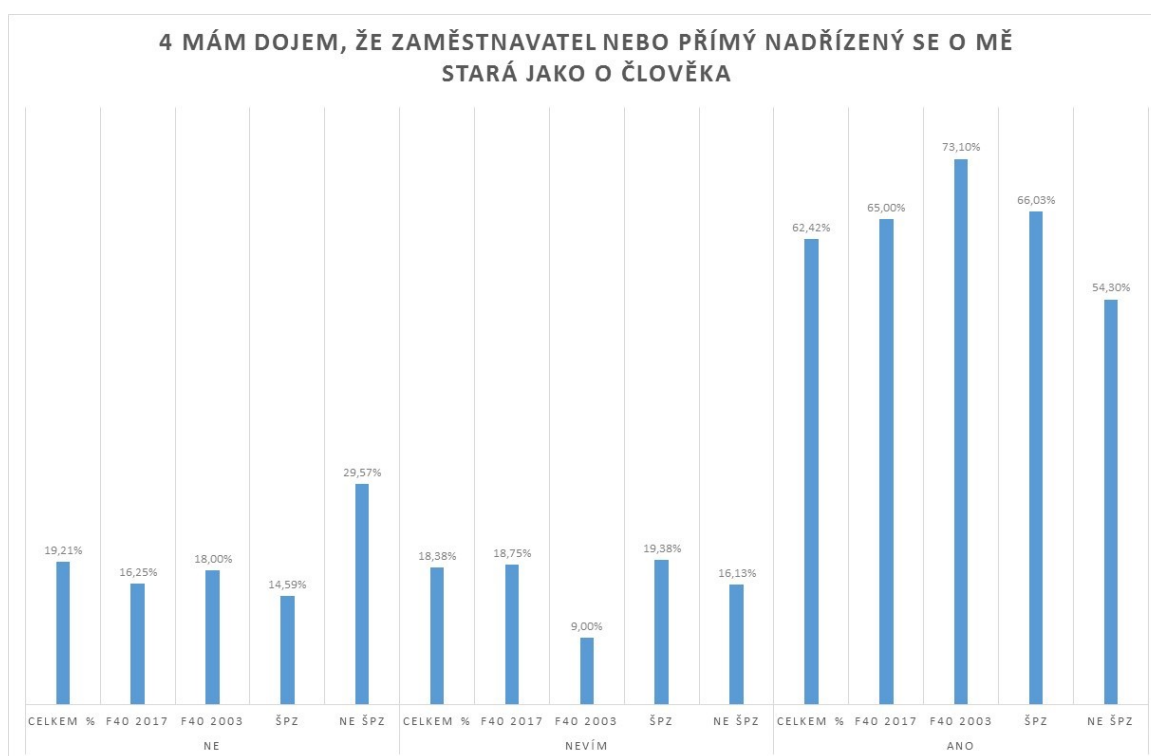
Graf: 12 pohledů na práci (3)



Zdroj: vlastní

Čtvrtou otázkou byl výrok na „Mám dojem, že zaměstnavatel nebo přímý nadřízený se o mne stará jako o člověka“, který se zaměřoval na subjektivní pocit péče, kterou dostává každý respondent od svého nadřízeného. Znamená to, že ředitel má vůči svým podřízeným nejen pracovní vztahy, ale že vidí za svými učiteli i lidské bytosti. Oproti roku 2003 došlo ke snížení pocitu péče u žen - učitelek o 8,1 %, celkový vzorek respondentů odpověděl kladně z 62,4 %. Opět je zde poměrně výrazný rozdíl mezi ŠPZ a NE-ŠPZ, a to u odpovědi ANO o plných 12 %, u odpovědi NE se tento rozdíl zvýšil na 15 %. Zajímavý je také velký rozdíl mezi ženami – učitelkami v odpovědi NEVÍM, kdy počet těchto odpovědí vzrostl v čase dvojnásobně, z 9 % na 18,75 %.

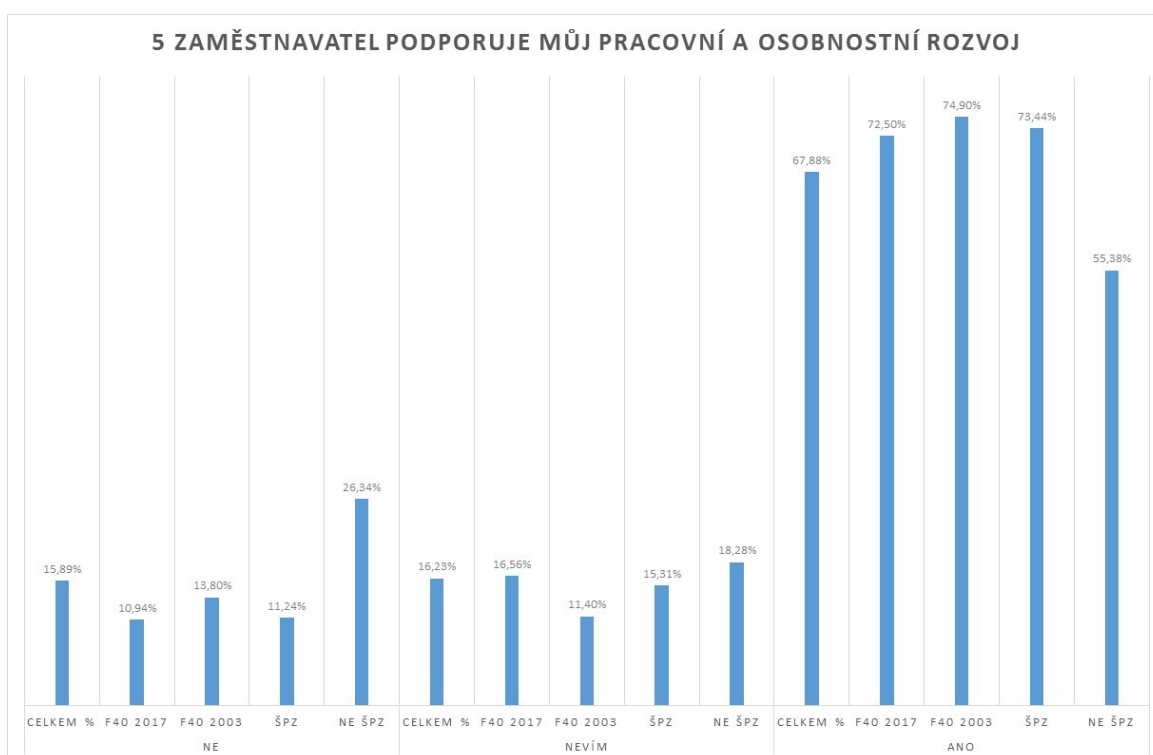
Graf: 12 pohledů na práci (4)



Zdroj: vlastní

Pátá otázka se zaměřovala na pracovní a osobnostní rozvoj, z hlediska žen-učitelek došlo k mírnému poklesu odpovědí ANO, a to o 2,4 % oproti roku 2003. Markantní rozdíl ale opět vidíme u učitelů, kteří nepůsobí na školách ŠPZ (o celých 18 % u odpovědí ANO a o 15 % u odpovědí NE). Celkově je zvolilo ANO 73,4 % učitelů pracujících na školách podporujících zdraví, u učitelů na běžných základních školách se jednalo pouze o 55,4 %. Celkový počet respondentů uvedl odpověď ANO z 67,9 %, což je větší zájem ředitelů o své učitele než v předchozí otázce.

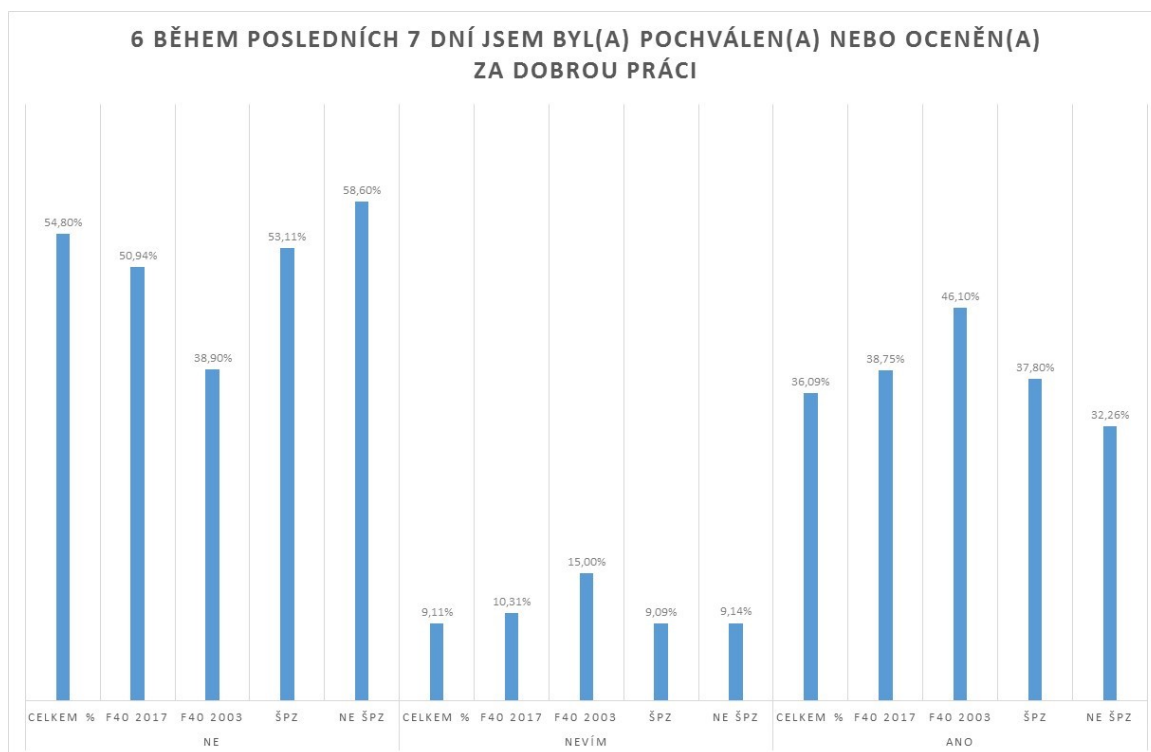
Graf: 12 pohledů na práci (5)



Zdroj: vlastní

Šestá otázka směřovala k pocitům ocenění od nadřízeného a zněla: „Během posledních 7 dní jsem byl/a pochválen/a nebo oceněn/a za dobrou práci“. Z čistě subjektivního hlediska je pochvala i pro dospělého učitele velkým oceněním a myslím si, že na školách by měla být tato ocenění používána i z toho důvodu, že finanční ohodnocení není dostatečné. Nicméně, oproti roku 2003 u žen – učitelek došlo ke snížení odpovědi ANO ze 46,1 % na 38,8 %. Z celkového počtu respondentů bylo v posledních sedmi dnech pochváleno 36,9 %, z toho klastr ŠPZ odpověděl kladně 37,8 % a klastr NE ŠPZ 32,3 %. U této otázky si myslím, že by ředitelé měli více dbát na oceňování svých učitelů, na druhou stranu chápu, že už takhle toho mají ředitelé v povinnostech opravdu mnoho. Nicméně, pochvala nic nestojí a učitel se po ní cítí rozhodně lépe a je motivován k další práci.

Graf: 12 pohledů na práci (6)

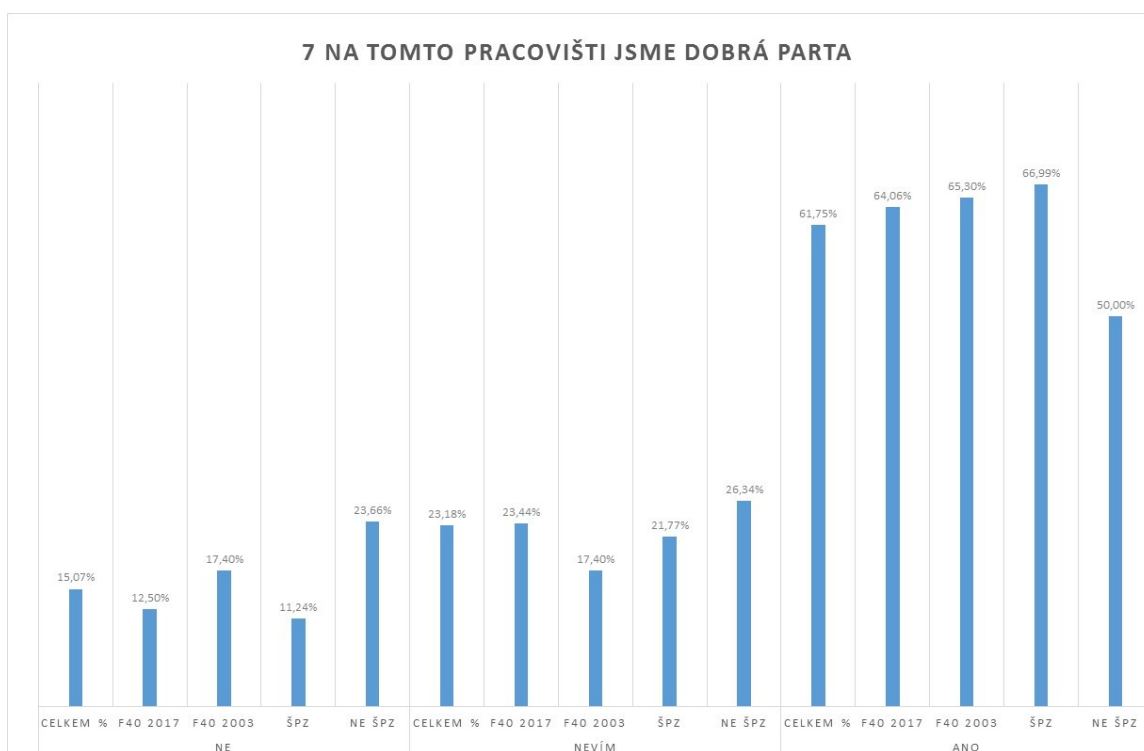


Zdroj: vlastní

Sedmá otázka je zaměřena na sociální vazby ve škole, zda mají respondenti pocit, že

jsou na pracovišti dobrá parta. Míra odpovědí u žen - učitelek se příliš nelišila mezi roky 2003 a 2017, co však bylo závažnější, je opět rozdíl v pocitu spokojenosti se sociálními vazbami u učitelů na školách ŠPZ a školách NE ŠPZ (a to cca 17 %!). Opět si myslím, že je potřeba dělat osvětu mezi řediteli, aby se i na školách věnovala pozornost budování kolektivu, protože fungující kolektiv není pouze požadavkem v soukromých firmách, ale kvalita vztahů mezi učiteli se projeví i na atmosféře celé školy.

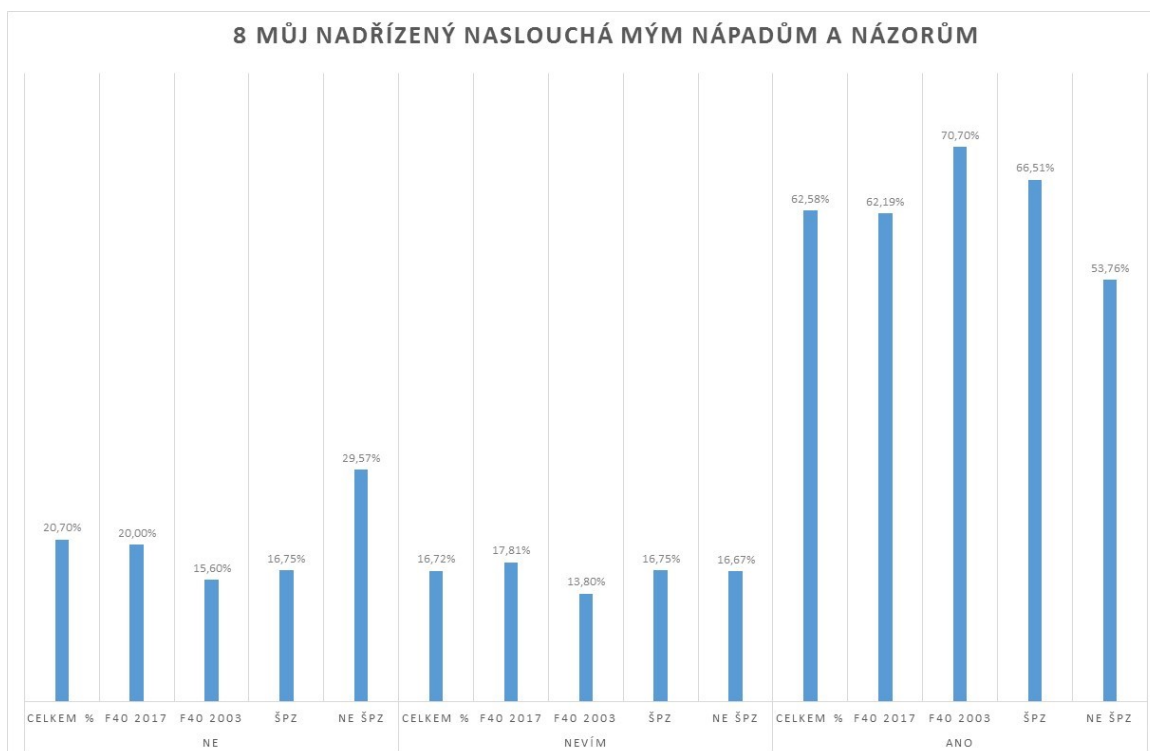
Graf: Dotazník 12 pohledů na práci (7)



Zdroj: vlastní

Otázka osmá se zabývala tím, jak moc se nadřízení věnují názorům svých učitelů. Oproti roku 2003 došlo k poklesu u odpovědí ANO klastru žen – učitelek o cca 8 %. Celkový vzorek respondentů odpověděl ANO z 62,5 %, rozdíl mezi sítí ŠPZ a NE ŠPZ byl cca 13 %. U odpovědi NE byl tento rozdíl cca 14 %.

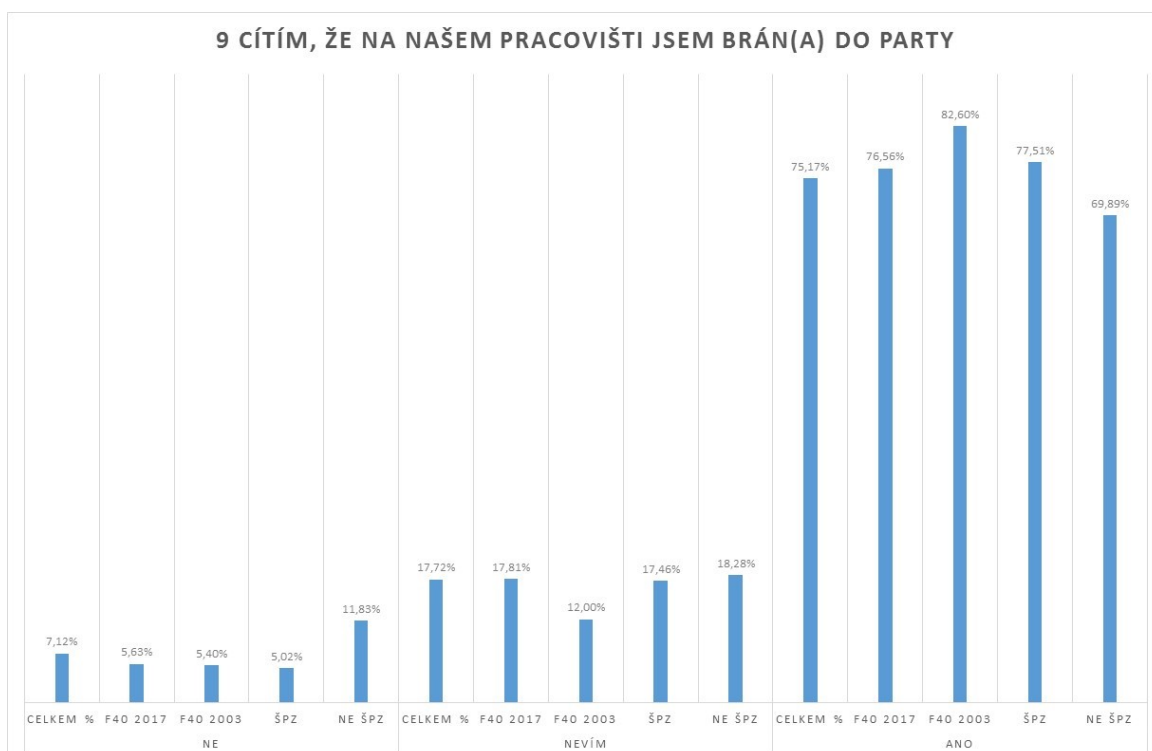
Graf: Dotazník 12 pohledů na práci (8)



Zdroj: vlastní

U otázky číslo devět se respondenti vyjadřovali ke svému pocitu sounáležitosti s kolektivem na škole. U žen – učitelek došlo k poklesu odpovědi ANO o 6 %, celkový počet respondentů ve výzkumu 2017 odpověděl ANO ze 75,2 %, u klastru respondentů ŠPZ odpovědělo ANO 66,5 %, u ŠPZ NE to bylo 53,8 % (rozdíl 12,7 %).

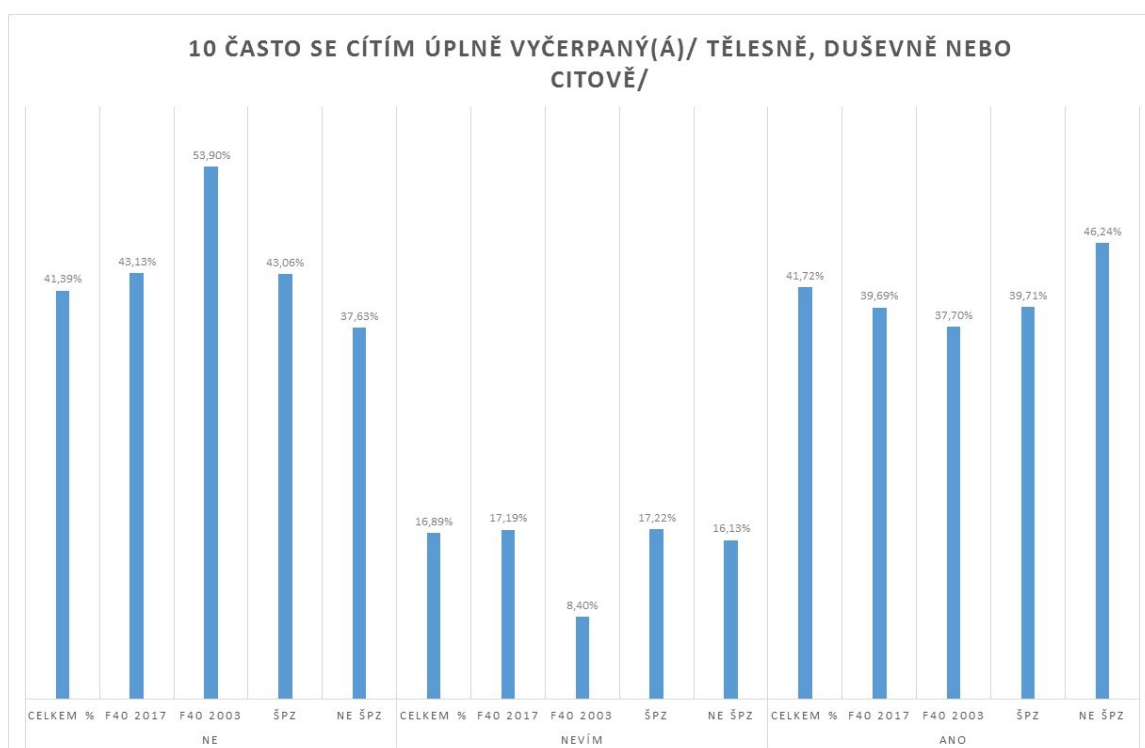
Graf: Dotazník 12 pohledů na práci (9)



Zdroj: vlastní

Desátá otázka směřuje k subjektivnímu pocitu vyčerpání a u žen – učitelek došlo ke vzrůstu toho pocitu od roku 2003 pouze od 2 %. U odpovědi NE ale došlo od roku 2003 k poklesu této odpovědi o 10% (na druhou stranu se zvýšila četnost odpovědi NEVÍM). To mi přijde docela zajímavé, byť si neumím tento posud vysvětlit. Asi by bylo dobře se na tuto problematiku podívat i v rámci kvalitativního výzkumu. U celkového vzorku respondentů odpovědělo kladně 41,7 % učitelů, v rámci rozdílů mezi učiteli ŠPZ a NE ŠPZ nevidím nějaké výrazné odchylky (odpovědi ANO – 6,5 %, NE – 5,4 %).

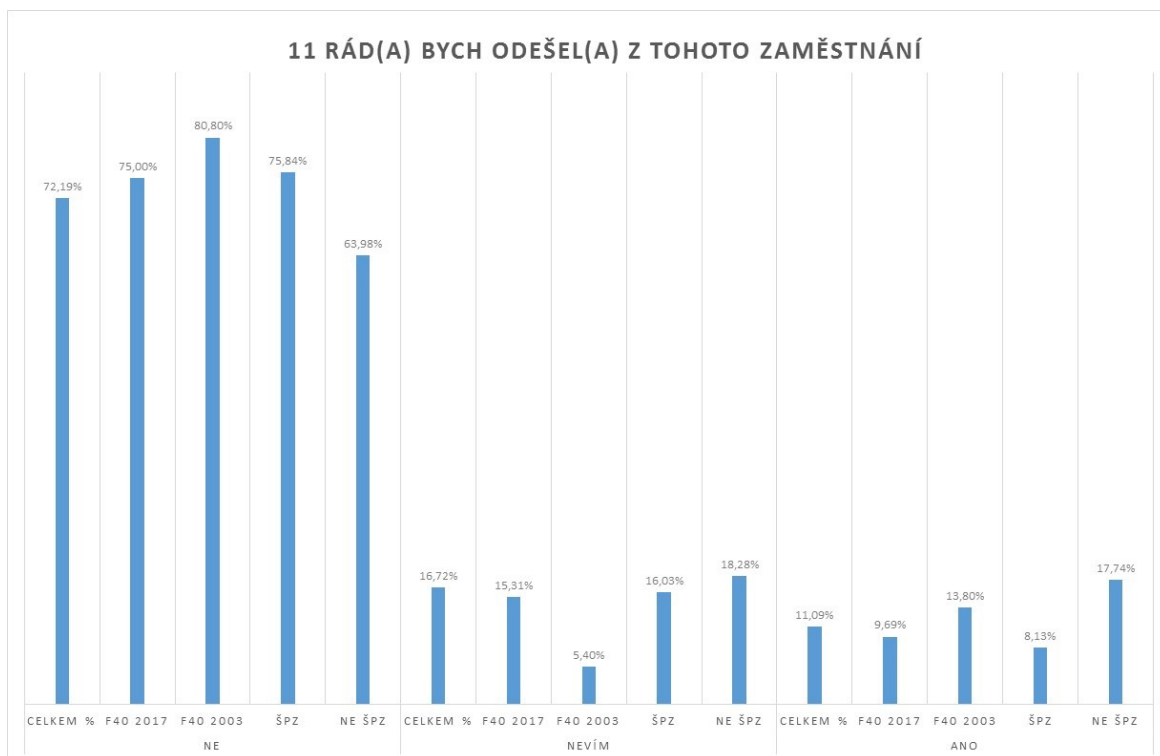
Graf: Dotazník 12 pohledů na práci (10)



Zdroj: vlastní

Předposlední - jedenáctý pohled se zaměřil na chuť odejít ze svého zaměstnání. Oproti roku 2003 u žen - učitelek se počet odpovědí ANO snížil o 4,1 %, tj. že oproti roku 2003 se snížila chuť odejít ze zaměstnání. Kde je ale vidět velký rozdíl, je opět mezi učiteli působících na ŠPZ a mimo síť (rozdíl 9,57 %).

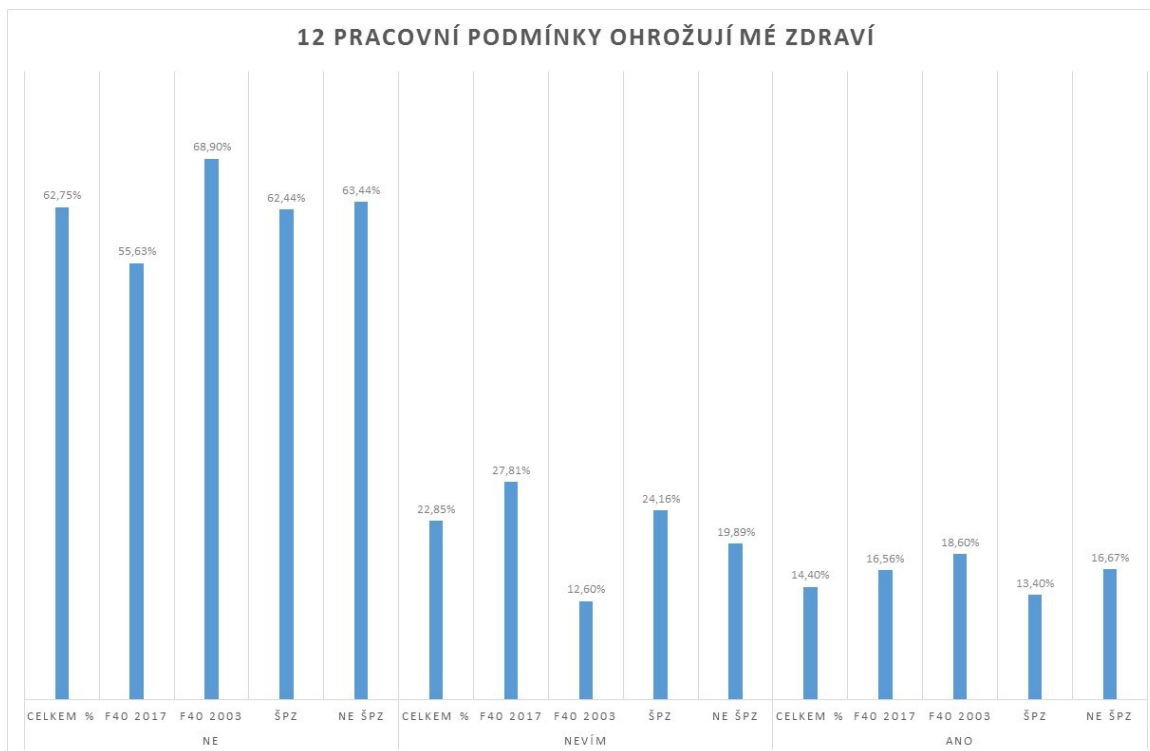
Graf: Dotazník 12 pohledů na práci (11)



Zdroj: vlastní

Poslední otázka se zaměřila na pocit, zda pracovní podmínky ohrožují zdraví respondentů. Oproti roku 2003 u žen-učitelek došlo k poklesu odpovědí ANO o 2 %, celkově jsou učitelé přesvědčeni, že je práce neohrožuje z 62,75 %.

Graf: Dotazník 12 pohledů na práci (12)



Zdroj: vlastní

Uvedené výsledky z tohoto grafu budou opět diskutovány v kapitole 3.4. Interpretace výsledků výzkumu, nyní se ještě zaměřím na otázku, která se týkala výběru copingových strategií, pokud se učitel cítí ve stresu.

3.3.5. Copingové strategie

Posledním tématem, kterému se dotazník věnoval, byly copingové strategie. Jednalo se o polootevřenou otázku s výběrem max. 3 možností, přičemž byla povinná alespoň jedna odpověď. Otázka byla formulována takto: „Pokud cítíte, že jste ve stresu, jakou činnost zvolíte, aby Vám bylo lépe?“. Předpokládám tak aktivní hledání a výběr činností, které umožní respondentovi dostat se zpátky do „zelené“, tj. ze stresové zóny přejít zpět do komfortní zóny odolnosti. Pro velký počet různých odpovědí, jsem analyzovala odpovědi pouze podle jejich absolutní a relativní četnosti, v této otázce jsem nečlenila odpovědi podle jednotlivých klastrů, protože mi toto členění nedávalo smysl. Celkem bylo odpovězeno 1641 odpovědí, což v průměru 2,71 odpovědi na respondenta, tj. ne všichni respondenti vybrali všechny 3 možnosti.

Jako nejčastější Zdroj respondenti uvedli odpověď „Jdu na vzduch – procházka v přírodě, venčení psa, zahrádkaření“. Tuto odpověď zvolilo plných 48,3 % respondentů. Dalšími odpověďmi, které jsou také funkční odpovědi na stres, je odpověď „Odreaguji se v rodinném kruhu“ (37,4 % respondentů) a „Jdu si zaběhat/zaplavat (pohybové aktivity)“. Tuto odpověď zvolilo 34,3 % respondentů.

Odpovědi na dalších příčkách však již nepatří k příliš funkčním strategiím, nicméně pokud fungují jako zdroj, tak je z krátkodobého hlediska přijímáme, ale z dlouhodobého hlediska se snažíme najít alternativy k zdroji, aby nedošlo k újmě na zdraví jedince. Jedná se o odpovědi typu: „Dám si kávu/čaj“ (26,8 %), „Dám si něco dobrého“ (25,8 %), Koupím si něco hezkého (13,25 %), Jdu na pivo (11,9 %) nebo Odreaguji se hrou na PC (5,79 %). V odpovědi ostatní bylo zaznamenáno několik zajímavých odpovědí, např. virtuálně cestuji, geocaching, modlím se, brko, jóga, relaxace, kouřím, změníím prostředí, jedu na hory nebo jen sedím a nic nedělám. Zároveň bylo zajímavé, že 4 respondenti uvedli, že nejsou ve stresu a že nemají tyto potřeby.

Tabulka 8 - Copingové strategie

Copingové strategie	Počet odpovědí	Relativně
jdu na vzduch (procházka v přírodě, venčení psa, zahrádkaření)	295	48,84 %
odreaguji se v rodinném kruhu	227	37,58 %
jdu si zaběhat/zaplavat (pohybové aktivity) 1	208	34,43 %
dám si kávu/ čaj	162	26,82 %
dám si něco dobrého (konzumace čokolády, sladkého, slaného)	156	25,83 %
odreaguji se s partou kamarádů - sociální aktivity	119	19,7 %
jdu spát	112	18,54 %
jdu tvořit - malování, šití, pečení, vaření	94	15,56 %
koupím si něco hezkého	80	13,25 %
jdu na pivo (konzumace jedné nebo dvou sklenek alkoholického nápoje)	72	11,92 %
odreaguji se hrou na PC	35	5,79 %
hrají na hudební nástroj/v kapele/ zpívám	29	4,8 %
četba	17	2,81 %
film	3	0,50 %
poslech hudby	3	0,50 %
stres opadne, jak vyjdu ven ze základky	1	0,17 %
Ostatní	28	4,63 %

Zdroj: vlastní

Uvedené tabulce se dále budu věnovat v následující kapitole.

3.4. Interpretace výsledků výzkumu

Základním údajem, který je velmi alarmující sám o sobě, byly odpovědi na otázku, zda přináší práce respondentům stres. Na tuto otázku odpovědělo kladně 82,6 % respondentů. To znamená, že více než $\frac{3}{4}$ učitelů považují práci za stresovou, na druhou stranu jsou učitelé přesvědčeni, že pracovní podmínky neohrožují jejich zdraví (62,8 % respondentů). Zajímavé také je, že cca 20 % respondentů konzumuje minimálně jednu sklenku alkoholu denně a při dobrovolné odpovědi 16 - Máte nějaké zdravotní obtíže, které mohou být spojeny s výkonem Vašeho povolání?, odpovědělo 133 respondentů kladně (tj. 22 %). Z výzkumu tedy vyplývá, že práce učitele je vysoce náročná z hlediska časového tlaku, zodpovědnosti a únavy, a to tak, že alespoň 1/5 učitelů pociťuje zdravotní obtíže a alespoň 1/5 učitelů volí takové copingové strategie, které mohou dlouhodobě jejich zdraví poškodit.

V první řadě jsem byla překvapená, jak velký rozdíl je ve vnímání stresu učitelů působících na běžných základních školách a na školách podporujících zdraví. Tento rozdíl se projevil jak v Meisterově dotazníku, tak i v dotazníku 12 pohledů na práci. U Meisterova dotazníku zde došlo ke snížení pocitu únavy u učitelů na ŠPZ, ale na druhou stranu k nárůstu zodpovědnosti. U učitelů, kteří nepůsobí na ŠPZ je také zajímavé, že cítí nižší zodpovědnost, ale také nižší uspokojení z práce. Celkově jsou učitelé na běžných základních školách, kteří odpovídali v tomto dotazníku, výrazně méně spokojeni se svou prací, svým zázemím i svými kolegy.

K tomuto názoru jsem došla při analýze výsledků dotazníku 12 pohledů na práci, kde jsou rozdíly ve spokojenosti učitelů s působením na své škole vidět asi nejlépe. Týká se to jak otázky č. 2 – Materiální vybavení, tak otázky č. 3 – Podmínky pro vykonávání práce. Zde je rozdíl mezi učiteli na běžných ZŠ a na ŠPZ 20 procent. Stejně tak i u odpovědi na otázku č. 4 – Zaměstnavatel se o mě stará, je v odpovědi NE rozdíl patnácti procent.

Rozdíl mezi školami je také vidět v otázce č. 7 – Dobrá parta na pracovišti, kde 23,6 % učitelů z běžných ZŠ zvolilo odpověď NE, ze škol podporujících zdraví tuto odpověď zvolilo pouze 11,2 % učitelů. Na to navazuje i otázka 8, kde se učitelé na běžných základních školách cítí neslyšeni, nadřizený nenaslouchá jejich nápadům skoro z 30 %, na ŠPZ je to pouze 16,8 %. U otázky č. 10 – Často se cítím úplně vyčerpan, jsou opět více vyčerpani učitelé běžných základních škol. Také by ve větší míře rádi odešli ze svého zaměstnání. Zde dochází k logickému důsledku všech předchozích odpovědí, kdy učitelé

nejsou motivováni k výkonu, nejsou chváleni, nemají dostatečné materiálové vybavení a ani nemají pocit opory v kolektivu. Potom se nelze divit, že učitelé zvažují odchod z daného zaměstnání. Je možné, že učitelé mohou pouze uvažovat o změně školy, že se nemusí jednat přímo o odchod z oboru.

Tyto výsledky tak vyvrací můj druhý výzkumný předpoklad, a to, že se, míra stresu u učitelů na běžných základních školách a na školách zapojených do programu Škola podporující zdraví se výrazně neliší. Při analýze těchto výsledků jsem došla k názoru, že by to mohlo být zapříčiněno osobní angažovaností jak ředitele, tak i učitelů působících na těchto školách. Je možné, že tím, že je vstup do sítě ŠVP je naprosto dobrovolný, tak ředitelé na těchto školách musí být osobnostně pro-aktivní. Zároveň jsou to ředitelé, kteří mají zájem o svou školu, chtějí ji zlepšovat „zevnitř“ a snaží se o to, aby škola fungovala co nejlépe. Z tohoto pohledu je jasné, že pokud škola má takového kreativního ředitele, učitelé jsou lépe motivováni k výuce, jsou i více spokojeni ve svém kolektivu, jsou také spokojeni s materiálovým vybavením a celkově jsou podmínky pro práci vnímány mnohem pozitivněji.

Domnívám se, že to vyplývá z toho, že školy zapojené do systému ŠPZ mají vlastní cíl (zlepšení podmínek ve škole, zlepšení pocitu fyzické i psychické pohody jak u učitelů, tak i u žáků) a učitelé jsou do tohoto programu aktivně zapojeni. Proto zde vzniká něco jako pocit sounáležitosti a vnímání svého pracoviště jako místa, kde mohou vlastní vůlí něco změnit. Tento dobrý pocit se pak přenáší i do pracovní oblasti, kde se sice učitelé cítí přetížení, ale i tak mají ze své práce dobrý pocit. Zároveň výzkum potvrdil domněnku, že aktivnější ředitelé jsou schopni vybudovat se svými učiteli opravdu kvalitní školy s kvalitním zázemím a že lepší zázemí opět vede učitele k lepšímu vnímání své pracovní zátěže. Samozřejmě by bylo dobré tuto domněnku potvrdit kvalitativním výzkumem, ale rozdíly ve výsledcích kvantitativního výzkumu jsou dostatečně výrazné pro to, abych mohla považovat program Škola podporující zdraví za přínosný pro školy i pro žáky.

Které výsledky však vyšly shodné u obou klastrů, tak to byl Úbytek pracovních sil v rámci Mesterova dotazníku, stejně tak jsou všechny zkoumané klastry pod alarmujícím časovým tlakem. Projevilo se zde zvýšení pocitu zátěže oproti roku 2003, a to ve faktorech Přetížení a Stresová odezva. Myslím si, že by bylo zajímavé se v rámci kvalitativního výzkumu zaměřit na míru časového zatížení učitelů a zkusit najít možnosti, jak učitelům od jejich časové tísně odpomoci. Domnívám se totiž, že pokud o časovou tíseň pociťuje

takové množství respondentů, není to způsobeno jejich nezkušeností nebo neschopností udržet časový plán.

Z praxe mohu potvrdit, že objem učiva je navržen pro žáky, kteří dokáží v hodinách udržet pozornost, spolupracují, nebaví se spolu, zadané úkoly plní hned napoprvé a navíc se učí i ve svém volném čase. To je trošku nadsázka, ale se vzrůstajícím počtem státních svátků se nijak nesnížil objem učiva a je pravda, že pokud učitelé odpadnou 4 hodiny výuky za měsíc, tak je to v celkovém dispozičním času pro výuku znát. Dalším stresorem pak je, když žáci „nefungují jako švýcarské hodinky“, tj. učitel z celkového dispozičního času vyučovací hodiny musí více času věnovat výchově žáků, než aby „pouze“ předával učivo. Vzhledem k tomu, že učím na druhé stupni ZŠ, tak byt' máme výběrové žáky a malý počet žáků ve třídě, stejně je nutné v hodinách přerušit výklad a zabývat se chováním žáků, tj. jejich výchovou.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.3. Specifika stresu u učitelské profese, jedním z hlavních problémů současného učitele je sladit objem plánovaného učiva, které je součástí RVP, potažmo ŠVP, tak, aby žáci ovládali předepsaný objem učiva, ale učitel byl ještě schopen pracovat na rozvoji jejich kompetencí, dokázal zařazovat aktivizační metody do výuky a hlavně, byl schopen také ještě vychovávat. Z hlediska neurobiologického přístupu je dlouhodobá časová frustrace opět ohrožující, protože způsobuje „fixaci v sympatiku“⁵⁷ a tato dlouhodobá fixace potom vede k syndromu vyhoření. Proto si myslím, že tak velký skokový posun v míře časové tísně od roku 2003 je nutné řešit i na institucionální úrovni, že to není způsobeno standardní povahou učitelského povolání, ale změnami, které během minulých 15 let v oblasti školství proběhly. Pokud učitel pracuje dlouhodobě pod časovým tlakem, tak samozřejmě nejde tuto práci vykonávat se stejnou výkonností. Jedním z rizik je již zmiňovaný syndrom vyhoření, dalším rizikem je odchod zkušených učitelů ze školství do soukromého sektoru.

Při dlouhodobém tlaku také dochází k nárůstu zdravotních obtíží, což bylo také patrné z dalších výsledků výzkumu. Na otázku zabývající se zdravotními obtížemi odpovědělo 133 respondentů kladně, tj. že pociťují zdravotní potíže spojené s výkonem povolání. Jedná se o tyto zdravotní obtíže, které lze roztrždit do několika skupin. Jedná se o skupinu Bolesti (zde převažuje hlava, šíje, páteř, dolní končetiny), další skupinou jsou Funkční problémy (úrazy, problémy s hlasivkami, problémy se zrakem), velkou skupinu tvoří Vysoký krevní tlak a problémy se srdcem, další velkou skupinou je také Imunita

57 Viz Schéma č. 1, str. 16

(časté virózy a nachlazení, ale také všechny alergie a ekzémy). Další velkou oblastí je komplex problémů spojených s Poruchami metabolismu (zácpy, zažívací problémy) a potom velká skupina, která je už spojena s dopady stresu (únava, nespavost, podrážděnost). Konkrétní odpovědi jsou uvedeny v Příloze 6.

Při analýze vypsáných odpovědí lze opravdu většinu zdravotních obtíží připisat působení stresu. Proto mi přijde tak důležité, aby se učitelé naučili se svým stresem pracovat, aby věděli, jaké mechanismy stres v jejich těle spouští a jakým způsobem mohou svůj zdravotní stav ovlivnit směrem k fyzickému zdraví a psychické pohodě.

Další informace, která vyplynula z dotazníkového výzkumu a přijde mi zajímavá, je volba copingových strategií jednotlivých respondentů. Celkově lze konstatovat, že první tři příčky odpovědí jsou opravdu funkční strategie a je vidět, že respondenti mají povědomí o zdravém životním stylu. Jednalo se o pobyt v přírodě, odreagování se v rodinném kruhu a o pohybové aktivity. Z hlediska Somatic Experiencing^(R) není překvapivé, že respondenti uvedli právě tyto odpovědi. Příroda je pocit bezpečí a orientace, rodinný kruh je zaměřen na ventrovagální část bloudivého nervu a opět je zde pocit bezpečí a třetí možnost se věnuje módu Fight/Flight – vybití nahromaděného stresu pohybovou aktivitou.

Co mě trochu překvapilo, byla malá četnost odpovědi „Čtení“ a poměrně velká četnost odpovědi „Jdu spát“, tj. 17 respondentů čtenářů a plných 112 respondentů spáčů (18,5 %). Z hlediska somatického prožívání není spánek na stres úplně to nejlepší řešení, zde by bylo nutné v rámci kvalitativního šetření zjistit, zda se jedná o regenerační spánek, nebo spíše o spánek z vyčerpání (fixace v parasympatiku). Tento parasympatický spánek je spíše určitou disociací – člověk usne, ale ráno se probudí nevyspalý a neodpočatý. Celkově tato odpověď koresponduje s výsledky z Meisterova dotazníku, kde učitelé pociťují výraznou únavu. Pro zajímavost jsem ještě z celkového vzorku respondentů vybrala skupinu učitelů, kteří konzumují minimálně jednu sklenku alkoholu denně a tento klastr jsem dala jako další skupinu do Meisterova dotazníku. Výsledky jsou uvedeny v Tabulce 9 – Komparace vybraných skupin.

Tabulka 9: Komparace vybraných skupin v Meisterově dotazníku

	Alkohol	ŠPZ	NE ŠPZ	Kritická hodnota mediánu
Časový tlak	4++	4++	4++	3
Zodpovědnost	4++	4++	3	3
Konflikty	2	2	2	2,5
Malé uspokojení	2	1	2	2,5
Otupující práce	1	1	2	2,5
Monotonie	1	1	1	2,5
Nervozita	2	2	2	3
Přesycení	2	2	2	3
Únava	4++	2	3	3
Úbytek výkonnosti	4++	4++	4++	2,5

Zdroj: vlastní

Z konzumentů alkoholu (tj. klastr učitelů, kteří konzumují alespoň jednu sklenku denně) byla celá skupina v subjektivním pocitu časového tlaku, zodpovědnosti, únavy a úbytku sil na nejhorším místě. Je logické, že pokud učitelé vnímají únavu, tak nebudou volit aktivní copingové strategie (běhání, jít někam za sociálním kontaktem), ale raději svůj stres uvolní tím, že si dají sklenku vína či piva. Je to vlastně logické rozhodnutí, které však vede k riziku růstu závislostí a není z dlouhodobého hlediska příliš vítané.

Ohledně komparace Meisterova dotazníku u učitelů, kteří pracují ve školách, které jsou zapojeny do systému Škola podporující zdraví, se rapidně snížila únava (oproti konzumentům alkoholu, ale i oproti učitelům, kteří nepůsobí na ŠPZ). Vzrostl ale zátěžový faktor Zodpovědnost, což je možné zase odůvodnit tím, že pokud učitelům záleží na své škole a na svých žácích, tak pravděpodobně cítí větší zodpovědnost, než když si jdu učitel pouze „odsedět“ svých 6 hodin.

U dalších copingových strategií lze konstatovat, že se jedná o běžné a funkční strategie, z hlediska neurobiologického přístupu ke stresu mi ale v odpovědích úplně chybí odpovědi typu meditace a relaxace (ta byla uvedena pouze v jedné odpovědi). Je mi jasné, že v naší evropské kultuře není meditace příliš rozšířenou relaxační technikou, ale i v

České republice se v současné době rozvíjí povědomí o Mindfulness a o relaxačních technikách (už se veřejnost nedívá na tyto techniky jako na nějaké šamanství nebo esoteriku). Na druhou stranu, ještě jsme se nedostali tak daleko, aby meditační techniky lidé zařadili do svého běžného života. Přitom u učitelů se tyto techniky přímo nabízí, protože jsou levné, účinné a velmi dostupné každému. Navíc při dlouhodobém používání dokáží samy o sobě jako nástroj zvýšit míru odolnosti učitele.

3.5. Didaktické doporučení

Na základě výzkumu mohu konstatovat, že se osvědčilo, když je ředitel základní školy aktivní a má zájem o rozvoj své školy. Kromě toho, že je pozice ředitele náročná jak z pozice řízení svých zaměstnanců, tak je velmi komplikovaná ze strany zakladatele školy a státu, kdy škola musí splňovat veškeré náležitosti, které vyplývají ze zákona a veškeré změny musí implementovat tak, aby to nenarušilo plynulý chod školy. Zdá se však, že ředitelé, kteří si ke svému běžnému úvazku přibrali ještě „práci navíc“, tj. zapojili svou školu do programu Škola podporující zdraví, zajistili svým zaměstnancům mnohem lepší podmínky pro práci než ředitelé, kteří se do tohoto programu nezapojili.

Myslím si, že by bylo zajímavé motivovat ředitele nezapojených škol k tomu, aby se do programu zapojili. Samozřejmě není možné, aby se tento program nařídil ze zákona, ale zvýšení osvěty mezi řediteli škol by možná mohlo být užitečné. Doporučuji tedy zavést vzájemné sdílení nejen mezi řediteli škol zapojených do programu, ale vytvořit určitou platformu, na které se mohou potkávat všichni ředitelé základních škol a kde mohou být ředitelé běžných základních škol v kontaktu s reálnými benefity tohoto programu. Určitě tento program snižuje fluktuaci učitelů, zvyšuje jejich spokojenost a to se samozřejmě přenáší i na jejich žáky.

Existence Škol podporujících zdraví však neodstraní negativa spojená s náročností povolená zcela, proto je nutné se zaměřit na systémové změny ve školství, zvážit objem a obsah Rámcových vzdělávacích programů, aby žáci dosáhli kvalitního vzdělání bez časového tlaku. Opravdu je nutné si uvědomit, že pokud roste objem nového učiva (jazyky, počítače, finanční gramotnost, výchova ke zdraví), tak je nutné rozsah jiného učiva omezit na určitou základní úroveň, tak aby nedocházelo k časové tísní učitelů i žáků.

Dalším doporučením, které mi připadne velmi důležité, je další vzdělávání jak stávajících učitelů, ale také studentů pedagogických vysokých škol. Novodobé vědecké poznatky o stresu dokáží osvětlit velké množství jevů, se kterými se učitel při výuce setkává – a to jak ze strany žáků, tak i z hlediska vlastního prožitku (agresivita žáků, nepozornost, roztěkanost, vlastní únava, fyziologické obtíže, ...). Většina těchto jevů je způsobena dysregulací autonomního nervového systému a je relativně snadné naučit se s regulací ANS pracovat.

Při malém workshopu, který jsem připravila pro své kolegy na ZŠ (jednalo se o učitele druhého stupně), byli mí kolegové svým způsobem překvapeni, ale zároveň i spokojeni s novým náhledem na naše žáky. Seminář byl na téma Zdroje a hranice, aby si učitelé dokázali uvědomit, kdy už se jejich nervový systém cítí ohrožen (je za svými hranicemi odolnosti) a jak s tímto vědomím mohou zacházet. Při seznámení se se svým systémem tak kolegové zjistili, že nepracují jen se svými žáky a jejich racionalitou, ale také s jejich „plazími mozky“. A že pokud mají ve třídě 16 „naštvaných červených ještěrek“, tak nemohou začít s výukou, protože červená způsobuje červenou, ale že nejprve potřebují dostat své žáky „do zelené“, aby vůbec byli schopni tyto žáky nějaké informace přijímat.

To mě také vede opět k doporučení, aby se na základních školách dbalo o takové prostředí, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně a kde budou schopny jejich nervové systémy přijímat informace. Domnívám se, že jak práce S. Porgese, tak práce P. Levina mají velký potenciál, kterého je možné ve školství využít a zlepšit tak kvalitu vzdělávání a proto se chce tomuto vzdělávání učitelů dále věnovat.

3.6. Závěry výzkumu

Výzkum potvrdil můj první výzkumný předpoklad, a to, že od roku 2003 vzrostla subjektivně pociťovaná míra stresu u učitelů. Největší nárůst pociťované míry stresu se objevil u faktoru Přetížení, položky Časový tlak a u faktoru Stresová odezva, položky Úbytek výkonnosti. U faktoru Přetížení, položky Zodpovědnost vzrostla pociťovaná míra stresu jen u klastru učitelů zapojených do systému Škola podporující zdraví, nicméně i tato položka dosahuje u všech skupin dlouhodobě kritické hodnoty mediánu, stejně tak, jako se dlouhodobě nezměnila pociťovaná položka Únava, která také dosahuje kritické hodnoty.

Druhý výzkumný předpoklad nebyl potvrzen, výsledky výzkumu ukazují, že pocíťovaná míra stresu u učitelů základních škol zapojených do programu Škola podporující zdraví se významně liší od pocíťované míry stresu u učitelů běžných základních škol. Na jedné straně pocíťují učitelé ŠPZ nižší únavu, jsou více spokojeni ve svém kolektivu, jsou více spokojeni s materiálním a technickým vybavením, ale na straně druhé pocíťují vyšší zodpovědnost za svou práci.

4. Závěr

Závěrem práce bych chtěla shrnout poznatky, ke kterým jsem ve své práci dospěla a zdůraznit doporučení, která z toho vyplývají. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak se změnila míra stresu u učitelů od roku 2003, kdy Státní zdravotní ústav prováděl svůj výzkum mezi učitelkami na základních školách. Zároveň jsem v rámci dotazníkového šetření sledovala, jaké jsou rozdíly mezi mírou stresu u učitelů na běžných základních školách a na školách zapojených do programu Škola podporující zdraví. Na obě tyto otázky jsem získala ve svém výzkumu odpověď. Než se ale budu věnovat shrnutí, chtěla bych v první řadě zdůraznit, že byla potvrzeno, že i v roce 2017 je učitelské povolání opravdu náročné psychicky i fyzicky. Byť dochází k dosud společensky neznámému jevu všude dostupných informací, role učitele je nezastupitelná a jeho práce není o nic lehčí, než byla před zavedením chytrých sítí.

Na základě výsledků výzkumu, kterým se diplomové práce zabývala, doporučuji několik řešení na systémové úrovni. Jedním z prvních je zlepšení finančního ohodnocení učitelů, které však již bylo v současné době prosazeno odstoupivší ministryní Valachovou. Myslím si, že tak byl učiněn první krok v narovnání odměn mezi učiteli, otázkou zůstává, jak se osvědčí kariérní řád u učitelů a jestli navýšení platů učitelů bude dostatečné tak, aby absolventi pedagogických fakult nenastupovali do korporátních firem, ale nastoupili rovnou do školství.

Druhým doporučením se týká subjektivního pocitu přetíženosti a únavy učitelů. První možností snížení přetíženosti je omezení objemu požadovaného učiva na základních školách a zároveň zavedení výuky meditačních a relaxačních technik již na vysoké školy pedagogického směru. Tím by se mohlo docílit snížení míry tlaku na učitele a učitelé by se již v mladém věku měli možnost seznámit se základními principy duševní hygieny. Ideální by bylo, kdyby jim tyto relaxační a meditační techniky byly dostupné jako běžné copingové strategie. Součástí této výuky by mělo být i seznámení budoucích učitelů (nebo i stávajících, v rámci dalšího vzdělávání) se základními principy fungování autonomního nervového systému, aby se učitelé dokázali dívat na své žáky i z jiného hlediska, než jen jako na příjemce informací.

Třetím doporučením, ale to je k diskuzi, zda se neinspirovat například ve Skotsku a nezařadit všechny školy do programu ŠPZ. Jedná se o to, že větší zapojení učitelů do chodu školy může přinést pozitivní výsledky učitelům působícím na těchto školách a

zároveň to má i pozitivní dopad na žáky těchto škol, protože spokojený učitel má spokojené žáky. Celkově si myslím, že důležité je navrátit učitelství punc jedinečnosti, aby se učitelé cítili hrdí na své povolání, aby s radostí tvořili „svou školu“. Aby nechodili do práce s únavou a nechutí, s pocitem, že si něco odučí a pak domů, ale aby je bavilo jejich poslání a aby byli i ve zralém věku schopni kreativity a přijímali novinky. Myslím si, že taková možnost působení na školách je také to, co láká aktivní učitele odejít ze standardního školství a zkoušet různé jiné metody (Scio školy, Montessori, Waldorfské), aby měli pocit užitečnosti a pocit toho, že mohou být kreativní. Rozumím tomu, že pokud by byl vstup do systému ŠPZ předepsán „shora“, tak by ty pozitivní dopady asi nebyly takové, protože pokud by tam vstupovali ředitelé proti své vůli, stalo by se to pouze „papírovou formalitou“. Myslím si ale, že pokud by probíhala osvěta a učitelé na běžných školách by zjišťovali, co všechno mohou získat vstupem do systému ŠPZ, tak by možná došlo k určitému nárůstu počtu zapojených škol.

Uvědomuji si, že oblast školství je velmi citlivé a důležité téma, které se vzhledem k povinné školní docházce dotýká všech obyvatel státu. Je určitě dobré, pokud naše vzdělanostní politika má v prioritách strategie vzdělávání 2020 snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky učitele a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. Myslím si, že k podpoře kvalitní výuky učitele patří kromě zlepšení finančního ohodnocení také i nefinanční péče, a tam bych viděla možnost vzniku supervizních skupin nebo nějaké jiné péče o učitele, aby se opravdu mohli své profesi plně věnovat. Jsem ráda, že si už ministerstvo uvědomuje důležitost základního školství pro celou naši společnost a budu vděčná, pokud se podaří zlepšit podmínky pro české učitele tak, aby se naše základní školství vrátilo zpět na čelní příčky zemí s kvalitní vzdělávací politikou.

5. Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje

- ČEBIŠOVÁ, Aneta. *Postavení učitele ve společnosti: (mezinárodní srovnání)*. Praha, 2011. Diplomová práce. PedF UK. Vedoucí práce Doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměň. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
- KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. 1. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- LEVINE, Peter A. *Probouzení tygra: léčení traumatu: vrozená schopnost transformovat zdrcující zážitky*. Praha: Maitrea, 2011. ISBN 978-80-87249-21-5.
- LEVINE, Peter A. a Maggie KLINE. *Trauma očima dítěte*. 1. Praha: Maitrea, 2012. ISBN 978-80-87249-27-7.
- LEVINE, Peter A. a Maggie KLINE. *Prevence traumatu u dětí: průvodce k obnově důvěry, vitality a odolnosti*. Praha: Maitrea, 2014. ISBN 978-80-87249-61-1.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MARTIN, Paul a Patrick BATESON. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-526-4.
- NEJEDLÁ, Marie a kol. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.
- PORGES, Stephen W. *The polyvagal theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: W.W. Norton, 2011. Norton series on interpersonal neurobiology. ISBN 978-0-393-70700-7.
- PRAŠKO, Ján. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. 1. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0185-5.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROTHSCHILD, Babette. *Tělo nezapomíná: psychofyziologie a léčba traumatu*. Praha: Maitrea, 2015. ISBN 978-80-7500-122-1.

SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. Praha: Stanislav Juhaňák - TRITON, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.

VAN DER KOLK, Bessel A. *The body keeps the score: brain, mind, and body in the healing of trauma*. 1. St. Ives: Penguin Books, 2015. ISBN 978-067-0785-933.

VINAY, Joshi. *Stres a zdraví*. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-211.

ZVÍROTSKÝ, Michal. *Úvod do zdravotní gramotnosti pro pedagogy: učební text pro studenty pedagogických oborů*. 2009. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-431-0.

Internetové zdroje

Tisková zpráva Centra pro výzkum veřejného mínění. www.cvvm.soc.cas.cz [online]. Praha: SU AV ČR, 2016 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z:

http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf

Kolik stresu jsme schopni unést. www.celostnimedicina.cz [online]. Praha:

www.celostnimedicina.cz, 2017 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z:

<https://www.celostnimedicina.cz/kolik-stresu-jsme-schopni-unest.htm>

Česko má největší počet učitelek [online]. Praha: Novinky.cz, 2013, **2013** [cit. 2017-04-16].

Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kariera/316075-cesko-ma-nejvetsi-pocet-ucitelek.html>

Schools for health [online]. Esbjerg: University Colledge Syddanmark, 2016 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.schools-for-health.eu/she-network/she-network>

Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. www.msmt.cz [online]. Praha: Factum, 2009 [cit. 2016-04-19].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>

Učitel, povolání směřující k zániku? [online]. Praha: Hospodářské noviny, 2017 [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-65649010-ucitel-povolani-smerujici-k-zaniku>

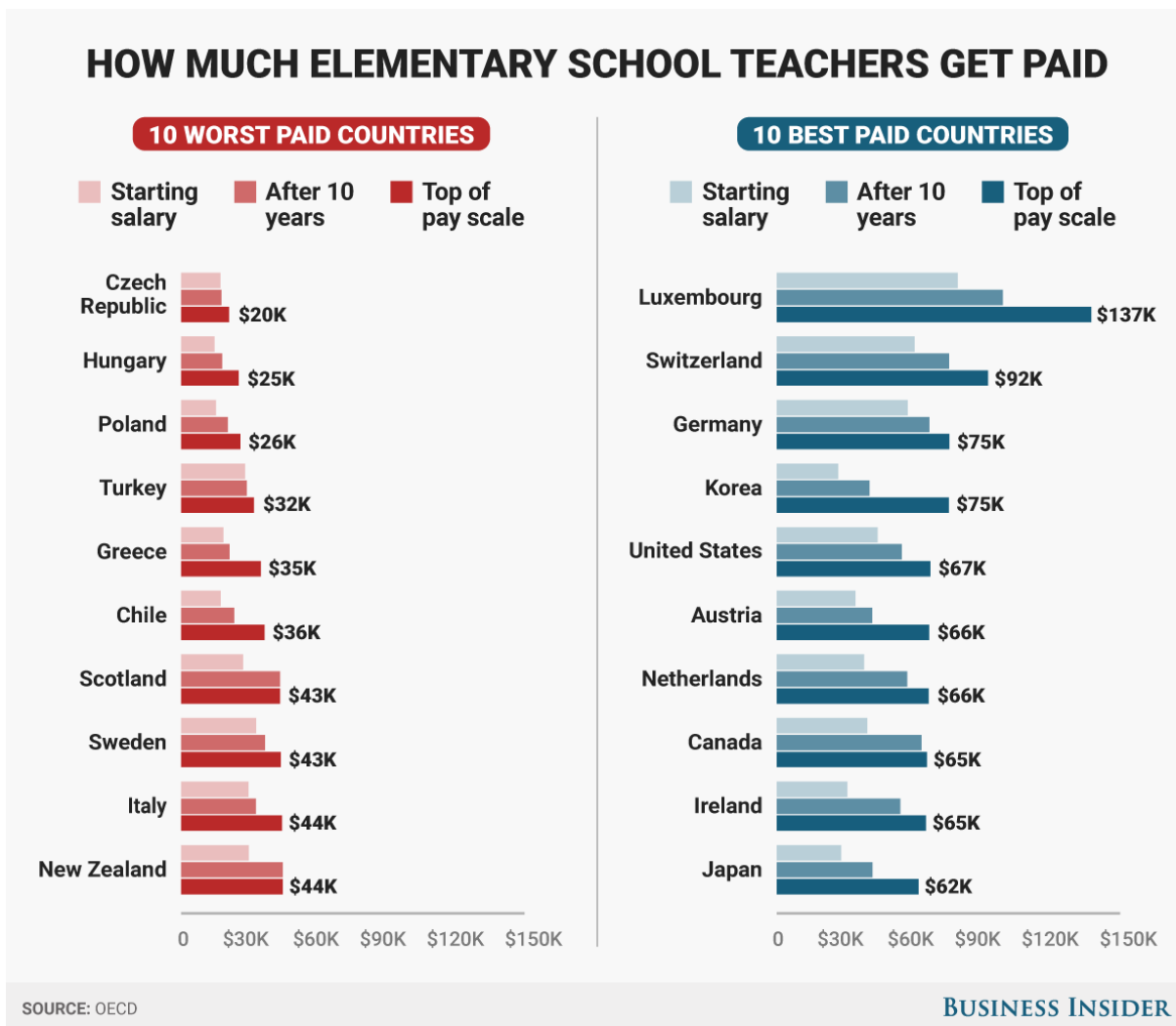
Program škola podporující zdraví. www.szu.cz [online]. Praha: Státní zdravotní ústav, 2016 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

MŠMT - Učitelé budou mít smlouvu minimálně na 12 měsíců [online]. Praha: Albatros Media, 2015 [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/09/msmt-ucitele-budou-mit-smlouvu.html>

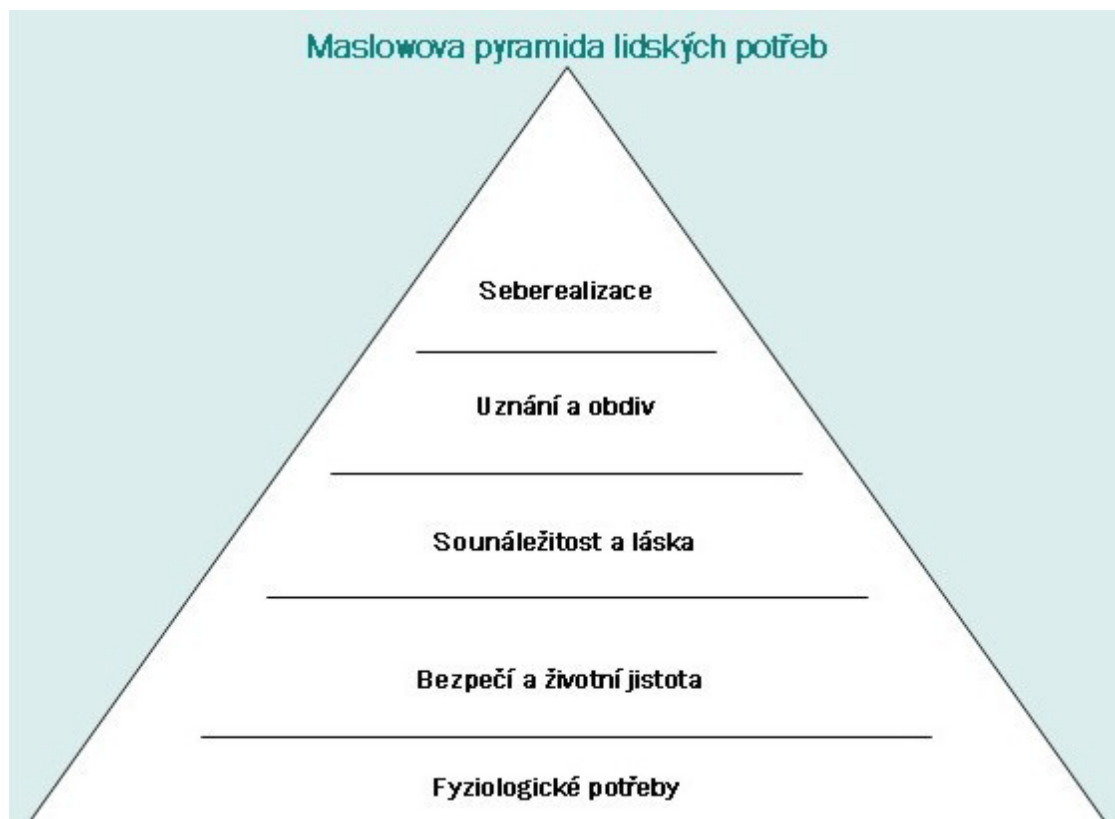
6. Seznam příloh

1. Platy učitelů ZŠ – mezinárodní srovnání
2. Maslowova pyramida lidských potřeb
3. Meisterův dotazník neuropsychické zátěže
4. Seznam škol podporujících zdraví
5. Dotazník
6. Zdravotní obtíže spojené s výkonem povolání

Příloha 1 - Platy učitelů ZŠ – mezinárodní srovnání



Příloha 2 – Maslowova pyramida lidských potřeb



Příloha 3 - Meisterův dotazník

HODNOCENÍ PRACOVNÍ ZÁTĚŽE

		ANO.....NE				
		5	4	3	2	1
1.	Při práci se často dostávám do časové tísně.	5	4	3	2	1
2.	Práce mě neuspokojuje, chodím do ní nerad/a.	5	4	3	2	1
3.	Práce mě velmi psychicky zatěžuje pro vysokou zodpovědnost, spojenou se závažnými důsledky.	5	4	3	2	1
4.	Práce je málo zajímavá, duševně je spíše otupující.	5	4	3	2	1
5.	V práci mám časté konflikty a problémy, od nichž se nemohu odpoutat ani po skončení pracovní doby.	5	4	3	2	1
6.	Při práci udržuji jen s námahou pozornost, protože se po dlouhou dobu nic nového neděje.	5	4	3	2	1
7.	Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím nervozitu a rozechvělost.	5	4	3	2	1
8.	Po několika hodinách mám práce natolik dost, že bych chtěl/a dělat něco jiného.	5	4	3	2	1
9.	Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím únavu a ochablost.	5	4	3	2	1
10.	Práce je psychicky tak náročná, že ji nelze dělat po léta se stejnou výkonností.	5	4	3	2	1

5 - ano, plně souhlasí

4 - spíše ano

3 - nevím, někdy ano, někdy ne

2 - spíše nesouhlasí

1 - ne, vůbec nesouhlasí

Příloha 4 – Seznam Škol podporujících zdraví v ČR

1. Jihočeský MŠ České Budějovice U Pramene 1882/13
2. Jihočeský MŠ Prachatice odlouč. prac. Zahradní 96
3. Jihočeský MŠ Tábor Sokolovská 2417
4. Jihočeský ZŠ a MŠ České Budějovice Kubatova 1
5. Jihočeský ZŠ a MŠ Lomnice nad Lužnicí 5.května 131
6. Jihočeský ZŠ a MŠ Tábor - Měšice Míkova 64
7. Jihomoravský MŠ Kuřim Zborovská 887
8. Jihomoravský MŠ Veslařská Veslařská 256
9. Jihomoravský Centrum a školka Mateřinka Brno Vrchlického sad 4
10. Jihomoravský 11. MŠ Blansko Údolní 8
11. Jihomoravský MŠ Boskovice Lidická ulice
12. Jihomoravský MŠ Brno Amerlingova 4
13. Jihomoravský MŠ Brno Brechtova 6
14. Jihomoravský MŠ Zahrádka, Brno-Šlapanice Havlíčkova 14444/8
15. Jihomoravský MŠ Brno Herčíkova 21
16. Jihomoravský MŠ Brno Chodská 15
17. Jihomoravský ZŠ a MŠ Brno Jihomoravské nám. 4
18. Jihomoravský MŠ Zvidálek, Brno Kachlíkova 17
19. Jihomoravský MŠ Radost, Brno Michalova 2
20. Jihomoravský MŠ Vážka, Brno Rybnická 45
21. Jihomoravský MŠ Brno Šaumannova 20
22. Jihomoravský MŠ Pod Špilberkem, Brno Údolní 9a
23. Jihomoravský MŠ Mozaika, Hodonín Sídlištní 3993/4
24. Jihomoravský MŠ Sluníčko, Tišnov Na Rybníčku 1700
25. Jihomoravský 2. MŠ Velké Opatovice Eduarda Ušela 472
26. Jihomoravský MŠ Jinačovice, Kuřim Jinačovice 83
27. Jihomoravský ZŠ a MŠ Adamov Komenského 4
28. Jihomoravský ZŠ a MŠ Blansko Salmova 17
29. Jihomoravský ZŠ a MŠ Brno Kotlářská 4
30. Jihomoravský ZŠ a MŠ Brno Jihomoravské nám. 2
31. Jihomoravský ZŠ Brno Heyrovského 32
32. Jihomoravský ZŠ při FN Brno Černopolní 9
33. Jihomoravský ZŠ Brno Palackého 68

34. Jihomoravský SZŠ Brno Jaselská 7/9
35. Jihomoravský SŠ grafická Brno Šmahova 110
36. Jihomoravský Gymnázium Brno Slovanské náměstí 7
37. Jihomoravský SŠ informatiky, poštovníctví a finanČčichnova 23
38. Jihomoravský SZŠ a VOŠZ Brno Merhautova 15
39. Jihomoravský SŠ technická a ekonomická Brno Olomoucká 61/1140
40. Jihomoravský SŠ potravinářská, obchodu a služeb Brno Charbulova 106
41. Jihomoravský ZŠ Bučovice Školní 711
42. Jihomoravský ZŠ a MŠ Hlohovec Dolní konec 239
43. Jihomoravský ZŠ M. Kudeříkové, Strážnice Příční 1365
44. Jihomoravský ZŠ a MŠ Šebrov Šebrov 112
45. Jihomoravský ZŠ a MŠ Těšany Těšany 305
46. Jihomoravský Gymnázium Vyškov Komenského nám. 16
47. Jihomoravský Masarykova SŠ Letovice Tyršova 500
48. Jihomoravský SVC Pohořelice Dlouhá 39
49. Jihomoravský Gymnázium Brno Vídeňská 55/47
50. Jihomoravský OU Cvrčovice Cvrčovice 131
51. Jihomoravský ZŠ Vysočany Vysočany 42, okres Blansko
52. Jihomoravský OA a SZŠ Blansko Nad Čertovkou 18
53. Jihomoravský SOŠ a SOU Hustopeče Masarykovo nám. 1
54. Jihomoravský ZŠ a MŠ Vranovice Masarykova 178
55. Jihomoravský ZŠ a MŠ Starý Poddvorov Starý Poddvorov 173
56. Jihomoravský SZŠ a VOŠZ Znojmo Jana Palacha 8
57. Karlovarský MŠ Cheb 26. dubna 39
58. Karlovarský 1. MŠ Karlovy Vary odlouč. prac. Krymská 12
59. Královehradecký MŠ Hostinné Tyršovy sady 676
60. Královehradecký MŠ Korálka, Miletín Na Parkáni 107
61. Královehradecký ZŠ a MŠ při FN Hradec Králové Sokolovská 581
62. Královehradecký MŠ Opočno Jana Pitry 654
63. Královehradecký Církevní ZŠ Borohrádek Nádražní 233
64. Královehradecký Gymnázium Broumov Hradební 218
65. Královehradecký ZŠ Dobré Dobré 110
66. Královehradecký ZŠ Podhart', Dvůr Králové n. L. Máchova 884
67. Královehradecký G, SOŠ, SOU a VOŠ Hořice Šalounova 919
68. Královehradecký SŠ, ZŠ a MŠ Hradec Králové Štefánikova 549

69. Královehradecký VOŠ a SŠ zdravotnická, Trutnov Procházka 303
70. Královehradecký OA, SOŠ a Jazyková škola s právem státní jazykové z V Lipkách 692 koušky Hradec Králové
71. Královehradecký ZŠ a MŠ při FN Hradec Králové Sokolská 581
72. Královehradecký VOŠZ a SZŠ Hradec Králové Komenského 234
73. Královehradecký ZŠ a MŠ Nechanice Pražská 2
74. Královehradecký G a SOŠPg Nová Paka Kumburská 740
75. Královehradecký ZŠ Nové Město n. Metují Školní 1000
76. Královehradecký ZŠ a MŠ Pecka Pecka 38
77. Královehradecký ZŠ Potštejn Školní 88
78. Královehradecký ZŠ Sobotka Jičínská 136
79. Královehradecký ZŠ Trutnov V Domcích 488
80. Královehradecký ZŠ Úpice - Lány Palackého 793
81. Královehradecký ZŠ speciální Diakonie ČCE Vrchlabí Komenského 616
82. Královehradecký VOŠZ a SZŠ Procházova 303 Trutnov
83. Královehradecký ZŠ Vrchlabí nám. Míru 283
84. Liberecký MŠ Špičák, Česká Lípa Zhořelecká 2607
85. Liberecký MŠ Desná v Jizerských horách Údolní 212
86. Liberecký MŠ Lístěček, Liberec Východní 270
87. Liberecký ZŠ Česká Lípa Antonína Sovy 3056
88. Liberecký ZŠ K. H. Máchy, Doksy Valdštejnská 253
89. Liberecký ZŠ Liberec Lesní 575/12
90. Liberecký Masarykova ZŠ a OA Tanvald Školní 416
91. Moravskoslezský MŠ Havířov - Dolní Datyně Občanská 11/76
92. Moravskoslezský MŠ Havířov - Podlesí Balzacova 2/1190
93. Moravskoslezský MŠ Orlová-Lutyně Karla Dvořáčka 1228
94. Moravskoslezský MŠ Český Těšín - Mosty Školní 100
95. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Frýdek-Místek Škarabelova 562
96. Moravskoslezský SŠ, ZŠ a MŠ Frýdek-Místek Pionýrů 2352
97. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Český Těšín Ostravská 1628
98. Moravskoslezský MŠ Karviná Družby 1338
99. Moravskoslezský MŠ Radost, Orlová-Lutyně Ke studánce 1033
100. Moravskoslezský MŠ Orlová-Město Husova 1211
101. Moravskoslezský MŠ Čtyřlístek, Odry Sokolovská 40
102. Moravskoslezský MŠ Bartošovice Bartošovice 147

103. Moravskoslezský MŠ Koberice Školní 568
104. Moravskoslezský MŠ Ostrava-Poruba Čs. exilu 670
105. Moravskoslezský MŠ Ostrava-Poruba Sokolovská 1168
106. Moravskoslezský MŠ Čtyřlístek, Ostrava-Poruba Skautská 1082
107. Moravskoslezský MŠ Klubíčko, Ostrava-Hrabová Příborská 28
108. Moravskoslezský MŠ Frýdek-Místek Pražmo 10
109. Moravskoslezský MŠ Karviná Karviná-Ráj
110. Moravskoslezský MŠ Harmonie, Ostrava-Hrabůvka Zlepšovatelů 27
111. Moravskoslezský ZŠ Bartošovice Bartošovice 147
112. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Bohumín Třída Dr. E. Beneše 456
113. Moravskoslezský ZŠ s pol. vyuč.j. Karviná-Fryštát Dr. Olszaka 156/2
114. Moravskoslezský ZŠ Mendelova, Karviná - Hranice ul. Einsteinova 2871/8
115. Moravskoslezský ZŠ Borovského, Karviná - Ráj Ve Svahu 775
116. Moravskoslezský ZŠ Karviná-Ráj Prameny 838
117. Moravskoslezský ZŠ Klimkovice Vřesinská 22
118. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Libhoš ZŠ a MŠ Libhošť Libhošť 90
119. Moravskoslezský Masarykova ZŠ Melč Melč 192
120. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Mošnov Mošnov 133
121. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Opava Šrámkova 4
122. Moravskoslezský ZŠ Orlová -Lutyně Školní 862
123. Moravskoslezský ZŠ Ostrava - Poruba Bulharská 23/1532
124. Moravskoslezský ZŠ Ostrava - Zábřeh Kosmonautů 15
125. Moravskoslezský ZŠ Ostrava - Zábřeh Kpt. Vajdy 1a
126. Moravskoslezský ZŠ Příbor Jičínská 486
127. Moravskoslezský ZŠ Npor. Loma, Příbor Školní 1510
128. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Slavkov Slezská 316
129. Moravskoslezský ZŠ TGM, Studénka 2. května 500
130. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Zbyslavice Hlavní 103
131. Moravskoslezský ZŠ a MŠ Ženkla Ženkla 204
132. Olomoucký MŠ Buk, Prosenice Buk 21
133. Olomoucký MŠ Dřevohostice Školní 367
134. Olomoucký ZŠ Kojetín Svatopluka Čecha 586
135. Olomoucký ZŠ Mohelnice Mlýnská 1
136. Olomoucký ZŠ Mohelnice Vodní 27
137. Olomoucký ZŠ Pivín Pivín 170

138. Olomoucký ZŠ Plumlov Rudé armády 300
139. Olomoucký ZŠ Prostějov Vl. Majakovského 1/131
140. Olomoucký ZŠ Prostějov ul. Dr. Horáka 24
141. Olomoucký ZŠ a MŠ Stará Ves Stará Ves 49
142. Olomoucký ZŠ Šumperk 8. května 63
143. Pardubický MŠ Chrudim 2 Dr. J. Malíka 765
144. Pardubický MŠ Sluníčko, Pardubice Gorkého 1521
145. Pardubický MŠ Králíky Moravská 651
146. Pardubický MŠ Vendolí Vendolí 135
147. Pardubický MŠ Moravská Třebová Piaristická 1
148. Pardubický ZŠ Bystré Školní 24
149. Pardubický Masarykova ZŠ Dolní Roveň Dolní Roveň 200
150. Pardubický Speciální ZŠ Chrudim Školní náměstí 228
151. Pardubický SŠZS Chrudim Poděbradova 336
152. Pardubický ZŠ Chrudim Dr.Peška 768
153. Pardubický ZŠ Chrudim Dr. J. Malíka 958
154. Pardubický ZŠP Králíky Nábřežní 368
155. Pardubický ZŠ Moravská Třebová Čs. Armády 179
156. Pardubický ZŠ a MŠ Všechnálek, Němčice Němčice 114
157. Pardubický ZŠ a MŠ B. Jensen, Opatov Opatov 139
158. Pardubický SZŠ Pardubice Průmyslová 395
159. Pardubický ZŠ a MŠ Svitavy - Lačnov Zadní 125/50
160. Pardubický ZŠ a MŠ Lukavice Letohrad
161. Pardubický ZŠ Vejvanovice Vejvanovice 56
162. Pardubický ZŠ Žamberk 28. října 581
163. Plzeňský MŠ Dnešice Dnešice 110
164. Plzeňský KMŠ Horažďovice Jiřího z Poděbrad 724
165. Plzeňský MŠ Kaznějov Obora 82
166. Plzeňský MS Klatovy Národních mučedníků 192/IV.
167. Plzeňský MŠ Chlumčany Družstevní 505
168. Plzeňský MŠ Štáhlavy Smetanova 539
169. Plzeňský 87. MŠ Plzeň Komenského 46
170. Plzeňský 70. MŠ Plzeň Waltrova 26
171. Plzeňský ZŠ Klatovy Čapkova 126
172. Plzeňský ZŠ a MŠ Pernarec Pernarec 151

173. Plzeňský 14. ZŠ Plzeň Zábělská 25
174. Praha MŠ Praha 8 - Libeň Sokolovská 182
175. Praha MŠ Praha 8 Bojasova 1/1242
176. Praha MŠ Praha 9 Novoborská 611
177. Praha MŠ Barrandov Lohniského 851
178. Praha Soukr. ZŠ INTEGRÁL, Praha 2 Jana Masaryka 25
179. Praha ZŠ Praha 13 Kuncova 1580
180. Praha ZŠ Praha 2 Jana Masaryka 21
181. Praha ZŠ Praha 4 Na Líše 16
182. Praha ZŠ Kunratice, Praha 4 Předškolní 420/5
183. Praha ZŠ a MŠ Angel, Praha 4 Angelovova 3183
184. Praha ZŠ Praha 4 Tábořská 45/421
185. Praha ZŠ Praha 6 Na Dlouhém lánu 43
186. Praha ZŠ a MŠ Praha 6 Náměstí Svobody 2/930
187. Praha ZŠ Praha 7 Strossmayerovo nám. 4
188. Praha ZŠ a MŠ Praha 8 U školské zahrady 1030/4
189. Praha ZŠ Eden, Praha 10 Vladivostocká 1035/6
190. Středočeský MŠ Křivsoudov 172
191. Středočeský MŠ Sluníčko, Kladno-Kročehlavy Pařížská 2204
192. Středočeský MŠ Čáslav Masarykova 224
193. Středočeský MŠ Mnichovo Hradiště Jaselská 1238
194. Středočeský MŠ Sluníčko, Mladá Boleslav Havlíčkova 1153
195. Středočeský MŠ Vestec U Hřiště 576
196. Středočeský 1. MŠ Nové Strašecí Zahradní 660
197. Středočeský ZŠ Bohutín Bohutín 37
198. Středočeský ZŠ Čechtice Na Lázni 335
199. Středočeský ZŠ Čelákovice Kostelní 457
200. Středočeský ZŠ Červené Janovice Červené Janovice 145
201. Středočeský ZŠ a MŠ Kladno Doberská 323
202. Středočeský ZŠ Kralupy nad Vltavou Třebízského 523
203. Středočeský ZŠ Mladá Boleslav Dukelská 1112
204. Středočeský ZŠ Mnichovo Hradiště Sokolovská 254
205. Středočeský ZŠ Líšnice Líšnice 19
206. Středočeský 2. ZŠ - Škola Propojení Sedlčany Příkrá 67
207. Středočeský ZŠ TGM Poděbrady Školní 556

208. Středočeský ZŠ Příbram II Jiráskovy sady 273
209. Středočeský ZŠ a MŠ Višňová Višňová 35
210. Ústecký MŠ Úsměv, Chomutov 17. listopadu 4708
211. Ústecký MŠ Štětí Stračenská 561
212. Ústecký MŠ Pohádka, Ústí nad Labem Bezručova 323/7
213. Ústecký MŠ Bystřany Na hrázi 274
214. Ústecký MŠ Pastelka, Proboštov Krátká 520
215. Ústecký ZŠ Děčín Máchovo nám. 668/11
216. Ústecký ZŠ Dr. M. Tyrše, Děčín II Vrchlického 630/5
217. Ústecký ZŠ Lenešice Knížete Václava 391
218. Ústecký ZŠ Děčín II Kamenická 1145
219. Ústecký ZŠ A. Sochora, Duchcov Teplická 13
220. Ústecký ZŠ Chomutov Kadaňská 2334
221. Ústecký ZŠ LINGUA UNIVERSAL, Litoměřice Sovova 2
222. Ústecký ZŠ Most J.A.Komenského 474
223. Ústecký ZŠ Rumburk Tyršova 1066/2
224. Ústecký ZŠ Havlíčkova 32 Litoměřice
225. Ústecký ZŠ Václava Talicha 1855 Most
226. Ústecký ZŠ Bílá Cesta, Teplice Verdunská 2958
227. Ústecký ZŠ Měcholupy Holedečská 2
228. Ústecký ZŠ Velké Březno Školní 87
229. Vysočina MŠ Hartvíkovice 90
230. Vysočina MŠ Velké Meziříčí Nad Plovárnou 1569/12
231. Vysočina ZŠ a MŠ Dolní Vilémovice MŠ Dolní Vilémovice 42
232. Vysočina MŠ Velká Losenice Velká Losenice 248
233. Vysočina MŠ Havlíčkův Brod Zahradnického 2864
234. Vysočina MŠ Havlíčkův Brod MŠ Šmolovy
235. Vysočina ZŠ a MŠ Koněšín Koněšín 72
236. Vysočina MŠ Lhotky Lhotky 42
237. Vysočina MŠ Třebíč Benešova 564
238. Vysočina MŠ Třebíč Cyrilometodějská 754/6
239. Vysočina MŠ Třebíč Okružní 962/13
240. Vysočina ZŠ a MŠ Blatnice Blatnice 69
241. Vysočina ZŠ a MŠ Černovice Bělohrobského 367
242. Vysočina ZŠ a MŠ Dalešice Dalešice 144

243. Vysočina ZŠ Dolní Vilémovice Dolní Vilémovice 42
244. Vysočina ZŠ a MŠ Dušejov Dušejov 86
245. Vysočina ZŠ a MŠ Hartvíkovice Hartvíkovice 90
246. Vysočina ZŠ a MŠ Havlíčková Borová Náměstí 97
247. Vysočina ZŠ a MŠ Hněvkovice Hněvkovice 14
248. Vysočina ZŠ O. Březiny, Jihlava Demlova 34
249. Vysočina ZŠ Velká Losenice Velká Losenice 248
250. Vysočina ZŠ a MŠ Koněšín Koněšín 72
251. Vysočina ZŠ a MŠ Křižánky Křižánky 92
252. Vysočina ZŠ a MŠ Lhotky Lhotky 42
253. Vysočina ZŠ a MŠ Lipník Lipník 42
254. Vysočina ZŠ a MŠ Lučice Lučice 61
255. Vysočina ZŠ Měřín Náměstí 96
256. Vysočina ZŠ a MŠ Myslibořice Myslibořice 170
257. Vysočina ZŠ Náměšť nad Oslavou Komenského 53
258. Vysočina ZŠ Nížkov Nížkov 11
259. Vysočina ZŠ Nové Město na Moravě Vratislavovo náměstí 124
260. Vysočina ZŠ a MŠ Okrouhlice Okrouhlice 59
261. Vysočina ZŠ Oslavice Oslavice 67
262. Vysočina ZŠ a MŠ Polnička Polnička 147
263. Vysočina ZŠ a MŠ Předín Předín 139
264. Vysočina ZŠ Ludvíka Svobody, Rudíkov Rudíkov 167
265. Vysočina ZŠ a MŠ Studenec Studenec 123
266. Vysočina ZŠ a MŠ Šebkovice Šebkovice 159
267. Vysočina ZŠ a MŠ Trnava Trnava 75
268. Vysočina ZŠ a MŠ Třebíč Bartušková 700/20
269. Vysočina ZŠ a MŠ Třebíč Na Kopcích 342
270. Vysočina ZŠ T. G. Masaryka Třebíč Komenského náměstí 61/6
271. Vysočina ZŠ Velká Bíteš Tišnovská 116
272. Vysočina ZŠ a PŠ Velké Meziříčí Poštovní 1663/3
273. Vysočina ZŠ a SŠ Březejc, Velké Meziříčí Sviny 13
274. Vysočina ZŠ Výčapy Výčapy 7
275. Vysočina ZŠ a MŠ Vyskytná Vyskytná 151
276. Vysočina ZŠ a MŠ Svratka - v síti MŠ i ZŠ Partyzánská 310
277. Vysočina ZŠ a MŠ Sněžné Sněžné 96

278. Vysočina ZŠ Želiv Želiv 220
279. Zlínský ZŠ a MŠ Kašava Kašava 193
280. Zlínský MŠ Kroměříž Štítného 3712
281. Zlínský MŠ Radost, Holešov Grohova 1292
282. Zlínský MŠ Uherské Hradiště Pod Svahy 1006
283. Zlínský MŠ Otrokovice Jožky Jabůrkové 1389
284. Zlínský MŠ Zlín Slovenská 1808/II.
285. Zlínský MŠ Velký Ořechov 27
286. Zlínský ZŠ Brumov-Bylnice Družba 1178
287. Zlínský ZŠ Holešov Družby 329
288. Zlínský ZŠ a MŠ Kašava Kašava 193
289. Zlínský ZŠ Kostelec u Holešova Kostelec u Holešova 191
290. Zlínský ZŠ Slovan, Kroměříž Zeyerova 3354
291. Zlínský ZŠ Zachar, Kroměříž Albertova 4062
292. Zlínský ZŠ Kroměříž U Sýpek 1462
293. Zlínský ZŠ Kroměříž Komenského nám. 440
294. Zlínský ZŠ Neubuz Neubuz 65
295. Zlínský ZŠ TGM Otrokovice J. Žižky 1355
296. Zlínský ZŠ a MŠ Racková Racková 64
297. Zlínský ZŠ T.G.M. Uherské Hradiště - Mařatice 1. máje 55
298. Zlínský ZŠ Vsetín, Luh Jasenická 1544
299. Zlínský ZŠ Zlín Mikoláše Alše 558
300. Zlínský ZŠ Zlín Okružní 4685
301. Zlínský ZŠ Zlín Křiby 4788

Příloha 5 – Dotazník

Průzkum míry stresu učitelů

Dobrý den,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je určený pro Vás - učitele základních škol. V roce 2003 proběhl výzkum míry stresu u učitelek ZŠ a v současné době probíhá průzkum, zda a jak se zvýšila míra stresu mezi učiteli za poslední dekádu. Věřím, že výsledky výzkumu budou základem pro další kroky v systematickém snižování míry stresu u učitelů, vzhledem k tomu, jak náročné je Vaše povolání.

Děkuji,

Zlata Koštejnová ve spolupráci se SZÚ

- 1) Jsem: 1. muž
2 žena

- 2) Zaškrtněte prosím Váš věk:
 1. 18 - 29 let
 2. 30 - 39 let
 3. 40 - 49 let
 4. 50 - 59 let
 5. 60+

- 3) Váš rodinný stav:
 1. svobodný/á
 2. ženatý/vdaná
 3. rozvedený/rozvedená
 4. vdovec/vdova
 5. jiné

- 4) Vaše vzdělání je:
 1. středoškolské
 2. vysokoškolské ukončené
 3. vysokoškolské probíhající
 4. vlastní odpověď

- 5) Jak dlouho již vykonáváte učitelskou profesi?
 1. 0-3 roky
 2. 4 - 6 let
 3. 7 - 10 let
 4. 11 - 15 let
 5. 16 - 20 let
 6. 21 - 25 let
 7. přes 25 let

- 6) V současné době pracujete na jakém typu školy?
1. 1. stupeň ZŠ
 2. 2. stupeň ZŠ
 3. víceleté gymnázium
 4. speciální ZŠ
 5. praktická ZŠ
 6. vlastní odpověď
- 7) Je škola, na které vyučujete, součástí programu Škola podporující zdraví?
1. Ano
 2. Ne
- 8) Počet obyvatel v obci, kde se škola nachází, je:
1. cca 1 mil. obyvatel (Praha)
 2. cca 300 tis. (Brno, Ostrava)
 3. 50 - 100 tis.
 4. 25 -50 tis.
 5. 10 - 25 tis.
 6. 5 - 10 tis.
 7. 1 - 5 tis.
 8. do 1 tis. Obyvatel
- 9) Máte pocit, že Vám profese přináší stres?
1. ano
 2. ne
- 10) Pokud cítíte, že jste ve stresu, jakou činnost zvolíte, aby Vám bylo lépe? - vyberte 3 varianty, které volíte nejčastěji
1. jdu si zaběhat/zaplavat (pohybové aktivity)
 2. jdu na pivo (konzumace jedné nebo dvou sklenek alkoholického nápoje)
 3. dám si kávu/ čaj
 4. dám si něco dobrého (konzumace čokolády, sladkého, slaného)
 5. jdu na vzduch (procházka v přírodě, venčení psa, zahrádkaření)
 6. jdu tvořit - malování, šití, pečení, vaření
 7. odreaguji se hrou na PC
 8. jdu spát
 9. odreaguji se v rodinném kruhu
 10. hraji na hudební nástroj/v kapele/ zpívám
 11. odreaguji se s partou kamarádů - sociální aktivity
 12. koupím si něco hezkého
 13. vlastní odpověď
- 11) Kouříte?
1. ano
 2. ne
- 12) Pokud ano, kolik cigaret denně?
1. do 10 cigaret denně

2. do 25 cigaret denně
3. nad 25 cigaret denně

13) Pijete kávu nebo silný čaj?

1. nepiji
2. max. 2 šálky denně
3. více šálků denně

14) Pijete alkohol (včetně piva a vína)? Pozn. sklenka vína 1,5 dcl, sklenka piva 0,3 dcl

1. jsem abstinent/ka
2. jednu sklenku denně
3. jednu sklenku týdně
4. více než jednu sklenku denně
5. jednou/dvakrát měsíčně jednu sklenku
6. vlastní odpověď

15) Užíváte pravidelně nějaké léky?

1. neužívám
2. na bolesti hlavy
3. antidepresiva
4. na bolesti kloubů
5. na žaludeční problémy
6. na astma
7. mám předepsáno od lékaře na diagnózu neurčenou v předchozích odpovědích
8. vlastní odpověď

16) Máte nějaké zdravotní obtíže, které mohou být spojeny s výkonem Vašeho povolání?

1. vlastní odpověď

17) Nyní přejdeme k hodnocení Vaší pracovní zátěže (Meisterův dotazník). Souhlasíte s následujícími výroky? Mám pocit, že se při práci často dostávám do časové tísně.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

18) Práce mě neuspokojuje, chodím do ní nerad/a.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

19) Práce mě velmi psychicky zatěžuje pro vysokou zodpovědnost, spojenou se závažnými důsledky.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím

3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

20) Práce je málo zajímavá, duševně je spíše otupující.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

21) V práci mám časté konflikty a problémy, od nichž se nemohu odpoutat ani po skončení pracovní doby.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

22) Při práci udržuji jen s námahou pozornost, protože se po dlouhou dobu nic nového neděje.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

23) Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím nervozitu a rozechvělost.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

24) Po několika hodinách mám práce natolik dost, že bych chtěl/a dělat něco jiného.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

25) Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím únavu a malátnost.

1. souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nevím
4. spíše nesouhlasím
5. nesouhlasím

26) Práce je psychicky tak náročná, že ji nelze dělat po léta se stejnou výkonností.

1. souhlasím

- 2. spíše souhlasím
- 3. nevím
- 4. spíše nesouhlasím
- 5. nesouhlasím

27) V poslední části dotazníku se zaměříme na pracovní problematiku. Můžete říct, že víte, co se od Vás v práci očekává?

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

28) V zaměstnání mám potřebný materiál a veškeré vybavení pro řádné vykonávání mé práce.

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

29) V zaměstnání mám každý den vhodné podmínky pro co nejlepší vykonávání práce.

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

30) Mám dojem, že zaměstnavatel nebo přímý nadřízený se o mne stará jako o člověka.

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

31) Zaměstnavatel podporuje můj pracovní a osobní rozvoj.

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

32) Během posledních 7 dní jsem byl(a) pochválen(a) nebo oceněn(a) za dobrou práci.

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

33) Na tomto pracovišti jsme "dobrá parta".

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

34) Můj nadřízený většinou naslouchá mým názorům a nápadům.

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

35) Cítím, že na našem pracovišti jsem brán(a) do party.

- 1. ano
- 2. nevím
- 3. ne

36) Často se cítím úplně vyčerpaný(á) /tělesně, duševně nebo citově/

1. ano
2. nevím
3. ne

37) Rád(a) bych odešel(a) z tohoto zaměstnání

1. ano
2. nevím
3. ne

38) Pracovní podmínky ohrožují mé zdraví.

1. ano
2. nevím
3. ne

Příloha 6 – Zdravotní obtíže spojené s výkonem povolání

- Alergie (alergie-problémy při pobytu venku-pyl, prach, srst, bodnutí hmyzem)
- Vysoký tlak -
- Úrazy (po lyžařském kurzu úraz kolene)
- Anemie (hodnoty klesají se stresem)
- Žaludeční vředy
- Porucha metabolismu
- Bolesti bederní páteře
- Natékání nohou (funkce ředitelky na malotřídní škole bez dalších zaměstnanců - nemáme sekretářku účetní, ekonomku...), bolesti zad - sezení u PC, bolesti hlavy - přetížení - 10-14hod denně práce.
- Ano, nervozita, únava, vyčerpání atd., debilní legislativa tvořená hlupáky mi bohužel neumožňuje s některými sprátky si účinným způsobem poradit.
- Astma
- Atopický ekzém
- Bolavá záda
- Bolení hlavy
- Bolest hlavy a břicha, vysoký krevní tlak, bušení srdce, stresová blokáce krční a hrudní páteře, zvýšená únava, problémy se sluchem
- Bolesti dolních končetin
- Bolesti hlavy a zad
- Bolesti hlavy, migrény, žaludeční neurózy, střevní potíže
- Bolesti hlavy, únava, nechutenství
- Bolesti zad a nohou
- Bolesti zad v oblasti šíje, občas bolesti hlavy
- Časté virózy a chřipky, rýmy a nachlazení
- Celiakie - spouštěčem mohl být stres
- Častá bolest hlavy
- Častá hlasová indispozice
- Častá únava a oslabení imunity
- Časté blokáce krční páteře, občasné žaludeční potíže.
- Časté problémy s hlasivkami při nachlazení
- Časté záněty hltanu a omezení nebo ztráta hlasu.
- Častěji nemocná (rýma), častěji to sedne na hlasivky
- Často jsem nervózní
- Demence v pokročilém stádiu
- Diabetes mellitus II. - funkce ředitelka školy
- Doufám, že ne!
- Drobné problémy se sluchem
- Epilepsie
- Extrémní únava, nespavost, občas pocit úzkosti, bolest hlavy

- Halucinace
- Histaminová intolerance, štítná žláza
- Hlasivky
- Hůře slyším - při vyšetření určeno jako následek hluku.
- Chronická únava, podrážděnost, křečové žíly, hemoroidy, kolísavý tlak, zhoršující se vidění
- Krční páteř
- Křeče v nohou
- Záněty hlasivek
- Lupenka
- Migréna
- Migrény
- Minimálně poslední 3 roky: deprese, úzkostné stavy, poruchy spánku, třes rukou (bohužel nežertuji), snížená schopnost se koncentrovat, myslet, vyvíjet aktivitu, silné pochyby o smysluplnosti mé práce, občasné myšlenky na sebevraždu (nejen kvůli práci, ale i vzhledem k osobním a zdravotním problémům (špatný zrak po nepovedené operaci))
- Namáhané hlasivky, časté nemoci (nachlazení, záněty v krku)
- Nechutenství, nespavost
- Někdy hlasivky
- Nesnáším velký hluk.
- Nespavost
- Nespavost, bolest krční páteře, velké padání vlasů
- Neurogenní tetanie
- Neurologické potíže
- Občas mám pocit, že začínám hůře slyšet.
- Občas natažené svaly od nošení pomůcek, nespavost z touhy vymyslet co nejlepší program
- Občas nespavost, podrážděnost. Častější nachlazení.
- Občas předrážděnost, únava
- Občasné bolesti hlavy, při nadměrném stresu zažívací potíže a stavy na omdlení
- Občasné trávicí problémy
- Onemocnění hlasivek
- Onemocnění štítné žlázy
- Oslabená imunita, hormonální výkyvy
- Pálení očí od interaktivní tabule, vzácně bolest hlavy z hluku
- Pocity neidentifikovatelného strachu, viz léky
- Pocity úzkosti a těžko zdůvodnitelného strachu
- Počítá se "rýmička" od dětí?
- Poruchy spánku
- Poruchy spánku, problémy se stravováním.
- Právě ty bolesti hlavy a žaludeční potíže
- Přecitlivělost na hluk, blokáce ramenních pletenců

- Překrvené hlasivky (chrapot) nadměrnou námahou
- Psoriáza
- Psych. únava, vyčerpání
- Psychosomatické
- S věkem horší pohyblivost
- Silné deprese
- Srdeční arytmie
- Srdeční arytmie, bolesti páteře
- Špatná páteř, bolesti hlavy
- Špatné trávení
- Tinnitus
- Trávicí problémy
- Třes rukou a bušení srdce při stresu
- Únava
- Únava - také v souvislosti s péčí o vlastní 4 školou povinné děti
- Únava, výkyvy nálad, konflikty doma
- Unavené hlasivky, úbytek na váze od nástupu do práce (6-7 kg)
- Urputné migrény
- Uzlíky na hlasivkách
- Velmi silné záchvaty migrény, zhoršování zraku, poruchy spánku
- Vypadávání vlasů
- Vysoký krevní tlak, cholesterol
- Vysoký krevní tlak, otoky nohou
- Vysoký tlak
- Vysoký tlak arytmie
- Zablokovaná krční páteř a záda - často
- Zácpa
- ZATÍM JEN SILNÁ ÚNAVA PO NÁVRARU Z PRÁCE
- Zažívací obtíže
- Zažívací potíže, bolesti břicha a hlavy
- Zažívací, psychosomatické - páteř
- Zhoršení zraku, žaludeční neuróza, nervozita
- Zhoršující se zrak
- Ztuhlé šjové svaly
- Zvýšené napětí svalstva krku, zad, bolesti hlavy
- ŽALUDEČNÍ PROBLÉMY, KRČNÍ A BEDERNÍ PÁTEŘ
- Žaludeční vředy, ekzém
- Žlučník pryč, problémy se štítnou žlázou