

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Biologické koreláty emocí a jejich využití pro optimalizaci  
tělesné a psychické kondice**

Bakalářská práce

Autor: Adéla Schmiedová  
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: K-BUPV Učitelství praktického vyučování  
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Adéla Schmiedová

**Studium:** P15K0287

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Učitelství praktického vyučování

**Název bakalářské práce:** **Biologické koreláty emocí a jejich využití pro optimalizaci tělesné a psychické kondice**

**Název bakalářské práce AJ:** Biological correlates of emotions and their use in optimizing physical and mental condition

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

V centru zájmu bakalářské práce jsou emoce a jejich vliv na tělesnou i psychickou kondici u učitelů. Práce je zaměřena na monitorování vybraných biologických korelátů emocí a dále na možnosti využívání těchto ukazatelů pro cílenou intervenci u případů ohrožených stresem a syndromem vyhoření. Teoretická část práce seznámí s vybranými teoriemi emocí, praktická část přinese záznam z výzkumného šetření zaměřeného na identifikování vybraných biologických korelátů a souvisejících emocí. Součástí práce bude rovněž případová studie zaměřená na možnosti další následné práce s těmito daty u vybraných učitelů.

NAKONEČNÝ, Milan. Emoce. V Praze: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2. MÍČEK, Libor. Učitel a stres. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Věda do kapsy. ISBN 80-210-0521-1. STUHLÍKOVÁ, Iva. Základy psychologie emocí. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9. HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6. CUNGI, Charly. Jak zvládnout stres. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071784656.

**Garantující pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

**Oponent:** doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 11.2.2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 25. 4. 2018

.....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D. vedoucí bakalářské práce, za její laskavý přístup, inspiraci a podnětné připomínky.

## **Anotace**

SCHMIEDOVÁ, Adéla. Biologické koreláty emocí a jejich využití pro optimalizaci tělesné a psychické kondice. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 80 s. Bakalářská práce.

V centru zájmu bakalářské práce jsou emoce a jejich vliv na tělesnou a psychickou kondici u učitelů. Práce je zaměřena na monitorování vybraných biologických korelátů emocí a dále na možnosti využívání těchto ukazatelů pro cílenou intervenci u případů ohrožených stresem a syndromem vyhoření. Teoretická část práce seznámí s vybranými teoriemi emocí, praktická část přinese záznam z výzkumného šetření zaměřeného na identifikování vybraných biologických korelátů a souvisejících emocí. Součástí práce bude rovněž případová studie zaměřená na možnosti další následné práce s těmito daty u vybraných učitelů.

**Klíčová slova:** emoce, stres, tepová frekvence, syndrom vyhoření, učitel, kondice.

## **Annotation**

SCHMIEDOVÁ, Adéla. Biological correlates of emotions and their use in optimizing physical and mental condition. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 80 pp. Bachelor Thesis.

The focus of the bachelor's thesis is emotion and its influence on the physical and psychological condition of the teachers. The work is focused on the monitoring of selected biological correlates of emotions and on the use of these indicators for targeted intervention in cases of stressed and burnout syndrome. The theoretical part of the work will be familiarized with selected theories of emotions, the practical part will bring a record from a research survey focused on the identification of selected biological correlates and related emotions. Part of the thesis will also be a case study focused on the possibility of further follow-up of these data with selected teachers.

Keywords: emotions, stress, pulse, burnout, teacher, profession, condition.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové dne 25. 4. 2018

.....

## Obsah

I. Úvod do teoretické části.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Emoce .....	12
1.1 Co je emoce .....	12
1.2 Jak emoce vznikají.....	16
1.3 K čemu emoce slouží.....	17
1.4 Kladné a záporné emoce.....	18
1.5 Periferní a viscerální projevy emocí.....	19
2 Stres.....	22
2.1 Proč jsme ve stresu .....	22
2.2 Rozlišujeme pozitivní a negativní stres .....	22
2.3 Rozdíl mezi akutním a chronickým stresem.....	23
2.4 Jak se stres projevuje v tepové frekvenci .....	25
3 Syndrom vyhoření.....	28
3.1 Charakteristika pojmu „syndrom vyhoření“ .....	28
3.2 Příznaky syndromu vyhoření.....	29
3.3 Re-aktivní a pro-aktivní základní postoj .....	30
3.4 Fáze syndromu vyhoření .....	32
4 Pedagogická profese .....	34
4.1 Charakteristika pedagogické profese.....	34
4.2 Typologie učitelů .....	36
4.3 Profesní dráhy učitelů.....	40
4.4 Pracovní zátěž učitelů.....	42
5 Strategie pro optimalizaci tělesné a psychické kondice.....	44
5.1 Optimalizace tělesné kondice .....	44
5.1.1 Příklady pohybových aktivit .....	45



5.1.2	Optimalizace tělesné kondice vhodnou stravou .....	47
5.2	Optimalizace psychické kondice .....	48
5.2.1	Supervize .....	49
II.	Úvod do praktické části .....	51
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	53
6	Cíle praktické části a metody .....	53
6.1	Cíle .....	53
6.2	Metody .....	53
7	Postup výběru případů (učitelů) a získání dat .....	55
8	Předpoklady bakalářské práce (hypotézy) .....	57
9	Případy učitelů z jedné střední školy .....	58
9.1	Případ č. 1: učitelka IF .....	58
9.2	Případ č. 2: učitelka MK .....	61
9.3	Případ č. 3: učitel JP .....	64
9.4	Případ č. 4: učitel MK .....	67
10	Diskuze .....	70
	Závěr .....	73
	Seznam literatury .....	75
	Seznam tabulek .....	79
	Seznam obrázků .....	79
	Seznam příloh .....	79

## Úvod do teoretické části

Píše se a říká, že emoce jsou staré jako lidstvo samo. Možná anebo právě z tohoto důvodu je na fenomén emocí nahlíženo dle různých teorií různých autorů. To samé platí o definování pojmu emoce. Každá definice opět nahlíží na toto téma různými úhly pohledu. Každý úhel pohledu je potažmo formulován z hlediska dílčích přístupů, které jsou omezeny na některé aspekty fungování emocí. Emoce jsou fakticky tedy velmi komplexní fenomény, které se vyvíjejí ze svého biologického základu a jsou historicky podmíněné sociokulturní determinací.

Emoce jsou pro člověka velmi důležité a není možné si bez nich život představit. Jsou s námi po celý život. V zásadě platí, že když jsou emoce nadměrně potlačeny, je to špatně. V opačném případě, když jsou emoce expresivně vyjadřovány, je to taky špatně. Můžeme usoudit, že nezdravé potlačování nebo přehršelné vyjadřování emocí je spojeno s dobou, která na nás klade vysoké nároky, které jsou spojeny se stresem. Stres samotný je pro lidi důsledkem právě zatěžujícího vnějšího světa, který je nebezpečný a může se projevit ve formě nemoci. Neobjevují se pouze negativně prožívané stresy. Naštěstí existuje i pozitivní prožívání stresu. Organismus je zatěžován stresorem nebo stresory a ty se objevují v tzv. fázích.

V případě, že stres dlouhodobě působí na psychickou i tělesnou zátěž, celkovým vyvrcholením úplného vyčerpání je syndrom vyhoření (burnout syndrom). Syndrom vyhoření je proces, který nejčastěji poznamenává lidi, kteří pracují s jinými lidmi. Jedná se tedy o problém vystupňovaného stresu. Stres a syndrom vyhoření se projevují u každého jedince odlišně. Velmi důležitý je životní postoj osobnosti.

V učitelské profesi je každý jednotlivý učitel jedinečnou osobností. Povolání učitele a samozřejmě i jiné profese jsou spojeny s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi. Negativními důsledky na zdraví učitelů jsou zejména zátěže. Může to být zátěž senzomotorická, mentální a emocionální, také zátěž fyzická.

Některé osobnosti se zvládají vypořádat se zátěží různými prostředky, jako jsou psychofarmaka a jiní jsou v určité míře závislí na alkoholu nebo kouření. Vhodnými prostředky pro zvládání více či méně náročných životních situací, je využívání pomoci od lékařů, psychologů, tedy odborníků a v neposlední řadě rozmluva s přáteli nebo s rodinou o problému. Důležité je to, co dokážeme udělat sami pro sebe, tedy osvojit si psychohygienické návyky. Důležitým faktorem je motivace a umět porozumět svým emocím a do jisté míry je regulovat. Velmi dobrou obranou a prevencí proti stresu

a syndromu vyhoření je úprava životosprávy, pohyb, zájmy, zbavení se zlozvyků, zdravý spánek, ozdravit se v učitelské práci a mít pozitivní stav mysli.

Cílem bakalářské práce je popsání výše uvedených problematik, se kterými se učitel může potýkat. Celkový nárys je zachycen z pohledu projevů stresovanosti u učitelů, a jakým způsobem se samotný stres nejčastěji projevuje. Praktická část je zaměřena na zjištění hodnot tepové frekvence učitele ve vyučovací hodině, a jaké situace ve vyučovací hodině způsobují nejvyšší naměřenou hodnotu tepové frekvence. Další údaje v případové studii jsou informace, které se týkají učitelovi nálady, aktivity a zájmů. Zjištěné informace v případové studii je možné následně využít pro další rozšiřující práci.

Autorka této bakalářské práce si vybrala téma z důvodu, aby jí tento přehled pomohl rozšířit obzory v tématech: emoce, stres, syndrom vyhoření, tepová frekvence, kdo je učitel. Zároveň se domnívá, že tyto informace mohou posloužit i studentům učitelství. Záměr zjištění výše tepové frekvence ve vyučovací hodině a co naměřené hodnoty způsobuje - metoda měření tepové frekvence, byla vybrána z toho důvodu, že si autorka práce sama denně měří tepovou frekvenci a získané údaje porovnává a vyhodnocuje např. po aktivním tréninku.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Emoce

### 1.1 Co je emoce

Emoce tvoří zvláštní kategorii psychologických jevů. Každý z vlastní zkušenosti ví, že pojmy emoce nebo cit označují zvláštní modalitu prožívání, jejíž různé obsahy jsou vyjadřovány takovými slovy jako radost, smutek, lítost, hněv atd. Jsou to prožitky *sui generis* (svého druhu), které lze slovy vyjádřit jen obtížně a neúplně, jsou doprovázeny více či méně výraznými fyziologickými změnami a mimickými a tělesnými expresemi, a proto emoce nelze ani dost dobře definovat (Nakonečný, 2013).

Psychologický slovník (Hartl a Hartlová, 2009) uvádí tyto významy pojmu emoce:

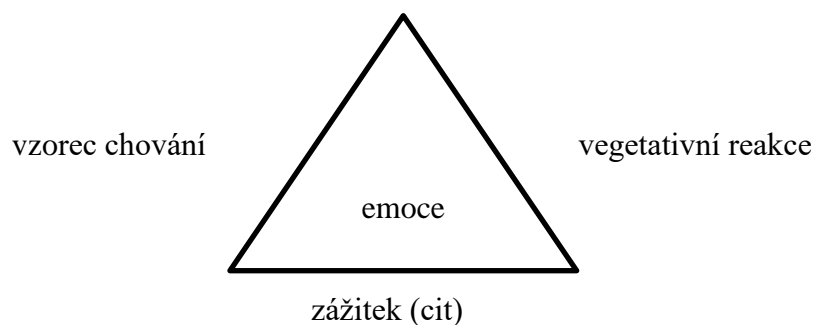
- **emoce** (emotion, affect) širší pojem než *cit*, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (*gestikulace, mimika*), stavy větší či menší pohotovosti a zaměřenosti (*láska, strach, nenávisť, aj.*); lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání; *fenomenologie* rozlišuje *city, afekt, nálady a vášně*; též dělení na vyšší (soucit) a nižší (agresivita), na intelektuální, etické, estetické, dále na astenické a stenické aj.; emoce obsahují fyziologické koreláty, na rozdíl od *citu*, který vyjadřuje jen zážitkový rozměr emoce; výrazy tváře pro základní emoce se zdají být průkazně vrozené; P. Ekman (1983) prokázal, že srdeční tep a teplota kůže se více zvyšují u vzteku, strachu a smutku než u pocitů, údivu a znechucení.

Podle autorů H.B. Englishe a A.Ch. Englishe (1958) se pojem emoce užívá k vyjádření:

- komplexního citového stavu doprovázeného charakteristickými motorickými a žlázočnými aktivitami,
- komplexního chování organismu, v němž dominují viscerální komponenty určované autonomní nervovou soustavou.

Nakonečný (2013) shrnuje vyjádření autorů H.B. Englishe a A.Ch. Englishe tak, že pojem emoce vyjadřuje stav prožívání označovaný jako cit a s tímto stavem spojené fyziologické změny v organismu.

Emoce je tvořena třemi podstatnými složkami, které tvoří funkční jednotu zážitku, aktivace organismu a chování. Následují schéma podle Nakonečného (2013):



Obrázek č. 1: Složky emoce

Autor: Nakonečný, 2013

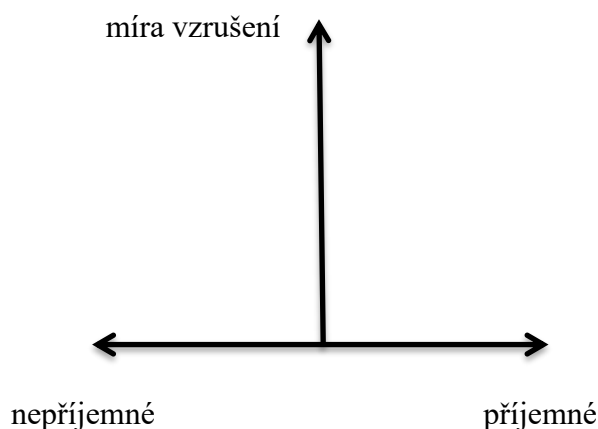
K otázce definice citu se vyjádřil F. Kratina (1947) takto: „*Cit nemůže být pro svou jednoduchost definován, nýbrž jen popsána od ostatních duševních jevů odlišen.*“

Bližší vytyčil W. Wundt podstatná specifika znaků emocí, která jsou označována jako dimenze emocí a tvoří je:

- zážitek libosti a nelibosti,
- úroveň/míra vzrušení,
- zážitek napětí či uvolnění.

Podobně se k dimenzi emocí vyjádřil W. Traxel (1967), který popsal emoce jako „*takové psychické jevy, jejichž podstatným znakem je kvalita libosti nebo nelibosti (popřípadě příjemného nebo nepříjemného)*“.

Nakonečný (2013) vyjadřuje dimenzi emocí následujícím schématem:



Obrázek č. 2: Dimenze emocí

Autor: Nakonečný, 2013

A dále autor uvádí, že zážitková složka emocí, v níž se projevují i její ostatní složky, tj. přidružené motorické a vegetativní reakce, se označují jako city a jsou to fenomény ryze psychologické, a tedy pro psychologii dominantní. Běžně v lidové řeči se emoce a cit nerozlišují, ale ve skutečnosti jsou city jednou z výše uvedených složek emocí.

K teoriím emocí. Teorie emocí by měla vysvětlit jejich genezi, funkci a systémové vztahy, a pokud je to teorie psychologická, pak v rovině psychologické (tj. v rovině prožívání a molárního chování) a pomocí psychologické terminologie. To je ovšem velmi náročný požadavek, protože emoce jsou velmi komplexní fenomény, historicky se vyvíjejí ze svého biologického základu k historicky určované sociokulturní determinaci, a také proto, že jsou jako výzkumný objekt obtížně přístupné tak, aby bylo zachyceno vše, co je v nich psychologicky podstatné. Proto existuje celá řada teorií emoce (Nakonečný, 2012). Blíže jsou uvedeny přístupy behavioristické, kognitivní a evolucionistické pojetí emocí.

**Behavioristická teorie emoce** se zaměřuje na studium chování, tedy jak porozumět emocím a podle tohoto přístupu se zaměřit na emocionální chování. Nejvýznamnějším představitelem tohoto psychologického směru byl J. B. Watson (1919), který chápal emoce v podstatě jako tělesné mechanismy viscerálních a žlázoitých systémů. Jako „hvězdu behaviorismu“ uvádí Nakonečný (2012) B. F. Skinnera, který chápe emoce jako příklad fiktivních příčin, které obvykle přiřazujeme chování. Nakonečný (2013) uvádí, že behaviorismu nastoupil od r. 1913 svou vítěznou cestu a stal se na desítky příštích let převládajícím směrem v psychologii, což mělo kromě jiného za následek totální ignorování obsahu emoce jako zážitku.

Mezi přínosy behavioristické teorie patří experimenty s podmiňováním emocí (podmiňování strachu), charakterizování lásky jako nepodmíněného podnětu (hlazení pohlavních orgánů) a nepodmíněné reakce (erekce penisu), předpokládají, že repertoár emocionálních reakcí vzniká podmiňováním několika málo vrozených (nepodmíněných) reakcí na vrozené (nepodmíněné) podněty. Behaviorismus je základem pro systematické desenzibilování (vyhasínání strachové reakce) při léčení fobií, výzkumy utvrdily psychology v tom, že lidské emoce jsou z většiny naučené.

Hlavní výtkou behavioristického pojetí emocí je experimentování se zvířaty a aspekt lidských emocí byl omezen na výzkum mimického výrazu emocí. Teprve v pozdější fázi vývoje

behaviorismu bylo zkoumáno podmiňování emocionálních významů – C. K. Staats a A. W. Staats, 1957, kteří však hovořili o postojích (Nakonečný 2013).

**Kognitivní teorie emoce** je poměrně zvláštní kategorií pojetí emoce, neboť je tvořena různými směry. Jedná se o fyziologicko-kognitivní teorii (J. E. Schachter a J. E. Singer 1962), kritika teorie Schachtera a Singera (G. Mandler, 1980) a teorie, která vychází z pojetí informace (P. V. Simonov, 1965 a poz.). Podle Stuhlíkové (2002) kognitivní teorie emocí říkají, že kognice (poznání a poznávání) hraje klíčovou roli při vzniku a udržování emočních stavů. Mezi klíčové otázky kognitivní teorie patří, zda lze určit kognitivní procesy, které zprostředkovávají spojení vnějších událostí s naší emoční odpovědí. Na tuto otázku je možné odpovědět dvěma typy konstruktů – atribuce (připisování příčin) a zhodnocení (vytváření osobního významu faktům), které mohou umožnit toto spojení. Při vytváření emoce tedy atribuce fungují jako vzdálenější proměnná, která ještě potřebuje dodatečný proces zhodnocení k tomu, aby mohla emoci vyvolat (Stuhlíková, 2002).

Další otázka kognitivní interpretace se zaměřuje na to, zda jsou kognice předpokladem pro vznik emocí či nikoli. Názorově se k tomuto vyjádřil Lazarus (1966,1984), že kognitivní zhodnocení je nezbytné pro vznik a průběh emocí. Názorově jiného proudu Zajonc (1980,1984) uvedl, že emoce jsou komplexně nezávislé na kognici a vznikají bez podílu kognitivního systému a dále se zabýval vztahem mezi myšlením a emocemi, které chápal jako procesy vyššího řádu užívané při zpracování informací. Teorie kognitivního zhodnocení podle R. Lazaruse se skládá z tzv. primárního zhodnocení (zhodnocení situace), sekundární zhodnocení (co s danou situací dělat?), proces znovuzhodnocení (poté, co situaci vnímají a zareagují na ni), dohromady je to cyklus hodnotících soudů o sobě a světě kolem.

Stuhlíková (2002) uvádí, že Stanley Schachter z části souhlasil s James-Langovou teorií, podle níž je prožívaná emoce výsledkem somatických informací provázejících naši reakci na situaci a je prožívána jako stav vysoké aktivity, kdy radost nebo vztek jsou provázeny bušícím srdcem nebo zrychleným dýcháním.

**Evolucionistická teorie emoce** R. Plutchika (1980), podle autora emoce fungují jako reakce na životně významné situace, dávají šance na přežití a současně jsou komunikativními signály.

Emoce vystupují jako řetězové reakce v souvislostech (Nakonečný 2013). Tato teorie ovšem neodpovídá na základní otázky, jako je geneze a diferenciacie emocí. Domněnku, že emoce vyjadřují regresi k magickému vědomí a k magické formě bytí vyzdvihl filosof J. -P. Sartre

(1960). Nakonečný (2013) uvádí, že nosné je evolucionistické pojetí emocí jako nositelů primárního hodnocení biologického významu podnětů, které v užším psychologickém pohledu vypracoval S. Rado (1952) a v širším P. K. Anochin (1957), zdůrazňující autoregulativní funkci emocí.

Z evolučního hlediska emoce – podobně jako řada našich fyzických vlastností a psychických procesů – reprezentují v čase ověřené řešení problémů adaptace (Stuchlíková 2002). Emoce jsou v podstatě určovány instinkty i učením, v obou případech usměrňují chování pomocí odměn a trestů. Evoluce vytvořila mozková centra, v našem případě limbický systém, aby podpořila funkce, které jsou nezbytné pro přežití jedince a druhu (Nakonečný 2012). Evolucionistické pojetí emocí je spíše pojetí primárně biologické a nezodpovězenou otázkou zůstává vznik vědomého cítění a jak se z vnímání vyvinulo cítění, v neposlední řadě je klíčovou otázkou, jaký smysl má přežívání jedince a druhu.

## 1.2 Jak emoce vznikají

Emoce nelze vyvolat uměle, je však možné si představit určitou situaci nebo si tuto situaci navodit vzpomínkou a tak si přivodit i emoce, vznikají tedy spontánně.

Podle Nakonečného (2012) mají emoce vždy reaktivní charakter, jsou vyvolávány nějakými vnějšími podněty, vzniklými vnitřními stavy (hlad, únava) nebo dovršujícími reakcemi, které zakončují motivované chování (např. jedení, které vede k nasycení, dovršený pohlavní akt, který navozuje orgasmus). U emocí platí, že co je významné, je zároveň vzrušující, což jsou komplementární znaky geneze emocí.

Emoce je možné podle vzniku podmínek emocí rozlišit na vnější podmínky vzniku emocí (překážka, frustrace, nebezpečí) a vnitřní podmínky vzniku emocí (psychofyziologické procesy nebo stavy jako hlad a potíže s řešením problému).

**Vnitřní podmínky vzniku emocí** souvisejí s celkovým duševním stavem jedince a někdy jsou označovány jako hnutí mysli. Pokud je mysl klidná a nevzrušená, neprožíváme nic významného. Vzrušující psychofyziologické stavy mají souvislost s celkovým stavem organismu jako je např. únava, která vzniká úbytkem zásob energie v nervových a svalových buňkách. Mezi vnitřní podmínky vzniku emocí uváděné Nakonečným (2012) patří zejména svalová a nervová činnost, představy, vzpomínky a myšlenky a základním vnitřním zdrojem je vznik a uspokojování potřeb.

**Vnější podmínky vzniku emocí** můžeme chápat jako životně významné situace, které emoce vyvolávají. Nakonečný (2012) uvádí, že životně významné situace vystupují



ve dvou kategoriích a to: 1. jako situace významné pro celý daný živočišný druh (to souvisí s jejich původní biologickou funkcí) a 2. jako situace významné pro individuum (to souvisí s extenzí jejich původních funkcí). Je tedy důležité, že různé situace nebo události jsou různě interpretovány a zpracovány různými lidmi, tzn., že na tutéž situaci reagujeme různými emocemi (např. co se zdá někomu směšné, je pro jiného vážné).

Situace, které nás mohou v životě zastihnout, můžeme rozlišit na situace nové, neobvykle a náhlé. Emociogenní je jen taková situace, která má životní význam (Nakonečný 2012).

Na vytváření emocí se významně podílejí také kulturní činitelé emocí. V procesu socializace, který má v odlišných kulturách i subkulturách odlišný obsah, se člověk učí určitým emocím (např. strachu z tuláků nebo z démonů) a kontrole jejich výrazu (okolnostem, za nichž není vhodné dávat najevo například vztek, kdy je nutné potlačovat projevy bolesti, kdy je nutné se stydět apod.). (Nakonečný, 2013).

### **1.3 K čemu emoce slouží**

Jednou z hlavních otázek psychologie emocí je „čemu a jak emoce slouží“, tedy jaké mají emoce funkce.

Podle Stuhlíkové (2002) mohou pohledy na funkce emocí vycházet z různých vztahových rámců (osobního, sociálního, vývojového apod.)

Obecně funkce emocí hodnotí podnět, situaci, vlastní reakce a životní podmínky. V procesu evoluce emoce vznikly jako psychické funkce, které nám v daných životních podmínkách zajišťují přežití.

Nakonečný (2013) uvádí, že jednou z hlavních funkcí emocí, je motivační funkce, která je spojena s chováním a jeho energetizací, z čehož lze vysvětlit spojení emocí s fyziologií organismu: nápadná je u praemoci strachu a hněvu (vzteku), kdy je třeba jednat – utíkat nebo útočit, ve vzteku se zvyšuje fyzická síla jedince, která je spojena s vynaložením více energie, to tedy znamená, že emoce mobilizují energii a celkovou aktivaci organismu, která je spojena s dimenzí vzrušení – aktivace.

Emoce jsou tedy chápány jako složité systémy, které umožňují fyzické a sociální přežití jedince. V naší psychice emoce modulují vnitřní stav tak, abychom dokázali co nejlépe reagovat na změny prostředí.

## 1.4 Kladné a záporné emoce

Emoce je možné rozlišovat ve dvou základních dimenzích, které jsou definovány určitou mírou vzrušení a mírou libosti a nelibosti. Existují také neutrální emoce, u kterých nepřevládá ani libost ani nelibost, jsou to například lítost a soucit. Kladné (pozitivní) emoce a záporné (negativní) emoce ovlivňují jak automatické poznávací procesy (ty, které nevyžadují zaměřenou pozornost), tak strategické poznávací procesy (se zaměřením pozornosti).

Nakonečný (2012) uvádí, že psychologickou podstatou emocí jsou city - jejich zážitkové komponenty, původní druhový význam citu je v jeho subjektivním zážitku individualizován a lze předpokládat, že city znamenají vývojově vyšší úroveň emocí: hněv je reakcí na překážku a původně šlo o mobilizaci energie k pohybovému aktu, který by umožnil její rozbití, zážitek hněvu v kontextu individuální zkušenosti signalizuje osobní význam překážky.

Suchý a Náhlovský (2012) rozlišují emoce podle délky trvání a intenzity:

- afekt – velmi intenzivní, krátkodobá emoce,
- nálada – méně intenzivní dlouhodobá emoce,
- vášeň - intenzivní, dlouhodobá emoce.

**Kladné emoce** neboli pozitivní emoce je možné charakterizovat jako stav radosti, který může být založený na optimismu. Důvodem k radosti zejména bývají důvody, že se nám daří (mně samotnému) anebo, že se daří někomu jinému (spoluradost, altruismus). Mezi základní pozitivní emoce patří radost, zájem a spokojenost a uvádí se, že bývají velmi krátkodobé. Stuchlíková (2002) uvádí, že jsou to pozitivní vztahy, tedy vzbuzují méně obvyklé a více rozrůzněné formy aktivity, než jsou běžně typické formy jednání v daných situacích.

**Záporné emoce** popisovány taky jako negativní emoce jsou stavy nepříjemného zážitku. Mezi nejčastěji studované emocionální projevy lze zařadit úzkost a strach. Podle Stuchlíkové (2002), negativní emoce zužují momentální myšlenkově akční repertoár člověka, činí tak tím, že vyvolávají odpovědi, které jsou prověřeny dlouholetým vývojem (evolučním i ontogenetickým), a tak spouštějí specifické akční tendence. Taková funkce je bez jakékoliv pochyby adaptivní v situacích ohrožujících život, které vyžadují rychlou a rozhodnou akci v zájmu přežití.

Poláčková Šolcová (2018) píše, že emoce přestaly být chápány jako obtěžující, nepatřičné, nadbytečné, přestaly být chápány jako nějaká překážka v životě člověka, ale naopak jsou stále více chápány jako protektivní, zachovávající život, definující kvalitu života, zdraví ad. Ačkoliv například otázka kontroly emocí či emočního projevu je významnou součástí tématu, **regulací emocí** je vlastně myšlen proces „zpracování“ emocí, automatická či cílená práce

s emocemi, a to už před vynořením vlastní emoce, v rámci probíhajícího procesu, či v souvislostech s emočním projevem.

## **1.5 Periferní a viscerální projevy emocí**

Emociogenní podněty se projevují jako změny anebo odpovědi organismu, které se mohou vztahovat k vnitřním orgánům těla nebo je možné tyto změny pozorovat pouhým okem. Všechny změny (ukazatelé) jako je například pocení, rudnutí nebo změna tepové frekvence souvisí s aktivací organismu, která je biologicky účelná (příprava organismu na boj nebo útěk). Tyto ukazatele emocionálního vzrušení je možné analyzovat a měřit.

**Periferní znaky emocí** jsou reakce organismu a mají povahu vrozených reflexů. Tyto fyziologické změny jsou pozorovatelné na povrchu těla jedince a to pouhým okem nebo za pomoci přístrojů na povrchu těla. Periferní znaky emocí nejsou ukazateli obsahu cítění, jsou ukazateli emocionálního vzrušení.

Charakteristika některých periferních znaků emocí (volně P Th. Young, 1961):

**Kožně-galvanické reflexy** souvisí s činností potních žláz, která je řízena sympatickou částí autonomní nervové soustavy. Jsou to změny ve vodivosti kůže, kdy aktivita potních žláz (v různých oblastech těla) je vyvolána nečekanými zvuky, bolestivými šoky, úzkostnými stavy i afektogenními slovy. Bývají nazývány i psychogalvanickými reakcemi a ukazují přítomnost emoce (aktivace nebo vzrušení). Nelze rozlišit mezi pozitivními a negativními emocemi.

**Krevní tlak a změny objemu částí těla** - tyto změny podléhají jako kožně-galvanické reflexy činnosti sympatické části autonomní nervové soustavy. Objevují se jako symptomy vzrušení ve formě vzteku, strachu a bolesti. Klasickým příkladem je erekce penisu – symptom sexuálního vzrušení.

**Respirace** se projevuje ve změně rytmu dýchání, hloubky vdechu a výdechu. Změny dýchání se mění vlivem afektů, kdy se rytmus dýchání stává nepravidelným. Tyto změny respirace se objevují spolu s úlekem, zděšením a ve stavu úzkosti.

**Činnost srdce** resp. změna rytmu činnosti srdce přichází obvykle s nástupem nějaké emoce jako je strach a vztek. Ve stavu vzrušení se tlukot srdce zrychluje a nastávajícím uklidňováním se činnost srdce opět zpomaluje.

**Svalové napětí** představuje připravenost k akci (aktivace). Projevuje se např. v úzkosti, kdy stoupá napětí kosterního svalstva.

**Tremor (třes)** je symptom silného vzrušení, při kterém dochází ke svalovému třesu. Třes se objevuje při prožívání vnitřního konfliktu, vzteku, strachu a zármutku.

Dalšími periferními znaky emocí jsou: teplota kůže – emoční stres se projevuje klesáním teploty kůže, pupilární reflex – rozšiřování zornic při silném vzrušení, salivární sekrece – snížené vylučování slin při prožívání strachu, pilomotorické reflexy – při strachu a nepříjemných pocitech „husí kůže“, mrkací reflex a pohyby očí – zvýšení frekvence mrkání a zaujetí objektem – při vzrušení, nejistotě, lhaní a v rozpaku.

**Viscerální projevy emocí** jsou odpovědi organismu na emociogenní podněty, které jsou z části somatické a z části viscerální, obě tato složky jsou integrovány centrální nervovou soustavou. Viscerální reakce se projevují jako změny v útrebách a tkáních, tedy k vnitřním orgánům: srdce, plíce, žaludek a další.

Nakonečný (2012) uvádí, že emoční reakce se vyznačují vysokým stupněm visceralizace, což opět souvisí s aktivací organismu, ale somatické reakce, zejména motorické, jsou někdy primární. Emoční reakce je odpovědí celého organismu, ovšem někteří psychologové v užším hledisku, ztotožňují emoce jen s visceralizací. Viscerální odpovědi organismu na emociogenní podnět fungují jako vztah mezi sympatickou částí autonomní nervové soustavy (funkce sympatika je aktivační) a parasympatickou částí autonomní nervové soustavy (funkce parasympatika je vytváření rezerv).

Podle Nakonečného (2012) ve vztahu k jednotlivým vnitřním orgánům, se funkce obou větví autonomní nervové soustavy doplňují tak, že jedna působí dráždivě, druhá tlumivě, a tak se činnost daného orgánu vyrovnává. Pokud je nerovnováha (kterou emoce vyvolávají) v činnosti sympatiku a parasympatiku, je tato nerovnováha biologicky účelná a vyvolané vzrušení se projevuje například zvýšenou frekvencí činnosti srdce.

Mezi autory, kteří zkoumali viscerální projevy emocí, patří například W. B. Cannon (1929) – zaměřil se na nepříjemné emoce jako hlad, bolest a strach. Na Cannonovi představy navázal E. Gellhorn (1943) a M. B. Arnoldová (1945) – různé fyziologické stavy korespondují

s odlišnými emocemi. P. Th. Young (1961) - emoce je funkcí autonomní aktivity a zdůraznil biologickou účelnost tělesných změn doprovázejících emocí (podobně jako Darwin). S. Wright (1970) uvedl, že u určitých pacientů může být psychická a viscerosomatická stránka emocí oddělena, G. Marañon (1924) – pokusy o uměle vytvořený stav vzrušení injekcí adrenalinu, který se zejména projevil jako stav rychlého bušení srdce bez příslušné emoce a na toto téma navázali S. Schachter a J. E. Singer (1962), že významná situace vyvolává aktivaci, kterou subjekt určitým způsobem interpretuje.

**Psychosomatické vztahy** utvářejí funkční celek, který se skládá z psychických a somatických jevů. Mezi tělem a emocemi vzniká vzájemná interakce. Nakonečný (2012) ve své publikaci píše, že emoce jsou také především reakcemi na vnější životní situace, promítá se rovněž situace člověka do činnosti jeho autonomní nervové soustavy. Poznatkům o psychickém, tedy emočním původu psychosomatických chorob, byl stanoven termín psychosomatika.

## 2 Stres

### 2.1 Proč jsme ve stresu

Stres, také zátěž se neobjevuje bez příčiny. Jedná se o druh psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž, na stresory.

Hartl a Hartlová (2009) charakterizují stresor jako činitel vnějšího prostředí vyvolávající v organismu stres či stresovou reakci; mezi nejvýznamnější patří hlad, podvýživa, uvědomovaná bída, hluk, konflikty a traumatické životní události.

Pojem stres samotný definoval H. Selye (1950) jako charakteristickou fyziologickou odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, které se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu; ten přímo ovlivňuje zdraví tím, že vyvolává nadměrnou a trvalou aktivaci nervového sympatického systému nebo systému adrenokortikálního, posléze poškození systému imunitního.

Stres obecně je soubor krátkodobých nebo dlouhodobých vlivů na organismus, který ovlivňuje jeho celkové reakce a tím vyvolává stresový syndrom.

Hennig a Keller (1995) uvádějí, že když se dostane člověk do stresu, zvýší se hladina hormonu nadledvinek, tato zvýšená hladina burcuje mozek k pohotovosti, který pak vyvolává produkci stresových hormonů adrenalinu a noradrenalinu, v důsledku toho začne tělo ovládat sympatický nervový systém. To se projevuje zvýšenou látkovou výměnou a neprokrvováním kůže a trávicích orgánů, které poté pracují intenzivněji. Celkově se vše mobilizuje tak, aby bylo tělo připravené na útok nebo útěk.

### 2.2 Rozlišujeme pozitivní a negativní stres

Stres není jako celek škodlivý. Rozlišujeme pozitivní a negativní stres. Pozitivně prožívaný stres je označován jako eustres, naproti tomu negativně prožívaný stres je označován jako distres. Každý jedinec má jinou schopnost reakce vůči zátěži. Jako příklad různého prožívání situace jedince (reakce na stresor) můžeme uvést, následující událost: jedinec jde na jednu hodinu cvičení s trenérem tzv. kruhového tréninku. Prožívání stresu u dvou jedinců: jedinec č. 1 jde na trénink rád, na trénink chodí pravidelně, je vybaven dobrou fyzickou kondicí, líbí se mu prostředí tělocvičny, uznává trenéra, mezi ostatními kolegy si byl schopný najít přátele, cvičení pro něj znamená životní styl; jedinec č. 2 chodí na trénink s odporem, když se mu na trénink nechce tak nejde, má nadváhu a rychle se unaví, v tělocvičně je spousta sportovního materiálu a nemá zájem o to jej vyzkoušet, trenéra vnímá jako machra,

nevyhledává nové kontakty v tělocvičně. Z příkladů je patrné, že jedinec č. 1 prožívá pozitivní stres už před samotnou cestou na trénink, protože mu vyhovuje fyzická zátěž, „rád se zpotí“ a je v oblíbeném kolektivu, kdežto jedinec č. 2 prožívá distres, netěší se mezi ostatní do party, nepodává nejlepší výkony, trénink chápe jako něco, co musí udělat pro sebe, protože to říká odborník anebo rodina, rychle se zpotí a to mu nevyhovuje, cvičení bylo předmětem sázky nebo ví, že na tom není zdravotně úplně nejlépe, ovšem svoji situaci nechce řešit. Z příkladů je jasné, že různí lidé reagují na stejné stresory rozdílně. Dále se dá jenom usoudit, jestli jedinec č. 1 svoji vášeň neposune až k závislosti na cvičení a jedinec č. 2 se postupem času začne lépe cítit nebo na trénink přibude nový člen s horší fyzickou kondicí, a proto mu stoupne sebevědomí.

### 2.3 Rozdíl mezi akutním a chronickým stresem

Stres je možné rozlišit dle časové osy na akutní a chronický stres vyvolávající stresový syndrom. Rozpoznat, že jsme ve stresu, není až tak obtížné (možné projevy jako bušení srdce, pocení aj.). Množství příznaků stresovanosti a intenzity těchto příznaků je možné odlišit ve třech základních oblastech: fyziologické, emoční a behaviorální.

Projevy stresu podle Míčka a Zemana (1997):

#### Stres ve fyziologické oblasti

Krátkodobé symptomy	Dlouhodobější projevy
Bušení srdce	Bolesti hlavy
Sucho (vyprahlost) v hrdle	Bolesti žaludku nebo napětí
Svíráání rukou	Bolesti zad
Hrbení ramen	Ztuhlost šíje a ramen
Napětí v šíji	Zvýšený krevní tlak
Pocení dlaní	Únava, vyčerpanost
Střevní potíže	
Nutkání k vymočení	
Pocit vysušenosti	

Tabulka č. 1: Stres ve fyziologické oblasti

Autor: Míček a Zeman, 1997

## Emoční stres

Akutní příznaky	Chronické příznaky
Cítím se vzrušený	Předrážděnost
Nedokáži se soustředit	Poruchy koncentrace
Pochyby o sobě	Pocity méněcennosti
Mysl se toulá	Zatížen starostmi
Mysl je urychlena	Pocity frustrovanosti
Cítím se nervózní	Depresivita
Moc se starám	Pocity bezmocnosti
Negativní myšlenky	Pocity osamocení
	Nepružnost, nepřízpůsobivost

Tabulka č. 2: Emoční stres

Autor: Míček a Zeman, 1997

## Behaviorální stres (stres projevující se v chování)

Plačtivost
Zapomnětlivost
Zvyšování hlasu, vriskání
Obviňování druhých
Sekýrování druhých
Hněvivost – vzteklost
Netrpělivost
Agitovanost (tělesný neklid, zvýšená pohyblivost)
Nutkavé přejídání
Nutkavé kouření
Nutkavé žvýkání gumy

Tabulka č. 3: Behaviorální stres (stres projevující se v chování) Autor: Míček a Zeman, 1997

Velmi častá mobilizace organismu je pro člověka škodlivá. Každý jedinec má jinou schopnost reakce vůči stresorům. Pokud se jedná o krátkodobé neboli akutní projevy a sám jedinec je schopný pojmenovat stresor, který tento projev způsobuje, je možné říci, že problém zakrátko odezní. Například je to u nadcházející zkoušky ve škole, student je před zkouškou nervózní, potí se mu ruce a má střevní potíže (nutkavá potřeba na stoličce), zkouška ve škole je v tomto případě stresor a střevní potíže a pocení rukou jsou symptomy.



Jakmile má žák po zkoušce, měly by symptomy odeznít, pokud nadále přetrvávají, může se jednat o závažný problém a měl by vyhledat odbornou pomoc.

## 2.4 Jak se stres projevuje v tepové frekvenci

Prvotní stresová reakce je pro organismus vždy výhodou, zátěží v pravém slova smyslu se stává, pokud stresory působí delší dobu a dochází k vyčerpání rezerv organismu, které mohou vést až k patologickým jevům.

Tři fáze reakce na stres popsal H. Selye (1950), upraveno:

1. alarmová reakce (poplachová fáze) – akutní mobilizace energie ze svalů a orgánů (zvýšená tepová frekvence, pocení);
2. rezistence vůči stresu a pokus o adaptaci (a.)
  - absolutní a. – pozitivní (trénink fyzických a psychických funkcí), negativní (závislost),
  - částečná a. – např. při sportu je to přetrénování,
  - nulová a. – psychosomatické onemocnění a poruchy;
3. vyčerpání sil, zhroucení – patologické důsledky vedoucí až ke smrti.

**Srdce** jako orgán si za svoji funkci nese cirkulaci krve. S. Keleman (2005) popisuje krev jako energetizovanou tekutinu, která je v pravidelném rytmu poháněna srdcem a cévami, přičemž mezi srdcem a klenbou bránice vzniká úzké spojení a toto umístění ukazuje, že tep a dýchání dávají vzniknout pocitům, jež zaplavují celý organismus.

Činnost srdce je nepřetržitá a tepová frekvence je důležitým ukazatelem zdravotního stavu organismu. Tepová frekvence je označovaná jako puls. K. Bajer (2012) píše o tepu, že je to tlaková vlna, která je vyvolaná vypuzením krve ze srdce, odkud se šíří dalšími tepnami do celého těla. Tyto vlny hýbou v těle krví, která je nositelem živin a kyslíku do celého organismu. Čím je tep vyšší, je rychlejší i krevní oběh a tím i doprava živin po těle. Zvýšení tepové frekvence je zapříčiněné zvýšenou prací svalů a jejich nárokem na živiny a kyslík.

Hodnota srdečního pulsu udává, kolikrát za minutu srdce uhodí, přesněji stáhne se a vypudí do oběhu další dávku krve. Obvykle platí, že normální hodnota tepové frekvence pro zdravého dospělého jedince je mezi 60 – 80 úderů za minutu. Když je člověk v dobré fyzické kondici, jeho hodnota pulsu je nižší, protože srdce pracuje bez zvýšené zátěže.

Zátěž na srdce je možné pozorovat ve třech úrovních (K. Bajer, 2012):

1. klidová tepová frekvence (KTF) je měřitelná po probuzení, odpovídá hodnotě do 60 úderů za minutu;
2. aktivní tepová frekvence (ATF), tato hodnota je měřitelná během dne v klidovém režimu, je to 70 – 80 úderů za minutu, hodnoty ATF nad 90 úderů za minutu jsou varující;
3. maximální tepová frekvence (MTF) není ovlivněna tréninkovým procesem, rozmezí je 170 -210 úderů za minutu.

Zajímavost v porovnání hodnot mezi vrcholovým sportovcem a novorozencem je, že sportovec může dosahovat v KTF hodnoty zhruba 40 úderů za minutu (např. cyklista Lance Armstrong měl v KTF 32 úderů za minutu) a dítě se zdravým srdcem po narození má hodnotu až 160 úderů za minutu.

Článek na webových stránkách [medicalnewstoday.com](http://medicalnewstoday.com) popisuje, co mimo jiné ovlivňuje puls:

- tělesná námaha, fyzická aktivita;
- celková kondice jedince;
- tělesná teplota, teplota okolního prostředí;
- pozice, kterou momentálně zaujímáme;
- aktuální duševní stav – vzrušení, zlost, strach nebo úzkost;
- léky, které mohou ovlivňovat činnost srdce;
- rychlost tepu se zvyšuje v průběhu onemocnění, např. horečka;
- chronická onemocnění mohou zvyšovat tep dlouhodobě.

Vhodnými místy pro měření tepu jsou na vnitřní straně zápěstí (vřetenní tepna) a na krku (krční tepna). Mapování tepové frekvence jedince je dobrým ukazatelem pro hodnocení nejen kondice sportovce, ale mělo by být rozšířeno i mezi běžnou populaci. Český a zahraniční trh nabízí několik možností, jak tepovou kondici hlídat. Jsou to přenosné měřiče tepové frekvence (běžné v domácnostech, tak jak je známe od lékaře), vhodnější alternativou jsou tělesné pásy (umístěny na pažích, hrudníku pod oblečením, bývají nepohodlné). Velmi oblíbené jsou sport testery, připomínající hodinky. Jsou umístěné na zápěstí a mají velké množství funkcí jako měření tepové frekvence, krokoměr, upozornění na nedostatek pohybu a celkově vyhodnocují denní aktivitu za pomoci speciálních aplikací nebo softwaru. Vždy záleží na výrobci a samozřejmě na člověku - uživateli, pro jakou činnost chce výrobek použít.

Zařízení budoucnosti – pan Karel Javůrek v roce 2016 publikoval na webovém portálu [www.m.vtm.zive.cz](http://www.m.vtm.zive.cz) článek, který popisuje typ zařízení, které bude v budoucnu měřit lidské emoce a srdeční tep pomocí bezdrátových signálů. Nový typ zařízení bude měřit základní nálady jako radost, smutek, vztek a rozkoš a dále vyhodnotí srdeční činnost a frekvenci dýchání daného člověka. V současnosti je toto zařízení stále ve fázi prototypu. Cílem výzkumníků je nashromáždit co největší množství dat pro úpravu algoritmů (návod, postup) zařízení a tím odbourat počáteční konfiguraci (nastavení) zařízení. Takovýto typ zařízení by byl velmi zajímavou a hlavně pohodlnou metodou pro získání některých dat k vypracování praktické části této bakalářské práce.

### 3 Syndrom vyhoření

#### 3.1 Charakteristika pojmu „syndrom vyhoření“

Známý americký zpěvák ve svém dopise na rozloučenou napsal: „It's better to burn out than fade away.“ (N. Young, 1979). Tento citát v překladu znamená, že je lepší shořet než vyhasnout. Po napsání dopisu K. Cobain spáchal sebevraždu (1994). Můžeme usoudit, že „hvězda“ dosáhla stádia úplného vyčerpání a vystupňovaný stres v nejvyšší fázi vyřešila tím nejhorším způsobem.

J. Krivohlavý (2001) popisuje hodnotu života tak, že ten kdo nemá nic hodnotného, pro co by žil, ten přestává žít. Lidé trpící chronickým stresem jsou vystavováni trvalé zátěži fyzické a psychické.

Problematice syndromu vyhoření (burnout syndrom) jako stavu vyčerpání se začali věnovat američtí odborníci kolem roku 1970, přesněji se termín burnout poprvé objevil v psychologické práci H. Freudenbergera (1975), který se inspiroval dílem A Burn Out Case (Případ vyhoření) autora G. Greena.

A. Pines (1985) popsal syndrom vyhoření jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Autorská dvojice A. Pinesová a E. Aronson (1988) charakterizovali burnout, že vyhoření je formálně definováno a subjektivně prožíváno jako stav fyzického, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy.

V psychologickém slovníku charakterizují Hart a Hartlová (2009) syndrom vyhoření jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka některé z pomáhajících profesí; nejčastěji spojeno se ztrátou činnosti a poslání.

## 3.2 Příznaky syndromu vyhoření

Negativní příznaky burnoutu nemusí znamenat přítomnost vyhoření. Důležité je vidět tyto projevy v širších souvislostech.

Příznaky burnout syndromu rozděluje Křivohlavý (2001) do dvou skupin:

1. **Subjektivní příznaky**, kde se projevuje mimořádně velká únava, je snižené sebecenění a sebehodnocení (self-esteem), pocity snížené profesionální kompetence (schopnosti a dovednosti něco dělat a udělat), špatné koncentrace (soustředění pozornosti), negativismus. Vyhořelý zastává názor, že jako člověk nemá žádnou hodnotu. Nemá energii, zaujetí, nadšení, je nerozhodný. Neví si rady sám se sebou. Vše ho nadměrně zatěžuje. Žije v napětí, i když nic nedělá.
2. **Objektivní příznaky** zahrnují po řadu měsíců trvající sníženou celkovou výkonnost. Tyto příznaky nejčastěji zaznamenávají členové rodiny, kolegové v práci a ostatní lidé, s nimiž je vyhořelý v kontaktu (žáci, studenti, pacienti). Intenzita projevů vyhaslosti se u různých lidí různě liší, záleží na osobnosti. Druh činnosti, kterou jedinec vykonává, má značný vliv na tom, jestli se vyhasínání dostavuje dříve nebo později.

Kallwass (2007) vystihnul příznaky burnoutu takto: „*Doslova se děsím každého dalšího dne. Nevím, jak dlouho to ještě můžu vydržet*“.

**Příznaky syndromu vyhoření na úrovni psychické** se projevují emocionálním vyčerpáním. Tyto projevy nejsou objektivně pozorovatelné. Mezi pocity charakterizující toto vyčerpání patří:

- beznaděj,
- sklíčenost,
- náladovost,
- nedůvěra,
- bezmoc a vina,
- nedocenění,
- zoufalství,

- netrpělivost a podrážděnost,
- ztráta odvahy,
- neochota riskovat,
- ztráta osobní identity a sebeúcty.

**Příznaky syndromu vyhoření na úrovni fyzické (tělesné)** jsou charakteristické celkovou únavou organismu a dalšími znaky jako:

- oslabení imunitního systému,
- snadná unavitelnost,
- poruchy spánku,
- bolesti hlavy,
- dýchací, srdeční a zažívací potíže,
- vysoký krevní tlak,
- celková apatie a ochablost.

**Příznaky syndromu vyhoření na úrovni mezilidských vztahů** se vyznačují tím, že člověk je k ostatním lhostejný, chladný a druzí ho příliš nezajímají. Ze vzájemné komunikace se vytratila empatie a soucit. Výstižný je pojem depersonalizace – odosobnění.

Na projevy burnout syndromu je nutné nahlížet komplexně, tzn. jak v rámci psychických a fyzickým projevů, tak i na úrovni mezilidských vztahů. Samotné projevy ještě nemusí znamenat vyhoření.

### **3.3 Re-aktivní a pro-aktivní základní postoj**

Z hlediska náchylnosti ke stresu rozlišují psychologové dva navzájem odlišné životní postoje osobnosti. Jedná se re-aktivní životní postoj a pro-aktivní životní postoj.

Životní postoje jsou charakterizované způsoby chování. Lidé s **re-aktivním životním postojem** jsou výrazně náchylnější ke stresu. Svoji vlastní nezodpovědnost přenášejí na jiné osoby, instituce nebo systémy (může za to kolega), připadají si jako bezmocné oběti a cítí se pasivně vystavováni událostem ve svém životě, svým způsobem jsou to pesimisté. Lidé s **pro-aktivním životním postojem** přejímají zodpovědnost sami za sebe, orientují

se na budoucnost (z minulosti čerpají to dobré), řeší problémy a aktivně si utvářejí svůj život, jsou v dobré fyzické kondici a díky tomu jsou i méně náchylnější ke stresu.

### 3.4 Fáze syndromu vyhoření

Ke stádiu vyhoření se dostává učitel postupně. Jednotlivé fáze přecházejí do dalších velmi plynule, takže jsou nepostřehnutelné. Obvykle se proces burnoutu popisuje v pěti fázích. V. Holeček (2014) uvádí fáze syndromu vyhoření přímo ve vztahu k výkonu učitelské profese:

1. **Nadšení** – zahrnuje velká nebo nerealistická očekávání nejčastěji u začínajících učitelů, svůj život omezuje pouze na práci – workoholik, nemá čas na sebe, volnočasové aktivity, odpočinek, relaxaci;
2. **Spokojenost** – učitel přijal svoji roli, zjistil, že ne všechna očekávání a ideály se dají splnit, věnuje se sobě, rodině a svým zájmům, chce se seberealizovat, touží po pochvale a ocenění;
3. **Stagnace** – učitel se zajímá otázkou smyslu jeho vlastní práce, v cestě mu stojí překážky a nezažil pochvalu, načež je učitel nespokojený, dochází k vystřízlivění (vše nejde tak jak by chtěl) a stagnaci, v této fázi je možné (ze sil učitele) stopnout syndrom vyhoření, stagnace se projevuje leností a pohodlností, která bývá obvykle důsledkem sporů mezi žáky, s jejich rodiči, kolegy a nadřízenými a ředitelem, učitel má pocit beznaděje, bezmoci a objevují se zdravotní potíže a nemoci;
4. **Apatie** – toto stádium přichází po déletrvající fázi stagnace nebo po frustraci (nedosahuje stanovených cílů - mnohdy nereálných), apatie může být trvalá nebo občasná, nezná nebo neumí uplatnit efektivní postupy na zvládnutí agresivity a nekázně žáků, nezájem žáků se velmi podílí na vzniku apatie, učitel vnímá své zaměstnání jako zdroj obživy a dělá, co musí, odmítá novinky a neangažuje se, cítí se být obtěžován žáky a jejich rodiči;
5. **Vyhoření, zahořknutí a sociální smrt** – v poslední fázi je to období emocionálního vyčerpání a odosobnění, učitel má pocit, že ztratil smysl práce a života, je bez pocitu víry, že cokoliv má smysl, začínají se objevovat další psychické nebo somatické projevy syndromu vyhoření.



Každý vzdělaný člověk by měl vědět o nebezpečí syndromu vyhoření a hlavně mu umět předcházet. Průcha (2002) uvádí fakta z provedených výzkumů, které prý učitelé obvykle neznají:

- syndrom vyhoření může postihnout každého člověka, jenž má rád svou práci, je pro ni nadšený, věnuje se jí na úkor volného času a klade si poněkud nereálné cíle;
- burnout hrozí více učitelům úspěšným než neúspěšným, úspěšní učitelé jsou ve srovnání s méně úspěšnými více úzkostní, impulzivní a neurotičtí.

Prevencí syndromu vyhoření jsou oblasti osobní a pracovní. Ve zkratce je to: být realista a nemít vysoké očekávání, nezabývat se věcmi, které nemůžeme ovlivnit, nebýt perfekcionista, mít pozitivní přístup k životu, zvládat psychohygienické návyky, být schopen regulovat své emoce.

Nešpor (2013) uvádí rady ze svého semináře:

- energie bývá v dobrém prostředí a společnosti,
- pomáhá lehké tělesné cvičení nebo procházka,
- dostatečně spát,
- dobře a inteligentně se stravovat, jíst čerstvé potraviny,
- klidně dýchat do břicha,
- nejvíce energie lidé ztrácejí divokými emocemi, zbytečným přemýšlením, stresem a přetěžováním se. Tomu se dá předejít.

## 4 Pedagogická profese

### 4.1 Charakteristika pedagogické profese

Učitelství patří mezi povolání, která mají v moderních společnostech významné místo. Status, role a prestiž této intelektualizované profese jsou odvozeny z významu socializace, které je podrobován každý lidský jedinec. Jejich váha je odvozována i od nároků a požadavků na tuto socializaci ze strany společnosti a v neposlední řadě od institucionálních forem, vytvořených v průběhu historie za účelem výchovy a vzdělávání velkého počtu lidí (Havlík a Kořa, 2002).

V sociologickém výkladu společnosti zaujímá pojem „profese“ důležité místo, neboť je jednou z kategorií sociální stratifikace (tj. rozvrstvení společnosti). Profese znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou na základě zákonného oprávnění“. To plně odpovídá i chápání učitelské profese (Průcha, 2002).

Používanými termíny v pedagogické profesi, ve vztahu k tomuto povolání jsou: učitel, pedagog, edukátor, vzdělavatel, kantor, profesor, preceptor, tutor, lektor, vyučující, vychovatel, průvodce, instruktor, poradce nebo mistr. Nováčková (2008) zmiňuje učitele jako režiséra a Fenstermacher a Soltis (2008) hovoří o inženýrovi a umělci. Průcha (2002) uvádí, že je nutno vymezit učitele jako součást širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“.

Kdo je učitel? Blíže formulují pedagogickou profesi následující definice:

- Učitel v různých typech a stupních školy může být též označován jako pedagog (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).
- Můžeme ho definovat jako jednoho z činitelů výchovně – vzdělávacího procesu, tedy jako osobu, která je pověřena nějakou institucí nebo jednotlivcem tento proces řídit a organizovat ho na profesionální úrovni a působit na ostatní (děti, mládež, dospělí) tak, aby bylo dosaženo předem stanovených žádoucích cílů (Kraus, Vacek, 1992; Vorlíček, 2000).
- Učitel – Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).
- Pedagog nepůsobí pouze jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, ale zároveň řídí činnost žáků, podílí se na jejich výchově a rozvoji jejich osobnosti.

Učí je přijímat změny ve společnosti a reagovat na ně. Náplní jeho práce je tedy pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaných (Kantorová et al., 2008).

- Zákon v aktuálním znění platný od 12. 1. 2016 vymezuje pedagogického pracovníka podle Předpisu č. 563/2004 Sb. Zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - ČÁST PRVNÍ - PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ.

Na základě § 2 je Pedagogický pracovník:

1. Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.
2. Přímou pedagogickou činnost vykonává:
  - učitel,
  - pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
  - vychovatel,
  - speciální pedagog,
  - psycholog,
  - pedagog volného času,
  - asistent pedagoga,
  - trenér,
  - metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
  - vedoucí pedagogický pracovník.

## 4.2 Typologie učitelů

Osobnost učitele a vychovatele je tvořena z osobnostních a profesních kompetencí. Nároky na psychiku učitele jsou čím dál náročnější. **Kompetence** učitele a vychovatele jsou:

- oborové – učitel a vychovatel zná svůj obor,
- oborově- didaktické – učitel a vychovatel „to“ umí naučit,
- pedagogicko-psychologické – učitel a vychovatel rozumí dětem,
- osobnostní – vlastnosti učitele a vychovatele; identifikace s profesí, emoční stabilita, schopnost sebekontroly a sebereflexe, otevřenost, autentičnost, spravedlnost a volní vlastnosti (vytrvalost, rozhodnost, smysl pro humor).

Dále je osobnost učitele a vychovatele tvořena **kreativitou** (tvořivost jako boj proti stereotypu a syndromu vyhoření), **trendy ve změnách učitelské role** (učitel jako rádce, pomáhá žákům orientovat se v podstatných a nepodstatných informacích) a **psychologií začínajícího učitele** (nechtít po žácích, co vím sám, nepřipouštět si děti k tělu – ztráta autority).

Každý člověk, se ve svém životě s nějakým učitelem potkal. Buť z pozice dítěte, žáka, studenta rodiče anebo profesně – kolegy. Učitel je jedinečná osobnost a jeho charakter je tvořen kladnými i zápornými vlastnostmi.

Nejstarší a stále platnou typologií osobnosti, která platí i pro učitele je **Klasická typologie (Hippokratova-Galénova)**.

Řecký lékař Hippokrates (460 – 370 př.n.l.) a později římský lékař Galénos z Pergamu (asi 129 -200 n. l.) vycházeli z nevědeckého pojetí mísení tělesných šťáv. Tato typologie je někdy označovaná jako humorální, humorus – šťáva. Na základě pozorování dospěli Hippokrates a Galénos k charakteristikám „lidských povah“, které rozlišili na čtyři hlavní typy, podle převládající tělesné tekutiny. Holeček (2014) uvádí bližší charakteristiku každého typu:

- Sangvinik (krev)  
Je společenský, přátelský, vyrovnaný, aktivní, optimistický, výřečný, podnikavý, dobře přizpůsobivý, rozhodný, lhostejný, lehkomyšlný, povrchní, nevytrvalý, ovlivnitelný, nesoustředěný, málo náročný k sobě, se sklonem k povrchnosti zájmů a citů. Sangvinik by měl pěstovat vyšší vytrvalost, důslednost a soustředění.
- Cholerik (žluč)  
Bývá průbojný, energický, nebojácný, zásadový, tvořivý, samostatný, velmi aktivní, výkonný, příliš impulzivní, výbušný, náladový, s nedostatkem sebeovládání,

netrpělivý, tvrdohlavý, vzdorovitý a nesnášenlivý. Cholerik by se měl naučit více ovládat a nedávat najevo tolik své prožívání.

- Flegmatik (sliz, hlen)

Je trpělivý, rozvážný, vyrovnaný, klidný, zodpovědný, se smyslem pro spravedlivost, vytrvalý, přizpůsobivý, disciplinovaný, spolehlivý, obvykle příliš pomalý, nerozhodný, pasivní, se sklonem k lenosti. Flegmatik by měl zvýšit aktivitu, překonat pohodlnost a rozvíjet tvořivost.

- Melancholik (černá žluč)

Bývá citlivý, chápající, ohleduplný, obětavý, svědomitý, pečlivý, ale i starostlivý, bojácný, plachý, pesimistický, přecitlivělý, uzavřený, nedůvěřivý, nedůsledný a málo praktický. Melancholik by měl zaujmout reálný postoj k životu a neidealizovat si skutečnost.

**Typologie učitele** se v základu rozlišuje na učitele:

- pozitivní,
- negativní.

Nebo na to, jaké má učitel podoby. Zda je učitel:

- přísný,
- shovívavý,
- lhostejný,
- demagogický.

**Typologie W. O. Döringa.** Typologie vychází ze Sprangerovy (1882-1963) psychologické typologie postojů a hodnot, kterým lidé ve svém životě dávají přednost (Vacek, 2017).

- Náboženský typ

Činy a pohnutky posuzuje z hlediska víry v Boha, charakterově je spolehlivý, vážný, zásadový, orientuje se na smysl života, není příliš oblíbený, postrádá smysl pro humor. Podtypy: Pietistický typ – učitel citově vřelejší, žáci ho milují, není schopen udržet si kázeň ve výuce. Ortodoxní typ – učitel více intelektuální, žáci se ho obávají, převládají u něho složky teoretické a politické.

- Estetický typ

Učitel má bohatou fantazii a je originální. Je schopen empatie, o vzdělání žáka usiluje proto, že se u něj objevuje silná potřeba formovat své svěření.

Podtypy: Aktivně tvůrčí typ - dovede žáky nadchnout a vidí v nich příležitost k vytváření uměleckého díla, přičemž příliš nerespektuje osobitost žáka. Pasivně receptivní typ – žáci ho milují, má silnou schopnost empatie. Učitel se podílí na duševním životě žáka.

- Sociální typ

Učitel svůj zájem zaměřuje na všechny žáky, pokud je ještě k tomu schopen empatie, označuje ho W. O. Döring jako ideální typ učitele. Bývá velice trpělivý, obětavý, žáky milovaný. Nedostává se mu příliš respektu.

- Teoretický typ

Učitel se vyznačuje větším zájmem o teoretické poznatky a vyučovací předmět, než o žáka samotného. Podtypy: Tvůrčí typ – učitel se snaží, aby se žáci aktivně podíleli na získávání poznatků. Pasivně receptivní typ – učitel žáky nutí k mechanickému osvojování poznatků. Mezi učitelem a žáky není vztah.

- Ekonomický typ

Cílem učitele je připravit žáka pro běžný a praktický život. Učitel je schopný svojí efektivitou naučit žáky samostatnosti a přimět je k co nejlepším výkonům.

- Politický typ

Tento typ učitele se snaží prosazovat vlastní osobnost, je přísný v hodnocení a často nespravedlivý, jedná se spíše o mocenský typ (Fišer, 1965; Kohout, 2002). Vacek (2013) uvádí, že se vlastně jedná o nejčastější formu neetického chování ze strany učitelů.

**Typologie Ch. Caselmann**a dělí učitele na dva hlavní typy podle toho, na co jsou orientovaní. Psychologický slovník (Hartl a Hartlová, 2009) popisuje Caselmannovu topologii jako východisko ze tří možných vztahů: a) učitele k žákům, b) žáka k učiteli a za c) žáků navzájem. Podle Vacka (2017) se méně uvádějí výchozí úvahy, kterými k uvedeným typům Caselmann dospěl. Učitelská profese má podle něho dvě základní ohniska. Svět, tj. základy přírodních a společenských věd, a žáka a jeho intelektuální, citovou a mravní problematiku.

**Logotrop** – typ učitele, který se zaměřuje na předmět a vědu, dosahuje dobrých učebních výsledků a má neosobní přístup k žákovi. Varianty logotropa:

- Filozoficky orientovaný logotrop – učitel se snaží u žáků prohloubit jejich životní filozofii a vstřípit jim světový názor tak, jak ho on sám chápe.
- Odborně vědecky orientovaný logotrop – tento učitel se již od mládí věnuje svému oboru, pro který je nadšen a umí nadchnout i své žáky.

**Paidotrop** – typ učitele, který se naopak zajímá především o žáka, o jeho psychický vývoj a vytváří si k němu vztah. Varianty paidotropie:

- Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – je k žákům empatický, snaží se pochopit jejich osobnost a utvářet ji. Učitel usiluje mateřským/otcovským přístupem pozitivně ovlivnit i ty žáky, nad kterými ostatní lámou hůl (Vacek, 2017).
- Obecně psychologicky orientovaný paidotrop – typickým znakem tohoto učitele je racionalita, věnuje se spíše obecnějším výchovným otázkám jako např. jak vzbudit zájem žáků u obtížného učiva.

Ch. Caselmann vyvozuje z logotropa a paidotropie ještě další dva typy. Tyto varianty jsou charakterizovány chováním učitele ve třídě:

- Autoritativní typ – vyskytuje se obvykle u logotropů, učitel chce vše řídit, vyhýbá se spolupráci se žáky, nerespektuje jejich názory a potřeby, učitel postrádá smysl pro humor a spravedlnost.
- Sociální typ – objevuje se u paidotropů, učitel dává žákům více volnosti, vede je ke spolupráci a k samostatnosti.

Z hlediska preferovaných nebo užívaných pedagogických a didaktických postupů uvádí Caselmann ještě tři typy:

- Vědecko–systematický typ – vyučovací hodina má svůj řád a systém. Učitel postupuje krok za krokem a rozvíjí u žáků logické myšlení.
- Umělecký typ – učitel se řídí intuicí, má silně rozvinuté názorné myšlení a dovede upoutat pozornost.
- Praktický typ – jeho výuka dosahuje vysoké efektivity, neboť má velice dobré organizační schopnosti a učivo žákům zprostředkovává přehledně a srozumitelně (Kantorová et al., 2008).

**Typologie E. Luka**, rozlišuje bezprostřední a reflexivní typ učitele podle toho, zda učitel reaguje v pedagogických situacích bezprostředně (naivně) nebo své jednání zvažuje (rozmýšlí). V pedagogické praxi zohledňuje ještě míru tvořivosti. Na základě kombinací rozlišuje čtyři typy:

- Bezprostředně reproduktivní učitel – jedná v nových a nečekaných situacích impulzivně a bez rozmyslu, ovšem často správně. Je schopen žákům zprostředkovat mnoho poznatků, ale nevede je k samostatnosti.

- Bezprostředně produktivní učitel – reaguje pohotově, je si svými rozhodnutími jistý. Vychází z osvojené pedagogické teorie, která mu pomáhá k tomu, aby byl ve své práci úspěšný.
- Reflexivně reproduktivní učitel – tento typ učitele má mnoho vědomostí, ale nedokáže je tvořivě využívat. Práci považuje za velice náročnou, často se ve svých rozhodnutích mýlí. V nových situacích není schopen samostatně reagovat.
- Reflexivně produktivní učitel – v pedagogických situacích nedokáže přiměřeně reagovat, protože svým žákům nerozumí a nezná jejich individuální potřeby a zvláštnosti (Langová et al., 1992).

### 4.3 Profesionální dráhy učitelů

Podobně jako u jiných profesí i u učitelů platí, že se jejich profesionální dráha nějakým způsobem vyvíjí. Čeští a zahraniční odborníci se tomuto tématu věnují a profesionální dráhu učitele zkoumají v tzv. vývojových etapách, fázích anebo cyklech. V popředí zájmu jednotlivých autorů vystávají motivy, které vedou studenty k volbě studia učitelství a jestli se absolventi tomuto oboru budou nadále věnovat. Další otázky se týkají dovedností zkušených učitelů, nebo proč trpí učitelé syndromem vyhoření.

Průcha (2002) uvádí, že vývoj profesionální dráhy učitele je dosti prozkoumaný a dají se identifikovat jeho jednotlivé etapy. Průcha vychází z původně Alanova (1989) obecného modelu profesionální dráhy vývoje učitelství (upraveno A.S.):

1. Volba učitelství (motivace ke studiu učitelství)
  - Zájem o studium učitelství – bývá vyšší, než mohou pedagogické fakulty přijmout, převažuje zájem žen v podílu 70%.
  - Sociální profil studentů – vysokoškoláci pocházejí z rodin „nižší střední třídy“ nebo z učitelství.
  - Orientace na učitelství – je spíše předprofesionální volba učitelství, Havlík (1997) zdůrazňuje, že studium na vysoké škole je pro mnohé studenty „náhradním řešením“ nebo že student učit nechtě.
  - Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi – jsou dány pohlavím studentů, v jaké fázi studia se nachází (na začátku studia x na konci studia) a jsou posuzovány regionálními rozdíly (nabídka pracovních míst).
2. Profesionální start (učitel začátečník)



- Po ukončení vysokoškolského studia se každý člověk stává absolventem a poté následně zaměstnancem, začátečníkem. Pro absolventy pedagogických fakult nastupujících do praxe se používá termín začínající učitel (Podlahová, 2004).
  - Nástupní podmínky učitele – zahrnují nástupní pomoc ze strany vedení školy, kulturu a klima školy, finanční ohodnocení nastupujícího učitele, materiální vybavení školy, sdílené hodnotové orientace v učitelském sboru a postoj ředitele školy.
  - Profesní náraz tzv. „šok z reality“ – se projevuje v prvním roce učitelovi práce ve škole. Je to období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání.
3. Profesní adaptace (první kroky k výkonu učitelského povolání)
- Tato fáze následuje po profesním startu „přežití a objevování“ (šoku z reality). Učitel jeví známky prvních zkušeností a zážitků a může se rozhodovat, zda v povolání setrvá.
4. Profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert)
- U učitele dochází ke stabilizaci, již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc, naopak se předpokládá, že se sám začne dále vzdělávat, zároveň je toto období nejvhodnější pro kariérní růst (Průcha, 2009).
  - Zkušený učitel se vyznačuje dále tím, že vzhledem ke svým zkušenostem dokáže některé činnosti vykonávat efektivněji a spolehlivěji, neboť je má již zautomatizované. Je expertem na předměty, které vyučuje, jelikož některé činnosti vykonává automaticky, může se více soustředit na aktuální jevy ve výuce, dokáže improvizovat, rychleji rozpozná základní znaky situace a rychleji reaguje při krizových situacích... V tomto období působí na své žáky nejvíce, stává se jejich vzorem, zároveň k němu vzhlížejí i začínající učitelé, kteří se toho od něj mohou mnoho naučit (Kantorová et al., 2008).
5. Profesní vyhasínání (vyhoření)
- Pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů je typický tzv. syndrom vyhoření. Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí jí jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje, až vyčerpává.
  - Fáze vyhoření v profesní dráze učitelů je mnohdy dávána do souvislosti s údajným konzervatismem učitelů – tvrdí se, že starší učitelé zastávají zdrženlivější postoje k inovacím apod. To však nelze, i podle zahraničních nálezů, zcela jednoznačně určit.

#### 4.4 Pracovní zátěž učitelů

Každá profese sebou přináší typické stresory, které vyplívají ze statusu či role onoho pracovníka. Holeček (2014) zmiňuje výzkumy autorů, kteří se zabývají výzkumy zátěžových situací ve školním prostředí:

D. Fontana (1997) uvádí, že 75% učitelů trpí mírným stresem a 23% učitelů silným stresem.

Z. Milčák tvrdí, že téměř třetina zkoumaných učitelů pociťuje silný stres.

L.Eger (2000) shledal, že 20% učitelů hodnotí stupeň své osobní stresové zátěže jako střední a 12% jako vysoký.

J. Miňhová (200) zjistila, že u 40% zkoumaných učitelů se ukazuje zvýšený neuroticismus.

Co se učitelů týče, můžeme příčiny stresu rozdělit do dvou skupin, na vnější a vnitřní faktory. K vnějším faktorům řadíme negativní vlivy prostředí, v němž dotyčný jedinec žije a pracuje, jsou to:

- **žáci**, kteří mají špatný postoj k učení a k práci, žáci s poruchami učení a opozičním vzdorem, žáci agresivní a bez kázně;
- rozdílná úroveň žáků ve třídách a jejich velký počet;
- **spolupráce s rodiči**, která je mnohdy nedostačující, nezájem rodičů o dění ve škole, nekritický přístup rodičů ke svým dětem, vyhrožování učitelům trestním oznámením;
- rychlé změny týkající se vzdělávacích projektů nebo **organizace školy**, nadbytečná administrativa, mobbing a šikana učitele;
- nevyhovující **pracovní podmínky** jako nedostatečné osvětlení, přílišná hlučnost, špatné materiálně technické a psychohygienické podmínky;
- časový tlak ve výuce;
- **konflikty s kolegy**, neprofesionalita některých kolegů, nedostatek kooperace, vzrůstající výskyt syndromu vyhoření – **pracovní přetížení**;
- vedení školy, které neprojevuje svým pracovníkům dostatečnou důvěru;
- hodnocení práce veřejností, platové podmínky a mizivé vyhlídky na zlepšení postavení, **frustrace**;
- více času stráveného s dětmi než s dospělými a v důsledku toho absence vzájemné podpory a porozumění.

Vnitřní faktory tvoří soubor osobnostních charakteristik každého učitele a řadíme k nim:

- osobnostní vlastnosti jedince,
- jeho kvalifikaci pro danou práci,
- návyky (např. kouření, alkohol, nedostatek spánku, nevhodná strava),
- biologické vlastnosti (věk, pohlaví, aktuální zdravotní stav),
- sociální oporu rodiny, přátel a spolupracovníků (Míček a Zeman, 1992).

Holeček (2014) v souvislosti se stresory uvádí tyto obecně platné poznatky:

- **odolnost vůči stresorům je velmi individuální**, co je pro jednoho učitele již stresorem, může prožívat jiný učitel jako příjemně vzrušující pocit mírné nejistoty, jako výzvu, kterou lze úspěšně řešit;
- **zdravého jedince drobné stresory neničí, ale naopak zvyšují jeho odolnost** a mnohdy i mobilizují k vyššímu výkonu.

## 5 Strategie pro optimalizaci tělesné a psychické kondice

Fyzická anebo psychická zátěž se vyskytuje v různém poměru a s různou intenzitou v každé profesi. Pracovní zátěž je příslušníky jednotlivých profesí zvládána také rozdílným způsobem. Odborníci prokazují existenci jedné psychické schopnosti či dispozice jedince, jež je označována termínem **odolnost**. Vzhledem k charakteru a intenzitě pracovní zátěže a stresu učitelů si lze představit, že právě tato dispozice má pro vykonávání učitelské profese prvořadou důležitost (Průcha, 2002).

Pojem *strategie* označuje dlouhodobý plán činností, který je zaměřený na dosažení nějakého cíle. *Optimalizaci* chápeme jako proces výběru nejlepší varianty z možných jevů.

*"Je žádoucí, aby byl ve zdravém těle zdravý duch"*. Autorem tohoto výroku je římský satirik Decimus Junius Juvenalis (cca 60 – 135 n. l.), který radí lidem, aby místo pošetilých tužeb po moci a bohatství prosili bohy o zdravé tělo a zdravého ducha.

### 5.1 Optimalizace tělesné kondice

Cílem optimalizace tělesné kondice, je zlepšení fyzické kondice učitele a vybudování návyků pro pravidelný tělesný pohyb v případě, že jej nemají. Tělesná kondice je také označovaná jako tělesná zdatnost a mezi její hlavní oblasti patří kardiorespirační zdatnost, svalová síla, vytrvalost a flexibilita.

Nejdůležitějším a nejvýznamnějším ukazatelem zdravé tělesné kondice je kardiorespirační zdatnost. V podstatě je dána schopností srdce a cévního systému dopravovat krví dostatek kyslíku k pracujícím svalům. Pokud není přívod dostatečný, projevuje se to únavou, dechovou nedostatečností a bolestí ve svalech. Ve významu pro zdraví vysoká kardiorespirační zdatnost významně snižuje riziko srdečně-cévních onemocnění a jejich dalších důsledků. Zdatné srdce a cévní systém jsou méně náchylné k nejrůznějším poruchám a dokáží se s nimi lépe vyrovnat.

Svalová síla a flexibilita umožňují člověku vést aktivní život a jsou prevencí nejrůznějších degenerativních onemocnění pohybového systému. Pevný svalový korzet usnadňuje správné držení těla, ochablé svaly a svalové dysbalance (porucha hybného systému) vedou k vertebrogenním poruchám (poruchy páteře), bolestivým stavům a blokádám v oblasti krční páteře, ramen a zad a degenerativním poruchám kloubů a šlach.

Zdatnost jedince se dá zvýšit pouze tréninkem - pravidelně prováděným pohybem. Jakákoliv pohybová aktivita zvyšuje zdatnost. Záleží na tom, o jakou aktivitu se jedná, a podle toho jsou posilovány různé složky zdatnosti. Míra efektu záleží na intenzitě aktivity, délce trvání a frekvenci opakování. Člověk celkově fyzicky zdatný je odolnější vůči všem onemocněním a vůči psychické zátěži, se kterou se dokáže lépe vyrovnávat.

### 5.1.1 Příklady tělesných aktivit

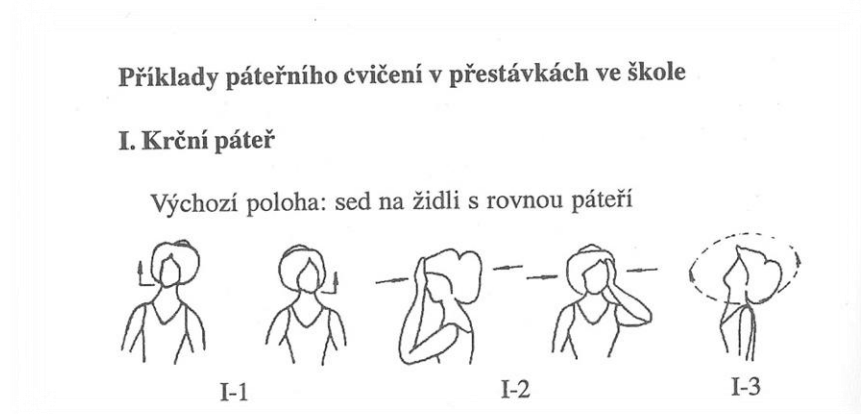
**Pohyb** má příznivé účinky na organismus člověka a na jeho psychiku. V somatické oblasti přináší vhodně volený pravidelný pohyb snížení indexu cholesterolového rizika, relativní snížení nároků na svalovou práci, zvyšuje čerpací funkci srdce, přináší celkové zvýšení funkční zdatnosti organismu (Míček a Zeman, 1997). Pohyb neboli lokomoce člověka je schopnost pohybu v prostoru pomocí svalové činnosti. Je zajištěna pomocí lokomočního systému, který je podsystemem pohybového systému. Ten zajišťuje a řídí aktivní přemístění živého organismu v daném prostoru a čase. Pohyb - chůzi bychom měli volit v každém případě, pokud není zbytlí využití např. dopravního prostředku na delší vzdálenost.

Využití aktivity: kdykoliv během dne – jsme neustále v pohybu, tuto aktivitu omezuje pouze spánek a vynucené sezení.

**Běh** je vedle plavání a cyklistiky jedním z nejmasovějších sportů. Je to způsob pohybu umožňující člověku rychlý a efektivní pohyb po svých končetinách. Ve sportu se běh definuje jako chůze, při níž se v určitém okamžiku nedotýká země ani jedna končetina. Pro běh se používá řada termínů, jako jsou sprint, klus nebo jogging. Tyto názvy se liší v tempu pohybu. Míček a Zeman (1997) poukazují na tzv. endogenní opiáty, které si náš organismus produkuje sám např. při intenzivním běhu. V dřívějších dobách byl běh pro člověka jednou ze základních forem k získání obživy – lovec dokázal svou kořist pronásledovat dlouhé hodiny či dny, dokud se dostatečně neunavila.

Využití aktivity: v závislosti na pracovní době, ranní běh – po probuzení (start nového dne), odpolední běh – po skončení pracovní doby (aktivní odpočinek), večerní běh – zbavení se celodenních stresorů („do postele s čistou hlavou“).

**Denní cvičení** vede k zachování a rozvoji hybnosti páteře, natahováním a posilováním jejího svalového pouzdra předejdeme řadě bolestivých symptomů nebo je zmírníme, popř. zcela odstraníme. Denní cvičení se skládá ze série různých cviků a jsou zaměřeny na části - oblasti protažení těla jako jsou hrudní páteř, bederní páteř, pánev, kostrč, kyčle a celkové procvičování páteře. K největším obtížím současnosti patří bolesti krční páteře. Krční páteř a svaly na krční páteři můžeme procvičit kdekoliv a kdykoliv. Míček a Zeman (1997) popisují příklad protažení krční páteře ve škole - podle následujícího obrázku:



Obrázek č. 3: Procvičení krční páteře

Autor: Míček a Zeman, 1997

1. V nádechu vychýlíme bradu k rameni a zvedáme ji co nejvýše, ve výdechu návrat. Nádech – opačná strana. Prožitek vytahování krční partie.
2. Usilujeme o sklon hlavy vpřed, pak vzad, do stran, ale bráníme tomu silou paží. Vnímáme souboj dvou sil – paže a krčních svalů. Paže vždy podlehne, svaly se uvolní – jemné relaxační pohyby bradou při sklonu hlavy vpřed, vzad a do stran.
3. Hlavu při uvolněné krční svalovině odvalujeme dokola. Při bloku nepřekonáváme silou, ale změním směr odvalování.

Využití aktivity: kdykoliv během dne – doma, o přestávce v kabinetu, ve výuce s žáky (na začátku dne či hodiny, odreagování před písemkou), procvičení je možné bez použití židle, ovšem musíme pamatovat na rovná záda a mít chodidla od sebe na vzdálenost naší pánve.

Dále Míček a Zeman (1997) publikují ukázky protažení ráno a večer:



Obrázek č. 4: Aktivační a relaxační protažení

Autor: Míček a Zeman, 1997

Využití aktivity: každé ráno a večer v pohodlí domova i jinde, na koberci nebo cvičební podložce, jedno protažení zabere 5 – 10 min., podle počtu opakování jednotlivého cviku.

Pozn.: uvedené aktivity je možné provádět jako běžné denní cvičení, při kterých jedinec posiluje kompletní tělesnou zdatnost a tyto aktivity jsou nenáročné na pomůcky, vybavení a finanční prostředky. V případě, že je jedinec schopný investovat peníze do trenéra, sportovního náčiní a vybavení, může si vyzkoušet různé druhy sportů, do kterých se později nadchne a věnuje se jim aktivně a pravidelně. Přímo nekonečný seznam cviků a návodů jak na ně, videí, foto blogů, online kurzů a konzultací je dostupný „zdarma“ na internetu, záleží pouze na uživateli, pro jaký druh činnosti se rozhodne, chce vyzkoušet anebo se v něm bude zdokonalovat.

### 5.1.2 Optimalizace tělesné kondice vhodnou stravou

Nadměrná hmotnost zvyšuje náchylnost organismu člověka k chronickým onemocněním v důsledku nesprávné výživy nebo konzumace nadměrného množství potravin (diabetes, poruchy srdce a krevního oběhu, onemocnění kloubů, dna atd.). Spolu se ztrátou pružnosti a pohyblivosti, menší fyzickou i psychickou odolností vůči zátěži přispívá k tomu, že člověk hůře zvládá školní stres. Výzkumy v oblasti výživy dospěly ke shodě, že pro zdravého dospělého člověka (ten, který nemusí dodržovat speciální dietu) je nejzdravější strava

poměrně chudá na maso (jednou týdně) nebo plnohodnotná vegetariánská strava (ovoce, zelenina, obiloviny) s nepatrným podílem bílkovin a s vysokým podílem zbytkových látek (Hennig a Keller, 1996).

David Egydy, poradce zdravé výživy a reprezentant České republiky v čtyřbobu na Zimních olympijských hrách v Pchjongčchangu 2018, vedl v roce 2011 Seminář o výživě, ve kterém zdůrazňoval: „*Na lavici obžalovaných nesedí tuky, ale přemíra karbohydrátů (cukrů) v přijímané stravě – a to hlavně rafinované a zpracované cukry. Ve skutečnosti je zde stoupající hrozba, že cukry jsou viníkem koronárních onemocnění srdce, obezity, cukrovky a rakoviny. Toto poznání vychází z nejnovějších vědeckých studií a překvapivě ten všeobecný dojem, že tuky jsou průvodce těchto onemocnění, nemá žádný vědecký podklad.*“

## 5.2 Optimalizace psychické kondice

Optimalizace psychické kondice je de facto výčet rad a pravidel, který psychologická literatura nazývá *duševní hygienou*. Křivohlavý (2001) vysvětluje duševní hygienu jako vědní disciplínu v užším a širším slova smyslu. V užším slova smyslu se duševní hygienou rozumí boj proti výskytu duševních nemocí. V tom smyslu se s ní setkáváme např. v anglosaské oblasti, kde anglický termín pro duševní hygienu – „*mental health*“ – často znamená citlivost k negativním odchylkám od duševní normality (např. prevenci neuróz) a tlumení procesu rozvoje psychóz, případně hledání vhodných způsobů jednání s psychickými pacienty. V širším slova smyslu se duševní hygienou rozumí péče o umožnění optimálního fungování duševní činnosti. Zcela konkrétně jde o to, přirozeně a realisticky odrážet realitu, reagovat přiměřeně na všechny podstatně důležité podněty, řešit běžné a nenadálé úkoly „na úrovni“, stále se duševně zdokonalovat a duševně, případně i duchovně dále růst.

Kritéria duševní normality osobnosti podle E. Syřišťové (1972):

- přiměřené – adekvátní vidění (vnímání – percepce) reality,
- schopnost správného sebehodnocení,
- rezistence ke stresu,
- sociální adaptace,
- aktivní přizpůsobivost, (schopnost změny – flexibilita),
- tolerance úzkosti,
- pocit identity,



- schopnost seberealizace,
- autonomie (nezávislost a sebeurčení),
- integrace osobnosti,
- subjektivní uspokojení.

Don Miguel Ruiz (2001) ve své knize – praktickým průvodcem osobní svobodou hovoří o moudrosti starých Toltéků na příkladech čtyřech dohod:

- První dohoda - Nehřešte slovem. Hovořte jako osobnost. Říkejte jen to, co si myslíte. Vyhýbejte se užívání slova proti sobě nebo k pomlouvání druhých. Užívejte sílu slova ve jménu pravdy a lásky.
- Druhá dohoda – Neberte si nic osobně. Nikdo nedělá nic kvůli vám. Co druzí říkají a dělají je projevem jejich vlastní situace a snů. Když budete imunní proti názorům a činům druhých, nestanete se obětí zbytečného utrpení.
- Třetí dohoda – Nevytvářejte si žádné domněnky. Nalezněte odvahu klást otázky a vyjádřit, co skutečně chcete. Komunikujte s ostatními tak jasně, jak jenom dovedete, abyste se vyhnuli nedorozuměním, smutku a dramatům. Pouze touto jedinou dohodou dokážete zcela změnit svůj život.
- Čtvrtá dohoda – Dělejte vše tak, jak nejlépe dovedete. Vaše činnost se mění od okamžiku k okamžiku; bude vypadat jinak, když jste nemocní, než když jste zdraví. Dělejte však za všech okolností vše, jak nejlépe dovedete, a vyhnete se zbytečným soudům a lítostí.

### **5.2.1 Supervize pro učitele**

Hennig a Keller (1996) uvádějí, že každý učitel by měl mít příležitost zapojit se do práce supervizních a případových diskusních skupin učitelů, aby mohl svoje pracovní problémy prodiskutovat s kolegy v kolektivu a netrápil se s nimi sám.

Šimek (2000) hodnotí supervizi jako podněcující rozhovor, v jehož průběhu máme možnost lépe reflektovat svoje postoje ke konkrétním tématům, ale i k metodám své práce. Nabízí nám nový pohled na obtížné situace při výkonu profese - zdánlivě neřešitelné, či zvládnutelné jen s velkými obtížemi. Velice motivující je fakt, že nejsme "postrkování" do určitého modelu - naopak, řešení nacházíme sami v sobě. Každý má určité skryté rezervy, které patřičnými otázkami může aktivovat.

Renata Svobodová na webovém serveru [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) nahlíží na supervizi jako na důležitou součást profesního růstu, protože pomáhá rozvíjet reflexi a sebereflexi toho co dělám (jaké používám metody, proč a jaké to má výsledky) a co prožívám. Ano, prožívám - někdy totiž slyšíme argumenty typu „jsem profesionál, situace v práci nijak neprožívám“. To je nereálné. Lidé, kteří nejsou vyhořelí, zcela disociovaní od svých pocitů, dlouhodobě pod farmakologickým tlumením apod., zpravidla „něco“ prožívají. Pokud opravdu neprožívají, nezasahuje tento stav jen jejich práci, ale celý život. Tedy i v pracovních vztazích profesionálové prožívají negativní pocity: zlost, bezmoc, lítost,...Protože pocity, které prožíváme, si nemůžeme vybrat jak rozinky z vánočky, tedy jen ty příjemné. Pracovní vztahy nasedají na naše osobní zkušenosti, minulost, aktuální současnost i očekávání. Pracovní vztahy mohou otevírat naše osobní témata a oživovat staré zážitky.

Český institut pro supervizi 2006 zdůrazňuje, že slovo supervize může vyvolávat představu jakési vyšší kontroly, hodnocení. V koncepci integrativní supervize Českého institutu pro supervizi však supervizi rozumíme bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost. Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení. Cílem supervize tak může být vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření.

## II. Úvod do praktické části

Cílem praktické části bakalářské práce je zjištění výkyvů tepové frekvence (TF) v průběhu vyučovací hodiny u vybraných učitelů na jedné střední škole. Současně jsou učitelé monitorováni na základě dotazníků, které vyhodnocují jejich náladu v průběhu jednoho měsíce, celkovou aktivitu činností v rámci jednoho týdne a dotazník zaměřující se na potíže v regulaci emocí. Celkově praktická část bakalářské práce poukazuje na riziko onemocnění kardiovaskulárního systému, přičemž nejrozšířenější onemocnění srdce – infarkt myokardu, je způsoben právě ovlivnitelnými faktory, jako je stres a zdravý životní styl.

Práce se zabývá zejména o oblast činnosti srdce, respektive momentální zátěž učitele ve vyučovací hodině, která se po fyziologické stránce projevuje zmíněnou zvýšenou hodnotou pulsu. Změny v tepové frekvenci učitele v průběhu vyučovací hodiny zaznamenává sport tester výrobce Polar, modelového označení A360, který je vybaven funkcí *fotoplethysmografie*. Tato funkce znamená, že sport tester snímá odraz množství průtoku krve a celkové hodnoty měření zaznamenává do grafu s údaji o maximální tepové frekvenci či průměrné tepové frekvenci v daném čase. Získané hodnoty jsou velmi přesné.

Dotazníky byly vybrány tak, aby obsáhly co nejširší spektrum sledování možných jevů u učitelů. Prvním dotazníkem je osobní dotazník, v kterém jsou zaznamenány údaje týkající se subjektu pozorování. Druhým dotazníkem je praktická stupnice, kde učitel hodnotí svoji náladu za uplynulý měsíc. Třetím typem dotazníku je tabulka „Moje aktivita za uplynulý týden“, která nabízí různé možnosti aktivit, kterým se učitel mohl v průběhu týdne věnovat. Tato tabulka zaznamenává všechny druhy aktivit a činností v průběhu celého týdne učitele, výjimku tvoří zaměstnání. Posledním dotazníkem je krátká forma Škály potíží v regulaci emocí (Benda, 2016), která porovnává učitelovi výsledky s internetovým průzkumem.

Celková podoba jednotlivých případů učitelů, je tvořena z osobního dotazníku, kde učitel uvádí své osobní údaje, na základě kterých je možné zrealizovat měření tepové frekvence jedince. V samotné vyučovací hodině (současně při měření TF) je učitel pozorován a posuzuje se jeho vyjádření exprese emocí. Dalšími poznatky jednotlivých případů učitele, je vyhodnocení dotazníků a vedení nestrukturalizovaného rozhovoru s učitelem.

Předmětem praktické části bakalářské práce je sestavení komplexních případů o celkové zátěži učitelů z monitorovaných vyučovacích hodin a souběžně zjištění jejich nálady. Celkový obrázek utváří výčet aktivit učitele, které koná mimo zaměstnání v průběhu celého týdne,

spolu s informacemi z výsledku krátké formy Škály potíží v regulaci emocí (Benda, 2016). Výstupem z práce je ucelený pohled na subjekt pozorování – učitele a zároveň výsledek praktické části může posloužit jako preventivní program, s kterým je možné dále pracovat.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Cíle praktické části a metody

### 6.1 Cíle

Předmětem této bakalářské práce je zjištění míry tepové frekvence učitelů na střední škole v rámci jejich vyučovací hodiny, přičemž se zároveň pozoruje jejich exprese vyjádření emocí. Dále je předmětem bakalářské práce zjištění jejich nálady v průběhu jednoho měsíce, vytyčení počtu aktivit v průběhu jednoho týdne a zjištění, jak jsou schopni učitelé regulovat své emoce.

### 6.2 Metody

Pro danou problematiku byl zvolen zkrácený postup kvalitativní metody (kvalitativního výzkumu). Pro získání informací (dat) bylo využito metod: rozhovor (nestrukturované interview), pozorování učitele ve vyučovací hodině, písemné dotazníky (dotazník č. 1 – č. 4 v příloze) a měření tepové frekvence učitele ze zápěstí pomocí sport testeru Polar. Nasbíraná data jednotlivého účastníka byla aplikována do osobní případové studie.

První dotazník (viz. Příloha A) se zaměřoval na zjištění osobních údajů učitele (věk, výška, váha, zdravotní stav, zdravotní omezení, délka praxe ve školství).

Druhý dotazník (viz. Příloha B) se věnoval zjištění stavu nálady učitele za pomoci stupnice +5 (nadšení, radost, euforie), 0 (neutrální stav) až -5 (zoufalství deprese). Učitel měl určit na stupnici, jakou měl náladu v průběhu měsíce.

Třetí dotazník (viz. Příloha C) se skládal z nabídky aktivit, ze kterých měl učitel vybrat ty aktivity, kterým se věnoval průběhu celého týdne (pondělí – neděle).

Poslední typ dotazníku (viz. Příloha D) - Škála potíží v regulaci emocí, krátká forma DERS-SF-CZ (Benda, 2016), byl učitelem u jednotlivých položek hodnocen pomocí pětibodové Likertovy stupnice. Položky byly skórovány od 1=téměř nikdy po 5=téměř vždy. Celková míra potíží v regulaci emocí je vyjádřena součtem dosažených bodů.

Dotazník byl pouze porovnán s výsledkem dotazníkového šetření, které bylo prostřednictvím webového rozhraní vyplněno 364 respondenty.

Dotazník vyhodnotil u učitele celkem šest vzájemně korelujících subškál:

- nedostatečné uvědomování si emocí,
- potíže rozumět svým emocím,
- potíže v ovládnání impulzivního chování ve stresu,

- potíže věnovat se ve stresu cílesměrnému jednání,
- neakceptování negativních emocí,
- omezený přístup k efektivním strategiím regulace emocí.

## 7 Postup výběru případů (učitelů) a získání dat

Na začátku kvalifikovaného předpokladu byla oslovena (prostřednictvím e-mailu) skupina učitelů v rámci jedné střední školy (celkem 8 učitelů). Oslovení učitelé učí na Střední škole uměleckoprůmyslové v Ústí nad Orlicí. Výběr školy byl zvolen z důvodu známého prostředí - absolvované náhledové hodiny A.S. Učitelé byli osloveni prosbou na účasti praktické části bakalářské práce, se záměrem změřit jejich tepovou frekvenci v průběhu vyučovací hodiny a současně vyplnit dotazníky, které byly součástí přílohy e-mailu (dotazník č. 1 – č. 4 v příloze). Z počtu 8 osob potvrdili účast 3 učitelé, 3 učitelé projevíli nezájem a 2 učitelé nepodalí žádnou odpověď. Následně byl jeden učitel osloven osobně (přímo ve škole) a nabídku účasti přijal. Celkově se potvrdila účast na měření tepové frekvence ve vyučovací hodině a na vyplnění dotazníků u dvou učitelek a dvou učitelů. Učitelé, kteří projevíli zájem a potvrdili svou účast s měřením tepové frekvence v jejich vyučovací hodině a vyplnění dotazníků, byla domluvena schůzka prostřednictvím e-mailu. Schůzka proběhla přímo na střední škole v ranních hodinách, před zahájením vyučovacího dne. Při prvním setkání byl veden nestrukturalizovaný rozhovor. V průběhu rozhovoru, byla předána učiteli tištěná podoba dotazníků (dotazník č. 1 – č. 4 v příloze). Učitel byl požádán, aby vyplnil dotazník č. 1 – osobní dotazník z důvodu získání informací (dat) potřebných ke konfiguraci přístroje Polar, který měřil tepovou frekvenci ze zápěstí. V závěru schůzky byl s učitelem domluven termín vyučovací hodiny, ve které mělo dojít k měření tepové frekvence, a byl požádán, zda souhlasí s přítomností A.S. ve výuce, z důvodu sledování měřených dat prostřednictvím mobilního telefonu – aby byl pokus platný. Všichni učitelé s přítomností A.S. ve výuce souhlasili. Učitel byl také obeznámen s vyplněním dotazníků č. 2 – č. 4, které měly být předány v termínu stanoveném k měření tepové frekvence v jejich výuce.

Další schůzka proběhla na základě domluvy s učitelem na první schůzce. Před začátkem vyučovací hodiny obdržela A.S. vyplněné dotazníky č. 2 – č. 4. od učitele a následně mu připevnila na levé zápěstí spor tester Polar. Společně odešli do třídy, kde měla probíhat výuka daného učitele. Ve vyučovací hodině pozorovala A.S. průběh hodiny, dělala si poznámky a pozorovala učitele (vzhled, tón intonace řeči, sebevědomí, myšlení – optimismus x pesimismus, chování, postoj k okolí – introvert x extrovert, vnímání času). Učitelé bylo oznámeno, že přítomnost A.S. ve vyučovací hodině je pouze z důvodu dohlížení nad funkčností měřícího zařízení (aby nebyl učitel více vystaven stresové situaci), proto byly poznámky zapisovány do mobilního zařízení. V domnění učitele, mobilní telefon ve výuce sloužil pouze k záměru dohlížení nad průběhem správné činnosti sport testeru (aby

byl pokus platný a nemusel se opakovat). Funkce Bluetooth a spárování sport testeru s mobilním zařízením, byla vysvětlena učiteli na první schůzce. Po skončení vyučovací hodiny, bylo měřicí zařízení učiteli odepnuto ze zápěstí. S učitelem byl po výuce veden krátký nestrukturalizovaný rozhovor a bylo mu poděkováno za získané informace (data). Informace získané měřením tepové frekvence byly importovány do aplikace Polar FlowSync, která naměřené údaje vyhodnotila do podoby grafické křivky. Poznámky A.S. z vyučovací hodiny byly zpracovány do hospitačního záznamu. Získané informace z dotazníků, rozhovorů, pozorování a grafické zpracování tepové frekvence z průběhu vyučovací hodiny, byly zpracovány do případové studie učitele. Učitelé svým podpisem souhlasili se zpracováním všech údajů, pro účely praktické části této bakalářské práce.



## 8 Předpoklady bakalářské práce (hypotézy)

Pro stanovení kvalifikovaného předpokladu bakalářské práce, je bezesporu nutné stanovit patřičné hypotézy. Celkem byly stanoveny 3 hypotézy, které se vztahují k cílům bakalářské práce. Tyto hypotézy nepokryly všechna nasbíraná data, která jsou spíše předmětem jednotlivých případů učitelů.

- H1: Průměrná tepová frekvence učitele naměřená v rámci jedné vyučovací hodiny (45 minut) je vyšší, než průměr aktivní tepové frekvence (ATF = 70-80tep./min.).**
- H 2: Nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence učitele ve vyučovací hodině (45 minut), je způsobena výkladem nového učiva žákům.**
- H3: Učitel svojí náladu (ve sledovaném období) popisuje v hodnotě alespoň +1 a vyšší, než v hodnotě -1 a nižší.**

První hypotéza se zaměřuje na změření průměrné tepové frekvence učitele ve vyučovací hodině. Hypotéza vychází z předpokladu, že průměrná hodnota v aktivní tepové frekvenci je v rozmezí 70-80tep./min. Výsledná naměřená hodnota se porovnává s výsledkem dotazníku č. 1 – osobní dotazník, kde učitel uvádí, jestli se léčí s vysokým krevním tlakem či nikoliv.

Druhá hypotéza má potvrdit, jestli učitelova nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence ve vyučovací hodině, je způsobena vysvětlováním nové látky žákům. Pokud se tato hypotéza nepotvrdí, vyvstává otázka, co resp. jaké chování učitele nebo žáka či situace způsobila nejvyšší naměřenou hodnotu tepové frekvence učitele v dané vyučovací hodině.

Třetí hypotéza je zaměřena na sledování nálady učitele. Má potvrdit, jestli u učitele převládají pozitivní emoce – např. radost, která je způsobena tím, že se daří učiteli samotnému, má radost, že se daří lidem v jeho okolí (spoluradost, radost altruistická) anebo radost bez příčiny. Hypotéza je předmětem zjištění z dotazníku č. 2.

## **9 Případy učitelů z jedné střední školy**

### **9.1 Případ č. 1 – učitelka IF**

**Údaje o učiteli - osobní údaje (Dotazník č. 1: Osobní údaje učitele) ze dne 27. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 28. 3. 2018:**

Paní učitelce je 56 let a po celou dobu své kariéry učí na jedné škole - Střední škole uměleckoprůmyslové v Ústí nad Orlicí. Celková délka její praxe je 37 let. Na škole vyučuje teorii odborných předmětů a praxi se zaměřením na textilní tvorbu uměleckých předmětů.

Učitelka se léčí s vysokým krevním tlakem zhruba 10 let a užívá léky předepsané svým lékařem. Diabetes mellitus (cukrovka) II. typu se u ní projevila před pěti lety. Učitelka je výšky do 165 cm s váhou nad 100kg a neuvádí jiné zdravotní omezení.

**Hodnocení nálady učitelky ve sledování období 26. 2. 2018 – 27. 3. 2018 (Dotazník č. 2: Jak se cítím v průměru za uplynulý měsíc), ze dne 27. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 28. 3. 2018:**

Učitelka uvedla na stupnici nálady hodnotu mezi bodem 0 (neutrální stav) až – 1 (sklon k zoufalství, depresi). Tuto hodnotu přisoudila vysoké zátěži v administrativě ve škole a ke snižující se úrovni žáků uměleckých oborů.

*„Hodnocení žáků ve výuce jsem rozlišovala a stále rozlišuji podle toho, jestli se jedná o maturitní obor nebo učební. Tedy maturitní obory měly a mají laťku nastavenou o něco výše, než učební obory. To, co před dvaceti, deseti lety zvládali žáci učebního oboru, nyní nejsou schopni zvládnout žáci maturitního oboru.“*

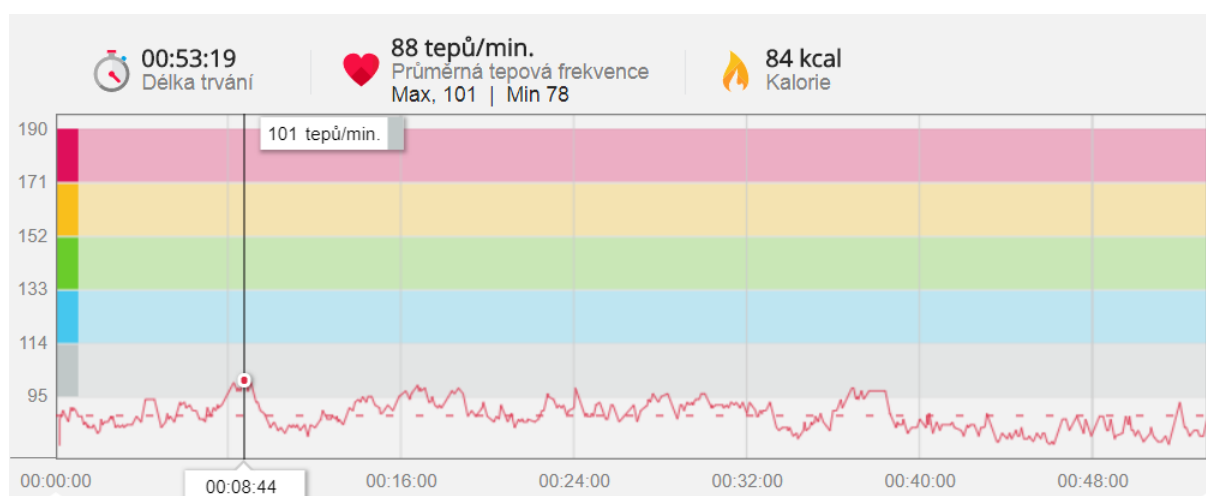
**Učitelova aktivita mimo zaměstnání v průběhu jednoho týdne, ve sledovaném období 20. 3. - 26. 3. 2018, (Dotazník č. 3 – Moje aktivita za uplynulý týden), ze dne 27. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 28. 3. 2018:**

Učitelka v dotazníku uvedla, že se v pracovním týdnu (pondělí – pátek) nejčastěji věnovala nakupování, volnočasovým aktivitám (sbor dobrovolných hasičů) a návštěvám příbuzných. O víkendu se zaměřila na svou rodinu – manžela, děti a vnoučata. Aktivní trénink Pilates (60min) uvedla 1x v týdnu a relaxaci neuvedla žádnou.

### Vyjádření exprese emocí IF, pozorování z vyučovací hodiny ze dne 28. 3. 2018:

- vzhled – bez líčení a make –upu, tvář (čelo) se známky opocení, vlasy krátkého střihu, barvené na tmavě fialový odstín, bez stylingu, oděv – černá společenská halenka s dlouhým rukávem a červeným vzorem, černé společenské kalhoty, bez šperků, postava malá a zavalitá;
- tón intonace řeči (tempo řeči) – tón hlasu mírný, tempo řeči pomalé, klidné a srozumitelné;
- sebevědomí – neprojevuje zvýšené sebevědomí ani příliš nízké sebevědomí;
- myšlení (optimismus x pesimismus) – spíše optimismus;
- chování – k žákům přátelské a milé, bez zvýšeného zájmu (bere to tak, jak to je);
- postoj (introverze x extroverze) – spíše extroverze;
- vnímání času - nevedla začátek vyučování (nultá hodina), žákům neřekla organizaci ani průběh vyučovací hodiny, v průběhu vyučovací hodiny neřešila čas do konce vyučovací hodiny, hodina končila zvoněním, jako signál pro žáky a vyučující.

### Záznam měření tepové frekvence z vyučovací hodiny, ze dne 28. 3. 2018:



Obrázek č. 5: Záznam tepové frekvence IF

Zdroj: Polar FlowSync

Pozn.: Celková doba měření v délce 00:53,19 (oproti 00:45,00) byla způsobena příchodem žákyně z jiného ročníku, o přestávce a po vyučovací hodině. K vyučující přišla na konzultaci návrhu na zpracování koberce. Záznam měření je z tohoto důvodu delší 8 min.

00:08,44 - nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence IF ve vyučovací hodině byla 101 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha E), byla způsobena výkladem nového učiva žákům.

00:43,40 - nejnižší naměřená hodnota tepové frekvence IF ve vyučovací hodině byla 79 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha E), byla způsobena zadáním úkolu žákům a vysvětlením úkolu žákům v závěru vyučovací hodiny.

00:46,05 – nejnižší naměřená hodnota tepové frekvence IF byla 78 tepů/min., byla způsobena konzultací práce žačky z jiné třídy o přestávce.

#### **Porovnání dotazníku č. 4: Škála potíží v regulaci emocí, ze dne 27. 3. 2018:**

subškála	min. počet bodů	max. počet bodů	průměr (N = 364) Muži: Nm=70; Ženy: Nž=294	výsledek IF (součet bodů)
Uvědomování	3	15	6,88	<b>7</b>
Porozumění	3	15	6,12	<b>4</b>
Neakceptování	3	15	6,44	<b>3</b>
Cíle	3	15	8,87	<b>13</b>
Impulzivita	3	15	6,53	<b>3</b>
Strategie	3	15	6,94	<b>7</b>
DERS-SF-CZ celkem	18	90	41,77	<b>37</b>

Tabulka č. 4: Porovnání výsledků dotazníku v regulaci emocí IF

Zdroj: Dotazník

## 9.2 Případ č. 2 – učitelka MK

**Údaje o učiteli - osobní údaje (Dotazník č. 1: Osobní údaje učitele) ze dne 26. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 5. 4. 2018:**

Paní učitelce je 37 let a na Střední škole uměleckoprůmyslové v Ústí nad Orlicí působí celkem 4roky. Po dvou letech praxe na střední škole odešla z vlastní iniciativy ze školství a pracovala v zahraničí. Na popud pana ředitele se do školy vrátila. Paní učitelka vyučuje anglický jazyk maturitních uměleckých oborů a maturitních průmyslových oborů.

Učitelka v dotazníku uvedla, že je zdravá a neléčí se s žádnou nemocí, nemá jiné zdravotní omezení. Výška její postavy je do 180 cm s váhou okolo 65kg.

**Hodnocení nálady učitelky ve sledování období 25. 2.2018 – 26. 3. 2018 (Dotazník č. 2: Jak se cítím v průměru za uplynulý měsíc), ze dne 26. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 5. 4. 2018:**

Učitelka uvedla na stupnici nálady hodnotu +4 (nadšení, radost, euforie).

*„Cítím se dobře, dokáži se radovat z maličkostí. Neúspěchy žáků si nepřipouštím k tělu, domnívám se, že pro ně dělám maximum a pokud dostanou ze zkoušení nebo písemky pětku, je to odraz jejich přístupu k předmětu a hlavně odraz přístupu rodičů ke škole.“*

*„Setkávám se s případy žáků, kterým rodiče říkají, že jim k prospěchu stačí čtyřky. Žáci se na písemku nebo zkoušení na tu čtyřku naučí. Zkrátka pokud to stačí rodiči, stačí to i žákovi a ten už nevyvíjí žádnou snahu ke zlepšení známky. V důsledku je spokojený rodič a spokojené dítě, které na střední škole prospívá se čtyřkami.“*

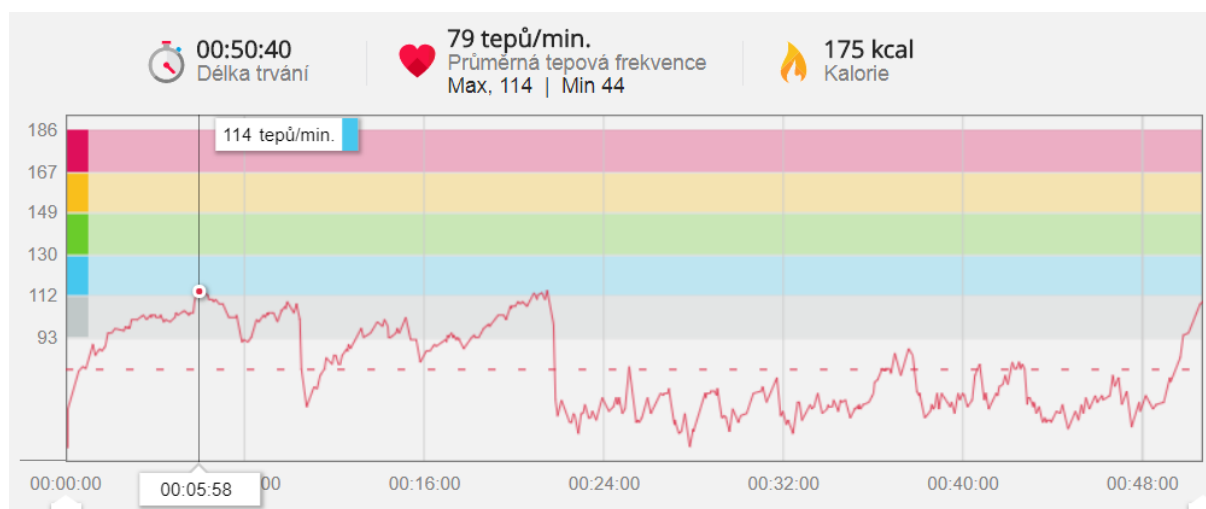
**Učitelova aktivita mimo zaměstnání v průběhu jednoho týdne, ve sledovaném období 19.3. -25. 3. 2018, (Dotazník č. 3 – Moje aktivita za uplynulý týden), ze dne 26. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 5. 4. 2018:**

Učitelka v dotazníku uvedla, že se v pracovním týdnu (pondělí – pátek) nejčastěji věnovala mimoškolní aktivitě s dětmi (anglický jazyk hrou) a péči o domácí zvíře. O víkendu se zaměřila na aktivní trénink – plavání (2x 60min.), volnočasovou aktivitu (četbu), úklid a práce v domácnosti. Paní učitelka žije sama, nemá svoji rodinu ani přítele.

### Vyjádření exprese emocí MK, pozorování z vyučovací hodiny ze dne 5. 4. 2018:

- vzhled – vhodně nalíčená (denní líčení), pleť čistá bez známky únavy, upravené vlasy stříhu po ramena, barvené v odstínu měděné, oděv – růžová společenská halenka bez vzoru, černé společenské kalhoty, jednoduché náušnice a řetízek z jedné sady, vyšší hubená postava;
- tón intonace řeči (tempo řeči) – tón hlasu vysoko položený, v některých pasážích až nepříjemný, tempo řeči rychlé a někdy nesrozumitelné;
- sebevědomí – ve vyučovací hodině působí sebevědomě;
- myšlení (optimismus x pesimismus) – spíše optimismus;
- chování – k žákům se chová jako k rovnocenným partnerům (dospělý k dospělému), „s nikým se moc nemaže“;
- postoj (introverze x extroverze) – spíše extroverze;
- vnímání času – na začátku vyučovací hodiny uvedla, že se jedná o druhou vyučovací hodinu, žákům neřekla organizaci ani průběh vyučovací hodiny, v průběhu vyučovací hodiny se dívala na hodinky, v závěru hodiny řekla, že bude konec a vyučování ukončila.

### Záznam měření tepové frekvence z vyučovací hodiny, ze dne 5. 4. 2018:



Obrázek č. 6: Záznam tepové frekvence MK

Zdroj: Polar FlowSync

Pozn.: Celková doba měření v délce 00:50,40 (oproti 00:45,00) byla způsobena tím, že někteří žáci přišli po skončení vyučovací hodiny za učitelkou a domlouvali se na konzultační hodiny. Záznam měření je z tohoto důvodu delší o 5 minut.

00:05,58 - nejvyšší naměřená hodnota tepová frekvence MK ve vyučovací hodině byla 114 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha F), byla způsobena „zahříváčkou“ opakováním učiva.

00:21,30 – druhá nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence MK ve vyučovací hodině byla 111 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha F), byla způsobena při procvičování času z tištěného textu.

00:27,50 - nejnižší naměřená hodnota tepová frekvence MK ve vyučovací hodině byla 44 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha F), byla způsobena při procvičování času z tištěného textu.

Zajímavý propad tepové frekvence MK ze 106 tepů/min. na 66 tepů/min. nastal mezi 10 – 11 minutou ve vyučovací hodině, dle hospitačního záznamu (příloha F), byl tento propad způsoben ukončením „zahříváčky“ a započítáním výkladu.

Druhý zajímavý propad tepové frekvence MK ze 114 tepů/min. na 60 tepů/min. nastal mezi 21 – 22 minutou ve vyučovací hodině, dle hospitačního záznamu (příloha F), byl tento propad způsoben při procvičování učiva – času z tištěného textu.

#### **Porovnání dotazníku č. 4: Škála potíží v regulaci emocí ze dne 26. 3. 2018:**

subškála	min. počet bodů	max. počet bodů	průměr(N = 364) Muži: Nm=70; Ženy: Nž=294	<b>výsledek MK (součet bodů)</b>
Uvědomování	3	15	6,88	<b>6</b>
Porozumění	3	15	6,12	<b>4</b>
Neakceptování	3	15	6,44	<b>4</b>
Cíle	3	15	8,87	<b>7</b>
Impulzivita	3	15	6,53	<b>5</b>
Strategie	3	15	6,94	<b>8</b>
DERS-SF-CZ celkem	18	90	41,77	<b>34</b>

Tabulka č. 5: Porovnání výsledků dotazníku v regulaci emocí MK

Zdroj: Dotazník

### 9.3 Případ č. 3 – učitel JP

**Údaje o učiteli - osobní údaje (Dotazník č. 1: Osobní údaje učitele), ze dne 28. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 3. 4. 2018:**

Panu učiteli je 36 let a na Střední škole uměleckoprůmyslové v Ústí nad Orlicí učí skoro osm let. Na střední škole vzdělává žáky uměleckých oborů v českém jazyce a literatuře a v dějepise. Na škole působí jako redaktor školního časopisu.

Učitel v dotazníku uvedl, že je zdravý a neléčí se s žádnou nemocí, nemá jiné zdravotní omezení. Výška jeho postavy je 183 cm s váhou 81,5 kg.

**Hodnocení nálady učitele ve sledování období 27. 2.2018 – 28. 3. 2018 (Dotazník č. 2: Jak se cítím v průměru za uplynulý měsíc), ze dne 28. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 3. 4. 2018:**

Učitel uvedl na stupnici nálady hodnotu +4 (nadšení, radost, euforie).

*„Tep mám patrně vysoký... asi to bude dáno tím, že mě práce stále baví.“*

**Učitelova aktivita mimo zaměstnání v průběhu jednoho týdne, ve sledovaném období 21. 3 -27. 3. 2018 (Dotazník č. 3 – Moje aktivita za uplynulý týden), ze dne 28. 3. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 3. 4. 2018:**

Učitel v dotazníku uvedl, že se v pracovním týdnu (pondělí – pátek) nejčastěji věnoval volnočasové aktivitě a to přímo četbě, sebevzdělávání, svým dětem, manželce, sexu a nakupování. O víkendu se věnoval rodině a odpočinku. Pan učitel v rozhovoru sdělil, že hraje v bluesové kapele se svým otcem a aktivně se podílí na pořádání kulturních akcí ve městě Ústí nad Orlicí.

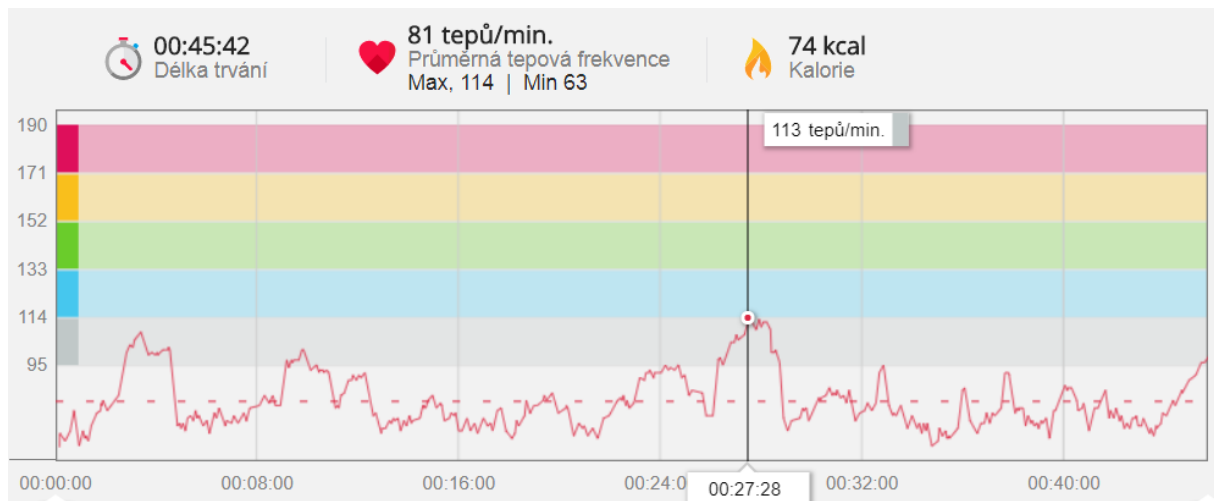
**Vyjádření exprese emocí JP, pozorování z vyučovací hodiny ze dne 3. 4. 2018:**

- vzhled – čistá oholená pleť bez známky únavy, dlouhé vlnité vlasy stáhnuté do culíku v přírodním odstínu zrzavé barvy, oděv – tmavý svetr, pod ním společenská košile béžové barvy a zelená kravata, černé společenské kalhoty, vyšší hubená postava;
- tón intonace řeči (tempo řeči) – tón hlasu příjemný, tempo řeči mírné a klidné, hovoří srozumitelně;
- sebevědomí – ve vyučovací hodině působí sebejistě ovšem nenadřazeně;
- myšlení (optimismus x pesimismus) – 100% optimismus;
- chování – k žákům se chová jako přátelům, často (vhodně) vtipkuje;



- postoj (introverze x extroverze) – spíše extroverze;
- vnímání času – na začátku vyučovací hodiny upozornil na nový školní týden a první hodinu, uvedl organizaci vyučovací hodiny, sledoval čas na hodinkách po celou dobu vyučovací hodiny, na konci hodiny zadal žákům úkol, ukončil hodinu a poté zazvonilo.

### Záznam měření tepové frekvence z vyučovací hodiny, ze dne 3. 4. 2018:



Obrázek č. 7: Záznam tepové frekvence JP

Zdroj: Polar FlowSync

00:27,28 - nejvyšší naměřená hodnota tepová frekvence JP ve vyučovací hodině byla 113 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha G), byla způsobena výkladem nového učiva žákům.

00:03,23 – druhá nejvyšší naměřená hodnota tepová frekvence JP ve vyučovací hodině byla 107 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha G), byla způsobena na začátku hodiny při prezentaci přítomných žáků a organizaci vyučovací hodiny.

00:34,48 - nejnižší naměřená hodnota tepová frekvence JP ve vyučovací hodině byla 63 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha G), byla způsobena při promítání básně projektorem na zeď, kterou četli žáci.

Zajímavý výkyv tepové frekvence JP nastal mezi 25 – 29 minutou ve vyučovací hodině (v tomto čase byla naměřena nejvyšší hodnota tepové frekvence JP). V tomto úseku učitel ukončil diskusi (knižní tipy) mezi žáky a začal vykládat nové učivo, dle hospitačního záznamu (příloha G).

**Porovnání dotazníku č. 4: Škála potíží v regulaci emocí ze dne 28. 3. 2018:**

subškála	min. počet bodů	max. počet bodů	průměr (N = 364) Muži: Nm=70; Ženy: Nž=294	výsledek JP (součet bodů)
Uvědomování	3	15	6,88	<b>6</b>
Porozumění	3	15	6,12	<b>4</b>
Neakceptování	3	15	6,44	<b>3</b>
Cíle	3	15	8,87	<b>6</b>
Impulzivita	3	15	6,53	<b>6</b>
Strategie	3	15	6,94	<b>4</b>
DERS-SF-CZ celkem	18	90	41,77	<b>29</b>

Tabulka č. 6: Porovnání výsledků dotazníku v regulaci emocí JP

Zdroj: Dotazník

## 9.4 Případ č. 4 – učitel MK

**Údaje o učiteli - osobní údaje (Dotazník č. 1: Osobní údaje učitele), ze dne 9. 4. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 9. 4. 2018:**

Panu učiteli je 48 let a na Střední škole uměleckoprůmyslové v Ústí nad Orlicí učí dvanáct let. Na střední škole vzdělává žáky uměleckých a průmyslových oborů v předmětu informační a komunikační technologie. Na škole působí spolu s kolegou jako správce sítě.

Učitel v dotazníku neuvedl svůj zdravotní stav. Uvedl pouze hodnoty o jeho výšce do 180cm a váhu do 80kg. Později v rozhovoru sdělil, že se léčí s nemocí Diabetes mellitus a má potíže se slinivkou.

**Hodnocení nálady učitele ve sledování období 10. 3. 2018 – 9. 4. 2018 (Dotazník č. 2: Jak se cítím v průměru za uplynulý měsíc), ze dne 9. 4. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 9. 4. 2018:**

Učitel uvedl na stupnici nálady hodnotu -2 (sklon k zoufalství, depresi).

*„Vadí mi lidi, nechci mít s nimi nic společného.“*

*„Holky se v hodině chovají jako pipiny, když se mě někdo na něco v hodině zeptá, patří k elitě třídy.“*

**Učitelova aktivita mimo zaměstnání v průběhu jednoho týdne, ve sledovaném období 2. 4. - 8. 4. 2018, (Dotazník č. 3 – Moje aktivita za uplynulý týden) ze dne 9. 4. 2018 a údaje z nestrukturalizovaného rozhovoru ze dne 9. 4. 2018:**

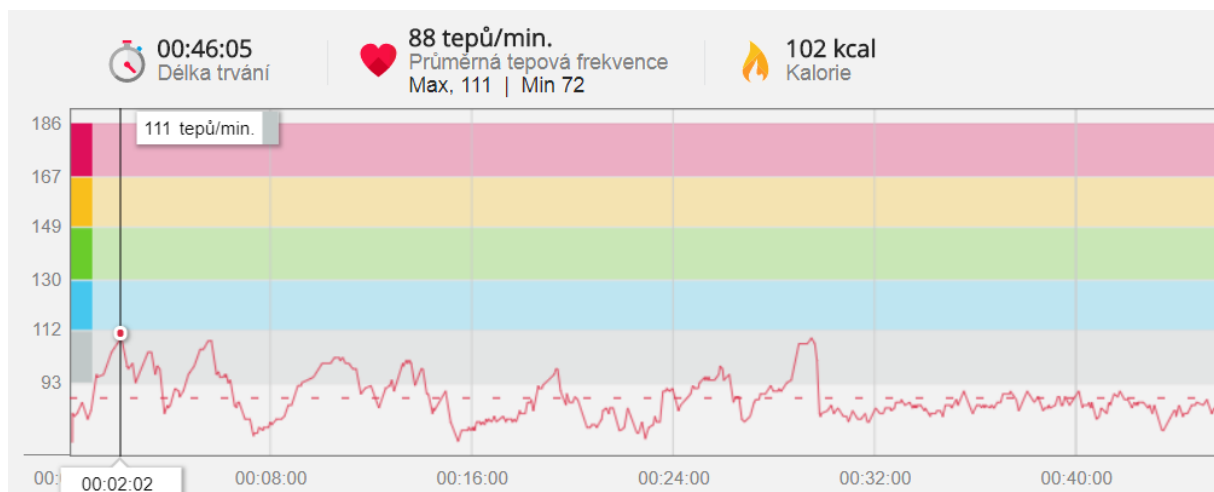
Učitel v dotazníku uvedl, že se po celý týden (pondělí – neděle) nejčastěji věnoval své manželce a dětem, sebevzdělávání, četbě a staral se o svého psa, se kterým chodil každý den běhat (30min). Učitel neuvedl žádnou aktivitu s přáteli ani příbuznými, nestaral se o úklid ani opravy v domácnosti, nic nekupoval.

**Vyjádření exprese emocí MK, pozorování z vyučovací hodiny ze dne 9. 4. 2018:**

- vzhled – pleť se známkou únavy a s vráskami v obličejí, upravené strniště, vlasy přírodní černé barvy, účes typu „čiro“, oděv – černá mikina s kapucí (nápis kapely E!E), modré obnošené džíny a roztrhané kecky, vyšší hubená postava;
- tón intonace řeči (tempo řeči) – tón hlasu příjemný, tempo řeči klidné, hovoří srozumitelně;

- sebevědomí – ve vyučovací hodině nepůsobí sebevědomě, ve svém oboru hovoří jako odborník, nepůsobí nadřazeně;
- myšlení (optimismus x pesimismus) – spíše pesimismus;
- chování – k žákům se chová přátelsky ovšem s odstupem (nepřipouští si je k tělu),
- postoj (introverze x extroverze) – spíše extroverze;
- vnímání času – na začátku vyučovací hodiny uvedl téma hodiny, bez časové organizace, stanovil žákům čas na úkol, který jim zadal, poté pokračoval ve výkladu a hodina končila pro žáky a vyučujícího zvoněním, před sebou měl zapnutý počítač, kde mohl sledovat čas, své hodinky nesledoval.

### Záznam měření tepové frekvence z vyučovací hodiny, ze dne 3. 4. 2018:



Obrázek č. 8: Záznam tepové frekvence MK

Zdroj: Polar FlowSync

00:02,02 - nejvyšší naměřená hodnota tepová frekvence MK ve vyučovací hodině byla 111 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha H), byla způsobena přivítáním žáků v hodině a organizací zasedacího pořádku v počítačové učebně.

00:05,34 – druhá nejvyšší naměřená hodnota tepová frekvence MK ve vyučovací hodině byla 108 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha H), byla způsobena organizací zasedacího pořádku v počítačové učebně.

00:29,27 – třetí nejvyšší naměřená hodnota tepová frekvence MK ve vyučovací hodině byla 108 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha H), byla způsobena při vysvětlování principu trestu, který dal učitel žákům a napomínání žáků ke kázni.

00:15,29 - nejnižší naměřená hodnota tepová frekvence MK ve vyučovací hodině byla 72 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha H), byla způsobena při výkladu nového učiva žákům.

00:22,52 – druhá nejnižší naměřená hodnota tepová frekvence MK ve vyučovací hodině byla 73 tepů/min., dle hospitačního záznamu (příloha H), byla způsobena při zadání úkolu – trestu žákům.

Zajímavý propad tepové frekvence MK ze 108 tepů/min. na 74 tepů/min. nastal mezi 5 – 7 minutou ve vyučovací hodině, dle hospitačního záznamu (příloha H), byl tento propad způsoben při organizaci zasedacího pořádku v počítačové učebně.

Zajímavý vzestup tepové frekvence MK ze 74 tepů/min. na 102 tepů/min. nastal mezi 7 – 11 minutou ve vyučovací hodině, dle hospitačního záznamu (příloha H), byl tento vzestup způsoben při organizaci zasedacího pořádku v počítačové učebně a následně výkladem nového učiva žákům.

#### **Porovnání dotazníku č. 4: Škála potíží v regulaci emocí ze dne 9. 4. 2018:**

subškála	min. počet bodů	max. počet bodů	průměr (N = 364) Muži: Nm=70; Ženy: Nž=294	<b>výsledek MK (součet bodů)</b>
Uvědomování	3	15	6,88	<b>11</b>
Porozumění	3	15	6,12	<b>6</b>
Neakceptování	3	15	6,44	<b>7</b>
Cíle	3	15	8,87	<b>10</b>
Impulzivita	3	15	6,53	<b>8</b>
Strategie	3	15	6,94	<b>7</b>
DERS-SF-CZ celkem	18	90	41,77	<b>49</b>

Tabulka č. 7: Porovnání výsledků dotazníku v regulaci emocí MK

Zdroj: Dotazník

## 10 Diskuze

V rámci stanovených hypotéz této práce, byla každá hypotéza podrobena jednotlivému případu učitele. Jednalo se o případy: č. 1 – učitelka IF, č. 2 – učitelka MK, č. 3- učitel JP a č. 4 – učitel MK.

**H1:** Průměrná tepová frekvence učitele naměřená v rámci jedné vyučovací hodiny (45 minut) je vyšší, než průměr aktivní tepové frekvence (ATF = 70-80tep./min.).

### **Případ č. 1 – učitelka IF: Ano. Předpoklad se potvrdil.**

Průměrná tepová frekvence učitelky ve vyučovací hodině byla 88 tepů/min. Učitelka zároveň uvedla, že se léčí s vysokým krevním tlakem.

### **Případ č. 2 – učitelka MK: Ano. Předpoklad se potvrdil.**

Průměrná tepová frekvence učitelky ve vyučovací hodině byla 88 tepů/min. Učitelka uvedla, že její zdravotní stav je v normě.

### **Případ č. 3 – učitel JP: Ano. Předpoklad se potvrdil.**

Průměrná tepová frekvence učitele ve vyučovací hodině byla 81 tepů/min. Učitel uvedl, že jeho zdravotní stav je v normě. Vzhledem k porovnání naměřené hodnoty učitele s aktivní tepovou frekvencí 70 – 80 tepů/min., byla tato hodnota učitele hraniční.

### **Případ č. 4 – učitel MK: Ano. Předpoklad se potvrdil.**

Průměrná tepová frekvence učitele ve vyučovací hodině byla 88 tepů/min. Učitel neuvedl, informace týkající se činnosti nebo léčby jeho srdce.

**H 2:** Nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence učitele ve vyučovací hodině (45 minut), je způsobena výkladem nového učiva žákům.

### **Případ č. 1 – učitelka IF: Ano. Předpoklad se potvrdil.**

Nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence učitelky 101 tepů/min., byla naměřena při výkladu nového učiva žáků.

### **Případ č. 2 – učitelka MK: Ne. Předpoklad se nepotvrdil.**

Nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence učitelky 114 tepů/min., byla naměřena při opakování učiva „zahříváčka“.

**Případ č. 3 – učitel JP: Ano. Předpoklad se potvrdil.**

Nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence učitele 113 tepů/min., byla naměřena při výkladu nového učiva žákům.

**Případ č. 4 – učitel MK: Ne. Předpoklad se nepotvrdil.**

Nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence 111 tepů/min., byla naměřena v úvodu hodiny, při přivítání žáků a organizaci zasedacího pořádku v učebně.

**H3:** Učitel svojí náladu (ve sledovaném období) popisuje v hodnotě alespoň +1 a vyšší, než v hodnotě -1 a nižší.

**Případ č. 1 – učitelka IF: Ne. Předpoklad se nepotvrdil.**

Učitelka uvedla na stupnici nálady hodnotu mezi bodem 0 (neutrální stav) až – 1 (sklon k zoufalství, depresi).

**Případ č. 2 – učitelka MK: Ano. Předpoklad se potvrdil.**

Učitelka uvedla na stupnici nálady hodnotu +4 (nadšení, radost, euforie).

**Případ č. 3 – učitel JP: Ano. Předpoklad se potvrdil.**

Učitel uvedl na stupnici nálady hodnotu +4 (nadšení, radost, euforie).

**Případ č. 4 – učitel MK: Ne. Předpoklad se nepotvrdil.**

Učitel uvedl na stupnici nálady hodnotu -2 (sklon k zoufalství, depresi).

**První hypotéza** zcela potvrdila předpoklad, že průměrná tepová frekvence učitele ve vyučovací hodině je vyšší, než průměr aktivní tepové frekvence (ATF = 70-80tep./min.). Celkem tři případy (případ č. 2, případ č. 3 a případ č. 4) dopadly s totožným výsledkem průměrné naměřené hodnoty 88 tepů/min. a tyto učitelé neuvedli žádné zdravotní omezení. Případ č. 1 měl průměrnou hodnotu 81 tepů/min. a tato učitelka uvedla léčbu s vysokým krevním tlakem. Měření průměrné tepové frekvence učitele probíhalo pouze jednou (bez opakování) a v jedné vyučovací hodině. Zajímavé by bylo zjistit, jaké jsou průměrné výsledky tepové frekvence učitele za celý vyučovací den a následně měření opakovat po měsíci, čtvrtletí, pololetí, roce.

**Druhá hypotéza** potvrdila předpoklad z poloviny (50%), že nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence učitele ve vyučovací hodině (45 minut), je způsobena výkladem nového učiva žákům. Tento předpoklad se potvrdil u případu č. 1 a případu č. 3. U případu č. 2 a č. 4 se tento předpoklad nepotvrdil a nejvyšší naměřená hodnota tepové frekvence byla způsobena opakováním látky (případ č. 2) a v úvodu hodiny a organizací zasedacího pořádku v učebně (případ č. 4). Pro přesnější zmapování druhé hypotézy, by bylo vhodné zhotovit ve vyučovací hodině audiovizuální nebo video nahrávku, protože hospitační záznam nepokryje veškeré dění ve vyučovací hodině.

**Třetí hypotéza** potvrdila předpoklad z poloviny (50%) a týkala se hodnocení nálady učitele, který svojí náladu (ve sledovaném období) popisuje v hodnotě alespoň +1 a vyšší, než v hodnotě -1 a nižší. Tuto hypotézu potvrdily případy č. 2 a č. 3 shodně v hodnotě +4. Případ č. 1 a č. 4 zhodnotily náladu v rozmezí 0 neutrální stav až -2. Tato hypotéza se zabývala náladou učitele v průběhu jednoho měsíce bez opakování. Zajímavé zjištění by mohly přinést výsledky nálady učitele v průběhu školního roku, tedy na začátku školního roku, čtvrtletí, pololetí, druhém čtvrtletí a na konci školního roku



## Závěr

Srdce tepe bez přestávky celý život. Je to silný sval, který svými pravidelnými stahy vhání okysličenou krev do cév, kterými proudí i do těch nejdlehlších částí těla. Onemocnění srdce a cév jsou v dnešní době spolu s rakovinou nejčastější příčinou úmrtí. To bychom si měli uvědomit a podle toho se chovat, žít.

Cílem bakalářské práce, bylo v teoretické části práce popsat témata týkající se emocí, stresu, syndromu vyhoření, tepové frekvence, pedagogické profese a upozornit na důležitou psychologii zdraví. Každé téma prezentovalo několik definic od různých autorů a vymezilo jejich nejdůležitější pojmy.

První téma *emoce* se věnovalo složitosti vůbec pojem emoce definovat a řešilo rozdíl mezi definicí pojmu emoce a pojmu cit a vymezilo některé teorie emocí. Zaměřilo se na průběh, vznik a funkce emoce a popsal základní dimenzní rozlišení emocí. Samotná část se věnovala ukazatelům emocionálního chování. Dalším tématem byl *stres*, který byl popsán jako zátěž a určitá reakce na stresory a byly popsány rozdíly mezi akutním a chronickým stresem. Na příkladu jedince č. 1 a jedince č. 2 byl vysvětlen pozitivně a negativně prožívaný stres. Kapitola se věnovala stresové reakci a svalovému orgánu srdci. Následující téma se věnovalo syndromu vyhoření, zejména jeho příznakům a fázím ve vztahu k výkonu učitelství profese. Na toto téma navázala již předposlední kapitola praktické části práce, která blíže vymezila, kdo je to pedagogický pracovník a představila čtyři typologie učitelů. Uvedla profesní dráhy učitelů a popsal faktory pracovní zátěže. Poslední kapitola cílila na optimalizaci tělesné a psychické kondice učitele.

Cílem praktické části práce, bylo změřit tepovou frekvenci učitelů v rámci jejich vyučovací hodiny a na základě získaných informací z dotazníků, sestavit jednotlivé případy učitelů. Tedy získané informace aplikovat do osobních případů učitelů. Celkem byly sestaveny případy dvou učitelek a dvou učitelů, kteří učí na jedné střední škole. Na základě získaných informací (dat), byl zhodnocen kvalifikovaný předpoklad. (H1, H2, H3). První a druhá hypotéza se týkala činnosti srdce, resp. řešila průměrnou hodnotu tepové frekvence ve vyučovací hodině a příčinu nejvyšší naměřené hodnoty pulsu. Poslední hypotéza zjišťovala náladu učitele. První hypotéza této práce se zcela potvrdila a druhá a třetí byla naplněna z 50%. Záznamy potvrdily, že jedinec reaguje na stresové situace odlišným způsobem a každý učitel je jedinečnou osobností. Míra vzrušení, jestli se jedná o příjemné nebo nepříjemné vzrušení, nebyla hodnocena. Určitou mezerou praktické části je nezhotovení pokusů v opakování

měření samotné tepové frekvence, protože hypotézy vycházejí pouze z jednoho měření. Porovnání výsledné křivky tepové frekvence učitele z vyučovací hodiny, by bylo objektivnější porovnat s audiovizuální nahrávkou, než s hospitačním záznamem z dané výuky. Co se týče zjištění nálady učitele, tak byl brán zřetel pouze na zjištění nálady v jednom měsíci učitelova života. Praktická část této práce, se ve své podstatě orientovala na jeden časový úsek a neprovedla navazující opakování zjištěním návazných dat. V úplném závěru může záznam jednotlivého případu postačit jako odrazový můstek, k další rozšiřující práci s tím konkrétním učitelem.

## Seznam literatury

- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x
- EGYDY, David. Seminář o výživě. MEDIABROS S.R.O.: 2011.
- ELLIS, Albert. *Trénink emocí: práce s emocemi na základě racionálně emoční terapie*. Praha: Portál, 2002. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-646-2.
- FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- HÁJEK, Karel. *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. Praha: Portál, c2006. ISBN 80-7367-107-7.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675691.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
- KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KELEMAN, Stanley. *Anatomie emocí: struktury lidské zkušenosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-836-8.
- KELEMAN, Stanley. *Ztělesněná zkušenost: procesuální práce s tělem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-664-3.
- KRAUS, Blahoslav. *K základním otázkám pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1992. ISBN 80-7041-600-9.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4436-0.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie: skripta pro posl. pedag. fakulty Univ. Karlovy*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 8070666137.
- MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum, 1997. Věda do kapsy. ISBN 80-86041-25-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.
- NEŠPOR, Karel. *Sebeovládání: stres, rizikové emoce a bažení lze zvládat!*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0482-4.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.
- PODLAHOVÁ, Libuše, ed. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1828-5.
- POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulurní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5128-3.
- PRAŠKO, Ján. *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru*. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1352-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- RUIZ, Miguel. *Čtyři dohody: kniha moudrosti starých Tolteků: praktický průvodce osobní svobodou*. Přeložil Viktor FAKTOR. Praha: Pragma, 2001. ISBN 80-7205-826-6.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.

SUCHÝ, Jiří a Pavel NÁHLOVSKÝ. *Pozitivní emoce: jak je posilovat a rozvíjet v osobním i pracovním životě*. Praha: Grada, 2012. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4375-2.

SYŘIŠŤOVÁ, Eva. *Normalita osobnosti*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1972.

ŠIMEK, A. (2000). Supervize je u nás stále nová. *Psychoterapeutické sešity*, č. 2.

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-x.

### **Webové dokumenty a články:**

BAJER, Karel, 2012. Tepová frekvence [online]. © b-fit 2013 [online]. [cit. 1. 12. 2017].  
Dostupné z: <http://www.bfit-program.cz/puls.html>

Benda, J. (2017). Krátká forma škály potíží v regulaci emocí: pilotní studie české verze. *E-psychologie*, 11(1), 1-15. Dostupné z <http://e-psycholog.eu/pdf/benda.pdf>

Co je supervize. © Český institut pro supervizi 2006 [online]. [cit. 20. 3. 2018].  
Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>

HIGHET, Gilbert. Juvenal, ROMAN POET [online].  
©2018 ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA, INC. [cit. 30. 3. 2018].  
Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Juvenal>

Jak vám tluče srdce [online]. ISSN 1803-8212. © 2018 MeDitorial. [ cit. 15. 3. 2018].  
Dostupné z: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/235710.php>

KAPOUNOVÁ, Kateřina a POSPÍŠIL, Zdeněk, 2013. Obecná patofyziologie [online].  
© 2013 Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity Brno v rámci projektu Inovace studijního oboru Regenerace a výživa ve sportu pod kódem CZ.1.07/2.2.00/15.0209, [cit. 23. 3. 2018]. Dostupné z <http://www.fsps.muni.cz/inovaceRVS/kurzy/patofyziologie/stres.html>,

JAVŮREK, Karel, 2016. Nový typ zařízení dokáže pomocí bezdrátových signálů zjistit srdeční tep i vaše emoce [online]. © 2018 Copyright CN Invest a.s. a dodavatelé obsahu. ISSN 1213-8991. [cit. 1. 4. 2018]. Dostupné z: <https://vtm.zive.cz/clanky/novy-typ-zarizeni-dokaze-pomoci-bezdratovych-signalu-zjistit-srdecni-tep-i-vase-emoce/sc-870-a-184324/default.aspx>

Průvodce vaším podnikáním [online]. ISSN 1802-8012. Copyright © 2007 – 2018. [cit. 5. 2. 2018]. Dostupné z: <https://www.podnikatel.cz/zakony/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu/f2876088/>

SVATOŠ, Tomáš, 2002. Formulář pro hospitaci. [online]. Vydavatel: katedra pedagogiky a psychologie Pedf UHK.

Dostupné z: [http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/ke\\_stazeni.htm#Formul%C3%A1%C5%99e%20a%20pozorovac%C3%AD%20archy](http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/ke_stazeni.htm#Formul%C3%A1%C5%99e%20a%20pozorovac%C3%AD%20archy)

SVOBODOVÁ, Renata, 2013. Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací [online]. [cit. 20.3.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html/>

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1: Stres ve fyziologické oblasti

Tabulka č. 2: Emoční stres

Tabulka č. 3: Behaviorální stres (stres projevující se v chování)

Tabulka č. 4: Porovnání výsledků dotazníku v regulaci emocí IF

Tabulka č. 5: Porovnání výsledků dotazníku v regulaci emocí MK

Tabulka č. 6: Porovnání výsledků dotazníku v regulaci emocí JP

Tabulka č. 7: Porovnání výsledků dotazníku v regulaci emocí MK

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1: Složky emoce

Obrázek č. 2: Dimenze emocí

Obrázek č. 3: Procvičení krční páteře

Obrázek č. 4: Aktivační a relaxační protažení

Obrázek č. 5: Záznam tepové frekvence IF

Obrázek č. 6: Záznam tepové frekvence MK

Obrázek č. 7: Záznam tepové frekvence JP

Obrázek č. 8: Záznam tepové frekvence MK

## **Seznam příloh**

Příloha A: Dotazník č. 1: Osobní údaje učitele

Příloha B: Dotazník č. 2: Stupnice – jak se cítím v průměru za uplynulý měsíc

Příloha C: Dotazník č. 3: Moje aktivita za uplynulý týden

Příloha D: Dotazník č. 4: Škála potíží v regulaci emocí

Příloha E: Hospitační záznam z výuky IF učitelka

Příloha F: Hospitační záznam z výuky MK učitelka

Příloha G: Hospitační záznam z výuky JP učitel

Příloha H: Hospitační záznam z výuky MK učitel