



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Volnočasové aktivity pracovní zátěž učitelů 1. st. ZŠ

Vypracovala: Šárka Švorcová  
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou adresou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby stejnou elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledků obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

.....

Podpis studenta

V Českých Budějovicích 7.6.2015

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala zejména vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Luboši Krninskému za cenné rady a odborné vedení této práce, trpělivost a vstřícnost. Dále bych chtěla projevít dík pedagogům, kteří mi věnovali svůj čas, za jejich ochotu a otevřenost. A v neposlední řadě také své rodině a jmenovitě Ondrovi, který mi byl vždy oporou.

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se zaměřuje na volnočasové aktivity učitelů 1. stupně ZŠ v závislosti na jejich vnímání pracovní zátěže. V teoretické části je zmíněná charakteristika učitele, ale stěžejní je téma pracovní zátěže a volného času učitele. Je na ně nahlíženo z více úhlů pohledu. Nabízí především různé odvětví zátěže a druhy volného času. Empirická část je zpracována pomocí metody hloubkového rozhovoru s vybranými učiteli 1. stupně ZŠ. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, do jaké míry zátěž ovlivňuje trávení volného času učitelů, jakými způsoby zátěž zvládají. Účastnice výzkumného šetření zvládají zátěž a svůj volný čas věnují aktivitám, které jsou zcela odlišné od jejich profese. Mezi nejčastěji zmiňované volnočasové aktivity řadí fyzickou aktivitu, manuální práci a sport.

### **Klíčová slova:**

osobnost učitele, profesní aktivity učitele, psychická zátěž, fyzická zátěž, stres, volný čas

## **Abstract**

This diploma thesis focuses on free time activities of elementary school teachers in relation with their perception of workload. In the theoretical part the teacher`s characteristics are mentioned, but it primarily focuses on workload and teachers` free time activities. The topics are seen through multiple points of view. Different segments of workload and types of free time are presented. Empirical part is elaborated using in-depth interview with chosen elementary school teachers. The main goal of this research was to uncover, how much the workload influences teachers` spending of their free time and how are they coping with the workload. Participants of this research are coping with the workload well and they are spending their free doing activities completely different from their profession. Most mentioned activities were physical activities, manual labor and sport.

### **Key words:**

Teacher`s personality, professional activities, mental burden, physical burden, stress, free time

## Obsah

Úvod.....	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 Učitel.....</b>	<b>10</b>
1.1 Charakteristika učitele.....	10
1.1.1 Rozdíly mezi učiteli .....	10
1.1.2 Pedeutologie.....	11
1.2 Osobnost učitele .....	11
1.2.1 Rysy osobnosti .....	12
1.2.2 Pedagogický optimismus .....	13
1.2.3 Autorita .....	14
1.3 Profesní aktivity učitele 1. st. ZŠ .....	15
1.3.1 Dělení profesních aktivit učitele .....	16
1.3.2 Druhy profesních činností učitele .....	17
1.3.3 Operativní činnost a styk s veřejností .....	19
1.3.4 Sebevzdělávání.....	19
1.4 Pracovní podmínky .....	19
<b>2 Zátěžové situace učitelů .....</b>	<b>20</b>
2.1 Fyzická zátěž.....	20
2.2 Psychická zátěž .....	21
2.2.1 Dělení zdrojů psychické zátěže.....	21
2.3 Zvládání zátěže.....	23
2.3.1 Strategie zvládání zátěže .....	23
2.3.2 Důsledky zátěžových situací.....	26
<b>3 Stres.....</b>	<b>29</b>
3.1 Zdroje a příčiny stresu v povolání učitele .....	29
3.1.1 Příliš mnoho povinností, nedostatek času .....	30

3.1.2	Stresory související s žactvem (s výukou) a rodiči žáků.....	30
3.1.3	Vztahy v kolektivu a k nadřízeným .....	31
3.1.4	Další příčiny stresu.....	32
3.2	Prevence proti stresu .....	32
3.2.1	Životospráva.....	32
3.2.2	Hospodaření s časem.....	33
3.2.3	Sebeřízení.....	33
3.2.4	Sekundární faktory .....	34
3.3	Syndrom vyhoření.....	34
3.3.1	Příznaky syndromu vyhoření .....	35
3.3.2	Preventivní opatření .....	35
<b>4</b>	<b>Volný čas .....</b>	<b>37</b>
4.1	Vázaný čas .....	39
4.2	Pojetí volného času .....	40
4.2.1	Typy volného času .....	41
4.2.2	Činnosti volného času .....	42
<b>II.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>Metodologie výzkumného šetření .....</b>	<b>45</b>
5.1	Výzkumný problém.....	45
5.2	Cíl výzkumného šetření.....	45
5.3	Metodika výzkumu.....	45
5.4	Základní výzkumná otázka .....	46
5.5	Výzkumný vzorek .....	46
5.6	Metoda sběru dat.....	48
5.7	Způsob zpracování a analýza dat .....	48
<b>6</b>	<b>Výsledky analýzy rozhovorů .....</b>	<b>50</b>
6.1	Nástrahy práce pedagoga .....	50

6.2	Mnoho povinností, málo času .....	52
6.3	Žák a rodiče žáka .....	54
6.4	Vztahy v kolektivu .....	56
6.5	Sebereflexe .....	57
6.6	Plánování a vzdělávání.....	61
6.7	Zdraví a pomoc odborníků .....	62
6.8	Pocity, potřeby, rituály .....	64
6.9	Fyzická činnost, sportovní aktivity .....	67
6.10	Čas sama na sebe.....	68
6.11	Zájmy, koníčky .....	70
<b>7</b>	<b>Zodpovězení výzkumných otázek .....</b>	<b>72</b>
<b>8</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>73</b>
<b>9</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>77</b>
	<b>Seznam literatury .....</b>	<b>79</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>82</b>

## Úvod

Pracovní zátěž u učitelů je velmi citlivé téma. Každý z učitelů totiž může pociťovat jinou zátěž a také na ní jiným způsobem reagovat. Ať už se jedná o zátěž fyzickou nebo psychickou. Dobrým pomocníkem při zvládnání zátěže jsou volnočasové aktivity, tj. čas, který má učitel sám pro sebe, věnuje ho sám sobě, svým zájmům a koníčkům. Ne vždy si však učitel dokáže tento čas naplánovat.

Téma diplomové práce nese název Volnočasové aktivity a pracovní zátěž učitelů 1. st. ZŠ. Myšlenka ke zpracování daného tématu mi byla vnuknuta při jednom semináři psychologie, když byla položena otázka, jak dnešní učitelé tráví svůj volný čas. Volný čas a problematika pracovní zátěže se nabízelo jako velmi zajímavé spojení.

Práce pedagoga není v mnoha ohledech vůbec jednoduchá, jak se může zdát. Představuje velice dlouhé psychické vypětí, soustředěnost a také trpělivost. Zmíněné a mnohé další faktory se odráží v trávení volného času učitele.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části bude zaměřena na samotného učitele, jeho charakteristiku, osobnost a zejména na jeho profesní aktivity.

Druhá kapitola se bude zabývat zátěžovými situacemi učitele, které se dělí na psychickou a fyzickou. Dále zde budou zmíněny jednotlivé možnosti zvládnání zátěže. Neméně důležité jsou také důsledky pracovní zátěže v životě učitele.

Ve třetí kapitole nahlédneme do problematiky obecně známého tématu současnosti - stresu. Bude zde vysvětlen rozdíl mezi zátěží a stresem, jaké jsou zdroje a příčiny stresu a jak mohou učitelé provádět prevenci proti stresu. Zmíníme se také o hrozbě všech učitelů, a tím je syndrom vyhoření.

Čtvrtá kapitola bude seznamovat s tématem volného času. Jaké je pojetí volného času, čím se liší od času vázaného, jakým způsobem může učitel volný čas trávit a jaké činnosti ve svém volném čase může vykonávat.

Cílem empirické části je odpovědět na výzkumnou otázku, která zní: Jak učitelé zvládají zátěž a stres pomocí volnočasových aktivit? Praktická část je zpracována kvalitativní



metodou. Bylo uskutečněno osm rozhovorů s učitelkami prvního stupně základních škol. Získané informace jsou zpracovány v podobě analytického příběhu.

Tato práce může pomoci jak začínajícím učitelům, tak učitelům s dlouholetou praxí. Zde se dozví, jaké činnosti učitelům pomáhají zvládat zátěž a stres, jaké aktivity vykonávají ve svém volném čase. Eventuálně zde najdou radu na to, jak se zátěži a stresu vyhnout.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Učitel

Aby bylo možné komplexně shrnout pojem učitel, je nutné se zaměřit na základní definici pojmu a jeho charakteristiku, zejména se zacílením na osobnost učitele a co je náplní jeho práce. S těmito jednotlivými složkami je důležité se obeznámit z důvodu návaznosti jak na zátěžové situace, tak volný čas u učitelů na základní škole.

### 1.1 Charakteristika učitele

Učitel patří k nejvýznamnějším činitelům vzdělávacího procesu. Průcha ho definuje jako „profesionálně kvalifikovaného pracovníka spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, 2003, s. 261).

Jůva (1995) nahlíží na učitele z jiného pohledu. Učitel je podle něj nositel společenské odpovědnosti. Je považován za původce a organizátora výchovně-vzdělávacího procesu a současně za hodnotitele dosahovaných výsledků.

Učitel musí zvládnout nespočet úkolů, situací a požadavků na něj kladených. Prvotně musí učitel prokázat pedagogickou způsobilost, aby mohl zajistit předávání poznatků žákům. Učitel také spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Průcha, 2003). Z tohoto výčtu lze vyvodit, že se ve školství jedná o osobu nezbytně důležitou a nenahraditelnou. Zmíněné informace jsou pouze nástinem toho, co je v kompetenci učitele.

Štverák (1999, s. 73) označuje učitelské povolání jako práci, která je „velmi namáhavá a vyčerpávající, až mnohdy zaujatou veřejností nedoceňovaná až podceňovaná.“

Daná problematika je více rozvedena v kapitole 1.3 Profesionální aktivity učitele.

#### 1.1.1 Rozdíly mezi učiteli

Praxe ukazuje viditelné rozdíly mezi učiteli. Podle Jůvy (1995, s. 50) jsou mezi nimi „vynikající pedagogičtí pracovníci, vážení a milovaní svými žáky, učitelé a vychovatelé s přirozenou autoritou, kterým žáci věří, kterých si váží, nad jejichž podněty se skutečně zamýšlejí“. Tito učitelé žáky pobízejí k aktivitě a všestrannému rozvoji.

Oproti tomu stojí učitelé, kteří jsou v nesouladu ve svém morálním a lidském profilu. Mají mezery ve vzdělání, nedostatečnou nebo nulovou autoritu a používají metody, u kterých žáci pracují pod nátlakem (Jůva, 1995). Takto popisovaní učitelé jsou pak u žáků vnímáni jako nespolehliví, neatraktivní, nezáživní a z odborného hlediska především nevyhovující v kontextu vzdělávacího procesu. Bohužel si tito učitelé málokdy dokážou připustit vlastní chyby a poučit se z nich.

### **1.1.2 Pedeutologie**

V současnosti se objevuje speciální disciplína zabývající se naukou o učiteli, jeho úkolech a postavení. Tato disciplína se v literatuře označuje jako pedeutologie.

Průcha (2003) ji ve svém slovníku definuje historickým označením - nauka o učiteli. Dříve byl tímto způsobem označován soubor požadavků na práci učitele. Zmiňuje zde také, že v posledních letech se v zahraničí i u nás k této tématice připojují zkušenostní výzkumy, které hledají různé vlastnosti osobnosti učitele, jeho profesní i mimoprofesní činnosti atp. (srov. Průcha, 2003).

Dytrtová a Krhutová (2009) mluví o pedeutologii jako o vědě, která zkoumá osobnost učitele. Uplatňují dva přístupy – normativní a analytický.

#### ***Normativní***

Účelem normativního přístupu je určit, co vše má učitel zvládnout, pokud chce být ve své profesi úspěšný. V tomto přístupu se uplatňuje deduktivní metoda, která určuje, jak by měl vypadat ideální učitel. Tomuto modelu se má učitel co nejvíce přiblížit.

#### ***Analytický***

Druhou možností je přístup analytický. Ten má za úkol zjistit reálné vlastnosti učitele, tedy jakí doopravdy jsou. Zde se využívá metod indukce, jako např. analýza výpovědi žáků o učitelích, sebereflexe učitelů apod.

## **1.2 Osobnost učitele**

Další kapitolou, bez níž je výklad o učiteli těžko myslitelný, je jeho osobnost. Vágnerová (2010) definuje termín osobnost jako charakteristiku nebo lépe řečeno hodnocení samotného jedince. Dané vymezení je bráno především z laického pohledu. Vágnerová dále zmiňuje, že pro osobnost je typický vyhraněný způsob prožívání,

uvažování a chování a z toho pak vyplývá vztah k prostředí nebo přizpůsobení se určitému prostředí.

V hovorovém pojetí je osobnost popisována jako člověk uznávaný, kladně přijímaný, svérázný svým životem a jednáním. Z psychologického hlediska se jedná o každého člověka s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic (Průcha, 2003).

Podle Dytrtové a Krhutové (2009) je zapotřebí osobnost učitele chápat jako obecný model osobnosti člověka, v níž hlavní roli hraje především psychická determinace. Jedná se tedy o vztah s prostředím a jeho přizpůsobení se (srov. Vágnerová, 2010).

Mareš (2013), stejně jako Vágnerová (2010) připomíná, že se osobnost učitele nemůže chápat jako jednolitý celek; má totiž mnoho úrovní a vrstev. Konkrétně je tím myšleno poslání, identita, přesvědčení, kompetence, chování. A to vše v interakci s prostředím, které učitele ovlivňuje.

### **1.2.1 Rysy osobnosti**

Konkrétněji se na osobnost učitele zaměřil Jůva (1995). Popisuje především ty rysy, které kladně ovlivňují průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o tvořivost, morální postoj, pedagogický takt, pedagogický klid, pedagogické zaujetí, přístup k žákům a spravedlnost.

#### ***Tvořivost***

Je to schopnost hledat nové a překonávat dosavadní úrovně, přetvářet a měnit stav věcí. U pedagoga je tento znak velice podstatný, protože jedině tvořivý pedagog má dispozice k tomu, aby mohl vychovávat tvořivého jedince. Tvořivý učitel pouze nenapodobuje, ale snaží se nalézat nové, lepší, pokrokovější hodnoty a postupy (Jůva, 1995). Průcha (2003) ještě dodává, že k tvořivosti je potřeba inspirace, fantazie a intuice.

#### ***Morální postoj***

Jako další důležitý rys osobnosti považuje Jůva (1995) zásadní morální postoj. Tím je myšleno učitelovo myšlení, cítění a chování v duchu humanismu, demokratismu a vlastenectví. Domnívá se, že podstatný je také jeho kladný vztah k práci, ukázněnost a pevná vůle.

### ***Pedagogický takt***

Jůva (1995, s. 53) tento rys vysvětluje jako „ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.“

Na sebeovládání klade důraz i Dytrtová a Krhutová (2009). Uvádí, že roste význam kvalit a schopností učitele. Mezi ně řadí sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální citění. Popisují také, že učitel by měl být schopný řešit mezilidské vztahy, porozumět pocitům, být přátelský a být také schopný ovládnout svojí náladovost.

Dá se tedy usuzovat, že pedagogický takt, je v současném pojetí učitelovy osobnosti nezbytným rysem, bez kterého se učitel při výchovně-vzdělávacím procesu neobejde. Tento znak má každý člověk, ale u učitele je obzvlášť podstatný.

### ***Pedagogický klid***

Další nedílnou složkou pedagogovy osobnosti je pedagogický klid. Je velice důležitý pro zachování stability ve třídě a především pro udržení zdraví učitele. Jůva (1995, s. 53) vysvětluje klid jako „schopnost pracovat soustředěně, nespěchat a trpělivě žákům vysvětlovat problematiku tak, až ji pochopí“.

### ***Pedagogické zaujetí, přístup k žákům a spravedlnost***

K posledním, nicméně stejně důležitým rysům, patří pedagogické zaujetí, hluboký přístup k žákům a přísná spravedlnost. Zaujetí je v tomto kontextu chápáno jako „angažovanost, která se odráží v citově kladném a aktivním přístupu pedagoga k látce a celkově k pedagogické práci“ (Jůva, 1995, s. 53).

Hluboký přístup k žákům je vysvětlován jako snaha pochopit žáky a brát v potaz jejich individualitu a tak s nimi také pracovat. Spravedlnost je chápána jako „požadavek nenechat nedostatky nebo přestupky bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, postupovat jednotně při hodnocení a klasifikaci, nepodléhat subjektivním náladám a především cizím vlivům“ (Jůva, 1995, s. 53).

### **1.2.2 Pedagogický optimismus**

Hlavním propagátorem pedagogického optimismu byl J. A. Komenský. Dytrtová a Krhutová (2009, s. 16) vysvětluje pedagogický optimismus jako „pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem“. Z hlediska osobnosti učitele to může být chápáno jako

„empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti“ (tamtéž).

Jůva (1995, s. 53) nahlíží na pedagogický optimismus jako na „pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení (důvěra ve výchovu), důvěru v žákovy síly (která posiluje žákovou zdravou sebedůvěru) a radostný přístup k práci“.

Optimismus představuje určitou důvěru a zároveň nadhled k přístupu jak žáka, tak učitele k jejich práci. Je potřeba více apelovat na výraznější zainteresování již zmiňované empatie, jelikož hraje důležitou roli při optimistickém nahlížení na danou situaci.

S optimismem se také úzce pojí dovednost reflektovat vlastní činnost. Zmiňovaná dovednost je v řádu několika let velice často zmiňovaná. Je potřeba se na vlastní činnost podívat z nadhledu, odstupu a z toho, co zjistíme, bychom měli umět vyvodit důsledky. Díky tomu můžeme lépe a snadněji vést vlastní hodiny, jelikož víme, jak si jako učitelé stojíme. Bohužel ne každý uvedenou dovednost dokáže aplikovat.

### **1.2.3 Autorita**

Nejdůležitější a hlavně v současnosti nejvíce problematickou složkou osobnosti učitele je autorita. Pokud učitel nemá autoritu, může být sebevíce tvořivý, optimistický, zaujatý, ale bez autority nebude mít u žáků to správné postavení, aby výchovně-vzdělávací proces probíhal tak jak má.

O autoritě hovoří Vašutová (1998) jako o jednom z aspektů profesionality učitele. Autorita učitele se projevuje vůči žákům, jejich rodičům, ale také vůči kolegům v pedagogickém sboru. Autorita se v odborných publikacích dělí na formální a přirozenou.

#### ***Formální***

Formální autorita je vázaná na prostředky, které má učitel po ruce v každém případě. Je to především pracovní řád učitelů, školní řád, klasifikační řád a hierarchie vztahů.

#### ***Přirozená***

„Přirozená autorita učitele je spojena s kvalitou jeho vzdělání a s osobnostními předpoklady“ (Vašutová, 1998, s. 132). Nicméně přirozenou autoritu si učitel může

přivést již při nástupu do profese a nemusí jí získávat, jako ve většině případu až během vykonávání praxe. Při budování přirozené autority je velice důležitá sebereflexe učitele.

Ačkoliv Jůva (1995) o autoritě hovoří skoro až na samém konci svého výčtu rysů osobnosti, Vašutová (1998) klade jasný důraz na důležitost této vlastnosti či znaku osobnosti. Z čehož vyplývá, že je nedílnou součástí osobnosti učitele. Je nutné říci, že uvedené publikace, ve kterých se autoři zmiňují o autoritě, nezachycují stav dnešního školství a stavu společnosti. Autorita se stává čím dál více problematickou. Ať už hovoříme o autoritě formální nebo o autoritě přirozené neboli neformální.

### **1.3 Profesionální aktivity učitele 1. st. ZŠ**

Jestliže chceme hovořit o činnostech učitele na prvním stupni základní školy, je nutné uvést některá specifika náplně jeho práce. Jedním z nich je systém jednoho učitele ve třídě. Učitel vyučuje většinou všechny předměty. Z toho vyplývá, že musí zvládnout obsah všech předmětů na určité úrovni (Spilková in Havlík, 1998).

Základní aktivitou učitele a zároveň jeho hlavní úlohou je žáky vychovávat a vzdělávat. Po učiteli na prvním stupni ZŠ je požadovaná integrace obsahu vzdělávání, učitelé by měli překračovat hranice a hledat styčné body mezi různými obory, základními pojmy i metodami. Měli by také umět zprostředkovat základy kompaktního obrazu světa tak, aby děti v období na 1. stupni dokázaly vnímat a chápat globalizační charakter (Spilková in Havlík, 1998).

Jůva (1995) charakterizuje některé úkoly, které by měl splňovat současný pedagog. Učitel zaručuje plný rozvoj žáků, včetně jejich přípravy základních sociálních rolí. Pomáhá jim utvářet určité vlastnosti jejich osobnosti a ručí i za jejich rozvoj v oblasti výchovy. Z toho vyplývá, že učitel se zaslouží o rozvoj nové generace.

To vše dohromady klade na učitele veliké nároky. Jak zmiňuje Jůva (1995, s. 50), patří mezi ně především „odborné a charakterové kvality, příprava a mnohostranný rozvoj.“

Učitel primární školy tedy musí selektovat to nejdůležitější z obsahu výuky pro určitou věkovou skupinu dětí a při tom umět děti zaujmout tak, aby děti vykládanou látku pochopily, porozuměly jí a především dokázaly vnímat vyučovací činnost učitele.

Díky tomu, že je učitel na prvním stupni na děti praktický sám, má tedy výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj. Jeho profesionální role přesahuje do jeho

kulturních a jiných aktivit ve volném čase. Do popředí se dostávají nároky na osobní kvality učitele a to nejen proto, že pracuje s dítětem v citlivém věku v období dětství, ale měl by také dát žákům dobré základy vzdělanosti pro další školní vzdělávání a praktický život (Spilková in Havlík, 1998).

Důležité je také podotknout, že učitel je pro žáky mluvním vzorem a z toho důvodu je u něj žádoucí, aby jeho mluvený projev byl kultivovaný (Spilková in Havlík, 1998). Podstatná je také vzdělanost v oblasti národní kultury a požadavek na komunikativnost v mezilidských vztazích. Děti jsou na učitele v tomto věku velmi silně vázány a s učitelem se identifikují, je pro ně vzorem. V důsledku toho učitel pro děti představuje významnou autoritu. Učitel rovněž vytváří sociální klima třídy, ovlivňuje vztahy mezi jednotlivými žáky, učí je reciproční komunikaci a kolektivnímu soužití ve škole (Spilková in Havlík, 1998).

Souhrn všech požadavků na učitele je tak obsáhlý, že ho lze označit za utopický až nereálný. Učitel není žádný stroj, ale také pouze člověk, který má svoje vady a působí na něj různé vlivy, které mají svůj původ (Štverák, 1999).

### **1.3.1 Dělení profesních aktivit učitele**

Solfronk (2000) tyto aktivity popisuje ve dvou rovinách: vzhledem k obsahu výuky a vzhledem k učícím se (žákům). Za profesní označuje také přípravné aktivity.

#### ***Aktivity vzhledem k obsahu výuky***

Aktivity vzhledem k obsahu výuky jsou spojeny především s odbornou způsobilostí.

Odbornost učitelů na primární škole je velice široká. Zahrnuje jak znalosti jazykové, literární, vlastivědné, tak i matematicko-přírodovědné a muzické včetně tělesné kultury. Žák ve škole tedy rozvíjí svoji národní identitu, ale také znalost nejbližšího přírodního a společenského okolí dítěte (Spilková in Havlík, 1998).

Odbornost však není to jediné, co musí učitel zvládnout při výkonu své práce. Mezi jednotlivá specifika práce učitele řadíme dovednost výběru obsahu výuky, dovednost didaktické transformace učiva, dovednost interpretace učiva a diagnostika výsledků žákovy učební činnosti.



### ***Aktivity vzhledem k učícím se***

Tyto aktivity zahrnují mnoho složek učitelských kompetencí. Za profesní aktivity Solfronk (2000) považuje komunikační činnosti, řídicí a organizační činnosti, diagnostické činnosti a činnosti hodnocení.

Je tedy na místě zmínit i diagnostickou kompetenci učitele. Učitel stanovuje předběžnou diagnózu a navrhuje další kroky, jak u žáků se specifickými a vzdělávacími potřebami, tak u dětí s výrazným nadáním v určité oblasti. S tím souvisí změna způsobu hodnocení žáků v primární škole. To znamená přejít od hodnocení v podobě klasifikace ke slovnímu hodnocení (Spilková in Havlík, 1998).

### ***Přípravné aktivity***

Nedílnou součástí profesní činnosti učitele jsou i přípravné aktivity. Patří k nim vlastní příprava učitele na vyučovací jednotku, opravy domácích úkolů, výroba a příprava pomůcek, administrativa, sebevzdělávání a studium vyučované látky (Solfronk, 2000).

### ***Mimoprofesní aktivity***

Solfronk (2000) zmiňuje tzv. mimoprofesní či poloprofesní aktivity, které charakterizuje jako aktivity. Dané aktivity jsou důležité, ale přesahují rámec profesních povinností a činností učitele. Pro tuto skupinu aktivit je charakteristická tvorba skrytého učiva, tím jsou myšleny hodnoty a osobní vlastnosti. Dále sem řadí rozbor a stavbu informačního systému, diagnostiku osobnosti žáka a třídy. Důležitý je také plán řízení a organizace výchovné práce, hodnocení chování. Neméně důležitá je i tvorba didaktických pomůcek pro vyučování.

## **1.3.2 Druhy profesních činností učitele**

Vašutová (1998) uvádí sedm druhů činností, které řadí k profesionálnímu výkonu učitele.

### ***Vyučovací činnost***

Jak bylo již řečeno, vyučovací činnost je dominantní mezi ostatními. Jedná se tedy o hlavní složku profesní činnosti učitele. Ve vyučovací činnosti je zahrnuto především přímé vyučování, dále příprava a hodnocení práce žáků. Toto vše ovlivňuje osobnost žáka v oblasti poznávací, sociální a ve struktuře osobnosti (vlastnosti, zájmy, postoje,

emoce). Na 1. stupni základní školy je přímé vyučování vyjádřeno hodinovým úvazkem 24 hodin týdně (Vašutová, 1998).

### ***Konzultační činnost***

Konzultační činností je myšlena komunikace mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodičem (Vašutová, 1998). „Rodiče dětí tohoto věku se zpravidla zajímají o pokroky svého dítěte, mívají důvěru v učitele a jeho práci“ (Spilková in Havlík, 1998, s. 68). Díky tomu může učitel s rodiči spolupracovat a v návaznosti na to by měl učitel umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní (Spilková in Havlík, 1998).

V dnešní době je kladen větší důraz na význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ale především ve spolupráci s rodiči a komunitou (Průcha, 2003).

Komunikační aktivita učitele má funkci diagnostickou, poradenskou a zároveň informativní a probíhá v různých formách např. třídní schůzky rodičů, třídnické hodiny se žáky, individuální konzultační hodiny a návštěvy učitelů v rodinách (Vašutová, 1998).

### ***Koncepční činnost***

Koncepční činnost je další z činností, kterou Vašutová (1998, s. 129) řadí k těm profesionálním: „Jedná se o vytváření projektů výchovné a vzdělávací práce, které mohou mít jednorázový nebo průběžný charakter“. Oproti tomu Solfronk (2000) řadí tyto činnosti do přípravných aktivit učitele, ale i přesto patří do profesní práce učitele. V jeho pojetí je koncepční činnost řazena jako součást přípravné aktivity spadající pod složku projektování.

### ***Administrativa***

Další oblast náplně práce učitele, je administrativa, kterou bychom spíše očekávali u práce úředníka, ale ani učitel se této povinnosti nevyhne. Jedná se především o „vedení agendy žáků, záznamy jejich hodnocení a osobnostního rozvoje, výkaznictví a korespondence, vyúčtování různých aktivit, podávání analytických zpráv a podkladů pro vedení školy, atp.“ (Vašutová, 1998, s. 129). Administrativa by měla být činnost úměrná a funkční. Zvláště by neměla představovat neúnosnou zátěž pro učitele (Vašutová, 1998).

### **1.3.3 Operativní činnost a styk s veřejností**

Vašutová (1998) v neposlední řadě zmiňuje také operativní činnost a styk s veřejností. Tyto aktivity Solfronk (2000) řadí k mimoprofesioním aktivitám, avšak Vašutová (tamtéž) na ně klade stejný důraz jako na činnosti ostatní. Tyto operační činnosti můžeme chápat jako určitý typ organizační práce. Konkrétně se jedná o školní akademie, sportovní soutěže, sběr léčivých rostlin atd. Pod stykem s veřejností si můžeme konkrétně představit veřejné vystupování učitelů, tvorbu materiálů pro veřejnost, prezentace školy formou veřejných akcí apod. (Vašutová, 1998).

### **1.3.4 Sebevzdělávání**

V poslední době výrazně roste význam sebevzdělávání učitele. Díky tomu se zvyšuje kvalifikovanost učitelských sborů a úroveň profesionálních kompetencí jednotlivých učitelů (Vašutová, 1998).

V dnešní době je potřeba, aby se učitel neustále sám vzdělával a také aby dokázal porozumět problémům mládeže. Tím je myšleno její pochopení, projevení zájmu o její problémy, záliby a intelektuální život (Štverák, 1999).

## **1.4 Pracovní podmínky**

Pokud se budeme snažit shrnout tuto kapitolu, bylo by vhodné zmínit, že učitel má zákonem stanovenou pracovní dobu 42,5 hodiny týdně. Z čehož přímé vyučování činí pouze 24 hodin, jak již autorka zmínila v kapitole 1.3.1 Dělení profesních aktivit. Zbytek pracovní doby je vyplňována přípravami na vyučování, dozory na chodbách apod. Podle toho, co vše je považováno za činnosti učitele, můžeme lehce usoudit, že tento limit musí učitel jednoznačně přesáhnout. Pracuje tedy na úkor svého volného času. Toto tvrzení potvrzuje Urbánek (2005), jelikož z výzkumů vyšlo, že hodnota profesní časové zátěže u učitelů na českých školách činila v roce 1997 45 hodin 20 minut.

## **2 Zátěžové situace učitelů**

„Zátěž se chápe v podstatě jako nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice) a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice)“ (Řehulka, Řehulková, 1998, s. 100).

K zátěžové situaci tedy dochází v případě, jestliže jsou na pracovníka kladeny větší nároky, než je schopný zvládnout. Může se také objevit v situaci, kdy je expozice malá, ale dispozice nejsou využity. V neposlední řadě situace nastává v okamžiku, kdy subjektivnímu prožitku neodpovídá objektivní zatížení či je objektivní zatížení velké, ale není prožíváno (Řehulka, Řehulková, 1998).

Zátěžovou událostí je definována „událost, která se na rozdíl od životní události může stát prvotní a převažující příčinou duševní poruchy“ (Hartl, 2004, s. 302). Průcha popisuje zátěž jako „výsledek vzájemného působení dvou faktorů. Prvním z nich je soubor vnějších podmínek, požadavků, nároků kladených na člověka (např. rozsah, intenzita, délka trvání, obvyklost, nečekanost). Druhým faktorem jsou vlastnosti osobnosti člověka, který je zátěži vystaven, jeho předpoklady zvládat zátěž a jeho postupy, jimiž zátěž zvládá“ (Průcha, 2004, s. 310).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že zátěž učitelů nastává v případě, kdy jsou požadavky na ně kladené ve vyšší míře, než jim jejich schopnosti dovolují zvládat. Záleží ale také na vlastnostech osobnosti. Ne pro každého jsou dané požadavky zátěží. Každý učitel je schopný zvládat zátěž různými způsoby, postupy. Existuje také více druhů zátěží, které působí na učitele při výkonu jeho povolání.

### **2.1 Fyzická zátěž**

Učitelé svou práci převážně hodnotí jako fyzicky průměrně nebo podprůměrně náročnou. Na druhou stranu začínající učitelé pociťují větší fyzickou zátěž. Po vyučování většina učitelů pociťuje středně silnou fyzickou únavu, často si stěžují na bolesti nohou a nejčastějším problémem učitelů je hlasová zátěž. Co se týče hlasu učitele, je potřeba provádět dobrou hlasovou hygienu, jelikož hlas je jeho nástroj při výkonu práce (Řehulka, Řehulková, 1998).

## **2.2 Psychická zátěž**

K psychické zátěži dochází tehdy, jestliže učitelé vnímají požadavky edukačního prostředí v určité míře jako ohrožující. V dnešní době se psychická zátěž učitelů chápe spíše jako systém informací, ve kterém existuje mnoho cirkulárních vztahů, které jsou na sebe vzájemně vázané (Mlčák, 2000).

Ve školním roce 2001/2002 byla prováděná studie, která potvrzuje, že téměř 80% vyšetřovaných osob vykazuje vysokou psychickou pracovní zátěž. Ta se projevuje především sníženou pozorností a zvýšeným pocitem zodpovědnosti a to je reflektováno v motivaci k práci, ve vztazích na pracovišti, v jednání s lidmi, v pracovních i zdravotních rizicích, napětí únavě, poklesu pracovní výkonnosti apod. (Blažková, Malá, 2004).

### **2.2.1 Dělení zdrojů psychické zátěže**

Mlčák (2000) diferencuje zdroje psychické zátěže na primární a sekundární faktory. Z čehož primárními jsou myšleny takové faktory, které působí přímo na učitele v prostředí třídy (školy). Učitel si jich je vědom a může je do určité míry ovlivňovat. Naopak sekundární faktory působí na učitele nepřímo a zprostředkovaně přes širší prostředí, učitel si je uvědomuje pouze okrajově a je schopný je minimálně ovlivnit. Tyto sekundární zdroje fungují jako méně intenzivní a stálé pozadí, ve kterém aktuálně mají vliv primární faktory.

#### ***Primární faktory***

Mlčák (2000) preferuje třídění primárních faktorů, které vychází ze šesti základních interakčních oblastí v činnosti učitele. Řadí k nim interakci:

- 1) učitele a učiva (náročnost učiva, nevhodná následnost učebních témat, didaktika učiva, nedostatek vhodných učebnic, pomůcek),
- 2) učitele a žáků (motivace, postoje, kázeň, udržení pozornosti, diagnostika, individuální přístup, odpovědnost, disciplína, poruchy chování, trestání žáků, rozdílná úroveň žáků ve třídě),
- 3) učitele a pedagogického sboru (chybí sociální opora, přátelská atmosféra, ocenění, porozumění, nedostatečná spolupráce),

- 4) učitele a školy (neodpovídající plat, časový tlak, nedostatečný profesní růst, málo odpočinku mezi hodinami, přemíra administrativní práce atd.),
- 5) učitele a rodičů (obtížnost individuálního jednání s rodiči, nezájem rodičů, kritičnost rodičů, nízká ochota rodičů ke spolupráci),
- 6) učitele a jiných sociálních institucí (nezájem institucí o spolupráci, formální spolupráce).

Zmiňuje také, že do této kategorie nepatří zdroje, které vyplývají z charakteristik osobnosti učitelů, i přesto, že tato problematika zasahuje do tématu zátěžových situací.

### ***Sekundární faktory***

Sekundární faktory psychické zátěže učitelů jsou výsledkem celkové úrovně edukačního systému a jeho hlavních ekonomických, politických, sociologických a psychologických parametrů, ale také základní koncepce sociální role učitele ve společnosti.

Mlčák (2000) také uvádí, že transformační ekonomické a sociální změny (nezaměstnanost, mediální represe, špatné trávení volného času, materiální hodnoty) zvyšují celkovou úroveň zátěže rodiny a v důsledku toho se zhoršuje kvalita významu rodinné výchovy. Bohužel škola není schopna náhradu této výchovy realizovat. A díky tomu klesá autorita učitele, narůstá agrese a drogová problematika, šikana, nekázeň a poruchy chování.

Oproti Mlčákovi dělí Řehulka a Řehulková (1998) psychickou zátěž na senzoricou, mentální a emoční.

### ***Senzorická zátěž***

Senzorická zátěž v tomto případě úzce souvisí se zátěží fyzickou, tudíž by se dala řadit k psychofyziologické zátěži. Nicméně tato zátěž je u učitelů velmi značná, jelikož je kladený důraz především na zrak a sluch. Pokud jsou tyto smysly nějakým způsobem omezeny, důsledky jsou viditelné na výkonu pedagogické práce.

### ***Mentální zátěž***

Mentální zátěž je vymezena nároky na zpracování informací, které jsou náročné na psychické procesy, především na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování. Avšak učitelé tuto zátěž nevykazují a také nepocítují. Nicméně psychologická práce se žákem je jednou z oblastí, která je pro učitele náročnější

z hlediska požadavků a proto ji můžeme řadit k mentální zátěži. K psychologické práci se váže i vedení a řízení třídy, poznávání a formování osobnosti žáka a řešení psychologických problémů výchovy a vzdělávání ve škole.

### ***Emocionální zátěž***

Úzce souvisí s mentální zátěží a je tvořena afektivní odezvou veškeré pedagogické práce. V současné době druh této zátěže u učitelů převažuje a je to dáno tím, že emoční vztahy mezi učitelem a žákem jsou čím dál častěji konfliktní, nestabilní a nevyrovnané. Na emocionální zátěži se podílejí také interakční vztahy, které Mlčák (2000) zařadil mezi primární faktory psychické zátěže.

## **2.3 Zvládání zátěže**

Zvládání (coping) Hartl (2004, s. 307) definuje jako „schopnost člověka přiměřeně se vyrovnat s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadhraniční zátěže.“ Nakopak Mareš (2013, s. 505) popisuje zvládání jako „vědomé adaptování na stresor.“

Tuto kategorii Mareš (2013) označuje jako neutrální. Zvládání neoznačuje pouze to, že se, v tomto případě, učitel, se zátěžovou situací vyrovnává pozitivně a její vyřešení je úspěšné. Ale patří sem i neúspěšné zvládání zátěže.

Podle Mlčáka (2000) je coping složitým jevem, u kterého se předpokládají strukturální hlediska (zvládací zdroje, zvládací schopnosti, zvládací procesy a zvládací strategie).

### **2.3.1 Strategie zvládání zátěže**

Mareš (2013) zmiňuje, že původní teorie uváděly pouze dva typy zvládání zátěže:

- zvládání zaměřené na řešení problémů
- zvládání zaměřené na regulování vlastních emocí

Postupně se však ukázalo (díky výzkumům), že existují i další strategie, které diagnostikují zvládání zátěže. Jedná se o:

- konfrontační strategie
- udržování si odstupů, distancování se
- sebekontrola, sebeovládání
- hledání sociální opory

- přijetí odpovědnosti
- snaha vyhnout se něčemu nebo uniknout pryč
- plánovité řešení problémů
- pozitivní přehodnocení

Toto vše vyplývá z obecně použitelného dotazníku WCQ (Ways of Coping Questionnaire), později se však ukázalo, že jsou tyto typy dotazníků nevyhovující, jelikož nejsou tak konkrétní a správně vymezené, aby určovaly přesné postupy zvládání zátěže u učitelů na základní škole (Mareš, 2013).

Pokud je učitel schopný zvládat zátěžové situace, jeho chování se liší (jak ve třídě, tak mezi ostatními kolegy) od učitele, který tyto situace zvládá obtížně. Učitel, který zvládá zátěžové situace je psychicky v pohodě, nemá zdravotní problémy, je tvořivý, hravý, inovativní, nechybí mu pracovní elán a je v pozitivní interakci s kolegy (tamtéž).

Díky výzkumům prováděným na učitelích můžeme klasifikovat postupy (strategie) zvládání do deseti bodů (Řehulka, Řehulková, 1998):

### ***Postupy farmakologické***

Tento postup učitelky často využívají v případě bolesti hlavy či na uklidnění. 79 % dotazovaných bere léky minimálně 2x měsíčně, z toho 24 % se poradí s lékařem. Tento postup můžeme tedy rozdělit na laický a doporučený lékařem.

### ***Kouření, alkohol***

Kouření je také jedna z častých strategií zvládání zátěže. Mezi učitelkami je 43 % těch, které si v zátěžové situaci zapálí, ale při mimořádné situaci si zapálí až 49 % učitelek. Z tohoto výčtu tedy vyplývá, že kouří i učitelky, které se považují za nekuřáčky.

Alkohol je také běžným pomocníkem při zvládání zátěže. V praxi ho využívá 19 % respondentek a jako vhodnou strategii zvládání zátěže ho považuje 70 % dotazovaných.

### ***Zájmová činnost***

Celkem 36 % učitelek díky zájmovým aktivitám zvládá zátěž. Praktikují zejména ruční práce, zahrádkaření, četbu knih, poslech hudby, malování atp.



## ***Sport***

Sport jako strategii zvládnání zátěže používá 21 % dotazovaných učitelek.

## ***Změna a úprava režimu práce a odpočinku***

Samotná zátěžová situace buď odhalí nedostatky v režimu práce a odpočinku nebo působí jako zdroj výkyvů v tomto režimu. Proto je dobré tento režim optimalizovat, abychom předcházeli zátěžovým situacím nebo napomohli k nápravě. Tímto způsobem zvládá zátěž 74 % respondentek a to pomocí prodloužení doby spánku, dřívější ulehání ke spánku, brát na vědomí nárok na odpočinek.

## ***Použití vlastních psychologických postupů (implicitní metody)***

Díky dosaženému vzdělání a vědomostí z psychologie je spoustu učitelek schopných sebereflexe a tudíž i způsobilých vytvořit si vlastní strategie zvládnání. Z praktik, které mohou využít, se jedná zejména o meditace, denní snění, relaxace apod. Tento postup ve výzkumu zaznamenali u 44 % učitelek.

## ***Použití odborných psychologických postupů (explicitní metody)***

Učitelky čerpají zejména z odborné literatury či po konzultaci psychologa nebo psychiatra. Ukázalo se, že odborné psychologické metody se využívají poměrně málo, i přesto, že jsou tyto postupy efektivnější než použití implicitních metod. Tento postup využívá pouze 5 % dotazovaných.

## ***Postupy sociálně – psychologické***

Do této kategorie spadá především sociální podpora. Pod tímto pojmem si můžeme přestavit rozpravu a poradu s blízkými přáteli, kolegy nebo rodinou. Tyto postupy patří mezi nejčastější copingové strategie a využívá jich 88 % učitelek.

## ***Odborná pomoc medicínsko – psychologická***

Odbornou pomoc lékaře či psychologa vyhledalo pouze 10 % dotazovaných, přičemž se jedná o postup velice efektivní. Bohužel tento postup svědčí o tom, že si učitelka nedokáže se zátěží sama poradit a z toho důvodu není odborná pomoc tak často vyhledávaná.

### ***Právní pomoc***

Právní pomoc se vyskytovala pouze výjimečně, pouze u 6 % respondentek. Tento postup využívají v případě hledání jistot a obran v obtížných zátěžových situacích.

### **2.3.2 Důsledky zátěžových situací**

Uvádí se, že důsledky mohou být zřetelné bezprostředně po zátěžové situaci, ale také s časovým odstupem. Dále můžeme rozlišit důsledky akutní, jež vznikají jednorázově, nebo důsledky chronické, které vznikají dlouhotrvajícím působením zátěže.

Mlčák (2000, s. 18) uvádí konkrétní důsledky zátěžových situací, mezi které řadí formy:

- psychologických symptomů (neurotické poruchy, poruchy přizpůsobení)
- behaviorálních poruch (kouření, alkoholismus, poruchy stravování)
- somatických symptomů (psychosomatické poruchy)
- somatických onemocnění (hypertenze, ischemická choroba, nádorové onemocnění)

Řehulka a Řehulková (1998) mimo to řeší profesionální deformace osobnosti. Tento pojem vyjadřuje změny, které nastaly při výkonu určité profese (v našem případě učitelství). Tyto změny jsou typické pro učitele a projevují se důrazem na některé vlastnosti osobnosti.

Této deformace si je učitel plně vědom, jelikož je to určitý způsob adaptace na zátěže, které povolání učitele přináší a často jsou poznávacím znamením této profese. Profesionální deformace vnímá jako narušující spíše prostředí jedince než samotný postižený (učitel).

Výše zmínění autoři se zabývali důsledky těchto profesionálních deformací, které jsou způsobem přizpůsobení na zátěž. Z výzkumu, který byl prováděný na učitelkách a jejich partnerech, získaly informace, které strukturovali do dvou kategorií:

### ***Výrazové projevy***

Mezi tyto projevy řadí zevnějšek. V této oblasti si učitelky myslí, že svému vzhledu se věnují úměrně a považují se za upravené. Jejich protějšky to vidí tak, že svému zevnějšku věnují větší pozornost než ostatní vysokoškolsky vzdělaní jedinci.

Dalším výrazovým prostředkem je pantomimika, která je u učitelek velice výrazná až přehnaná a učitelky si tuto deformaci uvědomují.

Stejně je to s mimikou, ale s tím rozdílem, že by si učitelky často přály mít tento projev ještě výraznější.

Hlas a řeč jsou charakteristické pro učitelský obor. Partnerům učitelek se jeví jejich hlas jako nepříjemný až štiplavý, řeč hodnotí jako nepřírozenou s využíváním stereotypních klišé. Učitelky si tento projev uvědomují, ale nevnímají ho tak negativisticky.

Oproti tomu rukopis je hodnocen samotnými učitelkami jako silně ovlivněn jejich povoláním a tím pádem je utlačovaná jejich individualita. Partneři ho naopak vnímají jako rukopis upravený a čitelný.

A posledním výrazovým prostředkem jsou navyklé pohybové úkony, při kterých partneři oceňují slušnost, bezprostřednost a jistotu. Samy učitelky se cítí v pohybech nejisté, křečovité a obávají se reakcí z důvodu vhodnosti.

Tyto charakteristiky učitelek můžeme označit za profesně podmíněné, pokud přihlídneme k nárokům na vykonávání učitelské profese.

### ***Způsoby chování***

Hodnocení základních vlastností chování jsou rozdílné a to jak z pohledu partnerů, tak z pohledu samotných učitelek. Je zde viditelné, že se jedná o individuální vlastnost, která je ovlivněna danou profesí.

V oblasti chování sama k sobě nachází nedostatky obě strany (učitelky i jejich partneři). Učitelky se k sobě samé chovají nerozhodně, nezásadově, povrchně, nedostatečně, nejsou schopné využívat přirozených eventualit, nejsou dostatečně pečlivé a citlivé, pocíťují nezáměr o sebe samu.

Chování učitelek k dospělým je popisováno ze strany partnerů především pozitivně. A to jako chování slušné a zdvořilé.

Chování k dětem je vesměs pozitivní, ale negativní chování partneři i samotné učitelky zaznamenávají k vlastním dětem. Učitelky vnímají špatné chování i k ostatním dětem.

Problémové jsou psychologické situace. Učitelky je z pohledu svých partnerů nadměrně prožívají. Podle vyjádření učitelek mají z těchto situací strach.

Chování v zátěžových situacích je však jiné z pohledu partneru. Učitelky jsou podle nich statečné, neústupné a silné. Samy učitelky hodnotí své chování v zátěžových situacích jako rezigovaný optimismus.

Posledním způsobem chování je sebekontrola, která je z obou stran hodnocena jako nucená a přebytečná.

### 3 Stres

Stres, jak uvádí Průcha (2003, s. 231), je „stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži.“

Hennig a Keller (1996, s. 15) zmiňují, že stres je „druhem psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž.“

V anglickém překladu znamená slovo stres zátěž a používá se v tomto významu i v nelaické odborné literatuře (Nakonečný, 2004).

V této práci je popisován zvláště stres a zvláště zátěž. A to z toho důvodu, že česká terminologie se liší od terminologie zahraniční. Někteří autoři hovoří o stresu jako o zátěži a jiní autoři zmiňují stres jako jeden z druhů (typů) zátěže.

Například Vágnerová (2004, s. 50) považuje stres za jeden z typů zátěžových situací společně s frustrací, konfliktem, traumatem, krizí a deprivací. Stres je z hlediska psychologického charakterizován jako „stav nadměrného zatížení či ohrožení“.

Stres může být vyvolán situacemi, které jsou nepříjemné (např. hlučné prostředí) a jsou označovány jako distres. A na druhou stranu situacemi, které jsou příjemné a jsou nazývány eustres (např. rodinné oslavy, narození potomka apod.) (Nakonečný, 2004).

Vágnerová (2004) k tomu dodává, že stres nemusí mít pouze negativní význam. Do určité míry stres člověka aktivizuje při řešení nějaké situace či rozvíjí jeho kompetence. Někteří lidé stres vyhledávají dokonce záměrně. A to zejména ve spojení s extrémními sporty, jelikož u člověka vyvolávají příjemné pocity (vyplavení endorfinů do mozku).

#### 3.1 Zdroje a příčiny stresu v povolání učitele

Učitel je jedním z povolání, které je vystaveno množství stresových situací. Jejich dopad se projevuje psychickými problémy učitele a vznikem různých duševních (nervových) onemocnění (Solfronk, 2000).

Stres, který se pojí s výkonem povolání učitele, je označován jako stres učitelů (Urbánek 2005).

Příčiny stresu v učitelství lze podle Míčka a Zemana (1992) rozdělit do několika oblastí:

### **3.1.1 Příliš mnoho povinností, nedostatek času**

Tato oblast se řadí k nejčastějším zdrojům stresů učitele. Z nedostatku času na nepřiměřený počet povinností často vzniká přepracovanost.

Solfronk (2000) zmiňuje, že tlak času určený pro vlastní výuku je ze strany učitele vnímán jako časový deficit, jinými slovy, že nestíhá. Tento deficit u učitele vyvolává určité napětí, které se poté přenáší i do soukromí učitele.

Příliš mnoho povinností je také následek toho, že si učitelé nosí práci domů. Učitel má tak pracovní dobu, která je součástí denního režimu učitele. Solfronk (2000) poukazuje zejména na opravy sešitů a prověrek, přípravy na vyučování, ale i přemýšlení nad různými aktivitami, které učitel dělá nevědomky.

Průcha (2002) se dotýká i povinností, které učitelé řeší mimo vyučování a tím pádem jsou zdrojem psychické zátěže. Jedná se zejména o jednání s rodiči a vypracování výkazů pro školskou administrativu atp.

### **3.1.2 Stresory související s žactvem (s výukou) a rodiči žáků**

Koncentrace učitele na výuku je důležitým faktorem práce učitele. Učitel je neustále pod dohledem žáků a tak si nemůže dovolit udělat výraznější chybu ve výuce. Vyučovací proces vyžaduje od učitele neustálé usměrňování a přizpůsobování daným podmínkám a potřebám žáků (Urbánek, 2005). Navíc je v neustálé interakci se žákem a komunikuje i s jeho rodiči. Od učitele je také vyžadována stimulace a motivace žáků k učení, ale také udržení kázně a eliminace rušivých faktorů (Solfronk, 2000).

Je důležité zmínit zhoršující chování žáků vůči učitelům, které také patří ke zdrojům stresu v učitelském povolání. Ve třídách se zvyšuje počet problémových žáků a to především nejen na sociálně rizikových školách, ale i v obyčejné základní škole (Hennig, Keller, 1996).

Hodnocení žáků, ať už formou zkoušení či písemného projevu a jeho klasifikování, patří rovněž ke stresorům, které rovněž způsobují stres učitele (Průcha, 2002). Učitel navíc očekává hodnocení výsledků vlastní práce, ať už svými kolegy nebo jinými subjekty. Toto očekávání na něj může také působit jako jeden ze stresorů. Při hodnocení učitelské

práce panuje určitá nejednoznačnost. Je to z toho důvodu, že učitel má poměrně volnost v pojetí své výuky co se týče tvořivosti a vymyšlení nových postupů. (Urbánek, 2002). A to se každému, kdo učitelskou práci hodnotí, nemusí zamlouvat. Názory jsou tedy často značně subjektivní.

Učitel též často řeší řadu situací, které se týkají žáků, učiva, ale i situací, které jsou pro učitele úplně nové a nepoznané. V těchto případech musí učitel tvořivým způsobem najít vhodnou variantu na řešení daného problému. Mezi atypické situace patří nesouhlas s hodnocením (jak ze strany dětí, tak ze strany rodičů), reakce problémových dětí, ale také nepřiměřené požadavky osnov, vedení školy či inspekce (Solfronk, 2000).

Míček a Zeman (1992) zmiňují, že velké množství žáků v jedné třídě výrazně komplikuje práci učitele. Počítají, že je ve třídě často až kolem čtyřiceti žáků. Naštěstí tento počet je už nereálný. V dnešních školách se počty žáků ve třídě pohybují okolo dvaceti, maximálně pětadvaceti dětí. Pokud se vyskytne případ, že je ve škole více než uváděný počet, hrozí, že učitel nebude moci k žákovi přistupovat individuálně a nebude moci do hloubky rozpoznat jejich charakter, nadání, speciální schopnosti, zájmy atd.

### **3.1.3 Vztahy v kolektivu a k nadřízeným**

Ve vztazích hrají velkou roli emoce, kterým je učitel bez výjimky vystaven. V rámci emocí prožívá úspěchy i neúspěchy a to může být důsledkem citových deprivací a frustrací. Ty se pak dále účastní vytváření citové otupělosti, která následně výrazně ovlivňuje mezilidské vztahy. Pozitivní interpersonální vztahy v učitelském sboru jsou důležité jak pro komplexní klima třídy, tak i celé školy (Solfronk, 2000).

Pokud jsou tyto interpersonální vztahy v učitelském sboru neharmonické a vyskytují se mezi učitelem a nadřízeným konflikty, můžeme mluvit o dalším stresoru působícím na učitele (Míček, Zeman, 1992).

Pokud chybí vzájemná pomoc a podpora kolegů v učitelském sboru, výchovné a vyučovací problémy se otevřeně nediskutují, mohou být tyto aspekty příčinou narušení komunikace mezi učiteli. Stres pro učitele představuje i fakt, že ředitel či ředitelka nevyjadřuje podporu a důvěru svým pedagogům a nevytváří příznivé zázemí. Vedení je výhradně v postavení správce a kontrolora provozu školy (Keller, Hennig, 1996).

### **3.1.4 Další příčiny stresu**

Solfronk (2000) se také dotýká tématu sociálních rolí učitele. Učitel je ve výuce tak trochu hercem. Má různé sociální role a pozice, které pak aplikuje i na své blízké. Funguje jako rádce, pomocník v učení, ale i v životních situacích, jako subjekt, který žákovi usnadní učení se atd. Nicméně žák učitele vidí ve dvou rolích. První z nich je člověk, který něco ví a zná a tyto vědomosti předává žákům. Tato pozice se pak odráží na psychice učitele a to tím, že má pak sklon neustále někoho poučovat a radit mu. V druhé sociální roli vnímané žákem učitel ztvárňuje hodnotitele. Dlouhodobě opět vede k hodnocení svého okolí a reakce na to může být pro učitele stresující.

Jiným sociálním faktorem, jenž působí na psychiku učitele, je velmi náročné udržení rozumné míry mezi autoritou, která vyvolává a udržuje kázeň (disciplínu), a liberálností, která je důležitá k vyvolání zájmů a volných aktivit žáků. V případě nevyrovnanosti těchto hladin může být tato situace pro učitele stresující (tamtéž).

## **3.2 Prevence proti stresu**

Způsoby jak předcházet stresu jsou v určitých ohledech podobné těm, které nám radí, jak zvládat zátěž. Nicméně Solfronk (2000) se zaměřil přímo na mechanismy preventivního působení proti stresům a zároveň posilování imunitního systému učitele. Prevenci proti stresu rozdělil na oblast životosprávy, hospodaření s časem, oblast sebeřízení a vliv sekundárních faktorů.

### **3.2.1 Životospráva**

Zdravá životospráva se dělí na tři základní oblasti – odpočinek, zdravá a pravidelná výživa a pohyb.

#### ***Odpočinek***

Je vhodné volit spíše aktivní formu odpočinku a vybírat si takovou aktivitu, která je odlišná od té pracovní. Doporučuje se střídat aktivity duševní a fyzické. Blízké osoby bychom neměli nutit odpočívat ve stejnou dobu. Pozornost by měl učitel věnovat souvislé dovolené a odpočinek vykonávat bez přítomnosti dětí (Solfronk, 2000).

S odpočinkem souvisí i dostatek spánku. Pro dospělého jedince je uspokojivé spát 6 až 8 hodin. Dostatečné množství spánku nám pomůže k získání nových fyzických



i psychických sil. Pokud dospělý jedinec (v tomto případě učitel) spí méně než šest hodin mělkým spánkem, je méně odolný proti stresu (Hennig, Keller, 1996).

### ***Zdravá a pravidelná výživa***

Toto tvrzení platí pro každého člověka a u učitele, který je vystaven stresovým situacím, se na zdravou a pravidelnou výživu klade větší důraz. Přínosná není ani nadváha, která způsobuje ztrátu pružnosti, pohyblivosti, menší fyzickou a psychickou odolnost vůči zátěži a díky tomu pak učitel hůře zvládá školní stres. Výjimku netvoří ani závislost na alkoholu, který je zaručujícím iniciátorem stresu (Hennig, Keller, 1996).

### ***Pohyb***

Pravidelný pohyb je příznačný pro prevenci proti stresu. Pohyb odbourává prožitek negativních emocí a fyzické napětí, které je dáno stresem. Redukuje nadváhu, utužuje pohodu a vyrovnanost, zvyšuje odolnost vůči zátěži a upevňuje imunitní systém. Stres můžeme preventivně odbourávat jak rychlými a silovými sporty (tenis, squash, horolezectví), tak i těmi vytrvalostními (chůze, plavání, jízda na kole, běh na lyžích, veslování). Pro psychické a fyzické zdraví jsou vhodnější aktivity vytrvalostní (Hennig, Keller, 1996).

### **3.2.2 Hospodaření s časem**

Jinými slovy plánovité hospodaření nám pomáhá plánovat a rozlišovat úkoly na důležité a méně důležité. Za základ plánování je považován tzv. časový snímek. V časovém snímku zaznamenáváme jednotlivé denní činnosti v průběhu jednoho týdne. Po vyhodnocení odhalíme jak časové rezervy, tak ztráty a aktivity, které nám zbytečně ubírají čas (Solfronk, 2000).

Hennig a Keller (1996) uvádí ještě dalších šest tipů, jak úsporně a efektivně zacházet s časem – nutnost stanovit si priority, každodenní „tichá hodinka“, brát v úvahu osobní denní rytmus, vyřizovat správné věci ve správnou dobu a přestávky. Je tedy na místě zmínit, že možností, jak se naučit hospodařit s časem, je dostatek. Záleží pouze na tom, která z nich se jeví jako nejúčinnější.

### **3.2.3 Sebeřízení**

Podle Solfronka (2000) je v učitelství důležité mít pozitivní postoj k vlastní osobě, uvědomit si svojí učitelskou roli a mít přesvědčení o správnosti svých životních postojů.

Do oblasti sebeřízení patří také pozitivní vztahy k žákům, rodičům, kolegům a k vedení školy. V tomto ohledu je vhodné prosazovat vlastní práva s ohledem na respektování práv jiných založené na pochopení, usilování o spolupráci a řešení konfliktů principem výhra – výhra.

### **3.2.4 Sekundární faktory**

Mezi sekundární faktory, které mohou pozitivně působit na prevenci proti stresu učitele, patří zejména dobrá rodina a rodinné zázemí, přátelé, blízcí a v neposlední řadě dostatečná míra zájmových činností – hobby (Solfronk, 2000).

### **3.3 Syndrom vyhoření**

Syndrom vyhoření (v anglické terminologii označován jako burn out) se podle Hartla (2004, s. 269) „projevuje po létech terénní emočně vyčerpávající práce ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí.“ Můžeme tedy říci, že syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobého stresu a zátěžových situací. Hennig a Keller (1996) připomínají, že syndrom vyhoření je vyvrcholení procesu, který trvá několik let.

U učitele, který se dostane do fáze syndromu vyhoření, jsou postiženy centrální psychofyzické funkce v různém stupni (Hennig, Keller, 1996). Urbánek (2005, s. 132) popisuje syndrom vyhoření jako „snížení profesionálních ambicí učitele a pocit úplného fyzického a psychického vyčerpání.“

Zpočátku má učitel chuť a potřebu ve své profesi něco dokázat. Postupem času se činnost učitele projevuje neodpovídajícími výsledky vzhledem k jeho pracovnímu nasazení. Má pocit, že všechna snaha je zbytečná a nemá smysl v této práci pokračovat. Nezajímají ho žáci, je vůči nim apatický, často je zaznamenán až pocit nenávisti. Z hlediska pedagogického sboru je takový učitel rizikovým členem, jelikož za něj musí učitelé často zastupovat a také z již zmíněných upadajících výsledků pracovní činnosti (Mareš, 2013).

Kebza a Šolcová (2003) podotýkají, že vyčerpání, pasivita a zklamání ve smyslu syndromu vyhoření je reakcí zejména na pracovní stres. Chronický stres působící na učitele každý den (je pro něj nevyhnutelný a nekonečný) je také jednou z hlavních příčin syndromu vyhoření.

Mareš (2013) se dotýká tématu, že syndrom vyhoření je důsledkem určitého profesionalismu. Jde o přesvědčení učitele pohlížet na sebe jako na osobu významnější a vlivnější než ve skutečnosti je.

Kebza a Šolcová (2003) zmiňují, že dříve byla pro syndrom vyhoření charakterizující práce s lidmi. Dnes tuto informaci musíme rozšířit o trvalý a přesně prosazovaný požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard. V potaz přichází malá či žádná možnost úlevy a v případě chyb a omylu se vyvodí závažné důsledky.

### **3.3.1 Příznaky syndromu vyhoření**

Hennig a Keller (1996) řadí příznaky syndromu vyhoření do čtyř rovin – duševní, citová, tělesná a sociální.

V duševní rovině se objevuje negativní obraz vlastních schopností, negativní postoj k žákům a rodičům, negativní hodnocení působení školy, ztráta zájmu o profesní témata, únik do fantazie a v neposlední řadě potíže se soustředěním pozornosti.

V citové rovině se syndrom vyhoření projevuje sklíčeností, pocitem bezmoci, popudlivostí, nervozitou či pocitem nedostatku uznání.

V tělesné rovině si můžeme všimnout rychlé unavitelnosti, zvýšené náchylnosti k nemocem, vegetativních obtíží (srdce, dýchání, zažívání), bolestí hlavy, svalového napětí, poruch spánku či vysokého krevního tlaku.

Sociální rovina je narušovaná úbytkem výchovného zájmu prosadit se a úbytkem snahy pomáhat problémovým žákům, omezení kontaktu s rodiči, žáky a kolegy, přibývají konflikty v soukromí a v neposlední řadě se učitel nedostatečně připravuje na vyučování.

### **3.3.2 Preventivní opatření**

Podle Henniga a Kellera (1996) se podíl učitelů postižených vysokým stupněm vyhoření pohybuje mezi 15–20 %. Jak syndromu vyhoření předcházet? Podle Urbánka (2005) mohou být efektivní pouze zásahy preventivního a komplexního rázu. Možnosti řešení se nabízí již od uchazeče o studium učitelství, kdy by měli být jasné požadavky na profesní osobnost, dále uplatnění metod sebepoznávání, komunikace a zdravého

sebeprosazování v období přípravy na profesi učitele a v neposlední řadě také další vzdělávání učitelů.

Na další vzdělávání učitelů poukazuje také Kalhous (2002), který tuto možnost považuje za oddálení syndromu vyhoření. Díky tomu by měli učitelé objevit novou iniciativu pro svoji práci se žáky a nový smysl učitelského života. Dotýká se také tématu pravidelného přerušování pedagogické práce během učitelské kariéry. V tomto období by měl učitel možnost načerpat nové síly. V současné době toto období představují prázdniny, během kterých by se měl učitel účastnit různých vzdělávacích akcí, jako jsou jazykové kurzy, poznávací zájezdy apod.

Mareš (2013) uvádí ještě další možnosti, pomocí kterých můžeme syndromu vyhoření předcházet či v dané situaci zasahovat. Pokud je jádro problému v osobnosti učitele, měl by si stanovit priority, rozplánovat si denní režim, obnovit svoje zájmy, zařadit sportovní aktivity a relaxaci. V tomto případě se zlepšení projevuje nejdříve po jednom měsíci usilovné spolupráce mezi učitelem a psychologem.

Pokud problémy vyvěrají z fungování školy, ať už mluvíme o zvláštностech učitelského sboru, přehnaných nárocích vedení školy či zvláštností žáků, měla by škola tyto problémy sledovat a zaznamenávat. V případě prvních příznaků včas zasáhnout a zavést potřebné organizační a zdravotní postupy.

Škola by se měla zajímat i o preventivní opatření. Měla by „stanovit učitelskému sboru reálné a splnitelné požadavky, zveřejnit rozumná kritéria hodnocení práce učitelů a dodržovat je, dávat učitelům odbornou perspektivu, umožnit jim výcviky a kvalitní školení, vést je k systematickému zvyšování kvalifikace, podporovat vzájemnou supervizi a pomoc, plně využívat psychologických aj. služeb škole“ (Mareš, 2013, s. 521).

## 4 Volný čas

Volný čas se společně s vázaným časem řadí k času mimopracovnímu, který stojí jako protiklad času pracovnímu (Dufková, 2008). Oproti tomu Kaplánek (2012) rozlišuje volný čas v širším a užším slova smyslu. V širším slova smyslu je označován vázaný čas, tedy čas mimo pracovní dobu. Zahrnuje i spánek, jídlo, péči o vlastní tělo, cestu do práce atd. Dufková (2008, s. 144) jej popisuje jako „čas vynakládaný na monotónně se opakující, rutinní činnosti každodenního života související s nutností zachování biofyzilogického systému člověka (spánek, jídlo, osobní hygiena) a uchování jeho psychického a sociálního systému (zejména zajištění chodu rodiny a provozu domácnosti).“ Na druhé straně volný čas používaný v užším slova smyslu je označován čas volný. Tedy takový, který neobsahuje časové úseky spojené s prací a není obsahově ani časově vymezen (Dufková, 2008).

Na volný čas můžeme nahlížet z kvantitativního a kvalitativního hlediska. Z kvantitativního hlediska je volný čas chápán jako doba, která člověku zbývá po splnění pracovních a mimopracovních povinností. Kdežto kvalitativní hledisko volného času je bráno spíše jako soubor činností, pro které se člověk rozhodl sám bez ohledu na svoje závazky. Je tedy individuální, bezprostřední a sloužící k osobní radosti a potěšení z těchto činností (Dufková, 2008). Kaplánek (2012) chápe kvalitativní čas jako období pro odpočinek a nic nedělání, lépe řečeno svobodný čas pro tvoření, přemýšlení, potěšení a kulturu.

Vážanský (1995) uvádí dva hlavní směry volného času. První směr je určován negativním pojmem, který označuje zbývající čas dne (bez pracovního času a vázaného času). Naopak pozitivní pojem, se vyznačuje svobodou upotřebenou v časovém prostoru. V podstatě se jedná o stejné rozlišení jako u Dufkové, jen jde o jiné pojmenování.

Dufková (2008) ještě navíc uvádí pojem polovolný čas. Do tohoto termínu řadíme aktivity, které jsou na hranici vázaného a volného času. U žen tuto aktivitu představují ruční práce, práce v domácnosti či péče o děti. U mužů může být na rozhraní kutilství. Může to být jejich koníček, který v nich vytváří pocit spokojenosti a radosti, ale zároveň se jedná i o aktivity, které slouží k užítku.

Jak říká Tuček (2003), volný čas je vlastně zbytkovou kategorií. Tedy čas, který člověku zbývá v okamžiku, kdy absolvoval své pracovní závazky a aktivity pečující o sebe sama, rodinu a domácnost. Volný čas tedy plyne v závislosti na délce pracovní doby, množství a časové náročnosti mimopracovních povinností. Z výše uvedeného můžeme usoudit, že volný čas začíná u pracujících lidí především u pracovního času. Z výzkumu prováděného v roce 2001 vyplývá, že lidé s vyšší kvalifikací (učitelé) mají méně volného času.

Kaplánek (2012) hovoří o volném čase na konci 20. století jako o nedostatkovém zboží. V současné době se jedná o ekonomický a kulturní faktor. Volný čas lze tedy chápat v kontrastu buď jako sociální výtěžek nebo jako následek průmyslového zvýšení hospodárnosti. Dalším znakem soudobé společnosti je změna vztahu k práci a k volnému času. Mění se pořadí hodnot a klade se důraz na zážitek.

Konkrétním znakem je individualizace<sup>1</sup>, která je v oblasti volného času výhodou pro ty, kdo „disponují dostatkem materiálních předpokladů k uspořádání volného času podle vlastních představ a také dostatkem informací a kompetence tyto informace správně posoudit“ (Kaplánek, tamtéž, s. 50). Na druhé straně lidé, kterým materiální zajištění chybí, na tento vývoj doplácí. I přesto, že se jim nabízí stejné možnosti, jsou omezeni finančními podmínkami a neschopností individuální volby. Díky současnému hektickému životnímu stylu můžeme v rámci individualizace mluvit o tzv. privatizaci volného času. Člověk má potřebu zavřít se do svého pokoje, kde bude mít od všeho a od každého klid.

Dalším ze znaků je prožívání zážitku, který je pro člověka v moderní době velkou motivací. Zážitek je pro něj jasným cílem, do kterého je ochoten investovat peníze, čas a energii. Očekává okamžité splnění přání. V kontrastu prožívání stojí v rámci volného času také stres, nuda a osamělost. Důvodem osamělosti může být nedostatek koníčků, zájmů a zvláště nestabilita rodiny. Nuda má několik příčin, ať už je to samota, činnost, jež nesplňuje očekávání, či vyčkávání nějaké osoby. Člověk se proti ní snaží bojovat různými způsoby – telefonováním, chatováním, sledováním televize apod. Volnočasový stres je důsledkem špatné organizace aktivit, které se snaží člověk stihnout v krátkém časovém úseku (Kaplánek, tamtéž).

---

<sup>1</sup> Individualizace se charakterizuje jako „možnost jedince individuálně se rozhodovat o zaměření vlastního života, přičemž tato možnost se v některých oblastech života postupně stává nutností“ (Kaplánek, 2012, s. 50).

## 4.1 Vázaný čas

Vázaný čas, jindy označován jako praktické životní nezbytnosti, nutné mimopracovní záležitosti, nutný čas či existenční čas (Dufková, 2008).

Takto označovaná doba a aktivity s ní spojené mohou fungovat jako podnět k zvětšování objemu volného času (Dufková, tamtéž). Tuček (2003) naopak tyto činnosti vnímá jako zdroj zmenšování náplně volnočasových aktivit. Můžeme říci, že oba autoři vnímají vázaný čas různým způsobem. Buď jako součást a náplň volného času nebo jako samostatný čas trávený během dne, který je rozlišený od volného času.

Charakteristické činnosti pro vázaný čas jsou především různé domácí práce, péče o děti a o rodinu (Tuček, 2003). Tyto činnosti se ve většině případů mohou rozdělovat na technické (technologické) – zevšednění a ustálení domácích prací, přístroje vyhrazené pro úklid domácnosti či přípravě jídel. Dále na akce probíhající jinde než doma – školka, prádelna, čistírna, stravování v restauraci, školní či podnikové jídelně (Dufková, tamtéž).

Činnosti spojené s vázaným časem můžeme rozdělit do tří skupin – dojížd'ka do zaměstnání, péče o domácnost a komplex osobní péče.

### *Dojížd'ka do zaměstnání*

Z hlediska způsobu života nám dojížd'ka do zaměstnání může výrazně zkrátit trávení volného času. V České republice je vysoký počet lidí, kteří dojíždí za prací. Je to dáno především tím, že lidé nejsou ochotní se stěhovat a měnit si trvalé bydliště podle toho, v jakém kraji či oblasti republiky je pro ně nejvhodnější zaměstnání. Většina těch, kteří dojíždí každý den, tráví v dopravním prostředku desítky minut, někdy až v řádu hodin (Dufková, tamtéž)

### *Péče o domácnost*

Soubor péče o domácnost zahrnuje pestrou škálu jednotlivých činností. Ať už mluvíme o nakupování, přípravě jídel, péči o děti nebo starost o domácnost. K poslední zmíněné aktivitě můžeme zařadit i údržbu auta, zahrady, zahrádky či dohled na hospodaření domácnosti. Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná především o činnosti vykonávané ženou a to má za následek vnímání genderového problému ve struktuře využívání času (Dufková, 2008).

Z výzkumu prováděného v roce 1999 vyplývá, že 81 % žen v domácnosti a na mateřské dovolené pečuje o svou domácnost každý den a 70 % důchodců taktéž. Obecně jsou domácími pracemi zaměstnány především ženy. Denně tuto práci vykonává více než 43 % žen a 17 % mužů. Rozdělení těchto aktivit mezi muže a ženu v současné době záleží na tom, jak jsou ženy emancipované a muži vstřícní. Údaje z roku 1993 nám říkají, že lidé s vyšším vzděláním (mezi ně můžeme počítat i učitele) se o svou domácnost starají v průměru méně než lidé vyučení či se základním vzděláním. Vdané ženy s vyšším vzděláním vykonávají domácí práce v 27,6 % a ženatí muži v 9,1 % (Tuček, 2003).

### ***Komplex osobní péče***

V této oblasti můžeme hovořit zejména o biologických a fyziologických aktivitách člověka jako je spánek, hygiena, zdravotní péče, výživa a ostatní tělesné potřeby – sex (Dufková 2008).

## **4.2 Pojetí volného času**

Volný čas lze chápat ve dvou rovinách – volný čas vázaný na jednotlivce a volný čas vázaný na společnost.

Teorie volného času vázaného na jednotlivce poukazuje na to, že se člověk svobodně a volně rozhoduje sám. Volný čas prožívá pouze sám se sebou, neexistují zde žádné závazky vůči někomu jinému (druhá osoba či společnost lidí). Pokud na tuto teorii budeme nahlížet poněkud výstředně, znamenalo by to, že bychom v takovém případě nemohli číst knihu či noviny, sledovat televizi nebo podnikat aktivity s rodinou. Tato teorie není v praxi uplatnitelná, přeci jen trávíme čas s dětmi, provozujeme skupinové sporty a navštěvujeme kulturní a sportovní zařízení apod. (Dufková, tamtéž).

Volný čas vázaný na společnost bere v úvahu co nejefektivněji využít volný čas jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Z toho důvodu je důležité sebevzdělávání člověka, mít zájem o koníčky a o prosazování se ve prospěch společnosti. Zároveň by se měla společnost zajímat o to, jak její členové tráví volný čas. Její funkcí je zabezpečení a nabízení příležitostí pro trávení volného času, nikoliv zakazování, znemožňování či likvidování. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že přirozeným předmětem volného času je jedinec a až potom společnost (Dufková, 2008).



Ve vztahu k práci existují další dva přístupy k volnému času. Volný čas vázaný na práci (vzdělávání a regenerace pracovní síly) a volný čas vázaný na ne-práci (zábava, rozptýlení). První přístup vypovídá o tom, že volný čas není ničím jiným než „dalším rozvojem pracovní (produkční) síly člověka, jeho inteligence“ (Dufková, tamtéž, str. 151). Proto je ve volném čase vhodné provádět činnosti, jako jsou různé typy a formy vzdělávání, které k tomuto rozvoji napomáhají. Regenerace pracovní síly je velmi často spojená s fyzickou a duševní relaxací, jejíž součástí je odpočinek, rozptýlení a zábava (Dufková, tamtéž).

Postoj volného času k ne-práci je popisován jako přesný opak práce. Práce je zde popisována pouze jako zdroj financí pro trávení volného času a výhradně volný čas je prostorem pro sebeuplatnění. Ve výsledku se tento přístup chápe jako „kompenzace za omezování člověka v pracovní době, za práci, která odosobňuje a deformuje život člověka“ (Dufková, tamtéž, s. 153).

#### **4.2.1 Typy volného času**

Jak uvádí Pácal (1980), jednotlivé typy volného času se diferencují podle pravidelného střídání fází práce a volného času. Jedná se tedy o denní volný čas (denní rytmus), víkend (týdenní rytmus) a dovolenou (roční rytmus).

##### ***Denní volný čas***

Takto se označuje volný čas běžného pracovního dne. Je možné ho charakterizovat jako čas závislý na pracovní době s menším objemem samotného volného času. Aktivitý jsou spíše odpočinkového rázu a také naplněny drobnými domácími pracemi, které vykonáváme každý den.

##### ***Víkend***

Pro člověka, který v týdnu chodí do práce, představuje víkend delší čas pro relaxaci. V tomto dvoudenním volnu se můžeme věnovat i časově náročnějším aktivitám jako jsou různé výlety, pobyty na chatě či chalupě, ale i domácí práce, na které nezbyl v týdnu čas. Dodnes je v některých rodinách zažité pravidlo, že sobota je spíše dnem pro vykonání domácích prací a neděle je odpočinková.

## ***Dovolená***

Ve vztahu k sociologii můžeme dovolenou charakterizovat jako „delší souvislý úsek volna v ročním rytmu práce a volného času, který si zachovává všechny základní funkce volného času, tj. relaxaci, zábavu a vzdělávání, a vyznačuje se obvykle dočasnou změnou životního stylu, či alespoň některých jeho podmínek, okolností a součástí“ (Dufková, 2008, s. 155).

V současné době se nám nabízí spousta možností, jak trávit dovolenou. Občas se také stává, že si lidé dovolenou nevybírají vůbec nebo svoji dovolenou tráví doma. Pojem dovolená pak ale ztrácí svůj význam, nejedná se o změnu prostředí a v tom případě si člověk na dovolené strávené doma nemůže fyzicky ani psychicky odpočinout. Během dovolené můžeme vykonávat různé volnočasové aktivity, které se přizpůsobují buď sezóně, ve které dovolená probíhá (letní/zimní) nebo území či místu, kde dovolenou trávíme. Dále se nabízí různorodé plánování aktivit během dovolené.

### **4.2.2 Činnosti volného času**

Činnosti volného času neboli volnočasové aktivity obsahují velice rozmanité aktivity, které se v dnešní moderní společnosti objevují ve velice hojném počtu. Podle Dufkové (2008) můžeme tyto činnosti roztřídit do několika skupin:

#### ***Kulturní aktivity***

Kulturní aktivity se dělí na receptivní a perceptivní činnosti. Receptivními činnostmi osoba akceptuje jasné umělecké hodnoty (návštěva kina, divadla, sledování televize apod.). Perceptivní činnosti jsou takové, při kterých osoba sama vytváří umělecký význam. Takový jedinec může hrát na hudební nástroj, vytvářet pomocí malby a kresby své vlastní obrazy či dekorace. Tyto aktivity se nijak nehodnotí, ani se neřeší, jak často a intenzivně se vykonávají.

Nejčastěji se mezi kulturní aktivity řadí sledování televize, která patří k činnostem nenáročným, oddychovým a bere se jako součást tzv. masové kultury.<sup>2</sup> Mezi další nejčastěji vykonávané kulturní aktivity náleží návštěva divadel, koncertů, galerií, výstav apod. Ty však patří k selektivním aktivitám a jejich návštěvnost nebývá tak častá. „Sociologické výzkumy české společnosti již od poloviny osmdesátých let ukazují, že

---

<sup>2</sup> Masová či populární kultura se vyznačuje jednak menší náročností diváka při její konzumaci a zároveň standardizovanou produkcí pro široký spotřebitelský trh (Špaček, Šafr in Maříková, 2010, s. 87).

participace na tradičních prvcích tzv. vysoké kultury v podobě návštěv koncertů, vážné hudby, galerií či výstav je vskutku oblíbenější mezi lidmi s vyšším sociálním postavením“ (Špaček, Šafr in Maříková, 2010, s. 86).

### ***Sportovní aktivity***

Mezi sportovní aktivity můžeme zařadit jak sporty adrenalinové, tak i odpočinkové (např. turistika). Podle Špačka a Šafra (2010) se sportovní aktivity odráží na společenském postavení. V našem případě je učitel zařazen do nejvyšší vrstvy sociálního postavení podle indexu ISEI. Lidé zařazení do této vrstvy nejčastěji jezdí na kole, provozují turistiku, věnují se plavání. Ze zimních sportů dominuje lyžování a běžkování. Naopak menší procento lidí této vrstvy se věnuje aerobiku, posilování či míčovým sportům jako je tenis, volejbal či u mužského pohlaví fotbal.

### ***Sociální či společenské aktivity***

Těmito aktivitami je myšleno zejména udržování sociálních styků, mezilidských vztahů, setkávání se s rodinou a přáteli. Jednotlivé aktivity představují např. posezení v kavárně, vinárně, baru, nebo návštěvy plesů či různých tanečních akcí apod.

V současné době roste obliba sociálních sítí na internetu a v návaznosti na to by měl být kladen stále větší apel na tyto sociální aktivity. Především z toho důvodu, aby se upevňovaly mezilidské vztahy.

### ***Vzdělávací aktivity***

Mezi vzdělávací aktivity můžeme zařadit individuální sebevzdělávání formou čtení knih či získávání informací z internetu, návštěvu různých kroužků a spolků či veřejných přednášek (např. institucionální vzdělávání – tzv. univerzita třetího věku). Do vzdělávacích aktivit samozřejmě patří studium odborné literatury a jazyků. „Veřejnou aktivitou se rozumí jakýkoli typ angažování se člověka ve veřejných záležitostech, řešení problémů širší komunity lokální nebo skupinové, event. problémů celospolečenských“ (Dufková, 2008, s. 160).

### ***Rekreační a cestovatelské aktivity***

Dalo by se říct, že tyto činnosti patří do sportovních aktivit, ale i zde mají svou typickou podobu. Patří sem především zahrádkaření, chalupaření a chataření.

Chataření a chalupaření má zárodek již v první třetině 20. století, kdy se dozvídáme o prvních trampech. Avšak největší rozmach této formy trávení volného času nastal až po roce 1968, kdy se lidé uchýlili na chalupy a chaty, aby se vyhnuli veřejným aktivitám a trávili více čas v kruhu rodinném. Do 90. let představovaly chalupy a chaty tzv. druhé bydlení. V současné době si lidé své druhé bydliště upravují pro trvalý pobyt, jak po odchodu do důchodu, tak mladí lidé využívají chat a chalup na venkově ke své realizaci pro každodenní život. Někteří zde tráví pouze víkendy, jiní lidé celé dovolené či prázdniny (Tuček, 2003).

S chatařením a chalupařením úzce souvisí také zahrádkaření či kutilství a houbaření. Lidé, kteří jezdí na chalupu, tak mají mnohem blíže k těmto aktivitám než lidé, kteří tráví svůj volný čas ve městech. Chata se tak pro ně stává místem odpočinku a rekreace.

### ***Hobby (koníčky)***

Podle Dufkové (2008) si lidé vybírají své koníčky podle toho, co je baví a zajímá a mají k nim určitý citový vztah. Tyto koníčky provozují ve svém volném čase a jsou většinou spojeny s určitou zručností (modelářství, vyšívání, včelaření, rybaření atd.). Není to však pravidlem a tak koníčkem se může stát i sběratelství (pivní tácky, knoflíky).

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

### **5 Metodologie výzkumného šetření**

Tato kapitola se věnuje metodologii prováděného výzkumu. Seznamuje nás s výzkumnými cíli, metodou a technikou sběru dat a v neposlední řadě nás oboznámí s postupy, které byly použity v průběhu výzkumu.

#### **5.1 Výzkumný problém**

Ve svém výzkumu se zabývám tématem volnočasových aktivit a pracovní zátěží učitelů 1. st. ZŠ. Zaměřila jsem se na to, jak učitelé vnímají zátěž při výkonu své profese a jak reagují na zátěž a stres. V důsledku těchto dvou faktorů je ve středu mého zájmu, jak tráví svůj volný čas.

Tuto problematiku jsem se rozhodla zkoumat především proto, že jsme toto téma otevřeli na jednom ze seminářů. Velice mě zajímalo, do jaké míry učitelé vnímají zátěž, jak se jí snaží předcházet, zda jim pomáhá nějaká jiná aktivita a jakou roli hraje trávení jejich volného času.

#### **5.2 Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem mé práce je zjistit, zda učitelé při své profesi pociťují zátěž, popřípadě stres, jak na tyto faktory reagují, jak je vnímají. Zajímá mě také, jak v závislosti na zátěži a stresu tráví svůj volný čas.

Myslím si, že tato práce může pomoci jak začínajícím učitelům, tak učitelům, kteří si neví rady, jak se vyrovnat s pocitem zátěže a stresu ve své profesi.

#### **5.3 Metodika výzkumu**

Ve své práci jsem se rozhodla uplatnit metodu kvalitativního přístupu. Podstatou tohoto přístupu je do hloubky prozkoumat široce přesně určený jev a přinést o něm maximální množství informací (Švaříček, Šed'ová, 2007). Touto prací bych ráda upozornila na skutečnost, že v profesi učitele se vyskytuje mnoho faktorů zátěžových i stresových. V návaznosti na to je důležité se ve svém volném čase věnovat aktivitám, které pedagogům mohou pomoci tyto faktory zvládat. Kvalitativní přístup se v této práci nabízí jako nejvhodnější pro zkoumání daných jevů.

„Kvalitativní výzkumná orientace představuje odlišný a v jistém smyslu protikladný způsob výzkumu, než je kvantitativně orientovaný výzkum. Terénní práce je pro kvalitativního výzkumníka příležitostí pro hluboké poznání a jemnou analýzu konkrétního prostředí (Gavora, 2000, s. 142).“

#### **5.4 Základní výzkumná otázka**

Základní výzkumná otázka zní: **Jak učitelé zvládají zátěž a stres pomocí prožívání volnočasových aktivit?** Tato otázka je dále rozdělena na několik specifických výzkumných otázek:

- Jak učitelé vnímají pracovní zátěž?
- V jakých situacích se učitelé cítí ve své profesi ve stresu?
- Jakým způsobem pomáhají učitelům aktivity vykonávané ve volném čase vypořádat se s prožívaným stresem či předcházet situacím, které jej vyvolávají?

#### **5.5 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek v této práci tvoří skupina osmi učitelů prvního stupně, se kterými jsem se rozhodla provést rozhovor. Učitele jsem vybírala bez ohledu na dobu jejich praxe, ale i přesto jsem se snažila, aby byli zastoupeni jak učitelé začínající, tak učitelé s dlouholetou praxí. Výběr respondentů jsem uskutečňovala i podle toho, zda se jedná o učitele bezdětné, s dětmi či dětmi již odrostlými. A to z toho důvodu, že u jednotlivých učitelů mohou figurovat jiné možnosti, jak tráví svůj volný čas.

S žádostí o rozhovor jsem se obrátila na osm učitelů, kteří působí na školách v Dačicích, Telči a blízkém okolí. Všichni oslovení respondenti byly ženy. Většinu z nich znám osobně, některé mi byly doporučeny samotnými respondentkami. Rozhovor byl realizován se všemi osmi učitelkami. Charakteristika jednotlivých účastnic výzkumného šetření je uvedena v následující tabulce.

**Tab. č. 1: Seznam respondentů**

Jméno	Věk	Doba praxe	Vystudovaná aprobace	Vyučuje	Velikost a lokalizace školy
Jana B.	27	2 roky	Učitelství pro 1. Stupeň	výchovy	malotřídní škola, venkov, mimo bydliště
Lenka	40	12 let	učitelství pro 1. Stupeň	2. třída + HV (2. stupeň)	velká škola, město, v místě bydliště
Ludmila	49	22 let	Učitelství pro 1. stupeň + speciální pedagogika	1. třída	velká škola, město, v místě bydliště
Dana	50	30 let	Speciální pedagogika	2. třída + HV (2. stupeň)	velká škola, město, v místě bydliště
Eva	52	34 let	Speciální pedagogika pro učitelství – poruchy učení + poruchy chování	4. třída	velká škola, město, mimo bydliště
Jana Z.	51	33 let	Učitelství pro 1. Stupeň	1. třída	velká škola, město, mimo bydliště
Veronika	28	3,5 roku	Učitelství pro 1. Stupeň	5. třída	velká škola, město, mimo bydliště
Vladimíra	39	17 let	Učitelství pro 1. Stupeň	3. třída	velká škola, město, mimo bydliště

S každou účastnicí výzkumného šetření jsem si domluvila schůzku v konkrétní den a hodinu. S polovinou z nich jsem se sešla přímo na jejich pracovišti po vyučování a s druhou polovinou jsem vedla rozhovor u nich doma. Všechny rozhovory proběhly v naprostém soukromí a bez přítomnosti druhých.

Po dokončení osmého rozhovoru jsem zhodnotila, že se názory jednotlivých učitelek na položené tematické otázky mírně liší. Jejich odpovědi na mé otázky jsou ovlivněny charakterem osobnosti a zvyklostmi dotazovaného. I přesto, že se objevovaly neustále

nové skutečnosti a informace, rozhodla jsem se, z důvodu dostačujícího množství podkladů, sběr dat ukončit.

## 5.6 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Švaříček (2007, s. 159) tuto metodu definuje jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“. Polostrukturovaným rozhovorem je nazván z toho důvodu, že badatel vychází již z předem připraveného seznamu témat a otázek.

Na samém začátku jsem si tedy připravila seznam témat a otázek, ze kterých jsem při jednotlivých rozhovorech vycházela. Pořadí a podobu jednotlivých otázek jsem v závislosti na průběhu vedení rozhovorů průběžně upravovala.

Rozhovory jsem nahrávala v aplikaci „Záznam zvuku“ mého mobilního telefonu. Jejich délka se pohybovala v rozmezí 35 – 90 minut.

## 5.7 Způsob zpracování a analýza dat

Záznamy rozhovorů jsem přepsala v programu Express Scribe. V přepsaných a vytištěných rozhovorech jsem provedla otevřené kódování; text jsem si rozčlenila na určité části různé velikosti a ty jsem následně označila kódem.

Tímto způsobem jsem okódovala všechny rozhovory a po mnohonásobném přečtení a zrevidování jsem si postupně začala ujasňovat podobu výzkumné zprávy. Z přezkoumaných kódů jsem vytvořila celkem jedenáct kategorií, které mi posloužily jako podklad pro sestavení kostry analytického příběhu.

V následující tabulce uvádím přehled jednotlivých kategorií tak, jak je popisují v analytickém příběhu.

**Tab. č. 2: Kategorie analytického příběhu**

Pořadí	Kategorie
1	Nástrahy práce pedagoga
2	Mnoho povinností, málo času
3	Žák a rodiče žáka



<b>4</b>	Vztahy v kolektivu
<b>5</b>	Sebereflexe
<b>6</b>	Plánování a vzdělávání
<b>7</b>	Zdraví a pomoc odborníků
<b>8</b>	Pocity, potřeby, rituály
<b>9</b>	Fyzické činnosti, sportovní aktivity
<b>10</b>	Čas sama na sebe
<b>11</b>	Zájmy, koníčky

Z takto utříděných kategorií jsem poté vytvořila analytický příběh a začala formulovat výzkumnou zprávu. Mezi jednotlivými kategoriemi jsem popsala vazby a začala popisovat kostru analytického příběhu.

## 6 Výsledky analýzy rozhovorů

V následujícím textu vás seznámím s výsledky analýzy rozhovorů s učitelkami prvního stupně základní školy. V mé práci se zaměřuji zejména na podněty, které učitelky vnímají jako zatěžující a stresující. V návaznosti na tyto podněty mě zajímá jejich trávení volného času. Základem této zprávy je tedy pohled jednotlivých učitelů na trávení jejich volného času v závislosti působení zátěže a stresu na jejich osobu.

### 6.1 Nástrahy práce pedagoga

Kategorie pojmenovaná nástrahy práce pedagoga v sobě skrývá nespočet dalších dílčích kategorií. Učitelům jsem položila otázku, co se jim vybaví pod pojmem zátěž a co v nich vyvolá pocit stresu. Odpovědi na tuto otázku byly velice různorodé. Více jak polovina učitelek se shodla, že práce pedagoga je hodně o soustředěnosti, pozornosti a dlouhém psychickém vypětí. Jak uvádí Dana, práce s dětmi je především velká zátěž na pozornost: *„Jo, prostě, ty nemůžeš spustit ty děti z očí. Když budu sedět v kanceláři, tak ty papíry odložím a budu půl hodiny koukat z okna. Jo, to tady prostě nejde, vůbec na prvním stupni, kdy jsi s dětmi celé dopoledne.“* Jana B. zmiňuje dlouhé psychické vypětí: *„Je to dlouhé vypětí, dlouhá doba soustředění, člověk je v neustálém vypětí, v neustálém soustředění a to člověka zatěžuje.“*

Většina učitelek uvádí jako další z nástrah práce pedagoga permanentní stres a pocit, že nikdy nemají čistou hlavu. Vladimíra označuje svoje povolání za nepřetržité zatížení: *„Já si myslím, že je to permanentně. Když už toho mám až nad hlavu, tak cítím, že je toho fakt hodně a mám pocit, že to nezvládnou.“* Veronika si uvědomuje, že její povolání na ní působí jako neustálé napětí: *„Jsem pořád v napětí a mám před sebou nějaký schod, který když došlápnu, tak si řeknu, jo, je to za mnou, ale přede mnou je další. Tak jako, že se nemůžu dohrabat konce.“* S tím souvisí i neustálé přemýšlení o tom, co vše si musí na další den připravit, co ji čeká. Vladimíra tento jev označuje, že nikdy nemá čistou hlavu: *„V podstatě nikdy nemáš čistou hlavu, protože člověk sice tady zavře dveře, ale jde domů a pořád přemýšlím, co s dětmi budu dělat. Pořád ti to šrotuje. Nejhorší je, že člověk neustále sbírá ruličky od toaletního papíru nebo něco podobného, co by se mu mohlo jednou hodit.“* Ten samý názor jako Vladimíra má i Veronika, která se trápí tím, jestli to tak vnímá ona nebo jestli to takto mají všechny učitelky: *„Neustále to v člověku šrotuje, kolikrát jsem si říkala, jak to ty učitelky, co mají děti, dělají. Bud' to*

*fakt moc žeru, nebo nevím.*“ Podle Jany Z. je nástrahou její profese zodpovídání za děti celý den a má pocit je pořád jednou nohou v kriminále: *„Ten člověk je neustále ve stresu. Možná v tom strachu o ně, aby se něco nestalo, ale pořád je to o tom, že za ně opravdu ručíš a musíš je odevzdat zase v pořádku.*“

Jako další nástrahy učitelky často zmiňují obavy či pochybnosti. Jana Z. má strach z toho, aby vše bylo tak jak má být: *„Jestli je nějaká konvence nebo nějaká norma či morálka, tak aby to bylo tak, jak má být.*“ Jana B. má spíš obavy z toho, aby vše klaplo, tak jak si to naplánuje, aby vše fungovalo tak, jak má: *„Abych neřešila kázeňský problémy, ale abych se dostala k cíli té hodiny, mám stres z toho, jestli ta hodina opravdu vyjde.*“

V neposlední řadě jsou náplní práce, především pro začínající učitelky, přípravy, které pro ně představují zátěž. Jana B. nechce vařit z vody a proto si neustále pečlivě přípravy připravuje: *„Když člověk učí dva ročníky najednou, tak vím, že si ty přípravy dělat musím. Jsem z toho nervózní, protože si ten čas na to musím udělat.*“ Veronika už si s přípravami nedělá tolik starostí, vzhledem k tomu, že učí dva roky po sobě stejný ročník: *„Já už mám vypracované přípravy z minulého roku, takže nejedu přímo podle nich, ale obměňuju je.*“

Poslední z nástrah pedagogů je, podle dotazovaných, věk, který zmiňují především učitelky s dlouholetou praxí. Vladimíra uvádí, že s přibývajícím věkem hůře snáší věci, které jsou součástí její profese: *„Když jsem byla mladší, spoustu věcí jsem vzala a hodila za hlavu s tím, že se to nějak vyřeší, teď už ne.*“ Jana Z. má spíše pocit, že s věkem jí ubývají síly a nestíhá věci tak, jak je stíhala, když byla mladší: *„Třeba nemám ani ty nápady, přijde mi, že jsem dřív zvládala spoustu věcí za kratší dobu. S tím věkem tam nějaká únava je.*“

Z výše uvedených tvrzení lze říci, že každá z oslovených učitelek vnímá nástrahy práce pedagoga v jiném úhlu pohledu (zátěž na pozornost, psychické vypětí, nepřetržitě zatížení, obavy, přípravy na hodinu, věk). Nicméně se shodnou na tom, že tyto faktory nepříznivě působí na jejich psychiku a vnímají je jako zatěžující či stresující.

## 6.2 Mnoho povinností, málo času

Tento název kategorie je z toho důvodu, že učitelky velice často zmiňovaly situace, kdy mají mnoho povinností, ale nestíhají je. Ať už je to z důvodu velkého množství povinností ve škole či aktivit, které se týkají mimoškolních aktivit. Jana Z. popisuje, že kvůli mimoškolním aktivitám nemá tolik času udělat práci s dětmi v klidu a v pohodě, v jaké by to mělo být: *„Třeba nestihnu to, co bych měla. Můžu být v nějakém časovém presu, že tam nemám ten čas, kterých bych tomu chtěla dát, abych to s dětmi procvičila, probrala.“* Ten samý názor má i Veronika, ta by ráda věnovala více času pro výuku, ale nemá z čeho brát: *„Člověk neustále spěchá, pořád je něco nad rámec, na úkor jiných předmětů. Pak nestíhám a z toho jsem vyplašená.“* Z pocitu, že nestíhá, si Veronika ani nedojde ke kadeřnici, aby se mohla 100% připravit na vyučování: *„Já si kolikrát nezašla ke kadeřnici. Říkala jsem si, tam strávím tolik času, že už se pak na nic nestihnu podívat.“* Ludmila uvádí, že velice často cítí časový přetlak: *„Takový ten časový přetlak, že jsem potom hodně, hodně, hodně unavená.“* Vladimíře vadí přibývající množství školení a kvůli tomu není tolik času na učení dětí: *„Mně spíš vadí, že je více školení, pořád se prostě přidávají digitální materiály, takže s tím souvisí víc práce. Teď zase jsou tablety školy, takže zase školení a více projektů. Člověk na to učení má málo času, tím školením ten čas zabije.“* Lenka má ve výsledku stejný názor jako Vladimíra. Zátěží jsou pro ni veškerá školení: *„Když začne to školení, tak zjistíme, že je k ničemu, což je v poslední době docela často.“*

Některé učitelky poznamenávají, že je velice zatěžuje administrativa, která je podle Dany zbytečná: *„Já se za dětmi těším, mě ta práce baví, ale co mě teda zatěžuje pracovní, je hodně administrativy ve škole, teď to narůstá strašně. Všechno po mě chtějí, aby bylo na papíře, a to mě bere čas. Všechno, co bych chtěla udělat s dětmi navíc, mi vezme čas to, že já pak musím sednout a všechno dávat na papír.“* Jana Z. tvrdí, že požadavky na administrativu jsou zbytečné až přehnané: *„Myslím si, že je docela dost toho papírování, že je to zbytečné a nemuselo by toho být tolik. Když se něco v té třídě šustne, musíš to napsat, nějaký ten monitoring. Ale přijde mi, že spousta těch papírů je úplně zbytečná.“* Paní Ludmila má administrativu spojenou s velkým množstvím dalších funkcí, které na škole zastává: *„Během přestávek, protože jsem výchovňák, mi vlihně do třídy kolegyně, že potřebuje okamžitě tiskopis na vypsání do poradny, takže zase přehodím. Takže to dopoledne je opravdu velice časově náročný,*

*tím abych splnila všechno. Vedu dyslektiky, ráno mám dvakrát nultou, do toho mám na starosti výtvarný soutěž a ještě přípravný skupinky pro předškoláky. Takže mi opravdu přijde, že to takhle hrnu před sebou a jenom to, co je konkrétně ten den aktuální, tak to honem vyřeším.“*

Jana Z. konstatuje, že by ráda její další funkce, ve kterých figuruje, předala někomu dalšímu: *„Mám knížky, ale ty udělám odpoledne a mezi děti se rozdají. Ale to školní mlíko bych ráda přehodila na nějakou jinou osobu. Vím, že to mléko přivezou a já s tím ten den strávím, než to rozhodím, aby si to děti odnesly zavčasu. A ten den je už prostě rozházený. Pak mám na starosti kroniku, to taky píšu po večerech.“* To vše souvisí i s mimoškolními aktivitami, které učitelky také vnímají jako zatěžující. Vladimíra si všimá toho, že její povolání je úplně o něčem jiném, než když do školství nastupovala: *„Mě to povolání baví, ale ty věci, které jsou někdy kolem toho, tak jsou čím dál tím těžší a náročnější. Když jsem začala učit, tak to bylo úplně o něčem jiném.“* Veronika zmínila jako zátěž mimoškolní aktivity, ty vnímá ze všeho nejvíce: *„V prvotní chvíli se mi vybaví jako spousta aktivit kolem učení, třeba akademie, velikonoční dílny, neustále něco. Časově doháníme kvůli těmto věcem, doháníme čtení, psaní, tělocviky.“* Dana má stejný názor jako Veronika, mimoškolní aktivity jí přijdou jako unavující a zatěžující, ale přesto některé z nich vnímá jako potřebné pro sebevzdělávání: *„Ty mimoškolní akce jsou unavující, zatěžující. Různý školení, často míváme tvořivou školu. Třeba ti to něco může dát, ale tady tyhle projekty evropské unie si myslím, že do praxe moc nedávají. Těch školení je strašně moc. Je třeba, abychom se sebevzdělávali, samozřejmě šli s dobou, ale je to zatěžující.“*

Jednou z dalších činností učitele je také vedení zájmových kroužků při škole či dalších hodin na druhém stupni. Dana má vedle výuky spoustu aktivit: *„Mám dyslektický kroužek jeden a potom z druhého stupně hudební výchovy. V pátek a ve středu odpoledne chodím na hudební výchovy nahoru. V úterý tady mám třídu s dohledem, která je něco jako družina pro čtvrtáky a pátáky.“* Eva na druhou stranu bere kroužky jako odlehčení, ten čas s dětmi strávený na kroužku si užije jinak. *„Já to neberu jako nic špatného. Já jsem ráda s dětmi, mám navíc ještě kroužky a tam si s dětmi užiju zase jinak. S klukama hrajeme ten florbal a mám integraci na poruchy učení, takže ještě tento kroužek. A na víc kroužků už nemám čas.“* Lenka stejně jako Eva bere kroužek jako odreagování, je vděčná za starší děti, které něco dokážou a něco umí: *„Já tam vedu*

*hudební kroužek. Chodíme do domu s pečovatelskou službou zpívat a děti hrají perfektní pohádky, perfektně zpívají a taky pro rodiče děláme výborný věci. Já s nimi dělám věci, které prostě ve škole nikdo nedělá.“*

V této kategorii se odráží charakter učitele. Některou učitelku mnoho povinností zatěžuje jak časově, tak profesně. Jiná to neřeší, ba dokonce to bere jako pozitivum, jako odlehčení od vyučování. Většina z účastnic výzkumného šetření se shodla na tom, že současná administrativa je ve většině případů naprosto zbytečná a nesmyslná.

### **6.3 Žák a rodiče žáka**

Mnoho z oslovených učitelek zmínilo, že velice záleží na složení dětí ve třídě. Podle toho se odvíjí další vyučovací činnost a také nálada ve třídě. Jana B. ve svých třídách zjišťuje, že opravdu záleží na dětech: *„Záleží, jaké jsou děti v té skupině. Když vím, že tohle je dobrá třída, to nějak dáme, i kdybych nebyla připravená. U jiné zase vím, že musím být připravená, že hodina musí být stoprocentní, protože oni jsou schopni nejet.“* Lenka také uvádí, že velice záleží na složení dětech ve třídě: *„Tady jsou děti, které jsou sociálně slabší, vyloženě z nich dolují peníze. Letos mám opravdu třídu, na kterou jsem si ještě nezvykla, jsou upovídaný, žalují na sebe, bijí se a mě to letos zatěžuje.“* Jana Z. vidí na dnešních dětech, že se výrazně liší jejich chování v porovnání s dětmi před několika lety: *„V podstatě je to dneska pytel blech. Oni ty děti jsou úplně někde jinde, než jsme byli my. Jsou nadanější, šikovnější, rychlejší či mrštnější. Mají pocit, že všechno můžou, že nemají žádné povinnosti a moc neradi se podřizují, když se po nich něco chce.“* Eva v současné době pociťuje, jaká je výhoda mít ve třídě dobrý kolektiv dětí, připravovat si práci pro ně ji baví: *„Já mám milionovou třídu, fakt je to zlatá třída, já pro ně ještě pořád vymýšlím a hledám materiály. Jako je třída, kde mi je zatěžko opravit sešity, ale tyto děti jsou tak skvělé, že mě to fakt baví se jim věnovat a vymýšlet pro ně další aktivity, dělat si k tomu tu práci.“* Veroniku naopak trápí vztahy ve třídě, neustále musí řešit výchovné věci: *„Řeším to, když jsou opravdu nějaké situace, že je to tam fakt napjatý, že si něco dělají. Tak uděláme třídnickou hodinu a rozebereme vztahy. Snažím se, aby se zamysleli nad tím, proč dělají to, co dělají a co udělat pro to, aby to prostě fungovalo.“* Agresivita a vztahy mezi dětmi vadí také Janě Z., která to posuzuje podle vlastního vychování a pocitu, že by se k sobě měli chovat slušně, pomáhat si a neměli by si ubližovat: *„Vadí mi to násilí mezi nimi, kdy teda jako jeden druhému nastaví nohu nebo mu ublíží a řekne, že to bylo omylem nebo že to nechtěl.“*

*Takže spíš ta agresivita mezi nimi a takový to, že si ty účty mezi sebou, ty drobnosti, ty hádky, vyřizují tímto způsobem.“*

Veronika má ve třídě integrovaného žáka a podle jejích slov je práce s ním hrozně náročná: *„Ty vztahy vrstevnický, on je takový asociálnější a je to prostě pořád dokola, nebere to konce. Ostatní děti jsou pobouřené, což je pochopitelné, on se cítí odstrčený, že ho nechtějí, že ho nepřijali. Ale jakmile on ty děti zklamal, oni k němu nemají důvěru.“* Lenka má v letošním roce první zkušenost s integrovaným žákem: *„Já mám teď ve třídě kluka s ADHD, tak jako to mě asi dost vysiluje. Nikdy jsem to nezažila, nejsem na to zvyklá.“* Dana si však s těmito dětmi dokáže poradit a to především díky studiu speciální pedagogiky. Ví kde má svoje hranice a nechce se kvůli tomuto problému vystavovat zátěži či stresu: *„V dnešní době nenaučíš všechny, jsou tady děti hraniční, kde je IQ 70, což je hranice mentální retardace, jsou tu děti IQ 130. A to jsme na základní škole. Takže tyhle děti IQ 70 mě nemůžou zatěžovat. Připravím si pro ně činnost, oni pracují, když mají hotovo, zkontroluji jim to a zadám jim další cvičení.“*

Mnoho učitelek konstatují, že je pro ně velice stresující, když se řeší nějaký problém s rodiči žáka. Paní Ludmila tvrdí, že v ní tyto situace vyvolávají pověrně velký stres: *„Stres s rodiči, kteří se nevěnují dítěti a pokud je problém, tak ho vidí jen v učiteli a jsou velmi nepříjemní.“* Vladimíra si všímá také toho, že s dobou se nemění pouze děti, ale také jejich rodiče a jejich přístup ke škole ji často zatěžuje: *„Rodiče mají pocit, že se musí všechno naučit ve škole, což není pravda. Oni si myslí, že některý věci doma dělat nemusí. Oni raději řeknou, že tomu nerozumí, pak už berou ohledy na vyšetření. Já беру ohledy, ale když se dítě neučí, tak se neučí.“* Veronika řeší problémy s chováním integrovaného žáka. Co se týče vztahů v kolektivu, všímají si toho i rodiče žáků: *„Rodiče jsou neustále nespokojení, že je to dítě v jejich třídě, že se zhoršil kolektiv. No a letos mi jedna maminka řekla, že kvůli tomuto klukovi jdou na gymnázium, že s ním nechtějí být v kolektivu. Tak mi letos odchází hodně dětí na gymnázium.“* Eva má největší problém s rodiči, co se týče třídních schůzek. Nikdy se však problém neodehrál v realitě, ale straší jí pouze obavy, že by k tomu mohlo kdykoliv dojít: *„Sedí jich proti Vám najednou dvacet tři a čekáte, kdy na vás vystartují. Stačí, když začne jeden a v tu ráno se ostatní přidávají. Společné rodičovské schůzky by podle mého názoru neměly být. Vyhovuje mi, když přichází po jednom, po dvou a ptají se na dítě. V takovém případě řeknu rodiči mnohem více informací.“* Dana nemá žádný problém, co se týče

komunikace s rodiči a lidmi obecně. Dává to opět za příčinu studiu speciální pedagogiky a samozřejmě také dlouholeté praxi: „*Rodiče, kteří přijdou napružení, tak prostě vím, jak na ně. Když zase přijdou ti pasivní rodiče, také musíš vědět, jak na ně, abys je dostala do latě. Já dneska prostě zvednu telefon a slušně, diplomaticky maminku srovnám na tři doby. Nemůžeš na ní hulákat ale dovést ji tam, kde jí potřebuješ mít.*“ Ludmila tvrdí, že při řešení konfliktů se žákem, hodně pomáhá kontakt tří: „*Děti se mění, někdy si něco vymyslí nebo řeknou jinak doma či se bojí doma něco říct. Tak v této situaci je ideální, aby v případě problému přišel příště rodič s dítětem a do pěti je jasno, čistý stůl. Opravdu hodně pomůže kontakt tří, rodič, dítě, učitel. V klidu s dítětem rozhovořit ten problém.*“

Problematika interakce učitel a žák, učitel a rodič je v současné době velice probíraným tématem. Také účastnice výzkumného šetření berou otázku interakce jako velice aktuální. Samozřejmě je také důležité zmínit záležitost blízkící se inkluze na školách, která učitele také velice trápí.

#### **6.4 Vztahy v kolektivu**

Nejedna učitelka si stěžuje na vztahy mezi kolegyněmi. Ludmila uvedla, že vztahy mezi kolegy na jejich škole se v poslední době výrazně zhoršily. Podle jejího názoru je to tím, že si vše nechává líbit. Vzhledem k tomu, kolik funkcí na škole vykonává, si mnozí kolegové neuvědomují, jak jim v mnoha směrech ulehčuje práci. „*Ti lidé, kteří ty konflikty vyvolávají, jsou poměrně hodně vznětliví. Já se snažím si to jakoby vnitřně obhájit, že dělám správnou věc a nikomu jsem neublížila. Kolegové zatím jenom vrtají, šťourají, ale vůbec si neuvědomují, že jim vlastně metu cestičku. Zajišťuji jim spoustu věcí a nejsou za to vděční. Tak to tam teď u nás panuje.*“ Na mou otázku, jak tyto situace řeší, mi Ludmila odpověděla, že se to snaží „vydýchat“: „*Vyventilovat to z hlavy ven, odbourat to. Vím, že s některými lidmi to nevyřeším, ale s jednou kolegyní jsem po dvaceti letech bouchla a na tvrdo teda. Vychovatelka mě takovým způsobem dusila, až jsem jí to teda po dvaceti letech řekla, že už toho mám dost a že to stačilo. Rok jsem měla peklo a teď už je to lepší.*“ Vztahy v kolektivu trápí také Danu. Ta si myslí, že je to vše dané dobou, ve které žijeme. Svou roli hraje i výhradně ženský kolektiv ve školách: „*Ten kolektiv není zdravý. Za prvé, je tady třicet ženských a dva v uvozovkách chlapi. Nepovažuji je za chlapy, chlap je rázný a umí si srovnat i ty ženské, ale tihle ne.*“ Je také názoru, že by se měli lidé více scházet mimo pracovní prostředí: „*Scházíme*



*se třeba na konci roku, je nás tady třicet dva, ale jestli se nás na konci roku u Strachoty sešlo šest, tak je to hodně. Prostě ty lidi nejdou, oni nemají tu potřebu jít do toho kolektivu. A ve výsledku to prostě chybí. Na těch akcí mimo pracoviště se ti lidé dávají právě do kupy.“* Veronika tuto situaci odůvodňuje tím, že když přijde z práce, nemá náladu se ještě vidat se svými kolegyněmi: *„Máme toho vždycky plné kecky, jsme rády, že se rozejdeme domů. Když se vidíme, tak se řeší zase nějaká akce nebo něco. Málo kdy se sejdeme.“* Janu Z. často zatěžuje, když je nepohoda na pracovišti mezi dospělými. Má ráda, když vše funguje v zajetých kolejkách: *„Třeba mezi kolegyněmi. Dneska jsme tu měli takový mírný konflikt. Paní vychovatelka jela pryč a my jsme o tom nikdo nevěděl. A najednou jsme v poledne zjistili, že ta vychovatelka tady není a ani neřekla, že za ní zastupuje někdo do družiny. Takže mi spíš vadí taková ta nekomunikace mezi sebou, takový to dusno, které kvůli tomu vznikne.“* Evě vadí, jak se ve školství navzájem kolegyně pomlouvají. Věnuje se dětem, a pokud nemusí, tak za kolegyněmi nejde: *„Co nemusím vycházet ze třídy, tak nevycházím. Tak jako musíme se respektovat, snažím se je respektovat. Ale vycházíme spolu tak jako v rámci těch pracovních věcí. Na druhou stranu, že bych tu měla kamarádku, tak to nemám. Jako jsou tu fajn holky, pár jich tu je fajn, ale jinak ne.“* Lenka má na škole takovou spřízněnou duši a podle ní to funguje oboustranně. Jsou si navzájem oporou: *„Já jsem Janě dělala třeba na počítači, dělala jsem jí věci tak mimo a ona mi pomáhala s jinými věcmi. Ale vždycky jsme si tak dobře popovídaly.“*

Vztahy mezi kolegy jsou velice individuální téma. Každá z účastnic šetření to vnímá jinak. Velice záleží na osobnosti jednotlivých učitelek, jak se dokážou vyrovnat s daným problémem. Ve výsledku jsou ale všechny do určité míry spokojené. Jsou rády, že mají vůbec nějakou práci a kolektiv u některých nehraje tak důležitou roli.

## **6.5 Sebereflexe**

Takto pojmenovaná kategorie v sobě skrývá nepřeberné množství věcí, které informují o tom, že by člověk měl začít řešit problémy prvotně sám u sebe. V takovém případě je dobré se rozhodnout, zda si práci bude učitel nosit domů či ne. Veronika si vozí práci domů, i přesto, že se snaží většinu věcí stihnout ráno, než začne vyučování. Vzhledem k tomu, že dojíždí, se jí nevyplatí zůstat ve škole déle: *„Často něco tahám. Jako tady ten čas mi hodně ušetří ráno, protože po obědě nemám čas. To jsou zase nějaké kroužky, do toho nějaká hlídačka a pak člověk chvátá na autobus nebo na odvoz.“* Eva

má stejné podmínky jako Veronika, také do zaměstnání dojíždí a z toho důvodu si vozí práci domů. Není z toho vystrašená z toho, že by se nestihla na další den připravit: „*Já už jsem tak nějak životně navyklá. Už mám sbalenou obrovskou kabelu, a když přijedu domů, dám si odpočinek. Pak k večeru sednu a opravuji a věnuji se tomu. Jako zase v klidu večer. Jsem připravená, co s nimi budu dělat druhý den. Ale jako někdy se stane, že ty sešity nemám, nicméně vím, že si práci přehodím, přizpůsobím se a budeme dělat něco jiného.*“ Jana Z. je také dojíždějící a stejně jako Veronika a Eva si vozí práci domů: „*Já jsem taková trubka, co si vozí práci domů. Když jako chci tady odtud odjet dřív, že si chci třeba něco udělat na té zahradě, tak k té práci do školy se vrátím až večer.*“ Vladimíra si dříve z důvodu, že vozila děti odpoledne do kroužku, nosila práci domů a ve volných chvílích pracovala: „*Když byly děti menší, šli jsme na kroužek, tak jsem tam s nimi čekala. Měla jsem s sebou počítač a pracovala jsem na věcech do školy. Takže každou chvíli, kde jsem na ně čekala, jsem využila k tomu, abych si dělala věci do školy.*“ Teď už jsou děti větší, tak si může dovolit zdržet se o chvíli déle ve škole a to nejnutnější si udělat. Snaží se také za školou zavřít dveře, ale ne vždy se jí to podaří: „*Já si udělám práci, co můžu, ve škole. Když mám volnou hodinu, tak se snažím opravit sešity, prostě všechno, abych si nemusela brát sešity domů. Beru si třeba velké prověrky. Takže i když tady mám volnou hodinu, tak opravdu všechno dělám do školy. Když je hodina, tak chodím po třídě, dívám se, co třeba už má kdo špatně v sešitě a to mi tu práci pak urychlí a ulehčí. Prostě to dělám tak, abych si tu práci nemusela brát tolik. Ale když jdu domů, tak alespoň trochu se snažím ty dveře tady za tím zavřít a nechat to tady. Jenže nejde to pokaždé.*“

Dana je na druhou stranu odpůrcem toho, nosit si práci domů: „*Já totiž takhle, já už to mám teď v té hlavě nastavené tak, a radím to i kolegyním, udělejte si práci ve škole, nenoste jí domů. Taky jsem byla taková, sešity, valilo se domů. Ale lepší je práci udělat tady a domů ji nosit opravdu minimálně.*“ Lenka si práci také domů nenosí a to z toho důvodu, že se chce věnovat svým dětem: „*Ne, já se naučila, že si to domů moc nenosím. Domů si nosím maximálně čtvrtletní práce na opravování, jinak ne, všechno si dělám ve škole. Mě to obtěžovalo v tom, že jsem neměla čas na své děti. Neměla jsem na to klid. Já si radši zůstanu půl hodinky po vyučování ve škole a v klidu si to dodělám. Já mám teď většinou volné hodiny ráno, takže v těch hodinách si udělám všechno na další den, nakopíruji, nachystám, napíši tabule a tak podobně.*“ Ludmila je také zastáncem toho, aby si učitelky dělaly práci ve škole a domů chodily s čistou hlavou, všechny starosti

nechaly ve škole. Vnímá také, že s tím, jak její vlastní děti vyrostly, nechvátá tolik domů: *„Nenosím si to většinou domů, akorát když jsou projekty, zpracovávám něco pro ředitele, vyrábím pomůcky nebo zpracovávám nové knížky, pracovní listy si dělám doma, ale abych táhla sešity nebo přímo přípravu ze dne na den, to ne. Jsem ve škole po tu domu, abych to zvládla. Ty věci si nechávám do školy, abych za tím jakoby zavřela, abych už na to nemusela myslet. Já jsem ten typ člověka, co musí mít všechno v latí. Takže já potřebuji vědět, že jsem odešla a mám to tam hotové.“*

Při vykonávání učitelské profese je také důležitý pravidelný spánek. Ten si dopřává také Jana Z.: *„Spím jako špalek, já opravdu zalehnu a spím. O půl desáté zalezu do postele, čtu jeden časopis tak týden, přečtu půl stránky a spím. Takže si myslím, že když spím, tak si opravdu odpočinu a nabíjí mě to.“* Lenka také mluví o tom, že spánek jí nedělá sebemenší problém: *„Taky ráda spím, deset hodin, jako nic. Ráno vstáváme klidně v deset, když nemáme děti. Nebo v jednu hodinu usnu u pohádky, když se děti dívají. Já spím pořád.“*

Neodmyslitelné je také nebrat si tak určité věci týkající se školy k srdci. Svě o tom ví také Vladimíra, která tento fakt uvádí jako radu, jak předcházet stresovým situacím: *„Opravdu se smířit s tím, že si to člověk nemůže brát tak k srdci. Potom by si také neměl ty děti tak připouštět. Jenže ať chceš nebo nechceš, tak oni ti za tu dobu, co je učíš, k srdci přirostou.“* Naopak Eva s tímto neustále bojuje, užírá se situacemi, které se jí nepovedou podle představ: *„Já se užírám, když jim tady vynadá kvůli něčemu. Užírám se v tom, mám z toho špatný pocit. A to potom u rodičů tuplem, celý víkend mám třeba zkažený.“* Veronika se s touto situací také potkává velice často a snaží se dát na rady svých kolegyní: *„Člověk se snaží, roztrhal by se, ale spíš se vidí ty chyby nebo jsou hned na talíři. Kolegyně mi také říkaly, ať to tolik nežeru, ať popustím nebo mě to zničí. Já si ty věci беру moc osobně. Je to moje práce, je to můj koníček a chci, aby byly nějaké výsledky. A nedělám to jenom, že ztrácím čas, chci něčeho dosáhnout. A tenkrát mi to kolegyně řekla, ať to vypustím, ať to neřeším.“*

V některých podobných situacích pomáhá pozitivní myšlení, Veronika se snaží si to slovně odůvodnit: *„Snažím se dělat tady tu práci celým svým já, což je možná špatně. Ale říkám si, že to dělám naplno, takže pro to dělám, co prostě můžu.“* Vladimíra reaguje na zátěž způsobem, že si řekne, že to prostě musí zvládnout: *„Někdy si prostě řeknu, že to zvládnou, z toho někdy to nezvládám. Takže jsem protivná, někdy mu padne*

*do přemýšlení, k čemu mi to je, že tuto práci dělám a někdy trvá jeden, dva dny, než to strávím a pak si řeknu, že to hodím za hlavu. Ale je to různé, podle situace.*“ Lenka řeší stresovou situaci opravdu pozitivním naladěním: *„Já jsem třeba ve stresu, ale řeknu si, že to stejně nezměním. Tak se snažím hodit do klidu a přibližně se usmívám.“* Dana se snaží o něco podobného jako Lenka, ale pojmenovala to jako nadhled: *„Prostě já fakt ten nadhled. Já si to nepřipouštím. Udělám, neudělám, když se mi něco nepovede, tak si samozřejmě řeknu, že to asi zkusím jinak, ale nedělám si z toho těžkou hlavu.“*

Důležitá je také nějaká zpětná vazba. Tu zmiňuje Vladimíra, která se v jejím případě dostavila v podobě pochvaly: *„Já jsem vloni dostala krásný pochvalný dopis od jedné babičky. Že prý jejich kluk vždy přišel domů a to, co jsem říkala, tak si vzal k srdci. Ale to je jeden z mnoha. Já si myslím, že už takový dopis neuvidím. Dotyčná babička ho poslala i paní ředitelce. Takže pro mě obrovská jedna velká pochvala. V tu chvíli mě to nabudí, ona potom stačí maličkost.“* Lenka naopak tvrdí, že pochvaly se nikdy od nikoho nedočkala, takže se naučila mít trochu jiný pohled na svět: *„Musíš se sama pochválit, ráno vstát, sama si prostě říct, že bude dneska bezva den. A tak nějak to mám. Přeji si mít se dobře. Já jsem možná na tyhle věci úchylná a trochu v ně věřím. Takže já jsem si prostě řekla, že se teď mám dobře, tak se mám dobře.“* Jana B. také preferuje sama sebe pochválit za dobře odvedenou práci: *„Být na sebe pyšná, takže samochvála. Když povyjde. To si umím říct, tohle se mi vyplatilo, ta včerejší příprava stála za to. To mě pak těší, mám z toho tu radost.“*

Sebereflexe je kapitolou o předcházení zátěži a stresu. Důležitou součástí této kapitoly je předpoklad, že učitel dokáže sám sebe vnímat a umí si vytvořit priority. Vyučující zmínily, že by se měl učitel rozhodnout, zda si bude nosit práci domů, či ve škole raději zůstane déle, aby mohl za problémy ve škole zavřít dveře. Uvádí také, že důležitý je dostatečný odpočinek v podobě spánku. Nebrat si věci, které se týkají školy, tak k srdci, to je jedna z dalších zmínek učitelek. V neposlední řadě účastnice výzkumného šetření uvádí, že jim pomáhá, když je někdo pochválí či když se dokáže pochválit sám za dobře odvedenou práci. To vše, podle slov učitelek, hraje důležitou roli, aby učitel mohl efektivně pracovat ve své profesi.

## 6.6 Plánování a vzdělávání

Plánování a vzdělávání neodmyslitelně patří k profesi učitele. Účastnice výzkumného šetření považují pravidelné vzdělávání za jeden z důležitých faktorů, který jim pomáhá odpoutat se od stereotypu a poznávat nové postupy či metody výuky. Jana B. je zastáncem tohoto názoru a sama se pravidelně vzdělává. Navíc si rozvíjí vlastní vzdělání anglického jazyka: *„Jako neustále se vzdělávat, jakékoliv kurzy, cítíš se sebevědomější. Určitě neustálé sebevzdělávání, protože v sobě vidíš nějakou hodnotu, nějaký růst či posun. Mám z toho pocit, že dělám něco pro sebe, že dělám něco pro tu práci. Určitě mi to pomůže od těch stresových situací, od té méněcennosti. Zvedne mi to sebevědomí. Nejsem jen učitel, který si už odučil, ale inovuješ se.“* Podle Jany Z. jsou školení krásná a to z toho důvodu, že si vybírá taková, co jí baví: *„Myslím si, že když si to vybereš sama, tak je to určitě přínosné. Říkám si, že se dozvím nějaký nový nápad nebo se něčím obohatím. Na druhou stranu můžu také něco přihodit já. Člověk se pak nějak zahnízdí v tom, co si jede. A z toho školení si kolikrát odneseš věci, které se jim povedly nebo je mají vyzkoušené, tak je vyzkouším taky. Třeba by mě kolikrát ani nenapadlo tuto věc ve výuce vyzkoušet.“* Vladimíra se chce zase naučit novým věcem, které může využít ve škole: *„Teď třeba učím tělocviky na druhém stupni, tak jsem chtěla, abych před dětmi měla nějakou kondičku, takže jsem přitvrdila na cvičení. Ale nešílím kvůli tomu, jenom chci, aby viděli, že učitelka není žádný balík.“*

Nejen vzdělávání, ale také dovednost dokázat si zorganizovat den. Z důvodu velkého množství povinností si učitelky velice často zakládají různé zápisníky či diáře, aby vše měli přehledně na očích a věděly, kdy se co musí udělat či kdy se koná určitá akce. Ludmila má záznamový deník, kam si zapisuje ty nejdůležitější poznámky, aby to všechno nemusela nosit v hlavě: *„Musím mít deník, kde si okamžitě musím všechno poznamenat, jinak je zle. Bez toho se to tou hlavou tlačí, že se to vytěsňuje a pokud si to nezaznamenám, už je problém, že bych mohla něco zapomenout, vynechat.“* Lenka používá také diář a to zejména proto, že se každé ráno do něj podívá a zjistí, co jí ten daný den čeká a podle toho si čas rozvrhne: *„Já teda mám diář, takže když ráno vstanu a se kouknu, co mám v plánu. Když zjistím, že ten den je hrozný, tak se s tím musím psychicky srovnat. Musím mít prostě jasno. Víím, co mě čeká v práci a pak to, když jedu z práce.“* Dana se smíchem uvádí, že si zápisník nechává u postele a v případě, že se v noci vzbudí s nějakým nápadem, hned si ho zapíše. Pak může v klidu dál spát: *„Já se*

*taky v noci vzbudím, já mám nápad, ale zapomenu ho. Takže já mám takhle u postele sešítek a když se najednou proberu, mám nápad, zapiši si ho a spím dál. Protože vím, že jsem si ho uložila.*

Se zaznamenáváním úkolů a povinností do diáře souvisí také schopnost naplánovat si nejen den, ale třeba celý měsíc. Jana Z. má v poslední době pocit, že se to na ní valí, tak si věci plánuje ze dne na den, nedívá se výhledově moc dopředu: „*Teď jdu spíš jako ze dne na den. Mám pocit, že se to na nás jakoby valí, ale to je stejné s každým koncem školního roku. Takže jsem se prostě zařekla, že půjdu ze dne na den. Protože si fakt myslím, že teď je toho hodně, tak abych na něco nezapomněla.*“ Lenka si plánuje čas přibližně týden dopředu: „*Více méně ten týden dopředu si promítnu, co mě čeká. To dělám, když dostáváme ty měsíční plány, tak se podívám, zaškrtnu si, a co prostě hoří, tak na to se zaměřím. Záleží, co je, když je nějaká akce, tak je toho víc.*“ Dana také pocítuje, že ke konci roku je mnohem více akcí. Z toho důvodu se dívá, co ji čeká, opravdu jenom den dopředu. Nechce se zbytečně stresovat, co všechno má před sebou a co všechno musí zvládnout: „*Já všude říkám, prožívejte den, jako kdyby byl poslední. Dneska mám udělat tohle a já to udělám. Ono si to taky můžeš naplánovat a přijde úplně něco jiného, ale jako nedívám se týden dopředu. Jak někdo řekne, že už je nervózní z toho, co bude. Co mě to zajímá, vždyť já už tu zítra nemusím být.*“

Za pomoci pravidelného vzdělávání, schopnosti plánovat si den a vést si zápisníky či diáře, se učitelky dokážou udržet nadhled a nespadnout do stereotypu či bezradnosti.

## **6.7 Zdraví a pomoc odborníků**

Šest učitelek z osmi podotkly, že je trápí zdravotní potíže. Některá z nich to řeší s odborníky, jiná si myslí, že to časem přejde. Veronika si stěžuje na žaludeční problémy, ale dává to za příčinu jejímu nevyřešenému vztahu s bývalým přítelem. Samozřejmě tomu nepomáhají ani její stresové situace ve škole, kde neustále musí řešit vztahy ve třídě: „*Trápí mě ten žaludek, ale to mám v návaznosti na stresy z toho vztahu. Jenže je to jedno s druhým. Ono možná, kdybych neměla ten stres z toho vztahu, tak bych možná ty problémy s žaludkem neměla. Celkově bych se cítila svobodnější, klidnější.*“ Dana si své zdravotní potíže odůvodňuje profesí, kterou vykonává. Trápí jí totiž hlasivky. Tento problém řešila i s odborníkem: „*Já mám problémy s hlasivkami, mám dva uzlíky z každé strany. To je ta praxe. Uzlíky, to jsou nástroje. Většinou ten, kdo*

*s čím dělá, tím schází. Doktor mi řekl, že si to mám nechat sundat. Ale já jsem o tom hodně četla a prý se to nemusí leckdy povést.“* Eva si také stěžuje na svůj hlas. Vede totiž hodiny hudební výchovy, ale je prakticky hudební antitalent. Z toho důvodu neví, jak s hlasivkami pracovat. Nepomáhá jí ani její závislost na kouření. Vnímá také, že jí v krku bolí nejen při vyučování hudební výchovy, ale také po celém dnu mluvení: *„Já jsem totálně hudebně hluchá, učím hudební výchovy. Ale jako člověk se snažím je táhnout. Většina dětí zpívá nádherně, ale po druhé písničce cítím, že mě bolí v krku. Takže pro mě je to takové trápení. Jako je pravda, že jsem měla hlas za mlada úplně jiný. Ale to už je pak jedno s druhým.“* Hlasivky trápí také Janu B., ale především v zimním období, kdy jsou hlasivky náchylnější na změnu teplot v místnosti a venku: *„Ono je to častější v zimním období, kdy je člověk náchylnější. Je zima, střídají se teploty. To už na sobě pociťuji také. Ty hlasivky mají větší zátěž v zimě. Ale já si myslím, že nějak extra neřvu nebo že ten hlas se snažím používat tak nějak správně. Člověk tak trochu ví, jak by neměl ten hlas namáhat. Hodně pít, protože to mluvení vysušuje.“* Vladimíru naopak trápí problémy s krční páteří. Odborníci jí tvrdí, že je to způsobené stresem, ona to však dává za příčinu i opravování sešitů: *„Ten stres se mi strašně odráží na krční páteři a na páteři celkově. Ono když člověk sedí a opravuje sešity, tak se to tam taky kolikrát odráží. Já at' k doktorce přijdu s čímkoliv, tak to mám ze stresu. Takže od doktorky mám doporučené přijít domů, vysprchovat se a všechno spláchnout do kanálu. Potom si dát skleničku vína, což samozřejmě nemůžu, protože řídím a za chvíli by ze mne byl alkoholik.“* Ludmila svoje zdravotní problémy, které se týkají především nahromadění dlouhodobých věcí, které si nastřádala dovnitř a neřešila je, řeší pomocí čínské medicíny: *„Mám takovou úžasnou paní, je to taková psychoterapie. Rozebírá se mnou život a směřuje mě k lepšímu vnímání světa, problémů a stresu. Hodně mi pomohla za ten rok a půl. Snažím sama sebe přehodnotit, nebrat si to, co mě trápilo, nebo se s tím snažím vypořádat nějak jinak. A dává mi bylinky. Vlastně je to taková čistící kúra. Já jsem měla zažívací problémy, mám problémy se spánkem. Takže mi pomáhá, aby se to všechno uvolnilo, abych začala trošku ten svět vnímat jinak, přehodnotit situaci.“*

Zdravotní problémy nejsou v profesi učitelky výjimkou. V případě účastnic výzkumného šetření se to většinou týká žaludečních problémů, krční páteře a v neposlední řadě také hlasivek, které jsou nástrojem učitelek.

## 6.8 Pocity, potřeby, rituály

Účastnice výzkumného šetření velice často uváděly, že jsou po práci unavené, vyčerpané, cítí potřebu vypnout, někdy mají až nechut' k práci. Jana B. si uvědomí, až když přijede domů, že je vyčerpaná a potřebuje vypnout. Všechno pustit z hlavy, aby mohla ještě ten den fungovat: *„Když už to skončí a povolí, tak jsem totálně vyčerpaná a až potom pociťuji únavu, vyčerpání, potřebu vypnout. Pak na mě jakoby padne všechno, co bylo za ten den. Den je takový rychlý koloběh, že si to ani neuvědomuji, ale potom až to skončí, tak prostě cítím, že jsem unavená, že potřebuji být v klidu, všechno vypustit z hlavy, abych mohla ještě začít fungovat.“* Veronika se také snaží po práci vypnout, nemyslet na problémy, které jí tíží. Když přijde ze školy, má pocit, že je rozjetá a má spoustu energie. Ale jsou dny, kdy se cítí jako by ztratila síly: *„Snažit se vypnout, někdy se to daří, někdy ne, to je jak kdy. Protože já když jdu na nějakou činnost, tak se u ní zaseknu a o to víc se mi pak nechce zase vrátit do činnosti a ponořit se do toho. Jindy si připadám jak marťan, někde si zalezu, raději nikam nebudu vylézat, nic zařizovat. Protože mi přijde, že já přijedu domů a jenom zdechávám. A ráno je to opět ten samý koloběh.“* Dana si uvědomuje, že když jde z práce domů, nechce nikam zacházet, nic zařizovat. Vypíná. Nemá chuť ani chodit na nákup po práci, raději si zajde nakoupit až k večeru: *„Nechci mezi ty lidi, oni jsou mi v tu chvíli prostě nepříjemní. To jsou pořád kontakty. Přijdeš do obchodu nebo potkáš rodiče, chtějí popovídat, na to už fakt nemám náladu.“* Ludmila také pociťuje únavu, když přijde domů ze zaměstnání. V tu chvíli vůbec nevnímá ani když sleduje televizi: *„Prostě někdy cítím takovou únavu, že si prostě sednu jen k televizi a třeba ani nevnímám, co tam je. Vůbec nevyhledávám napětí, detektivky nemůžu sledovat. Tak jen tak koukám, čím větší blbost, tím větší relax.“* Vladimíra spíš vnímá nechut' k jakékoli práci, když dorazí domů ze školy: *„Přijdu domů a nechce se mi vůbec nic, ani jít na tu zahradu. Ale pak jdu něco udělat a zjistím, že to jde, uvolním se a je to pryč.“*

S únavou a vyčerpáním souvisí také potřeba odpočinku, mít svůj klid po práci. Většina z účastnic výzkumného šetření uvádí, že jim k odpočinku stačí patnáct až dvacet minut. Jana B. je také jedna z těch, která potřebuje po práci svůj klid. Celé dopoledne je zatížená, neustále na ní někdo mluví a ona na tyto situace musí reagovat: *„Prvně potřebuji svůj klid, s nikým nemluvit, jenom si sednou a někde koukat, kafe a tak. To je pro mne to, že na chvíli vypnu. Stačí mi patnáct, dvacet minut. Káva, ticho, klid, žádná*



televize, žádné rádio, opravdu ticho.“ Ludmila má srovnatelné pocity s Janou B., ale v porovnání s ní si jde po práci na chvíli lehnout. Vyhledává tichou a klidnou činnost: *„Přijdu domů a musím si na čtvrt hodiny lehnout. Není to každý den, většinou v pátek nebo ke konci roku je to dvakrát, třikrát týdně. Nebo to na sobě pozoruji před jakýmikoli prázdninami. Když jsem přetažená, tak už ani nezdřímnu, takže musím ven a chodit. Nejlepší je buď se psem, nebo úplně ideální do lesa. Koukám na stromy, toulám se. Dana tento čas odpočinku označuje jako pětiminutovku. Má svůj rituál, stačí jí sednout si do příjemného místa v domě a chvíli si zdřímnout. Ne vždy se jí to ovšem podaří: „Ono někdy stačí přijít domů a fakt zalehnout. A to že jsi doma, to je takové to tvé teritorium. A oni už doma vědí, že na mamku nemají mluvit, že už sedí v křesle. Stačí mi ten mikrosnánek, to si strašně ulevím. Někdy to ale nejde, to jsem tak rozjetá, ten mozek je tak unavený, že to nedám.“* Tvrdí, že je pro ni také relaxace, když si udělá kávu, dá si nohy nahoru na stůl, pustí si nějakou příjemnou hudbu a odpočívá. U Dany hodně záleží na dané situaci: *„Hrozně mi pomáhá vzít si knížku, něco čtu, ale nemluví s lidmi. Já teď prostě přijdu domů a chci klid. Pustím si relaxační hudbu, já mám strašně ráda klavírní koncerty. Co mě prostě bude tu psychiku uhlazovat.“* Lenka má problém s tím, že když přijde domů, tak jí chvíli trvá, než přepne. Vyhledává také klidnější režim. A nejvíce si odpočine, když dá děti spát: *„Aspoň půl hodinky, pak už se s tím srovnám. Převleču se, udělám si něco dobrého, šávu nebo kafe, jenom si sednu a nedělám nic. Vyloženě zevluju, koukám. Pak večer přečtu dětem pohádku a až usnou, tak si s přítelem nalijeme dvojku vína a koukáme na nějaký film.“* Když přijde domů Eva, tak si udělá kávu a sedne si na balkón. Jindy jí stačí v klidu strávit chvíli na oblíbeném místě: *„Když přijdu domů, tak si opravdu v klidu dám kafe s cigaretkou. Někdy když je pěkně, tak na balkóně sedím i s knížkou a relaxuju. Pak taky ráda chodím ven, na takové výšlapy do přírody. Nebo si koupím zmrzlinu, sednu si ve Slavonicích na náměstí, sním si zmrzlinu a pak jedu domů. Takové klidné věci.“* Vladimíra se vždy těší na letní prázdniny, protože to si nejvíce odpočine a teprve tehdy dokáže úplně vypnout. Ale stejně jako ostatní potřebuje chvíli na vydýchání, když přijde domů. Vzhledem k tomu, že manžel má také psychicky náročnou práci, tak spolu chodí na procházky: *„Alespoň čtvrt hodiny si oddychnout, abych nemusela mluvit. Někdy si třeba popovídám s mamkou, dáme si kafe nebo si sednu venku na lavičku a jenom tam chvíli sedím. S manželem vezmeme psa a jdeme ven a pak si večer dáme skleničku vína na uvolnění.“* Veronika po příjezdu z práce má klid a pak má mnohem více elánu do další práce: *„Já*

*třeba přijdu, řeknu si, že teď budu mít klid. Dám si vínko, udělám si do třech, čtyřech hodin pauzu. Třeba se natáhnu k televizi nebo si na půl hodinky lehnu, chvílku si zdřímnu, pokusím se vypnout a pak začnu s novým elánem.“*

Když se při vyučování cítí unavení nebo toho mají plné zuby, tak Lenka to otočí v legraci nebo dětem dá jinou činnost: *„Třeba zjistím, že to nefunguje, tak jak si představuji, jak jsem si to naplánovala. Takže udělám nějakou změnu, časovou, činností, asi i v mém postoji k těm dětem.“* Dana, když se cítí při vyučování unavená, tak také mění činnost s dětmi: *„V té hodině je dobré se nezatěžovat, udělat si s těmi dětmi to, co je dobré pro ně i pro mě. Když jsem unavená, tak začnu mnohem více měnit činnosti s dětmi, střídat je.“* U Veroniky se zase vyskytuje při pocitu únavy to, že má tendenci vybuchnout: *„Někdy jsem opravdu hodně strohá a mám tendenci vyletět, tak si mezi zuby řeknu nadávky a otočím se k tabuli.“* Jana Z. řeší únavu při vyučování odkládáním činností a jde dělat úplně něco jiného. Ale pomáhá jí také kousek čokolády: *„Já si dám kousek čokolády, otočím se, napočítám do tří a jdu. Ale jsou taky chvíle, kdy bych se nejradyji otočila na obrátku a šla někam jinak. Někdy mám pocit, že mi to přerůstá přes hlavu, stačilo by málo a bouchla bych. Ale teď už dokážu ty nepodstatné věci vypustit.“* Podle Dany je toto všechno ovlivněno charakterem člověka: *„Každý je v jiný, v tomhle se prostě musí rozlišovat osobnostní rysy člověka a ten temperament. Samozřejmě také prostředí, jaké má ten učitel vytvořené sám pro sebe.“* Ona sama je tím příkladem: *„Já jsem prostě takový živočich, já potřebuji mít neustále dění. Já mám pořád tendenci se všeho zúčastnit, a kdybych dva dny seděla doma jen tak, tak mě to asi ubíjí.“* Podobnou povahu má i Lenka, která preferuje pohodu všude, jak doma, tak na pracovišti: *„Děti mi taky říkají, že se pořád culím, že jsem neustále v pohodě. Třeba když přijdu do osmé třídy našťvaná, tak co to pomůže. To raději jdu, usmívám se, oni si myslí, jak je to hezký. Takže já preferuji pohodu všude.“*

V neposlední řadě je také důležité uvědomit si, jaké učitele vnímá jeho rodina a jestli se přenáší problémy z rodinného prostředí do školy. Ludmila věří, že nikoho v rodině na úkor svého povolání nezanedbávala. Avšak zmiňuje, že možná hůř nesla rodina její napětí: *„Snažila jsem se neventilovat ho na děti, nebo na rodinu. Spíš jsem zmlkla, řešila jsem to, že jsem se ztratila. Ale je možné, že jsem někdy vybuchla nepřiměřeně.“* U Vladimíry doma už se přesně pozná, kdy je našťvaná: *„Vždycky jim říkám, chvílku mě nechte vydýchat.“* Lenka má problém s tím, že se na ní pozná, když doma není něco

v pořádku: „*Když to nefunguje doma, jakmile je něco s našima nebo něco tady doma s dětmi, tak já jsem z toho stresovaná. Děti ve škole to na mě také jednou viděli, když jsem se rozváděla, že jsem špatná, ubrečená.*“ U Evy doma všechny stresové dopady odnáší manžel: „*Když přijdu domů, tak stačí, když něco manžel řekne, tak stačí maličkost a já vybuchnu.*“ U Jany B. se nervozita také projeví na náladě, ale také na její chuti k práci: „*Ten stres je vyloženě pořad z toho učení nebo z té činnosti, kterou dělám právě teď. A ve škole nemám čas myslet na to, co je doma. Tam je člověk alespoň těch čtyřicet pět minut úplně někde jinde.*“

Tato kategorie v sobě ukrývá všechny pocity a potřeby, které vnímají učitelky, ale zároveň také pocity, které má jejich nejbližší okolí v návaznosti na jejich povolání.

## **6.9 Fyzická činnost, sportovní aktivity**

Většina z účastnic výzkumného šetření uvedla, že po příchodu z práce potřebují úplně změnit činnost, aby se uklidnily. Nejvíce jim vyhovuje nějaká fyzická či manuální činnost, nebo se věnují sportovním aktivitám. Ludmila je zastáncem manuální práce. Tvrdí, že by to člověk jinak nepřežil. Její manuální práce spočívá především v trávení času na zahradě. Ráda také chodí na procházky se psem, které jí pomůžou vypnout: „*Změnit úplně tu činnost, když přijdeš domů. Mě vyloženě uspokojuje, když můžu těma rukama v té zemi hrabat. Něco mi vyklíčí, získávám přírůstky, sbírám semínka, a když to vyroste, tak z toho mám obrovskou radost. Zmlknu východem ze školy, a když je fajn počasí, tak jsem zvyklá okamžitě vzít psa, projít se, chvílku vypnout hlavou, ta si řekne sama.*“ Pravidelně se také věnuje různým sportovním aktivitám. Především cvičení a v sezóně jízda na kole nebo na běžkách: „*To napětí nejvíc vybiju při sportu. Chodím cvičit celý rok, bez ohledu na roční období. Chodím pravidelně dvakrát v týdnu. Na zumbě vybiji tu negativní energii, tam to vyskáču. Jóga mě naopak zklidňuje. To cítím, jak to všechno jde tak klidně ven. No a přes sezónu jízda na kole nebo běžky.*“ Vladimíra neprodleně poté, co přijede domů ze školy, také vyhledává fyzickou aktivitu. Ať už je to práce na zahradě, vaření, pečení, nebo jakýkoli druh sportu: „*Zahrada, ta mě hodně uklidňuje. Nebo potom chodím na fitbox, jezdíme hodně na kole nebo na bruslích. Prostě si potřebuji pročistit hlavu. Když jsem ve stresu, tak jdu něco péct. Jakmile si stoupnu k tomu pečení, tak myslím teda jenom na ten piškot nebo krém, aby se mi nesrazil. V tu chvíli tu hlavu opravdu vyvětrám.*“ Jana Z. je typickým příkladem učitelky, která opravdu vyhledává náročnou fyzickou práci, především na čistém

vzduchu. Bydlí ve velkém venkovském stavení a díky pečování o tento objekt si dokáže vyčistit hlavu: „*Já nejraději přijedu domů, dám si hrnek kafe a jdu do té zahrady. Nebo rovnám dříví, prostě cokoliv. Zkrátka manuální práci. Nic neslyším a nikdo po mě nic nechce. A tak se nejvíc odreaguji, odpočinu a načerpám síly.*“ Dana má stejný názor jako všechny předchozí účastnice výzkumného šetření. Má ráda práci na své zahradce a vše, co se odehrává na čerstvém vzduchu. Čas od času si také odpočine při práci v domácnosti: „*Já se potřebuji projít, sportovat, pracovat na zahradě prostě se vybit fyzicky. V létě než vezmu hůlky, jdu okolo rybníků nebo jdu na zahrádku, hrabu se v hlíně, okopávám, to je relaxace pro mozek. Nejvíc práce udělám, když jsem našťvaná. Sundám záclony, umyji okna a já si u toho strašně odpočinu. Já prostě jdu a najednou udělám tolik práce, že kdybych si řekla, že to dneska udělám, tak toho nejsem schopná.*“ Eva nevyhledává tolik manuální činnost, jako spíš pohyb v přírodě. Ráda podniká výlety po zajímavých kulturních či přírodních památkách České republiky: „*My jedeme na Landštejn, tam máme vybrané trasy, které nám vyhovují. Tam je krásně. Krmíme daňky z ruky, muflony, jeleny. Takže hodně hodíme společně ven. Jindy zase vezmeme auto a jedem na poznávací výlet po republice.*“ Jana B. preferuje sportovní aktivitu. Odreaguje se a vybijí hlavně díky běhání, které praktikuje pravidelně. Díky tomu získá novou energii a novou chuť do práce: „*Už to pro mě není únava nebo vyčerpání, ale je to nabuzení, takové ty endorfiny, co se uvolňují. Potřebuji úplně změnu pohybu. Takže jakýkoliv sport či činnost. Ale ne psychická, spíš fyzická. Díky tomu běhání všechno vidím líp, s nadhledem, protože už to беру čistou hlavou.*“

Všechny výše uvedené činnosti a aktivity vykonávají učitelky především z důvodu odreagování a relaxace. Každá z nich preferuje jiný způsob. Některá ráda tráví čas na zahradě, jiná se odreaguje vařením, či sportovní aktivitou.

## **6.10 Čas sama na sebe**

V této kategorii najdeme odpověď na otázku, jestli si učitelky udělají čas samy na sebe a pokud ano, tak jakým způsobem. Jana B. si na sebe udělá denně tak na jednu až dvě hodiny. Během tohoto času buď sportuje, nebo tráví čas s přáteli: „*Jakýkoliv pohyb nebo něco na co mám zrovna chuť. Ale hlavně to běhání, mám z toho dobrý pocit. Ten čas si na to udělám buď ráno před prací, nebo po práci. Pak si dám studenou sprchu a teprve potom můžu jít něco dělat. No a pak je tady čas, který chci trávit se svým přítelem.*“ Veronika se ve svém volném čase jednou za čas sejde s kamarádkami.

Jelikož bydlí daleko od sebe, nevidají se tak často. Mimoto svůj volný čas tráví prací na svém novém domě: *„Jednou za čas, když má kamarádka čas, tak se domluvíme, zajde za mnou ještě s jedním kamarádem, tak posedíme u ohně. Mám taky den, kdy se těším, až si lehnu do vany, zapálím si svíčku, zapnu si muziku. Nebo mě baví uklízet, upravovat terén kolem baráku“* Ludmila si uvědomuje, že díky svým dětem, které jsou už dospělé, má na sebe mnohem více času: *„Teď už si to odpoledne žiju sama pro sebe, v té zahradě nebo na chatě, na cvičení. Více méně to mám pro sebe a na to si moc nedám sahat.“* Lenka si udělá čas sama na sebe, když si zapálí svíčky a nalije si skleničku vína. Ráda si také sedne s kamarádkami na kávu. Věnuje se pedikúře, kterou nabízí i pro své známé. Zjistila, že ráda tancuje, takže chodí s partou lidí na plesy a na zábavy. Ovšem tento čas má pouze v případě, když jsou děti u otce: *„Často si udělám čas sama na sebe. Dělán pedikúru to je můj relax a strašně mě to baví. Já si u toho popovídám, oddychnu a mám hezký pocit, že jsem někomu udělala něco hezkého. Pak zajdeme s přítelem na večeri, zajdu si na kosmetiku. Jednou za čas jezdíme s kamarádkou do termálů do Maďarska. Hodně také čtu, ale většinou až večer. No a možná ti kamarádi, přátelé, těch mám docela dost a oni k nám rádi chodí a společně chodíme na zábavy a na plesy.“* Eva si na sebe také udělá čas každý den, ráda čte, sleduje filmy nebo jde sama ven na procházku: *„Já jsem pánem nejenom svého času, ale i situace. Tak nějak si dělám, co chci. Ráda čtu, historické zamilované knihy, ale také si přečtu detektivku nebo něco náročnějšího. Koukám na filmy nebo se stavím za přítelkyněmi.“* Dana taktéž označila čas, kdy se věnuje sama sobě, jako za okamžik, kdy je pánem svého času. Udělá si na sebe čas jak po ránu, tak odpoledne. Nemá žádný závazek. Jak si ten den pro sebe naplánuje, tak to bude. Její aktivity jsou nepravidelné, ovlivněné její náladou a na co má právě v ten okamžik chuť. Všechno to záleží na situaci a také na počasí: *„Ráno vstávám dřív a vstávám s pozitivem. Zacvičím si na míči a pochválím se, že jsem se vzbudila. Pozitivum posiluje. A odpoledne si prostě naplánuji tak, abych si odpočinula. Jdu na vycházku, někdy si jdu zacvičit, v létě jezdím na kole plavat na rybník, s kamarádkou jdu na kafe. Nebo si vezmu auto a s kamarádkou jedeme do obchodu, koupíme si něco hezkého na sebe.“* Jana Z. má svůj volný čas spojený se svým koníčkem, zahradou. Věnuje se však i sama sobě, ale ne tak, jak by si to představovala. Přiznává, že sama sebe trochu zanedbává: *„Sednu si ke knížce, já jsem knihomol, takže si najdu večer pro sebe, že si zalezu s knížkou. Nebo si sednu na zahradu do lehátka, jdu na procházku s pejskem a tak. Ráda si taky vlezu do vany a v ní relaxuju. Ale vyloženě jsem v tomhle*

*flink, nemám čas vyloženě sama pro sebe.*“ Vladimíra tvrdí, že má málo času sama na sebe, většinu svého volného času totiž obětuje rodině: *„Jdu cvičit, sem tam si dojdu k holiči, ale to mi přijde jako ztracený čas sedět dvě hodiny u holiče, protože bych ten čas mohla strávit jinak. Někdy si večer v posteli čtu. Takžetrak třeba hodinu mám čas sama pro sebe. Pro mě volný čas znamená, že ho trávím s rodinou. Jezdíme společně na in-line brusle, na kola.“*

Je velice důležité, aby si učitelka našla čas sama na sebe. Někdy je to však náročnější, především když se musí starat ještě o děti, které jsou školou povinné. Avšak každá z nich se dokáže alespoň na chvíli, byť je to pouze posezení s knihou, či procházka, věnovat sama sobě. Některá z nich pociťuje větší potřebu mít čas sama pro sebe, jiná zase svůj čas obětuje pro rodinu.

### **6.11 Zájmy, koníčky**

Zájmy a koníčky jsou velice důležité pro odreagování učitelek. Pomáhají jim přijít na jiné myšlenky. Každá z účastnic výzkumného šetření má jiné zájmy a jiné koníčky. Většinou se však shodovaly, že je uklidňuje pobyt v přírodě či práce na zahradě. Ludmila označuje za svůj koníček zahradu: *„Od března do listopadu určitě zahrada. Dělán si tu estetickou stránku zahrady, skalky a okrasný záhony, živé ploty a skleník kvůli rajčatům, paprikám, okurkám. A taky nějaké bylinky do květináčů.“* Pro Danu je zahrada taktéž hobby: *Zahrádka, to je pro mě koníček, já kdybych si na jaře nezasadila, nezasela, tak je to prostě divný. Skleník a v něm všechny druhy rajčat.“* Zahrada je hlavním zájmem i pro Janu Z. Čas, který tráví na zahradě, se prolíná s jejím volným časem. Souvisí to i s pečováním o hospodářství: *„Jsem v zahradě, suším seno, matlám se v záhonech, jdu na skalku, sázím kytky, vyvážím králíkům hnůj. Já si myslím, že čerpám energii s hlíny, že mě to uklidní, nabije a pak můžu jít dál.“*

Vladimíra mezi své koníčky řadí mimo jiné také ruční práce: *„Zní to šíleně, ale já jsem se učila i paličkovat. Já také háčkují nebo někdy pletu košíky, pečů perníky. Podle toho, jaké je období.“* Eva má také různá tvořící období, ale jejím koníčkem je především historie. *„Já mám období háčkovací, trhací, vyrábím ze slaneého těsta a tak podobně. Na internetu si třeba hledám různé věci nebo historické knížky. Hodně mne zajímají dějiny, sháním si k tomu různé informace. Baví mne zejména starší historie, dějiny.“* Eva je také jedna z těch, která má zálibu ve sběratelství: *„Sbírání je další můj koníček. Sbírám*

*kameny z celého světa, mořský písek z celého světa a mušle. V obýváku mám své království.“*

Zájmy a koníčky jednotlivých účastnic výzkumného šetření se prolíná s tématem volného času a s fyzickou aktivitou. Proto jsem do této kategorie zařadila pouze to, co učitelky označili jako jejich koníček, hobby.

## **7 Zodpovězení výzkumných otázek**

### ***Jak učitelé vnímají pracovní zátěž?***

Účastnice výzkumného šetření vnímají pracovní zátěž rozdílně. Jedna skupina chápe zátěž jako součást své profese a ví, že to musí udělat. Druhá část žen aktivity určitě zatěžují a s přibývajícím věkem zjišťují, že už na všechno nestačí. Některé si nebyly zátěže ze začátku vědomy, ale po delším rozhovoru se nakonec ukázaly některé zatěžující situace. Každopádně všechny ve výsledku percipují pracovní zátěž jako negativní faktor svého povolání.

### ***V jakých situacích se učitelé cítí ve své profesi ve stresu?***

Učitelky, se kterými jsem prováděla výzkum, se nejčastěji cítí ve stresové situaci, v případě, když je na ně vyvíjen časový tlak nebo mají mnoho mimoškolních aktivit. Následně na úkor těchto aktivit nestíhají výuku. Samozřejmě je pro některé stresující rovněž interakce s rodiči, především při příležitosti třídních schůzek. Co se týče stresu, názory učitelek se na něj opět liší. Některá ho nepocítuje vůbec, jiná ho zase nerozlišuje od zátěže.

### ***Jakým způsobem pomáhají učitelům aktivity vykonávané ve volném čase vypořádat se s prožívaným stresem či předcházet situacím, které jej vyvolávají.***

Především zájmová činnost pomáhá učitelkám zvládat stres či zátěž. V první řadě se jedná o klidné činnosti, které jsou pravým opakem jejich náplně práce. Konkrétně můžeme zmínit zahradu, procházky v přírodě, vaření, pečení, ruční práce, ale především sport. Někdo cvičí pravidelně, někdo spíše podle potřeby. Každopádně díky sportu se udržují v psychické pohodě.



## 8 Diskuse

Tato diplomová práce má teoreticko-empirickou podobu. Skládá se tedy ze dvou částí, teoretické a empirické. Díky teoretické části jsem získala vhled do dané problematiky. Byla pro moji empirickou část velice podnětná. Avšak teprve samotná realizace druhé části, prostřednictvím jednotlivých rozhovorů a dialogů s jednotlivými účastnicemi výzkumného šetření, mi umožnila komplexní zpracování daného tématu.

Téma mé diplomové práce jsou volnočasové aktivity a pracovní zátěž učitelů 1. st. ZŠ. Zajímá mě, jak učitelé tráví volný čas v závislosti na zátěži. Zaměřila jsem se zejména na to, jestli si udělají skutečně čas samy na sebe a jakým způsobem se zátěži snaží předcházet.

Analytický příběh je rozdělen na jedenáct kategorií. První z nich nese název nástrahy práce pedagoga. Podle odborné literatury by se tato kapitola mohla zabývat mentální zátěží, která v sobě ukrývá psychické procesy, především pozornost, paměť, představitost, myšlení a rozhodování (Řehulka, Řehulková, 1998). Většina dotazovaných uvádí, že jedna z velkých nástrah práce učitele je právě psychika.

Další kategorie, pojmenovaná mnoho povinností, málo času, obsahuje příčiny vzniku zátěže učitele. Jsou zde zejména zmíněny činnosti, které jsou nad rámec času učitelek. Jsou pro ně již nadlimitní a z toho důvodu učitelkami označovány jako zátěžové. Podle odborné literatury by se tyto povinnosti mohly označit za profesní aktivity. Podle Štveráka (1999) lze považovat souhrn všech požadavků na učitele za utopický až nereálný. Toto tvrzení potvrzují také účastnice výzkumného šetření. I mne samotnou překvapilo, kolik povinností má učitelka prvního stupně v případě, že má na starosti i jiné věci, které se týkají školy.

Do třetí kategorie je zařazen žák a rodiče žáka. Zde můžeme zmínit interakci mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodičem. Podle Vašutové (1998) patří tato interakce mezi komunikační činnosti učitele. Ve většině případů učitelky uvedly, že je tato interakce pro ně zatěžující v souvislosti s dětmi s nízkou inteligenční úrovní, se sociálně slabými dětmi a jejich rodiči. Také podotýkají, že velice záleží na složení dětí ve třídě. V současné době je interakce učitel rodič stále ožehavější téma i mezi samotnými kantory. Stejný názor má i Průcha (2003), který uvádí, že je v poslední době kladen větší důraz na význam sociálních rolí ve spolupráci s rodiči a komunitou.

Čtvrtá kategorie řeší vztahy v kolektivu. Jak tvrdí Mlčák (2000), v této interakci chybí sociální podpora, přátelská atmosféra, ocenění, porozumění či se vyskytuje nedostatečná spolupráce. Shodují se na to také účastnice výzkumného šetření. Podle některých dotazovaných chybí ve školství zdravá atmosféra, která by dokázala stmelit kolektiv. Pravdou však zůstává, že většina učitelek nevyhledává společnost svých kolegyň. Jsou rády, že mohou jít domů a nemusí řešit problémy týkající se školy.

V páté kategorii se dozvíme, jakým způsobem učitelky zvládají zátěžové situace. Je důležité začít sama u sebe. Podle účastnic výzkumného šetření je podstatné mít kvalitní spánek, naučit se „zavřít dveře“ po odchodu ze školy a umět se pochválit. Souvisí s tím také otázka, zda si nosit či nenosit práci domů. Nad tím vším by se měla učitelka zamyslet a uvědomit si, co jí vyhovuje a co jí naopak škodí. Myslím si, že o této problematice je v teorii málo informací. Učitelky i přesto, že ví o svých nedostatcích v přístupu k práci, nedokážou je mnohdy změnit.

Co pomáhá učitelům zvyšovat jejich profesionální kompetence? Tuto problematiku odkryje šestá kategorie. Jako důležité označují učitelky plánování dne a pravidelné vzdělávání. Tyto činnosti jim umožní udržet si neustálý nadhled a mít dostatek porozumění pro problémy dnešních dětí. Samozřejmě jim vzdělávání pomáhá nespadnout do stereotypu a neustále inovovat své znalosti, postupy, metody. Co se týče plánování dne, tak tato schopnost neodmyslitelně patří k tomu naučit se hospodařit s časem. Hospodaření s časem pomáhá učitelům rozlišit úkoly na důležité a méně důležité (Solfronk, 2000). Přesně tímto způsobem účastnice výzkumného šetření působí proti možnému vzniku dalšího stresu.

V sedmé kategorii jsem se zaměřila na důsledky především fyzické zátěže. Účastnice výzkumného šetření jako nejčastější důsledky uvedly bolest v krku či problém s hlasivkami, což souvisí s jejich výkonem práce. Hlas je jejich nástroj. Ale stres se odráží také na krční páteři či na problémech se žaludkem. Je zde také zmínka o pomoci odborníků. Fyzickou zátěž podotkla pouze polovina účastnic výzkumného šetření, což odpovídá odhadu Řehulky a Řehulkové (1998). Ti uvádějí, že učitelé hodnotí svou práci jako fyzicky průměrně či podprůměrně náročnou.

Pocity, potřeby a rituály. Tak jsem označila osmou kategorii. Vypovídá o tom, jak se učitelé cítí, když na sobě pocítují zátěž. Nejčastěji zmiňovaný je pocit únavy a

vyčerpání, pocit vypnout a následná nechuť k práci. Učitelky mají rády svůj klid po práci. Každá z učitelek uvádí, že po práci potřebují určitý čas k tomu, aby dokázaly „přepnout“, že už nejsou ve škole, ale doma. Solfronk (2000) klade také důraz na odpočinek. Zejména na to, aby učitel vykonával odpočinek bez přítomnosti dětí. V tomto případě se názory učitelek a odborníků naprosto shodují. Tato kategorie v sobě ukrývá rovněž pocity a potřeby, které učitelka vnímá při zátěži ve vyučovacím procesu. Zkušenosti učitelek jsou odlišné. To vše je ovlivněno charakterem učitele. Některá odkládá činnost na později, naopak jiná činnost s dětmi při hodině změní. Také v tomto případě je důležité mít dobrý pocit ze svého zázemí v rodině, která vyjadřuje její podporu.

Devátá kategorie v sobě ukrývá činnosti, které učitelkám pomáhají se zbavit zátěže. Jedná se především o fyzickou či manuální činnost a také sportovní aktivity. Jak již bylo zmíněno, učitelky musí absolutně změnit druh práce v porovnání s jejich prací ve škole. Řehulka a Řehulková (1998) uvádí, že díky zájmovým aktivitám učitelé lépe zvládají zátěž. Rovněž to platí u učitelek výzkumného šetření. Z výzkumu tedy vyplývá, že učitelky rády tráví čas na zahradě, pěstují plodiny, starají se o hospodářství, vaří a pečou. Chodí taktéž rády do přírody a sportují. Pohyb odbourává prožitky negativních emocí a fyzické napětí, které je dáno stresem (Hennig, Keller, 1996).

Kategorie označená jako sociální a společenské aktivity skrývá odpověď na otázku, jak často si učitelky udělají čas samy na sebe. Co v tuto dobu nejčastěji dělají, zda čas tráví samy, s partnerem či s rodinou. Je to tedy čas, ve kterém učitelky vykonávají činnosti bez ohledu na svoje závazky (Dufková, 2008). Účastnice výzkumného šetření zmiňovaly především svůj denní volný čas, ve které vykonávají sportovní aktivity, společenské aktivity, ale také vzdělávací a rekreační aktivity. Činnosti, které učitelky vykonávají ve volném čase, se shodují s činnostmi, které uvádí ve svém výčtu také Dufková (2008).

Poslední, jedenáctá kategorie, vypovídá o zájmech a koníčcích učitelek. Tato kategorie doplňuje kategorie předešlé o činnosti, které učitelky zmínily jako svoje koníčky. Jedná se především o cestování, ruční práce, zahradu či sběratelství. Jsou to aktivity, které je zajímají, baví a mají k nim citový vztah (Dufková, 2008).

V tuto chvíli je důležité zdůraznit, že jsem si vědoma hranic tohoto výzkumu. Předkládané téma je velice obecné a vyplývají zde napovrch další otázky, které by bylo dobré zodpovědět. Vzhledem k povaze mé práce není možné takto detailní výzkum provést. Další zkoumání problematiky stresu a zátěže u učitelů by nebylo bezpředmětné.

## 9 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnovala tématu volnočasových aktivit a pracovní zátěže učitelů 1. st. ZŠ. Z prováděného výzkumu vyšlo najevo několik závěrů, které mohou být nápomocné nejen učitelům začínajícím, ale také učitelům s dlouholetou praxí, kteří mají pocit, že svoji práci nezvládají. Zde mohou najít odpověď na to, jak tyto situace přemoci. Díky této práci si mohou uvědomit, že čas, který je vyhrazen pouze pro něj, splňuje funkci odpočinku.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učitelé vnímají zatěžující především nadměrné množství školení, mimoškolních aktivit a v neposlední řadě také velké množství administrativy. V některých případech je administrativa označovaná jako nesmyslné a zbytečné papírování. Neodmyslitelnou zátěží jsou v dnešní době také žáci a také jejich rodiče. V současné době se posiluje u rodičů názor, že děti by měli být ve školách nejen vzdělávány, ale především vychovávány. V posledních letech učitel vnímá zátěž v podobě zvyšujícího se počtu dětí s nízkou inteligenční úrovní v základním školství.

Co se týče volného času, ten je propojován se způsobem zvládnání zátěže. Všechny účastnice výzkumného šetření se shodly na tom, že je důležité po příchodu z práce úplně změnit činnost tak, aby se lišila od činnosti ve škole, tedy z psychické práce na fyzickou. V tomto tématu také hraje důležitou roli rodina; zda má učitel malé děti a musí se věnovat spíše jim, nebo už má děti odrostlé a svůj čas si plánuje bez ohledu na ně. Podstatnou funkci plní také zázemí rodiny, z níž učitel vstupuje do učitelské profese.

Díky výzkumnému šetření můžeme označit trávení volného času jako jeden ze způsobů zvládnání pracovní zátěže u učitelů na 1. stupni ZŠ. Učitelé si pomocí aktivit vykonávaných ve volném čase odpočinou, odreagují se a poté mají na problém, který je trápí, úplně jiný pohled či zjistí, že daný problém není tak závažný.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda učitelé pociťují zátěž a stres a jakým způsobem v závislosti na tyto faktory tráví volný čas. Účastnice výzkumného šetření stres a zátěž pociťují pravidelně. Avšak využívají volnočasových aktivit jako nástroje k prevenci proti zátěži a stresu.

Tato diplomová práce byla pro mne velikým přínosem, vzhledem k mému budoucímu povolání. Myslím si, že mne obohatila o rady a názory zkušených učitelek. Zvláště v prevenci stresu a rovněž v oblasti volného času.

## Seznam literatury

BLAŽKOVÁ, V., MALÁ, P. Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In: ŘEHULKA, E. (Ed.), *Učitelé a zdraví 6*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2004, 124-126.

DUFKOVÁ, Jana, Lukáš URBAN a Josef DUBSKÝ. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008, 237 s. ISBN 978-80-7380-123-6.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 311 s. ISBN 80-7178-803-1.

HAVLÍK, Radomír. *Učiteléské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova, 1998, 146 s. ISBN 80-86039-72-2.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 99 s. ISBN 80-7178-093-6.

JŮVA, Vladimír, Vladimír JŮVA a Jiří MAREŠ. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 1995, 95 s. ISBN 80-85931-06-0.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-x.

KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 175 s. ISBN 978-80-262-0450-3.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, 23 s. ISBN 80-7071-231-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAŘÍKOVÁ, Hana. *Jaká je naše společnost?: otázky, které si často klademe--*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 446 s. ISBN 978-80-7419-025-4.

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 169 s. ISBN 80-210-0521-1.

MLČÁK, Z. K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace* 10(3), 2000, 12-24.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie téměř pro každého*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 318 s. ISBN 80-200-1198-6.

PÁCL, Pavel. *Socialistický způsob života v časové dimenzi*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1980, [na tit. listu nespr.] 1979, 154, [1] s.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (Ed.), *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, 99-104.

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelů. In: ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (Ed.), *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, 105-111.

SOLFRONK, Jan. *Učitelství jako profese*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000, 70 s. ISBN 80-7083-390-4.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 282 s. ISBN 80-246-0003-x.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.



TUČEK, Milan. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, 428 s. ISBN 80-86429-22-9.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Kapitoly z pedagogiky: (studijní text)*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, 203 s. ISBN 80-86039-54-4.

VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995, 176 s., tb. příl. ISBN 80-901737-9-9.

## **Přílohy**

### **Příloha I – Tazatelské schéma rozhovoru**

#### **ZVO Jak učitelé zvládají zátěž a stres pomocí volnočasových aktivit?**

##### **SVO1 Jak učitelé vnímají pracovní zátěž?**

- TO1 Co se vám konkrétně vybaví, při vaší profesi učitele, pod pojmem zátěž?
- TO2 Co je příčinou vaší zátěže?
- TO3 Jak reagujete ve své profesi na zátěž?
- TO4 Pociťujete při vykonávání své profese fyzickou zátěž? (bolest nohou, hlasová zátěž atp.)
- TO5 Co vám pomáhá, abyste zvládali zátěž?

##### **SVO2 V jakých situacích se učitelé cítí ve své profesi ve stresu?**

- TO1 Co ve vás nejčastěji vyvolá pocit stresu? Co je příčinou jeho vzniku?
- TO2 Jak nebo jakými způsoby řešíte stresové situace?
- TO3 Jak často se přistihnete ve stresové situaci?
- TO4 Jakými způsoby se snažíte předcházet stresu?

##### **SVO3 Jakým způsobem pomáhají učitelům aktivity vykonávané ve volném čase vypořádat se s prožívaným stresem či předcházet situacím, které jej vyvolávají.**

- TO1 Jak často si uděláte čas sama na sebe?
- TO2 Jaké aktivity vykonáváte ve svém volném čase? Pomáhají vám zbavit se stresu?
- TO3 V jaké fázi dne tuto aktivitu/aktivity vykonáváte?
- TO3 Jak často tuto aktivitu děláte?
- TO4 Proč jste si vybrala právě tuto aktivitu / aktivity?