

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

Zvládání zátěže a duševní hygiena

ve školním prostředí

Bakalářská práce

Autor: Radomíra Kracíková

Vedoucí práce: PhDr. Monika Dobiášová, Ph.D.

2024

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Radomíra Kracíková

Učitelství praktického vyučování

Název práce

Zvládání zátěže a duševní hygiena ve školním prostředí

Název anglicky

Stress management and mental hygiene in the school environment

Cíle práce

Cílem práce je zmapovat, jak se vyrovnat s psychickou zátěží ve školním prostředí. Práce bude zaměřená na duševní hygienu pedagoga, osobnostní rozvoj, syndrom vyhoření a stres v učitelské profesi.

Metodika

Informace získané prostřednictvím dotazování u vybraného vzorku učitelů I. a II. stupně základní školy budou analyzovány a budou navržena doporučení ke zvýšení odolnosti psychické zátěže učitelů.

Doporučený rozsah práce

Bakalářská práce v rozsahu 40 stran bude odevzdána vedoucí práce nejpozději 28. 2. 2024.

Klíčová slova

Psychika, psychohygiena, zdraví, stres, syndrom vyhoření

Doporučené zdroje informací

- BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. [Kralice na Hané]: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7
- GRUHL, Monika; KÖRBÄCHER, Hugo. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0345-2.
- HUBERMAN, M. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 362 s., ISBN 0-521-62213-1
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie : [radost, naděje, odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí]*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S., *Stress, Appraisal, and Coping*, New York: Springer, 1984, 456 s., ISBN 0-8261-4191-9
- SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

Předběžný termín obhajoby

2023/24 LS – IVP

Vedoucí práce

PhDr. Monika Dobiášová, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra profesního a personálního rozvoje

Elektronicky schváleno dne 30. 5. 2023

Mgr. Jiří Votava, Ph.D.
Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 21. 6. 2023

prof. Ing. Petr Valášek, Ph.D.
Pověřený ředitel

V Praze dne 13. 08. 2023

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Zvládání zátěže a duševní hygiena ve školním prostředí

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V dne

.....
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych vyjádřila upřímné poděkování PhDr. Monice Dobiášové, Ph.D. za odborné vedení a cenné připomínky, které mi poskytla jako vedoucí bakalářské práce.

Abstrakt

Záměrem bakalářské práce teoreticko-praktického charakteru bylo podívat se na oblast způsobů zvládnání stresové zátěže v učitelské profesi prostřednictvím duševní hygieny. Cílem teoretické roviny bylo poskytnout terminologickou definici stresu, popsat syndrom vyhoření a klasifikovat zásady duševní hygieny učitele. Cílem praktické roviny bylo provést mapování zvládnání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí ze strany učitelů. Stanovené cíle práce byly dosaženy pomocí literární metody, analýzy, syntézy, generalizace, dedukce a mapování. Práce byla formálně rozdělena do deseti kapitol. Po úvodní části následoval stručný popis cíle a metodiky práce. Třetí až pátá kapitola představily teoretická východiska zkoumané problematiky. Šestá kapitolu tvořila praktickou část, v níž bylo provedeno vlastní šetření, zhodnocení a komparace výsledků i formulace vlastních doporučení. Závěrečné kapitoly byly věnovány shrnutí zjištění, použitých zdrojů, ilustrací a příloh. Přínos práce spočíval ve zmapování způsobů zvládnání stresu, aktivit podporujících duševní zdraví i preventivních strategií syndromu vyhoření, přičemž z hlediska duševní hygieny je péče o sebe sama nesmírně důležitá, protože zabraňuje vyhoření učitelů. Je to také důležitý způsob, jak zajistit, aby měl učitel zásobu trpělivosti, nadhledu a empatie.

Klíčová slova

psychika, psychohygiena, zdraví, stres, syndrom vyhoření

Abstract

The intention of the theoretical-practical bachelor thesis was to look at the area of ways of managing stress in the teaching profession through mental hygiene. The aim of the theoretical level was to provide a terminological definition of stress, to describe the burnout syndrome and to classify the principles of mental hygiene of the teacher. The aim of the practical level was to conduct a mapping of stress management and mental hygiene in the school environment by teachers. The stated objectives of the study were achieved by using literature method, analysis, synthesis, generalization, deduction and mapping. The thesis was formally divided into ten chapters. The introductory section was followed by a brief description of the aim and methodology of the thesis. Chapters three to five presented the theoretical background of the issue under study. The sixth chapter consisted of the practical part, in which the actual investigation was carried out, the results were evaluated and compared, as well as the formulation of own recommendations. The final chapters were devoted to a summary of the findings, sources used, illustrations and appendices. The contribution of the thesis was to map out ways of coping with stress, activities that promote mental health and preventive strategies for burnout syndrome, while from the point of view of mental hygiene, self-care is extremely important as it prevents teacher burnout. It is also an important way to ensure that teachers have a reservoir of patience, perspective and empathy.

Keywords

psyche, psychohygiene, health, stress, burnout syndrome

OBSAH

1	ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST		
2	Cíl a metodika	11
3	Stres.....	12
3.1	Definice stresu.....	12
3.2	Typy stresu	14
3.3	Příznaky stresu	15
3.4	Příčiny stresu.....	16
4	Syndrom vyhoření.....	19
4.1	Definice syndromu vyhoření.....	19
4.2	Historie syndromu vyhoření.....	21
4.3	Příčiny syndromu vyhoření	22
4.4	Projevy syndromu vyhoření	23
4.5	Prevence syndromu vyhoření.....	24
5	Zásady duševní hygieny učitele	26
5.1	Stravování	26
5.2	Odpočinek	27
5.3	Pohybová aktivita.....	29
5.4	Volný čas a relaxace.....	29

5.5	Práce a pracovní prostředí	30
5.6	Rodina	31

PRAKTICKÁ ČÁST

6	Vlastní šetření.....	33
6.1	Cíl šetření	33
6.2	Průzkumné otázky	33
6.3	Charakteristika místa šetření	34
6.4	Realizace dotazníkového šetření	34
6.5	Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření	36
6.6	Komparace výsledků.....	47
6.7	Vlastní doporučení	51
7	ZÁVĚR	53
8	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	54
9	SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ	61
10	SEZNAM PŘÍLOH.....	62

PŘÍLOHA 1

1 ÚVOD

Školní stres stává jedním z nejnebezpečnějších jevů, způsobujících selhání učitelů a ohrožujících jejich duševní zdraví, na což poukazují i mezinárodní výzkumy. V bakalářské práci jsme se zabírali uvedenou problematikou z hlediska způsobů zvládnání stresové zátěže v rozsahu duševní hygieny, která působí jako preventivní faktor rozvoje syndromu vyhoření pramenícího z negativních důsledků stresových situací v pedagogické činnosti. Toto téma se přímo dotýká i mne, protože vyučuji praktické činnosti na druhém stupni základní školy.

V problematice jsme za přínosné považovali několik odborných publikací, než jsme zařadili i autorku Švamberk Šauerovou (2018), která se zaměřuje na *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, či Smetáčkovou a Štecha (2020), kteří napsali monografii *Učitelské vyhoření. Proč vzniká a jak se proti němu bránit*.

Cílem teoretické roviny práce bylo poskytnout terminologickou definici stresu, popsat syndrom vyhoření a klasifikovat zásady duševní hygieny učitele, neboť nácvik účinných způsobů zvládnání stresové zátěže snižuje riziko ohrožení pracovního výkonu i duševního zdraví učitele. Cílem praktické roviny práce bylo provést mapování zvládnání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí ze strany učitelů. Cíle jsme dosahovali pomocí literární metody, analýzy, syntézy, generalizace, dedukce a mapování, které jsme zapracovali do deseti kapitol.

V teoretické části jsme prvotně uvedli cíl a metodiku práce. Následně jsme se zaměřili na klasifikaci stresu v učitelské profesi, vymezili jeho druhy, nahlédli na příznaky a příčiny jeho vzniku. Orientovali jsme se i na specifikaci syndromu vyhoření, kde na porovnání stovek výzkumných šetření lze deklarovat, že se tato problematika vyskytuje cca u 5 – 40 % učitelů, což svědčí o značné náročnosti učitelské profese (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 55). K tomu, aby mohl učitel úspěšně zvládat stresové situace, hraje důležitou roli péče o své zdraví, proto jsme prezentovali zásady duševní hygieny. V praktické části jsme provedli šetření jako postupnou řadu kroků realizace průzkumu a na základě zjištěných výsledků jsme uvedli návrhy na zvládnání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Cíl a metodika

Cílem práce bylo zmapovat, jak se vyrovnat s psychickou zátěží ve školním prostředí. Práce byla zaměřená na duševní hygienu pedagoga, osobnostní rozvoj, syndrom vyhoření a stres v učitelské profesi. Jednalo se o teoreticko-praktický typ práce, při níž jsme pracovali s literární metodou, analýzou, syntézou, generalizací, dedukcí a mapováním.

Zabývali jsme se kvantitativním sběrem dat pomocí mapovacího šetření, v němž jsme implementovali dotazník, který byl vlastní konstrukce na základě poznatků získaných v teoretické části bakalářské práce, ke kterým se respondenti vyjadřovali na pětibodové škále odpovědí.

Informace získané prostřednictvím dotazování, které bylo provedeno v lednu 2024 u vybraného vzorku učitelů I. a II. stupně základní školy v počtu 128, byly detailně popsány s cílem navrhnout doporučení ke zlepšení stávající situace ve smyslu zvýšení odolnosti psychické zátěže učitelů a předcházení syndromu vyhoření v této profesi.

3 Stres

Ve školství můžeme zaznamenat kombinaci chronického stresu s akutním, v důsledku čehož se školní stres stává jedním z nejnebezpečnějších jevů způsobujících selhání učitelů a ohrožujících jejich duševní zdraví (Švamberg Šauerová, 2018, s. 22). Mezinárodní výzkumy ukazují, že většina učitelů považuje výuku za přínosnou, ale zároveň v jejím průběhu zažívají vysokou míru zatížení a projevují se u nich příznaky syndromu vyhoření, což souvisí s životní situací učitelů, jejich osobními charakteristikami a pracovními podmínkami (Stoeber, Rennert, 2008, s. 37; Skaalvik, Skaalvik, 2011, s. 1059; Chang, 2009, s. 194).

Zpracováním třetí kapitoly jsme se zaměřili na klasifikaci stresu v učitelské profesi, vymezili jeho druhy, nahlédli na jeho příznaky a příčiny, přičemž znalost výše uvedené problematiky je užitečná pro nácvik účinných způsobů zvládnání stresové zátěže tak, aby nedošlo k ohrožení pracovního výkonu a duševního zdraví učitele.

3.1 Definice stresu

Slovo *stres* je odvozeno od anglického slova *stress*, které zase pochází ze slovesa latinského původu *stringere*. V překladu sloveso *stringere* znamená zadržovat, utahovat, či stahovat smyčku okolo krku někoho, kdo byl odsouzen. Můžeme to ale chápat i tak, že je někdo vystavován různým tlakům z vnějšího prostředí a nachází se v tísní. Zátěž je prostě přirozenou reakcí těla na vnitřní či vnější podněty, které považujeme za náročné až ohrožující (Bártová, 2011, s. 10).

Sorenson (Fisher, 2011, s. 7) říká, že: „*stres je podmínkou vzdělávání v jednadvacátém století, která se stále zvyšuje se zaváděním dalších standardů odpovědnosti a nových politických iniciativ*“. Stres a následný syndrom vyhoření v učitelské profesi jsou jevy, které spolu souvisí, čímž můžu a mohou mít velice negativní dopad na jejich výkon, zdraví, či případné selhání. Učitelská profese jednoznačně patří mezi nejrizikovější a zároveň vysoce zatěžující povolání (Švamberg Šauerová, 2018, s. 22). V současné době představuje nejakceptovatelnější terminologické vymezení stresu právě transakční pojetí, které ho chápe jako vzájemný vztah mezi prostředím člověka a lidskou psychikou, v jehož důsledku můžeme pozorovat rozdílné reakce jedinců pod vlivem působení stejných stresorů.

Přestože má stres individuální charakter, můžeme o učitelské profesi říci, že učitel se potýká s vysokou pracovní zátěží, která pramení z charakteru práce a pracovních podmínek, neboť výkon jeho profese probíhá v hlučném prostředí s vysokou mírou odpovědnosti, bez možnosti odpočinku po dobu 5 až 6 hodin, přičemž učitelská profese je charakteristická nižším finančním ohodnocením a uznáním v naší společnosti (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 51).

Stres učitelů je mezinárodním fenoménem, přičemž jedním z důvodů odchodu z učitelské profese jsou právě stresující podmínky v práci, kdy zatížení učitele může mít snižující důsledky nejen pro učitele jako osobu, ale také pro kvalitu vzdělávání na úkor žáků (Skaalvik, Skaalvik, 2016, s. 1785). Stres učitelů je definován různými způsoby. Otto (Skaalvik, Skaalvik, 2015, s. 182) klasifikoval stres související s prací jako důsledek vyplývající z nesouladu nebo nedostatečného souladu mezi vnějšími a vnitřními pracovními požadavky a vnějšími a vnitřními zdroji, zatímco Kyriacou (Skaalvik, Skaalvik, 2015, s. 182) ho specifikoval jako prožívání emocí negativní nebo nepříjemné povahy, jejichž příčinou jsou aspekty práce. Učitelství je podle von der Embse et al. (2016) označováno za vysoce obtížné povolání, kde je stres učitelů spojován s nepříznivými profesními výsledky, včetně syndromu vyhoření, absencí a úbytku učitelů. Nedávný výzkum naznačuje, že používání odpovědnosti založené na testech při hodnocení výkonu, odměňování za zásluhy a rozhodování o úvazku vede ke zvýšenému stresu souvisejícímu s testováním, osnovami i celkovému stresu. V případě vysoké míry pracovního napětí u učitelů můžeme pozorovat nežádoucí profesní a sociální projevy a zdravotní důsledky, kdy Jepson a Forrest (Klassen, Chiu, 2011, s. 116) odhalili, že učitelé s vyšší mírou stresu vykazují nižší pracovní spokojenost, menší oddanost profesi a slabší pracovní nasazení při výuce, přičemž pociťují touhu skončit s výukou a vzděláváním žáků. Trvalý stres může mít podle Hermana, Hickmon-Rosi a Reinkeové (2018, s. 91) za následek profesní vyhoření, kdy se na základě transakčního modelu stresu, který jsme zmiňovali výše, předpokládá, že ke stresu a samotnému vyhoření dochází tehdy, když člověk přistupuje k negativnímu hodnocení požadavků, které jsou na něj kladeny ve vztahu k schopnostem sloužícím k vyrovnání se s danými požadavky. Vyhoření učitelů, stres, zvládání zátěže a vlastní efektivita jsou tedy ve vztahu k učitelům pravděpodobně vzájemně propojeny a vícesměrné. Zvládání se týká kognitivního a

behaviorálního úsilí člověka zvládnout (snížit, minimalizovat, zvládnout či tolerovat) vnitřní a vnější stresy požadavků transakce mezi člověkem a prostředím.

3.2 Typy stresu

Obecně je stres označován za negativní rizikový faktor, který je v životě člověka zodpovědný za fyzickou nebo duševní chorobu či konflikt, přičemž je třeba zdůraznit, že existuje i pozitivní stránka tohoto jevu, která se podílí na zvýšení naší imunity (Zvírotský, 2009, s. 58). Hans Bruno Selye (Bártová, 2011, s. 10) byl první, který zavedl termín stres do medicíny, přičemž začal rozlišovat jeho rozměry a označovat je jako dva póly, které jsou protikladné, s pojmenováním eustres a distres.

Podle Rheinwaldové (Bártová, 2011, s. 10) představuje distres jako nadměrnou zátěž s negativním vlivem na organismus, protože nás zatěžuje, vyvolává ztrátu pocitu jistoty, nadhledu a podepisují se pod něj nepříznivé stresové situace. Naopak eustres je stresem s pozitivním vlivem na člověka, který pramení z radosti či triumfu ze zisku výhry, dosažení stanoveného cíle, překonávání překážek, úspěchů v práci i v životě člověka. Můžeme dedukovat, že stres v našem životě není za každých okolností jen negativním fenoménem, ale právě naopak, pozitivní zátěž ve formě eustresu nás podle Švamberg Šauerové (2018, s. 23) motivuje k vyšším nebo lepším výkonům, avšak za podmínky, že působí v přiměřené míře a přiměřeně dlouho, aby nenastalo nadměrné vyčerpání energetických zdrojů, které má náš organismus k dispozici. Protikladem k uvedenému je právě nadměrná zátěž organismu, která nepůsobí na naše tělo blahodárně, kdy v důsledku škodlivého působení distresu se mohou vyskytnout negativní společenské důsledky, pod něž spadá syndrom vyhoření, může vzniknout psychické nebo somatické onemocnění či dokonce nastat smrt.

V současných odborných dokumentech se můžeme setkat také s členěním stresu na hyperstres a hypostres. Vycházejí ze Selyeho (Bártová, 2011, s. 10) můžeme hyperstres klasifikovat jako škodlivý stres přesahující individuální hranice adaptability člověka. Dále je zde hypostres, který je do určité doby a míry zvládnutelný, avšak při jeho přetrvávání se může stát neúnosným a vyvolat zvrát.

Zvírotsky (2009, s. 58) upozorňuje na to, že vyhýbat se stresu je v lidském životě nemožné a zároveň neúčelné, a proto by si měl člověk osvojit copingové strategie zvládnání stresových situací, rozvíjet je a aplikovat, kdy primárním základem se stává správná životospráva. Stejně tak Praško a Prašková (Birknerová, Birkner, 2014, s. 80) zdůrazňují, že tlak, který je na naše tělo v důsledku zátěže vyvíjen, není výlučně jen škodlivý, protože v jistých situacích je potřebný k překonání překážek, které nás posouvají v životě dál. Stres jako takový nepředstavuje pro člověka výlučné riziko, co zdůrazňuje Selye (Bártová, 2011, s. 10) tím, že bezstresový stav je vlastně smrt, kdy adekvátní zatížení představuje „koření“ našeho života.

3.3 Příznaky stresu

Stres je komplikovaný vzorec emocionálních stavů, fyziologických reakcí a souvisejících myšlenek vyplývajících z vnějších požadavků (Malik, Björkqvist, 2018, s. 140). Lidský život je doprovázen stresem od narození, přičemž ve stresové reakci můžeme v organismu zaznamenat více projevů, které Bártová (2011, s. 16-17) specifikuje do tří velkých skupin v podobě:

1. Fyziologických příznaků: vztahují se na fyziologické činnosti, u kterých nastává pod vlivem stresu změna, přičemž sem řadíme např. změnu rychlosti, intenzity či nepravidelnosti činnosti srdečního svalu, tlak na hrudi, nechutenství, křeče, zvýšenou potřebu močení, pokles sexuální touhy až impotenci, menstruační problémy, migrénu, bolesti hlavy, svalové napětí či dvojitě vidění a problémy se soustředěním.
2. Emocionálních, tedy citových příznaků: jsou spojeny s emocionální stránkou, která je ovlivněna stresem, kam patří především pocity strachu, beznaděje, úzkosti i bezmoci, ale i náhlé změny nálady, přílišná péče o sebe, vyšší dráždivost, hysterie, snění či absence emocionální náklonnosti a jiné.
3. Behaviorálních příznaků: jsou provázány na chování a jednání jedince, které je v důsledku stresové situace většinou hostilně orientováno, kdy hovoříme o problémech se soustředěním, nervozitě, vědomém narážení do věcí, vyhýbání se druhým, nerozhodnosti, poklesu výkonu práce z hlediska kvality i kvantity nebo o sklonu k nevhodnosti, nepozornosti a tak dále.

Příznaky a symptomy učitelského stresu jsou téměř tak rozmanité, jako lidé, kteří ho zažívají. Protože stresová stadia jsou spojena se symptomy stresu, většina stresu se objevuje jedním ze tří způsobů, a to postojem, fyzickým projevem nebo výkonem (Sharma, Shukla, 2021, s. 32). Obecně se předpokládá, že učitelé mají více zkušeností se základními problémy v oblasti duševního zdraví, jako jsou úzkost, deprese, somatizační poruchy a vyhoření, v porovnání s lidmi jiných profesí, a to z důvodu zvýšených pracovních nároků a pracovního stresu. Učitelé totiž musí neustále vynakládat enormní úsilí k tomu, aby obhájili svou práci, což může způsobovat napětí a stres mezi pracovním a osobním životem. (Malik, Björkqvist, 2018, s. 139). Ke stresovým symptomům, které bývají v odborné literatuře často uvedeny, můžeme zařadit emocionální vyčerpání, nespavost, bolesti hlavy, změny nálad, muskuloskeletální bolest a beznaděj (Ceballos, Santos, 2015; Rey, Extremera, Pena, 2016). Podle oficiální stránky učitelské unie NASUWT (2023) můžeme k příznakům stresu u učitelů zařadit změny v chování, jako je podrážděnost, agresivita, neochota přijímat rady nebo spolupracovat s ostatními, zvýšené užívání cigaret, kávy, alkoholu a jiných drog, propracovanost a potíže s udržením koncentrace.

Učitelství je všestranné zaměstnání, které se často charakterizuje jako emocionální práce. Je to fyzicky, mentálně a emocionálně vyčerpávající. Péče o sebe je pro učitele proto životně důležitá a je nezbytnou praxí, pokud se člověk chce vyhnout chronickému stresu, vyhoření a omezené produktivitě (Tuio, 2023).

3.4 Příčiny stresu

S cílem účelné prevence duševního zdraví je podle Švamberk Šauerové (2018, s. 34-37) důležité identifikovat příčiny podílející se na stresu pedagogických pracovníků a zároveň je umět i podrobněji popsat, přičemž můžeme hovořit o:

1. Příčinách individuálně fyzických: týkají se nezdravého životního stylu a aplikování nevhodných copingových strategií odbourávání stresu, kdy starší učitel sice dokáže reagovat méně pružně jako v mládí, ale zato disponuje bohatými zkušenostmi z praxe i dosud prožitého života.
2. Příčinách individuálně psychických: jde o myšlenkové a pocitové vzory, kdy z psychologického hlediska mluvíme o osobnosti s reaktivním životním

postojem nebo postojem proaktivním, kdy učitel pocítující nesmyslnost a marnost při výkonu své profese podporuje vznik stresových situací, které jej mohou přivést k syndromu vyhoření.

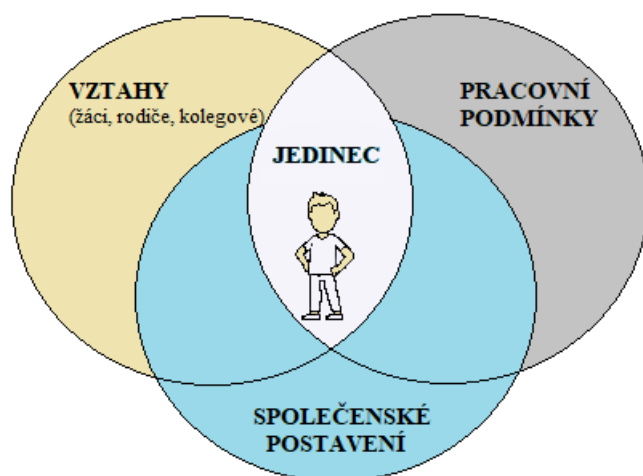
3. Příčinách institucionálních: ve škole můžeme mluvit o stresujícím pracovišti z důvodu nedostatečných prostor, špatného osvětlení, nadměrné hlučnosti, nevhodného školního klimatu, špatného řízení, časového vyčerpání, absence podpory, důvěry či nekvalitní přípravy na profesi.
4. Příčinách společenských: do školy se intenzivně promítá rodina s jejím vývojem a změnami, vývoj populace dětí a dospívajících, chybějící výchovný konsensus i nízké společenské ocenění učitelské profese.

Podle výzkumných zjištění více autorů, jejichž shrnutí prezentují Smetáčková, Štech a kol. (2020, s. 52), se ke klíčovým faktorům podílejícím se na vzniku učitelského stresu řadí především pracovní podmínky ve vyjádření:

- absence dostatečného času,
- heterogenní třídy, která je poměrně početná,
- rozporů vznikajících mezi vzdělávacími cíli, hodnotami a možnostmi,
- chybějícího respektu žáků vůči škole i učitelům,
- neadekvátní spolupráce s kolegy a vedením školy,
- nedostatečné prestiže učitelského povolání,
- nepřiměřené finanční odměny,
- kritiky školství v mediálním prostoru,
- politických opatření, kterým chybí systematickosti.

V učitelském povolání se objevuje celá řada stresových situací, kterým je učitel vystaven, čímž je stresová zátěž vyšší a obtížněji redukovatelná. Selye (Bártová, 2011, s. 20) pod stresovou reakcí rozumí, že jde o subjektivní pokles schopnosti kontroly nad situací v důsledku jistého podnětu, který označujeme jako stresor, který spadá pod fyzikální nebo emocionální stránku. V práci učitele se střetáváme s následující skupinou stresorů znázorněných na obr. 1, které se podílejí na vzniku syndromu vyhoření (Švamberská Šauerová, 2018, s. 46-47).

Obr. 1: Stresory v pedagogické práci učitele



Zdroj: Švamberg Šauerová, 2018, s. 47

K nejčastějším zdrojům stresu spadajícím k některé z výše uvedených kategorií se v učitelské profesi podle Švamberg Šauerové (2018, s. 45-46) řadí oblasti v podobě:

- pracovního přetížení nárůstem administrativy, aplikováním preventivních programů, vzrůstem počtu žáků ve třídě, jejich testováním a hodnocením,
- školního systému prováděním nesystémových změn pramenících z politických rozhodnutí, které vyvolávají napětí mezi učiteli a vedením,
- vztahů se žáky jako stoupající agresivita, kyberšikana a generační problémy,
- seberealizace absencí kariérního i profesního růstu či finančního ocenění,
- veřejnosti a rodičů negativním obrazem o povolání, nedostatečnou podporou od rodičů, nízkým sociálním statusem či horším finančním ohodnocením,
- pracovního prostředí a vztahů na pracovišti pro rozpory a nekollegiálnost.

V této problematice nás zaujala myšlenka Bártovy (2011, s. 26-28), podle které jsou jedním z primárních strůjců stresu právě naše myšlenky, kde řadíme zejména iracionální pohled na situaci i samotný život. V této svislosti je nesmírně důležité zaměřit se na příčiny, které stojí za vznikem vnitřních stresorů a nahradit je obrannými mechanismy v podobě racionálního způsobu myšlení. Odstranění myšlenkových stresorů vyvolávajících distres máme výslovně ve svých rukou, jelikož naše myšlenky umíme kontrolovat a jsme za ně zodpovědní.

4 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření se celosvětově zkoumá přibližně tři dekády, kdy porovnáním stovek výzkumných šetření lze deklarovat, že tato problematika se vyskytuje převážně u 5 – 40 % učitelů, což činí z učitelství vysoce náročné povolání. Podobně i v českých výzkumech vidíme spojitost mezi vysokou mírou stresu a z něho pramenícího syndromu vyhoření, který vykazuje 10 – 20 % učitelů z důvodu dlouhodobě přetrvávajícího stresu (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 55-56).

Zrealizováním čtvrté kapitoly jsme se orientovali na specifikaci syndromu vyhoření v učitelské profesi, nahlédli na jeho historické pozadí, konkretizovali příčiny a projevy syndromu vyhoření, a také zpracovali preventivní opatření s cílem využití adekvátních zdrojů preventivního zvládnání, čímž se sníží počet událostí, které učitel interpretuje jako stresové hrozby a eliminuje spouštěč stresové reakce.

4.1 Definice syndromu vyhoření

V úvodu jsme museli zmínit, že v současnosti neexistuje obecně platná a mezinárodně dohodnutá definice syndromu vyhoření. Burisch (Kaschka, Korczak, Broich, 2011) zmiňuje, že dnešní vyhoření pramení ve velké míře z tlaku na splnění stupňujících se požadavků jiných, nebo z intenzivní konkurence a snahy být lepší než ostatní ve stejné organizaci nebo společnosti, nebo z úsilí vydělávat stále více peněz, resp. z pocitu, že něco, co si člověk zjevně zaslouží, je zadržováno. Syndrom vyhoření má hluboké důsledky pro úspěšné profesionální fungování učitelů, přičemž pracovní vyhoření je podle Klusmanna a kol. (Lauermann, König, 2016, s. 9) samo o sobě indikátorem nedostatečné profesionální pohody a spojuje se s takovými nežádoucími důsledky, jako je ztráta zaměstnání, absence, fluktuace, nedostatečný pracovní výkon, deprese a jiné psychologické i somatické problémy. Vyhoření je syndrom, který pramení z chronického stresu ve spojitosti s častými interakcemi a kontakty s druhými. Jelikož učitelství je výrazně interaktivní a poměrně stresující povolání, můžeme u něj pozorovat zvýšenou náchylnost k vyhoření (Ghanizadeh, Jahedizadeh, 2015, s. 24). Potvrzuje to i Švamberg Šauerová (2018, s. 45), která upozorňuje na to, že učitel je vystaven řadě podnětů, protože při výkonu pracovní činnosti je ve styku s mnoha lidmi, kdy se od něj očekává, že bude sledovat a

kontrolovat činnost žáků, reagovat na jejich otázky, reakce i požadavky a dodržovat při tom edukační cíle. Rovněž bývá pozorován a kontrolován ze strany žáků, jejich rodičů, vedení školy, užší i širší veřejnosti, což jej vystavuje dlouhodobému stresu a může vést k podráždění a narušení rovnováhy.

Syndrom vyhoření u učitelů se často popisuje jako syndrom emocionálního vyčerpání chápaného jako pocit fyzické a emocionální nadměrné zátěže, depersonalizace projevující se vzdáleným postojem k žákům, ztráty důvěry a snížení osobního úspěchu v důsledku dlouhodobého pracovního stresu, přičemž syndrom vyhoření je spojen se sebeúčinností učitelů, jejich motivací, pracovní spokojeností, pohodou a záměrem opustit učitelské povolání (Skaalvik, Skaalvik, 2015, s. 182; Mérida-Lopéz, Extremera, 2017, s. 121). Tyto tři zmíněné rozměry syndromu vyhoření se obecně označují za základ pro jakékoli diskuse o vyhoření učitelů. Emocionální vyčerpání nastává tehdy, když učitel má pocit, že jeho emocionální zdroje jsou vyčerpány pro nadměrný kontakt s jinými lidmi, převážně žáky. Depersonalizace ukazuje na neosobní či dokonce dehumanizované vnímání jiných lidí. Snížená osobnost a úspěch znamená pokles odborné způsobilosti a efektivnosti práce (Ghanizadeh, Jahedizadeh, 2015, s. 25). Švamberk Šauerová (2018, s. 39) zdůrazňuje, že při posuzování syndromu vyhoření je nezbytné nahlížet na uvedený jev komplexně, celostně a souběžně, kdy na jeho vzniku se podílí několik faktorů. Významný vliv se připisuje osobnostním faktorům, které jsou ve vysoké míře individuální, dále je to celková spokojenost s prací i profesním životem a životní styl, přičemž náročná práce, která nepřináší uspokojení, povede dříve či později k pocitu únavy a ztráty smyslu.

Problematika syndromu vyhoření učitelů je podle Butlera a Shibazu (Laueremann, König, 2016, s. 9) spojena nejen s blahobytem učitelů, ale i s nižší kvalitou vyučovacích postupů, v důsledku čehož může vyhoření učitelů potenciálně ovlivnit nejen je samotné, ale i jejich žáky. Smetáčková, Štech a kol. (2020, s. 45) jsou však toho názoru, že i když jde o jev, který představuje v pomáhajících profesích velké riziko, není nutné z něj dělat příšeru, protože v situacích, kdy si člověk plně uvědomuje, že směřuje k syndromu vyhoření, získává možnost k tomu, aby uskutečnil nápravu tam, kde to nefungovalo. S jasnějším stanovením vlastních priorit a důkladnou sebereflexí může být syndrom vyhoření příležitostí ke kladné změně.

4.2 Historie syndromu vyhoření

Vyhoření jako jev s největší pravděpodobností existoval vždy a ve všech kulturách, protože v odborné literatuře sahající až do Starého zákona se najdou popisy toho, co dnes nazýváme vyhořením (Kaschka, Korczak, Broich, 2011). V Bibli se píše například o proroku Eliášovi, který se po několika úspěšně učiněných zázracích ve jménu Páně, se zhroučí tváří v tvář blížící se porážce, ponoří se do hlubokého zoufalství a spadne do hlubokého spánku. Tento duševní stav se následně stal známým mezi kněžími jako „Eliášova únava“ a zahrnuje příznaky, jako je intenzivní, ale vyčerpávající odhodlání pro věc, zklamání a sociální odpoutání se od společnosti, což vše silně připomíná dnešní definici syndromu vyhoření (Schaufeli, 2017, s. 111). Použití slovesa vyhořet zaznamenáváme i v Shakespearových dílech na konci 16. století. S pojmem, jak jej chápeme dnes, se střetáváme poprvé v roce 1974 v USA, kdy jej použil psychoanalytik Herbert J. Freudenberger a víceméně ve stejnou dobu ho zpopularizoval i Ginsburg (Kaschka, Korczak, Broich, 2011). Freudenberger (Fisher, 2011, s. 8) začal zkoumat syndrom vyhoření během hnutí svobodných klinik a zjistil, že ti, kterých se to týká, se stávají nefunkčními ve všech záměrech a účelech kvůli extrémním pracovním podmínkám, kterým jsou vystavováni. Koncepce byla dále rozvinuta akademickou výkumnicí a sociální psycholožkou Christinou Maslach (Schaufeli, 2017, s. 105-107), která následně rozvinula přístupný a snadno použitelný dotazník pro sebevykazování hodnocení syndromu vyhoření s názvem Maslach Burnout Inventory (MBI), který se stal nejrozšířenějším nástrojem hodnocení syndromu vyhoření na světě. Problematice syndromu vyhoření se věnují odborníci po celém světě, přičemž centrem výzkumu je USA, kdy Maslachová a Pinesová (Švamberg Šauerová, 2018, s. 38) se považují za přední představitelky orientované na uvedenou problematiku, které mezi prvními publikovaly teoretické práce o tomto tématu, a vypracovaly metodiku zaměřenou na měření úrovně syndromu vyhoření. Od začátku lze pozorovat dva víceméně nezávislé proudy aktivit v oblasti vyhoření, a to přístup založený na praxi zaměřený na příčinu a vznik vyhoření s realizací workshopů, školících programů, poradenství, psychoterapie organizačního poradenství a dále, a akademický výzkum, který přinesl tisíce vědeckých publikací na dané téma, a stále přibývají další. Zajímavé je, že mezi těmito dvěma obory není až přílišná interakce (Schaufeli, 2017, s. 105).

4.3 Příčiny syndromu vyhoření

Stále více vědeckých studií poukazuje na to, že učitelé mají jedno z nejvíce stresujících povolání, kdy dlouhodobý pracovní stres může způsobit syndrom vyhoření. S uvedeným souhlasí množství odborníků, například Henning a Keller (Bártová, 2011, s. 21) člení příčiny syndromu vyhoření do dvou velkých skupin, a to na osobnost učitele vyjadřující jeho osobnostní výbavu copingovými strategiemi, a institucionální, respektive sociální příčiny, které se týkají:

- konfrontace se žáky nové generace, jejíž edukace je náročnější v porovnání s minulostí a je pro učitele neustále probíhající výzvou,
- kriticky a většinou záporně naladěného postoje rodičů rodičů vůči školní instituci, na kterou se snaží přesunout část své rodičovské odpovědnosti,
- tenze a neshod v učitelském sboru či s vedením školy, kdy učitelé netahají za jeden provaz,
- profesního růstu učitelů s vyšším věkovým průměrem, což jde ruku v ruce s nižší flexibilitou a reziliencí vůči stresu,
- absence přítomnosti a neustálého rozvoje komunikačních dovedností učitelů, které jsou hlavním pracovním nástrojem učitele nejen při výkladu učiva, ale i při jednání se žáky,
- záporný postoj veřejnosti k učitelské profesi, což nutí učitele k obraně a omlouvání jeho statusu ve společnosti,
- nárůstu požadavků society na školní instituci, od které se vedle výchovy a vzdělávání žáků vyžaduje i podchycení výskytu sociálně-patologických jevů a jejich prevence, praktikování výchovy s orientováním na zdravotní a mediální oblast či růstovou snášenlivost, což by mělo být obsaženo v mimoškolních strukturách a institucích,
- škrťů v rozpočtech při financování školství, poklesu odborníků v pracovních kolektivech, snižování podpůrných opatření...

K uvedenému zaujímá svůj postoj i Goswami (2013, s. 18), podle níž učitelství lze považovat za vysoce stresové povolání. Vzdělávací systém má všechny prvky

spojené se stresem, jako je byrokratická struktura, neustálé hodnocení jeho procesů a výsledků a stále intenzivnější mezilidské interakce se žáky, rodiči, kolegy, řediteli a komunitou. Kromě toho se zvyšuje nevhodné chování žáků, jejich apatie, přeplněné třídy, nedostatečné platy, nároční nebo nepodporující rodiče, rozpočtová omezení, rostoucí administrativní zátěž či stále negativnější veřejné mínění, kdy toto vše uvedené přispělo k rozhořčení učitelů na celém světě.

4.4 Projevy syndromu vyhoření

Příznaky syndromu vyhoření v tab. 1 nejsou neobvyklé, kdy výskyt některých z nich je u člověka zcela běžný, proto se v počáteční fázi nejednou přehlédnou.

Tabulka 1: Roviny projevu syndromu vyhoření

Projevy syndromu vyhoření	
Psychická rovina	- prožívání strachu a úzkosti
	- bezmocnost, beznaděj
	- osamělost
	- smutek, hněv
	- ztráta motivace
	- deprese
Tělesná rovina	- pokles energie
	- chronická únava
	- celková tělesná slabost
	- stenokardie, palpitace
	- nechutenství anebo přejídání
	- změny v hmotnosti
	- zažívací obtíže
	- nespavost
Sociální rovina	- pokles zájmu o problémy žáků
	- negativní postoj k sobě
	- negativní postoj k druhým
	- negativní postoj k životu
	- zhoršení interakcí

Zdroj: vlastní zpracování podle Švamberg Šauerové (2018, s. 40-41)

Tyto příznaky syndromu vyhoření jsou velmi osobní, přičemž zahrnují příznaky „nedostatku,“ a to nadšení, spokojenosti, motivace, zájmu, elánu, snů, nápadů, koncentrace, sebedůvěry nebo humoru. Žádný jednotlivý, izolovaný, výše uvedený příznak nemůžeme sami o sobě považovat za syndrom vyhoření, avšak jejich různou kombinací a možná i dalších nezmiňovaných projevů, vzniká syndrom vyhoření. K dalším příznakům syndromu vyhoření může patřit vysoká absence, nedostatek angažovanosti, abnormální touha po dovolené, nízká spokojenost, sebehodnocení a neschopnost brát práci seriózně (Goswami, 2013, s. 18). Vědci dokázali, že syndrom vyhoření ohrožuje fyzickou a duševní pohodu, sebeúctu a osobnost učitelů. Stres v práci generuje demotivaci, negativní pocity, nespokojenost, a kromě toho extrémně nízkou úroveň efektivnosti, optimismu a vytrvalosti, což může mít následky i u studentů, jako je nízká motivace, spokojenost se školou a úroveň vnímané péče učitele. Emocionální vyčerpání bylo spojeno s přetížením, mezilidskými konflikty, menší sociální podporou, autonomií a spokojeností s prací (Aldrup et al., 2018; Aparisi et al., 2019; Ramberg et al., 2019).

Zvlášť znepokojujícím výsledkem vyhoření učitele je jeho negativní vliv na sebeúčinnost, která je definována jako víra člověka ve své schopnosti dosahovat cílů a plnit úkoly (Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2018, s. 97). Na druhé straně si někteří učitelé osvojují postoj odolnosti při řešení prvků, které mohou vyvolat syndrom vyhoření, což může naopak minimalizovat nebo zmírnit stresory a konflikty pomocí specifických dovedností aplikovaných na řešení problémů, čímž se optimalizuje sebeúčinnost organizace. To se liší od člověka k člověku podle jejich zdravotního stavu, osobnostních rysů a úrovně inteligence, schopnosti stanovit si cíle, přesvědčení o vlastní účinnosti, emocionální regulace a strategií zvládnání (Llorens-Gumbau, Salanova-Soria, 2014).

4.5 Prevence syndromu vyhoření

Vzhledem ke škodlivým účinkům, které může mít vyhoření učitelů na kvalitu a efektivnost vzdělávání, je nezbytné předcházet vyhoření učitelů a řídit jej. Přezkum literatury o zdrojích a prostředcích nápravy vyhoření potvrzuje existenci účinných strategií zvládnání vyhoření, které si má jednotlivec osvojit, a preventivních opatření,

která by měli přijmout jejich zaměstnavatelé (Skaalvik, Skaalvik, 2014, s. 69; Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2018, s. 92).

Na individuální úrovni jsou účinné tyto strategie (Chang, 2008, s. 210; Schaufeli et al., 2009, s. 116; Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2018, s. 97):

- praktikování zdravějšího životního stylu, což zahrnuje vyváženou stravu, cvičení, meditaci a relaxaci,
- dosažení rovnováhy mezi pracovním životem a osobním životem,
- stanovení realistických cílů a priorit tak, aby odpovídaly plánování,
- disponování dovednostmi v oblasti řízení času,
- přijetí osobních i situačních omezení a vyhýbání se perfekcionismu,
- budování stabilních konstruktivních vztahů s kolegy a vedením školy,
- komunikování s kolegy a vedením o problémech a výzvách v práci,
- vyhledání pomoci profesionálního poradce v případě obtíží.

K preventivním strategiím, které by měly být praktikovány na úrovni organizace, patří (Skaalvik, Skaalvik, 2014, s. 73; Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2018, s. 97):

- budování přátelské atmosféry a tvorba podpůrných skupin,
- komunikování s učiteli o jejich obavách a poskytnutí pomoci při problémech,
- realizace seminářů orientovaných na snížení úzkosti učitelů a nácvik účinných strategií zvládnání syndromu vyhoření,
- spravedlivý systém odměňování učitelů s cílem zvýšení jejich motivace,
- uznání hodnoty práce učitelů a jejich zapojení do rozhodovacích procesů.

Jelikož z přehledu, který jsme poskytli, je zřejmé, že k úbytku učitelského stresu v aktuálních podmínkách školní praxe v blízké době nedojde, je podle Bártové (2011, s. 57) důležité, aby učitelé dokázali nahlížet na stres nejen z negativního hlediska, ale aby poznáním sebe sama, svého chování a jednání byli schopni přetavit negativní stres na stres pozitivní, což je možné pochopením průběhu stresu, poznáním jeho stresů a možností účinného zvládnání, kdy významným příkladem je právě dodržování zásad duševní hygieny, na co jsme směřovali v závěrečné kapitole teoretické části.

5 Zásady duševní hygieny učitele

K tomu, aby mohl učitel úspěšně zvládat stresové situace a podat kvalitní výkon, je důležité, aby disponoval tělesným i psychickým zdravím, v rámci čehož hraje důležitou roli péče o své zdraví ve vyjádření duševní hygieny. Duševní zdraví můžeme vymezit podle Mertina a Gillernové (Švamberk Šauerová, 2018, s. 66) jako soubor osvojených zásad a technik, které pomáhají s přípravou i zvládáním náročných stresových situací, kdy jejich aplikováním do života lze zvyšovat odolnost organismu vůči stresu a redukovat důsledky stresorů. Národní ústav duševního zdraví (2023a) zdůrazňuje, že každý z nás má duševní zdraví tvořené našimi emocemi, pocity, myšlenkami a náladami, které jsou součástí celkového zdraví člověka, přičemž znakem dobrého duševního zdraví je to, že jedinec se dokáže vyrovnat s celou škálou emocí s cílem udržet si vlastní duševní pohodu.

Sestavením páté kapitoly jsme prezentovali zásady duševní hygieny vztahující se na oblasti stravování, odpočinku, tělesného zdraví, volného času a relaxace, práce a pracovního prostředí i rodiny, jejichž uplatnění působí jako preventivní faktor rozvoje syndromu vyhoření pramenícího z negativních důsledků stresových situací v pedagogické činnosti.

5.1 Stravování

Učitelství je kognitivně složitá profese. Během jednoho školního dne musí pedagog učinit stovky rozhodnutí a rychle reagovat na nespočet nečekaných zvratů, kterými se může život ve třídě ubírat. Vysoce energetická práce proto vyžaduje stravu bohatou na živiny (Wilson, Conyers, 2016).

Vyvážená strava se netýká pouze uspokojování základních biologických potřeb, ale kvalitní strava a zdravé způsoby stravování se týkají i psychického, sociálního a duchovního rozměru člověka, protože díky správné výživě nastává posílení fyzického i duševního zdraví, vzrůst výkonnosti a prodloužení života (Zvírotsky, 2009, s. 60-61). Národní ústav duševního zdraví (2023b) v této souvislosti poukazuje na to, že zdravá strava bohatá na živiny neupevňuje jen fyzické zdraví člověka, ale působí blahodárně i na jeho pocity a emoce, protože vyvážená strava dodává tělu energii, kterou může spotřebovat ke zvládnutí stresu.

K hlavním doporučením pro racionální výživu lze podle Zvírotského (2009, s. 61) zařadit takovou stravu, která je se sníženým obsahem tuku, cukru a soli, která je bohatá na zeleninu, ovoce a dominuje v ní pestrost, kdy akcent je třeba klást i na dostatečný příjem tekutin, kde absentují přeslazené či alkoholické nápoje. Bártová (2011, s. 43) zdůrazňuje, že asi jen málokdo z nás si uvědomuje to, že kofein, který je používán v domnění, že jde o uklidňující prostředek, je pro naše tělo chemickým stresorem, což v praxi znamená, že v lidském těle vyvolává hormony stresu. K látkám s uvedenými vlastnostmi můžeme dále zařadit také nikotin, alkohol či drogy, chemické přísady v jídle, konzervanty nebo pesticidy. Uvedeným stresorům je možné se vyhnout tím, že budeme dbát o svůj jídelníček.

Vyvážená strava je součástí zdravého životního stylu člověka, který je pro zvládnání stresu nesmírně důležitý. Zdraví prospěšný životní styl pomáhá udržovat a upevňovat úroveň zdraví a seberealizace člověka. Vede také k optimální pohodě, individuálnímu rozvoji, tvůrčímu životu a má šest dimenzí v podobě mezilidských vztahů, zdravotní odpovědnosti, duchovního růstu a sebeaktualizace, zvládnání stresu, výživy a fyzické aktivity (Hoseini et al., 2013, 67). Vedle racionální výživy nesmíme zapomínat ani na pohyb na čerstvém vzduchu, pobyt v přírodě, tělesné cvičení, udržování harmonických vztahů, omezení kávy i kouření, protože vše se vším souvisí (Bártová, 2011, s. 78).

Osvojení si zdravého chování má významný vliv na snižování zdravotních problémů, úmrtnosti a životních stresorů, jakož i zvyšování střední délky života a zlepšování kvality života učitele (Khaltaev, Axelrood, 2019).

5.2 Odpočinek

Umět odpočívat je pro naše tělo nesmírně důležité, protože člověk, který je odpočat, dokáže zvládat stresové situace mnohem účinněji. Odpočinek tedy pomáhá zotavit se ze stresu, což je významný aspekt každodenního života učitele. Učitelé jsou neustále vystresováni a přetíženi ve světě zvýšeného hodnocení, monitorování a posuzování. Nepříznivé výsledky unaveného a přetíženého učitele mají dominový efekt, protože působí negativně na jejich zdraví a pohodu, prostředí ve třídě a jejich vztah se žáky. Únava může snížit soustředění a pozornost či snížit schopnost učitele zvládat chování

žáků s empatií, čímž se zvyšuje úroveň stresu žáků a snižuje se kvalita vztahu mezi učitelem a žákem (Schonert-Reichl, 2017, s. 137).

Zastavení činnosti, tedy klid, představuje jeden z primárních preventivních prvků proti stresu, protože člověk, který je odpočatý, dokáže zvládat stresové situace mnohem účinněji. Vzhledem ke starostem, odpovědnosti, mentálním a fyzickým činnostem v učitelské profesi je nezbytné udělat si během pracovního dne několik menších přestávek, které člověku poslouží k načerpání nových sil a zabrání vzniku přepracovanosti (Bártová, 2011, s. 87).

Spánek představuje jeden ze základních způsobů regenerace lidského těla, při kterém člověk odpočívá. Zvírotsky (2009, s. 59) zdůrazňuje to, že jedině dlouhý a hluboký spánek je základem fyzického a psychického zdraví a preventivním faktorem před nemocností, přičemž k základním doporučením pro zdravou hygienu spánku uvádí následující:

- před spankem je důležité přivést do místnosti závan čerstvého vzduchu a zajistit ideální teplotu na spaní, což je 18 stupňů Celsia,
- místnost je třeba udržovat v čistotě,
- je přínosné chodit spát přibližně ve stejnou dobu a stejně se i probouzet přibližně ve stejný čas,
- před spaním bychom se měli vyhnout konzumaci jídla a přílišnému pití,
- před spaním bychom neměli vystavovat mozek zbytečnému stresu pramenícího z večerní práce, sledování napínavých filmů nebo přemýšlení o problémech, ale tělu bychom měli dopřát celkové uklidnění.

K dalším doporučením, jak si navodit klidný spánek, Bártová (2011, s. 87) dodává, že je důležité, aby učitel před spaním neopravoval testy a nevěnoval se přípravě do školy. Jako účinné se jeví vnořit se do příjemných vzpomínek, které působí na člověka uklidňujícím způsobem, zpomalit dýchání, přečíst si něco příjemného nebo vyslechnout si relaxační hudbu. Návyk zdravého a dobrého spánku je podstatný.

Chvilka načerpání nových sil a péče o sebe je vynikající pro duševní zdraví a předchází syndromu vyhoření učitelů. Je to také důležitý způsob, jak zajistit, aby měl člověk rezervu trpělivosti, perspektivy a empatie k žákům (TFA, 2020).

5.3 Pohybová aktivita

Vliv pohybu na zdraví člověka je prokázán v různých ohledech, kdy pohybová aktivita má blahodárný efekt na tělesnou kondici, koordinaci a motoriku, zlepšuje emoční ladění člověka, rozplývá obavy a stres, ovlivňuje kvalitu sociálních vztahů či produkuje látky, které působí na lidské tělo antidepresivně (Švamberk Šauerová, 2018 s. 77-78).

Fyzická aktivita dokáže odvést člověka od pracovního tlaku, může pomoci vyrovnat se s pracovním stresem a jinak přemýšlet o tlacích či získat odstup. Vědecké výzkumy ukazují, že cvičení může změnit strukturu našeho mozku, neboť chemikálie, které se uvolňují během cvičení, umožňují vytváření a posilování spojení v mozku. Napomáhá k jasnějšímu myšlení, efektivnějšímu rozhodování, zlepšení paměti a celkově efektivnější práci (Hargreaves, Didymus, 2020).

K nejpřirozenější formě pohybu se řadí chůze, proto se turistika označuje za vhodnou aktivitu pro většinu lidí, přičemž jejím obrovským benefitem je pobyt v přírodě na čerstvém vzduchu. K dalším doporučeným pohybovým aktivitám lze zařadit plavání, cvičení, posilování, cyklistiku či lyžování, kdy každý člověk by měl praktikovat takovou tělesnou aktivitu, která by vyloučila snižování tělesné výkonnosti (Zvírotsky, 2009, s. 62).

V pracovním, ale i běžném životě dochází podle Slepíčky, Hoška a Hátlové (Švamberk Šauerová, 2018 s. 79) k nahromadění starostí, které v nás vyvolávají napětí. Pohybová aktivita má schopnost jej snížit tím, že zprostředkováním jiných emočních reakcí nastává překrytí a snížení předešlé emoční tenze, tedy jde o mechanismus odreagování. K dalšímu benefitu sportovní aktivity můžeme zařadit to, že přispívá k budování antistresové odolnosti, a to budováním odolnosti vůči zátěži a zvyšováním frustrační tolerance.

5.4 Volný čas a relaxace

Národní ústav duševního zdraví (2023b) dává do popředí skutečnost, že praktikování relaxačních technik v pravidelném intervalu vnáší do života člověka klid v situacích, které vyvolávají stres. Švamberk Šauerová (2018 s. 81-87) udává, že k nejčastějším

relaxačním aktivitám můžeme zařadit podle učitelů zahradničení, které v sobě obnáší celý soubor tvořících aktivit prospívajících k estetickému rozvoji, i náročnější aktivity jako je sečení či sekání. Cestování představuje také významnou aktivitu, která pomáhá redukovat stres, avšak pouze v případě, že pro člověka nepředstavuje osobní ohrožení. Cestování lze také obohatit o další tvůrčí aktivity jako je vedení turistického deníku, zápisků, malování, fotografování, sběratelství...

Ke způsobům snižujícím nadměrný stres Národní ústav duševního zdraví (2023b) radí aplikovat dechová cvičení, kdy pomalým 5 sekundovým nádechem, krátkou pauzou a následným 6 sekundovým výdechem s několikanásobným zopakováním nastane uklidnění nervového systému. Zároveň lze mezi přestávkami ve škole praktikovat i snížení napětí formou rozhýbání těla v kombinaci s hlubokým nádechem. K účinným technikám zvládnání stresových situací můžeme zařadit podle Bártové (2011, s. 88) i meditaci, která se zaměřuje na hledání vlastní podstaty a nalézání svého pravého já. Meditace se skládá ze dvou fází směřujících k uvolnění těla i uvolnění psychiky, což si člověk navozuje soustředěním na jistou činnost a dýcháním. Autorka upozorňuje dále i na Bensonovu relaxační techniku a metodu E. Jacobsona s cílem uvolnění organismu získáním rovnováhy mezi tenzí a úlevou.

Podle Národního ústavu duševního zdraví (2023b) je pro člověka nesmírně důležité, aby si dopřál pěkné chvíle, pokud je to možné. Relaxovat lze i cestou do školy nebo v kabinetu mezi hodinami přehráváním relaxační hudby, která dokáže snížit stresové napětí člověka. K dalším příkladům se řadí čtení knihy, vědomé dýchání, vědomé vnímání okolí nebo trávení času s lidmi, kteří jsou člověku blízcí.

5.5 Práce a pracovní prostředí

Pracovní prostředí lze definovat jako podmínky prostředí v rámci plnění úkolů. Pro učitele je pracovní prostředí situace, ve které vykonávají své povinnosti ve školní organizaci. Harmonické pracovní prostředí je schopno vybudovat dobrou a vynikající školu (Yusof et al., 2021). Wakhid (Sunarsi, 2019, s. 238) uvedl, že příznivé pracovní prostředí poskytuje pocit bezpečí, umožňuje optimálně pracovat a může ovlivnit emocionální stav. Pokud se zaměstnanci líbí pracovní prostředí, ve kterém pracuje, tak bude cítit spokojenost se svou prací a bude pracovat efektivně.

V pracovním prostředí hraje důležitou roli atmosféra ve škole i samotném pedagogickém sboru, kdy k situacím zvyšujícím napětí a stres učitelů můžeme podle Bártové (2011, s. 83) zařadit:

- nedostatek prostoru a času na to, aby se učitel poradil s ostatními kolegy o problémových žácích nebo situaci, která panuje ve školní třídě,
- potlačování případných konfliktů v pedagogickém kolektivu, což je zapříčiněno menší vstřícností, otevřeností a nechutí cokoli řešit,
- chybějící shoda ve výchovných zásadách a konsensus v názorech na změny ve školství mezi pedagogy,
- nedostatečná podpora učitelů ze strany vedení školy i kolegů mezi sebou v problémových situacích se žáky nebo jejich rodiči.

V souvislosti s prevencí syndromu vyhoření se v pracovním prostředí hovoří o následujících doporučeních pro organizaci práce a úpravu pracovních podmínek (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 203-204):

- vybudování si v rámci pracovního prostředí i prostředí privátní, kde má učitel možnost být sám sebou a má chvíli klidu,
- zamezení hlučným rušivým podnětům,
- zamezení vyrušování v práci od jiných kolegů nebo telefonáty, které neustále vyrušují a přerušují pracovní výkon učitele,
- zajištění přiměřeného osvětlení a adekvátní teploty,
- vytvoření prostoru a krátké doby pro hluboké dýchání a péči o duševní zdraví.

V pracovním prostředí jsou významným protektivním faktorem syndromu vyhoření i kolegiální vztahy založené na vzájemném naslouchání, uznávání, povzbuzování, empatii a zpětné vazbě (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 205).

5.6 Rodina

Model hlavního účinku sociální opory tvrdí, že bez ohledu na stres, který jednotlivce zažívá, sociální opora hraje přímou roli při podpoře duševního zdraví, což znamená, že sociální opora má všeobecný příznivý účinek a zvýšení sociální podpory člověku

může účinně zlepšit duševní zdraví jednotlivce (Andoh-Arthur, Asante, Osafo, 2015). Sociální opora ovlivňuje fyzické a duševní zdraví jedinců ve stresovém stavu tím, že snižuje stres. Učitelé s vysokou mírou sociální opory mohou plně využívat sociální zdroje ve stresových podmínkách, hledat pomoc v oblasti duševního zdraví a disponovat záměrem pomáhat druhým (Ju et al., 2015). V kontextu výuky Kärner a kol. (2016) zjistili, že hledání sociální opory bylo nejčastěji zmiňovanou copingovou strategií učitelů při zvládání každodenních požadavků souvisejících s prací.

Přestože většina výzkumníků se podle Korte (2015) ve svém výzkumu zaměřuje především na podporu v práci prostředí, mnozí odborníci v oblasti psychologie upozorňují na důležitost vnímané podpory z osobních zdrojů, jako je rodina, přátelé a partner. Bataineh (2009, s. 68) odhalila pozitivní vztah mezi podporou rodiny a vnímáním osobního úspěchu v učitelské kariéře. Kromě toho, longitudinální studie určily přímý vliv sociální podpory ze strany rodiny a přátel na zmírnění negativních důsledků stresu, zejména na problém duševního zdraví, kterým je deprese. Klusmann a kol. (2008, s. 16) ukázali, že podpora ze soukromého prostředí snižuje emocionální vyčerpání učitelů, přičemž hlavní roli při snižování stresu obecně, zvládání nepříznivých situací v přípravě učitelů a zvyšování odolnosti prostřednictvím vztahové vazby, hrají podle Beltmana (2021, s. 16) ústřední roli zejména manžel/manželka, partner/partnerka, rodina a přátelé.

V práci učitele je nesmírně důležité rodinné zázemí, které dává člověku potřebnou sociální oporu, jistotu a prostor pro volný čas, což napomáhá tomu, aby se učitel vyhnul syndromu vyhoření (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 170). Rodinná pohoda je jakýmsi protipólem pracovního stresu, protože má-li učitel dobrou oporu od všech členů rodiny, dokáže lépe zvládat pracovní vytížení (Bártová, 2011, s. 83).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Vlastní šetření

Průzkum zaměřený na mapování zvládání stresu a duševní hygieny ve školním prostředí byl ze sociologického hlediska orientován kvantitativně, přičemž Lovaš (2012) uvádí, že mapování slouží především ke zjišťování postojů, očekávání, představ, životního stylu či demografických údajů respondentů. Ke sběru dat byl použit dotazník, což je technika sběru dat označovaná jako dotazování nebo ptaní se (Gavora a kol., 2010).

Vypracováním šesté kapitoly jsme provedli šetření jako postupnou řadu kroků, kdy jsme nejprve stanovili cíl šetření, poté jsme zkonstruovali průzkumné otázky, charakterizovali místo šetření, provedli sběr a vyhodnocení dat, vykonali komparace získaných výsledků a navrhli vlastní doporučení.

6.1 Cíl šetření

Cílem šetření bylo mapovat zvládání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí ze strany učitelů. Dílčí cíle byly zaměřené na zkoumání těchto oblastí:

- dominance stresorů,
- příčiny podílející se na vzniku stresu,
- způsoby zvládání stresu,
- aktivity podporující duševní zdraví,
- preventivní strategie syndromů vyhoření,
- péče o duševní zdraví ve školním prostředí.

6.2 Průzkumné otázky

Průzkumné otázky 1 – 7 měly následující znění:

1. S jakým typem stresorů se respondenti setkávají v práci učitele?
2. Jaké příčiny stresu respondenti udávají v práci učitele?
3. Jaké způsoby zvládání stresu respondenti volí v práci učitele?

4. Jaké aktivity podporující duševní zdraví respondenti uplatňují?
5. Jaká preventivní strategie chráníci respondenti před syndromem vyhoření v důsledku stresu udávají v práci učitele?

6.3 Charakteristika místa šetření

Soubor našeho průzkumu tvořili učitelé základních škol. Zpočátku jsme průzkum prováděli na Základní škole Řevnice, kde pracuji. Řevnice jsou město v České republice v okrese Praha-západ, které leží asi 10 km jihozápadně od okraje Prahy na řece Berounce a má asi 3 770 obyvatel.

Škola má kapacitu 685 žáků. V každém ročníku jsou tři paralelní třídy a jedna přípravná třída. Výchovně vzdělávací proces probíhá ve dvou budovách. Základní škola zaměstnává 42 učitelů a 18 asistentů pedagoga. Všech 42 učitelů se zúčastnilo průzkumu prostřednictvím portálu my.survio.com. Pro účely bakalářské práce jsme dotazník distribuovali prostřednictvím sociálních sítí dál, čímž se dotazníkového šetření nakonec zúčastnilo až 128 učitelů základních škol z České republiky.

6.4 Realizace dotazníkového šetření

Průzkum byl proveden v lednu 2024 a zúčastnili se ho učitelé základních škol. Zabývali jsme se kvantitativním sběrem dat pomocí mapovacího šetření, v němž jsme implementovali dotazník. Vzor dotazníku jsme uvedli v příloze 1 a jeho účelem bylo provést mapování postojů respondentů k zvládnání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí a zjišťovat demografické charakteristiky. Dotazník byl vlastní konstrukce, vycházející z poznatků získaných v teoretické části bakalářské práce, ke kterým se respondenti vyjadřovali na pětibodové škále odpovědí ve vyjádření ano, spíše ano, nevím, spíše ne a ne.

Dotazník jsme zveřejnili na stránce my.survio.com, takže shromažďování dat jsme prováděli online. Na dotazník jsme upozornili kolegy na ZŠ Řevnice a také jsme ho zveřejnili na Facebooku ve skupinách zaměřených na učitele. Za měsíc leden 2024 na dotazník kliklo 174 respondentů, z nichž 128 přistoupilo k jeho vyplnění. Úspěšnost vyplnění tedy byla 73,6 %. Vyplnění dotazníku trvalo učitelům v průměru 2 – 5 minut.

Struktura dotazníku byla rozdělena na úvod, jádro a závěr. V úvodní části jsme oslovili respondenty, informovali je o dobrovolné účasti na základě anonymního sběru odpovědí, požádali o pravdivé a upřímné odpovědi, poskytli instrukce k vyplnění dotazníku a zjišťovali demografické údaje zahrnující pohlaví a délku pedagogické praxe.

Jádro dotazníku tvořilo 9 otázek zaměřených na zvládání stresu a duševní hygienu učitelů. Otázky 1 – 8 byly uzavřené a respondenti v nich mohli vybrat jednu z pěti nabízených možností odpovědi pro každou zvažovanou oblast. Otázka č. 9 byla otevřená, což znamená, že respondenti mohli vyjádřit svůj názor v několika řádcích. V první otázce jsme zjišťovali, zda práce učitele vyvolávala v respondentech pocity spokojenosti. Ve druhé otázce jsme zkoumali, zda respondenti zažívali při své práci stres. Ve třetí otázce jsme mapovali výskyt eustresu a distresu v profesi respondentů. Ve čtvrté otázce jsme se zabývali příčinami podílejícími se na výskytu stresu v učitelské práci, kde se respondenti vyjadřovali k osmi možným příčinám stresu. V páté otázce jsme odhalovali způsoby vyrovnávání se se stresem, kde respondentům bylo nabídnuto dvanáct způsobů zvládání stresu, které jsou podle Edwardse (In Hančovská, 2009) rozděleny do skupin vhodných způsobů zvládání stresu, rizikových způsobů zvládání stresu a nevhodných způsobů zvládání stresu. V šesté otázce jsme analyzovali aktivity respondentů k podpoře vlastního duševního zdraví v rozsahu sedmi činností. V sedmé otázce jsme na základě devíti příkladů hledali preventivní strategie, které by respondenty ochránily před syndromem vyhoření spojeným se stresem v učitelské profesi. V osmé otázce jsme se ptali, zda respondenti považovali za přínosné, aby se jim dostávalo více péče o jejich duševní zdraví ve školním prostředí od vedení. V poslední deváté otázce jsme požádali ty respondenty, kteří by uvítali více péče o své duševní zdraví ze strany vedení školy, aby podrobněji popsali, o jakou formu péče by měli zájem.

Na závěr průzkumu jsme respondentům srdečně poděkovali za spolupráci a aktivní účast při realizaci našeho průzkumu.

K vyhodnocení položek dotazníku a průzkumných otázek jsme použili popisnou statistiku s aplikací prvostupňového mapování. Při zhodnocení výsledků jsme uplatnili analýzu jednotlivých položek dotazníku z hlediska relativní a absolutní

četnosti, tabulkového a grafického znázornění a slovního popisu získaných údajů s důrazem na námi nabízené škálové možnosti, a to ano, spíše ano, nevím, spíše ne a ne. Při komparaci průzkumných otázek jsme zohlednili součet odpovědí ano a spíše ano s hierarchickým uspořádáním nejčastějších odpovědí v kategoriích typy a příčiny stresu, způsoby zvládnání stresu, aktivity podporující duševní zdraví a preventivní strategie proti syndromu vyhoření.

6.5 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření

Dotazník, který jsme rozdali učitelům základních škol, obsahoval dvě demografické otázky zaměřené na pohlaví a délku pedagogické praxe a devět číslovaných otázek, které tvořily ústřední část zaměřenou na mapování zvládnání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí ze strany učitelů. V rámci vyhodnocení výstupů jsme provedli shrnutí výsledků získaných od 128 respondentů, kde jsme pomocí tabulek nebo grafů a slovního popisu vyjádřili hodnoty z hlediska relativní a absolutní četnosti.

Demografické údaje

Pohlaví: průzkumu se zúčastnilo 128 učitelů, kdy jsme sestavením tabulky 2 znázornili účastníky z hlediska absolutní a relativní četnosti podle pohlaví.

Tabulka 2: Pohlaví učitelů základních škol

Pohlaví	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žena	116	90,6
Muž	12	9,4

Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Průzkumu se zúčastnilo 90,6 % (n=116) učitelek základních škol a 9,4 % (n=12) učitelů základních škol.

Délka pedagogické praxe: prostřednictvím tabulky 3 jsme rozdělili účastníky průzkumu do tří kategorií z hlediska délky pedagogické praxe, a to do 3 let, 3 – 5 let a nad 5 let, kde jsme popsali absolutní a relativní četnost.

Tabulka 3: Délka pedagogické praxe učitelů základních škol

Délka praxe	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Do 3 let	16	12,5
3 – 5 let	18	14,1
Nad 5 let	94	73,4

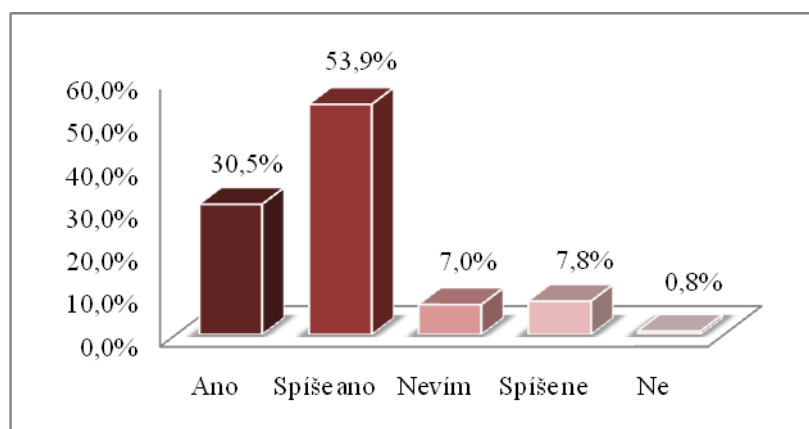
Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Do průzkumu se zapojilo 12,5 % (n=16) učitelů s praxí kratší než 3 roky, 14,1 % (n=18) učitelů s praxí 3 – 5 let a 73,4 % (n=94) učitelů s praxí delší než 5 let.

Otázky týkající se zvládnání stresu a duševní hygieny

1. Práce učitele ve mně vyvolává pocity spokojenosti: pomocí grafu 1 jsme nabídli zmapování odpovědí respondentů na téma spokojenosti s prací z hlediska relativní četnosti. Absolutní četnost jsme interpretovali ve slovním popisu zjištěných dat.

Graf 1: Pocity spokojenosti s prací učitele

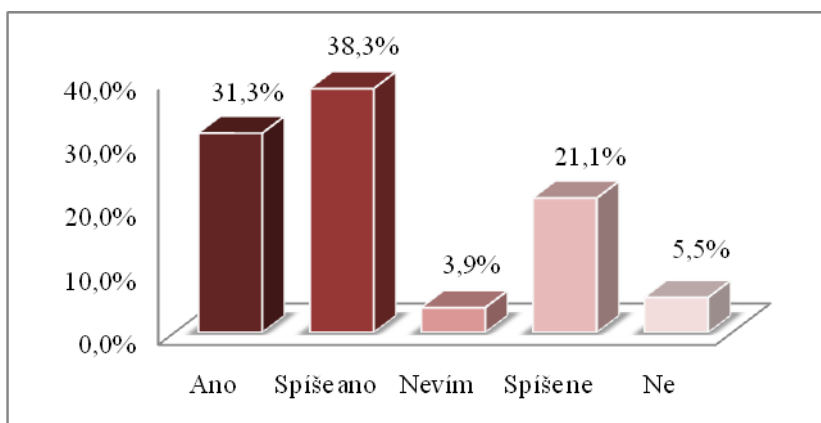


Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Práce učitele ve mně vyvolává pocity spokojenosti bylo tvrzení, ke kterému zvolilo možnost ano 30,5 % (n=39), spíše ano 53,9 % (n=69), nevím 7,0 % (n=9), spíše ne 7,8 % (n=10) a ne 0,8 % (n=1) učitelů.

2. V práci učitele pociťuji stres: vytvořením grafu 2 jsme ilustrovali odpovědi respondentů na oblast prožívání stresu v práci z hlediska relativní četnosti. Absolutní četnosti jsme se věnovali ve slovním zhodnocení výsledků.

Graf 2: Pociťování stresu v práci učitele



Zdroj: vlastní zpracování, 2024

V práci učitele pociťují stres bylo sdělení, ke kterému zvolilo možnost ano 31,3 % (n=40), spíše ano 38,3 % (n=49), nevím 3,9 % (n=5), spíše ne 21,3 % (n=27) a ne 5,5 % (n=7) učitelů.

3. V práci učitele se setkávám s následujícími stresory: zpracováním tabulky 4 jsme uvedli odpovědi respondentů ohledně eustresu a distresu v práci ve vyjádření absolutní a relativní četnosti.

Tabulka 4: Stresory v práci učitele

Varianta	Četnost	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
Eustres	n	21	48	31	20	9
	%	16,4	37,5	24,2	15,6	7,0
Distres	n	27	38	31	24	8
	%	21,1	29,7	24,2	18,8	6,3

Zdroj: vlastní zpracování, 2024

V práci učitele se setkávám s eustresem bylo prohlášení, ke kterému zvolilo možnost ano 16,4 % (n=21), spíše ano 37,5 % (n=48), nevím 24,2 % (n=31), spíše ne 15,6 % (n=20) a ne 7,0 % (n=9) učitelů.

V práci učitele se setkávám s distresem byl výrok, ke kterému zvolilo možnost ano 21,1 % (n=27), spíše ano 29,7 % (n=38), nevím 24,2 % (n=31), spíše ne 18,8 % (n=24) a ne 6,3 (n=8) učitelů.

4. K hlavním příčinám stresu v práci učitele uvádím tyto varianty: zapracováním tabulky 5 jsme prezentovali odpovědi respondentů k důvodům stresu v práci v rozsahu absolutní a relativní četnosti.

Tabulka 5: Příčiny stresu v práci učitele

Varianta	Četnost	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
práce a komunikace se žáky	n	12	30	2	57	28
	%	9,4	23,4	1,6	44,5	21,9
řešení problémů se žáky nebo rodiči	n	28	65	2	28	7
	%	21,9	50,8	1,6	21,9	5,5
vysoce kladené požadavky na osobu	n	11	39	13	49	17
	%	8,6	30,5	10,2	38,3	13,3
organizace práce	n	17	38	10	47	16
	%	13,3	29,7	7,8	36,7	12,5
pracovní prostředí	n	11	31	5	49	36
	%	8,6	24,2	3,9	38,3	28,1
vztahy na pracovišti	n	10	30	3	42	43
	%	7,8	23,4	2,3	32,8	33,6
nedostatek času na odpočinek a relaxaci	n	37	40	4	35	12
	%	28,9	31,3	3,1	27,3	9,4
nedostatek času na rodinu	n	28	35	7	42	17
	%	21,9	27,3	5,5	32,8	13,3

Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Příčina stresu v práci učitele spočívá v práci a komunikaci se žáky bylo vyjádření, ke kterému zvolilo možnost ano 9,4 % (n=12), spíše ano 23,4 % (n=30), nevím 1,6 % (n=2), spíše ne 44,5 % (n=57) a ne 21,9 % (n=28) učitelů.

Příčina stresu v práci učitele spočívá v řešení problémů se žáky nebo jejich rodiči bylo stanovisko, ke kterému zvolilo možnost ano 21,9 % (n=28), spíše ano 50,8 % (n=65), nevím 1,6 % (n=2), spíše ne 21,9 % (n=28) a ne 5,5 % (n=7) učitelů.

Příčina stresu v práci učitele spočívá ve vysoce kladených požadavcích na mou osobu bylo oznámení, ke kterému zvolilo možnost ano 8,6 % (n=11), spíše ano 30,5 % (n=39), nevím 10,2 % (n=13), spíše ne 38,3 % (n=49) a ne 13,3 % (n=17) učitelů.

Příčina stresu v práci učitele spočívá v organizaci práce byla věta, ke které zvolilo možnost ano 13,3 % (n=17), spíše ano 29,7 % (n=38), nevím 7,8 % (n=10), spíše ne 36,7 % (n=47) a ne 12,5 % (n=16) učitelů.

Příčina stresu v práci učitele spočívá v pracovním prostředí bylo tvrzení, ke kterému zvolilo možnost ano 8,6 % (n=11), spíše ano 24,2 % (n=31), nevím 3,9 % (n=5), spíše ne 38,3 % (n=49) a ne 28,1 % (n=36) učitelů.

Příčina stresu v práci učitele spočívá ve vztazích na pracovišti bylo sdělení, kterému zvolilo možnost ano 7,8 % (n=10), spíše ano 23,4 % (n=30), nevím 2,3 % (n=3), spíše ne 32,8 % (n=42) a ne 33,6 % (n=43) učitelů.

Příčina stresu v práci učitele spočívá v nedostatku času na odpočinek a relaxaci bylo prohlášení, kterému zvolilo možnost ano 28,9 % (n=37), spíše ano 31,3 % (n=40), nevím 3,1 % (n=4), spíše ne 27,3 % (n=35) a ne 9,4 % (n=12) učitelů.

Příčina stresu v práci učitele spočívá v nedostatku času na rodinu byl výrok, ke kterému zvolilo možnost ano 21,9 % (n=28), spíše ano 27,3 % (n=35), nevím 5,5 % (n=7), spíše ne 32,8 % (n=42) a ne 13,3 % (n=17) učitelů.

5. Stres kompenzují následovně: zakomponováním tabulky 6 jsme předložili odpovědi respondentů ke způsobům zvládnání stresu v práci z hlediska absolutní a relativní četnosti.

Tabulka 6: Kompenzace stresu učitelem

Varianta	Četnost	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
správná životospráva	n	12	46	9	49	12
	%	9,4	35,9	7,0	38,3	9,4
aktivní pohyb	n	30	43	3	43	9
	%	23,4	33,6	2,3	33,6	7,0
relaxační cvičení	n	14	29	4	51	30
	%	10,9	22,7	3,1	39,8	23,4

Tabulka 6: Pokračování

Varianta	Četnost	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
čas s rodinou a přáteli	n	53	58	9	15	2
	%	41,4	45,3	7,0	11,7	1,6
kofein	n	46	22	6	23	31
	%	35,9	17,2	4,7	18,0	24,2
cigarety	n	12	7	0	6	103
	%	9,4	5,5	0,0	4,7	80,5
alkohol	n	2	23	2	36	65
	%	1,6	18,0	1,6	28,1	50,8
léky	n	2	2	0	6	118
	%	1,6	1,6	0,0	4,7	92,2
kritika	n	0	7	21	28	72
	%	0,0	5,5	16,4	21,9	56,3
konflikt	n	2	3	14	31	78
	%	1,6	2,3	10,9	24,2	60,9
spor	n	2	2	14	31	80
	%	1,6	1,6	10,9	24,2	62,5
pracovní neschopnost	n	0	5	6	15	103
	%	0,0	3,9	4,7	11,7	80,5

Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Správná životospráva jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci bylo vyjádření, ke kterému zvolilo možnost ano 9,4 % (n=12), spíše ano 35,9 % (n=46), nevím 7,0 % (n=9), spíše ne 38,3 % (n=49) a ne 9,4 % (n=12) učitelů.

Aktivní pohyb jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci bylo stanovisko, ke kterému zvolilo možnost ano 23,4 % (n=30), spíše ano 33,6 % (n=43), nevím 2,3 % (n=3), spíše ne 33,6 % (n=43) a ne 7,0 % (n=9) učitelů.

Relaxační cvičení jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci bylo oznámení, ke kterému zvolilo možnost ano 10,9 % (n=14), spíše ano 22,7 % (n=29), nevím 3,1 % (n=4), spíše ne 39,8 % (n=51) a ne 23,4 % (n=30) učitelů.

Čas s rodinou a přáteli jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci byla věta, ke které zvolilo možnost ano 41,4 % (n=53), spíše ano 45,3 % (n=58), nevím 7,0 % (n=9), spíše ne 11,7 % (n=15) a ne 1,6 % (n=2) učitelů.

Kofein jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci byla myšlenka, ke které zvolilo možnost ano 35,9 % (n=46), spíše ano 17,2 % (n=22), nevím 4,7 % (n=6), spíše ne 18,0 % (n=23) a ne 24,2 % (n=31) učitelů.

Cigarety jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci byla alternativa, ke které zvolilo možnost ano 9,4 % (n=12), spíše ano 5,5 % (n=7), nevím 0,0 % (n=0), spíše ne 4,7 % (n=6) a ne 80,5 % (n=103) učitelů.

Alkohol jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci byla variace, ke které zvolilo možnost ano 1,6 % (n=2), spíše ano 18,0 % (n=23), nevím 1,6 % (n=2), spíše ne 28,1 % (n=36) a ne 50,8 % (n=65) učitelů.

Léky jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci byla informace, ke které zvolilo možnost ano 1,6 % (n=2), spíše ano 1,6 % (n=2), nevím 0,0 % (n=0), spíše ne 4,7 % (n=6) a ne 92,2 % (n=118) učitelů.

Kritika jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci bylo tvrzení, ke kterému zvolilo možnost ano 0,0 % (n=0), spíše ano 5,5 % (n=7), nevím 16,4 % (n=21), spíše ne 21,9 % (n=28) a ne 56,3 % (n=72) učitelů.

Konflikt jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci bylo sdělení, kterému zvolilo možnost ano 1,6 % (n=2), spíše ano 2,3 % (n=3), nevím 10,9 % (n=14), spíše ne 24,2 % (n=31) a ne 60,9 % (n=78) učitelů.

Spor jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci bylo prohlášení, kterému zvolilo možnost ano 1,6 % (n=2), spíše ano 1,6 % (n=2), nevím 10,9 % (n=14), spíše ne 24,2 % (n=31) a ne 62,5 % (n=80) učitelů.

Pracovní neschopnost jako kompenzační způsob zvládnání stresu v práci byl výrok, ke kterému zvolilo možnost ano 0,0 % (n=20), spíše ano 3,9 % (n=5), nevím 4,7 % (n=6), spíše ne 11,7 % (n=15) a ne 80,5 % (n=103) učitelů.

6. V rámci péče o duševní zdraví dělám tohle: vytvořením tabulky 7 jsme uvedli odpovědi respondentů k aktivitám podporujícím duševní zdraví v hodnotách absolutní a relativní četnosti.

Tabulka 7: Aktivity v péči učitele o duševní zdraví

Varianta	Četnost	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
přijímám potravu bohatou na živiny	n	21	53	22	25	8
	%	16,4	41,4	17,2	19,5	6,3
chodím spát a vstávám přibližně ve stejnou dobu	n	38	53	1	27	9
	%	29,7	41,4	0,8	21,1	7,0
mám pravidelný pohyb	n	32	38	4	46	9
	%	25,0	29,7	3,1	35,9	7,0
aplikuji dechová cvičení, meditaci, relaxační hudbu	n	9	22	1	36	60
	%	7,0	17,2	0,8	28,1	46,9
věnuji čas sobě a svým hobby	n	38	49	8	26	8
	%	29,7	38,3	6,3	20,3	6,3
snažím se o příjemnou atmosféru ve třídě i ve sboru	n	57	61	8	1	2
	%	44,5	47,7	6,3	0,8	1,6
snažím se o rodinnou pohodu, která mi dává rodinné zázemí	n	66	50	9	1	3
	%	51,6	39,1	7,0	0,8	2,3

Zdroj: vlastní zpracování, 2024

V rámci péče o duševní zdraví přijímám potravu bohatou na živiny bylo vyjádření, ke kterému zvolilo možnost ano 16,4 % (n=21), spíše ano 41,4 % (n=53), nevím 17,2 % (n=22), spíše ne 19,5 % (n=25) a ne 6,3 % (n=8) učitelů.

V rámci péče o duševní zdraví chodím spát a vstávám přibližně ve stejnou dobu bylo stanovisko, ke kterému zvolilo možnost ano 29,7 % (n=38), spíše ano 41,4 % (n=53), nevím 0,8 % (n=1), spíše ne 21,1 % (n=27) a ne 7,0 % (n=9) učitelů.

V rámci péče o duševní zdraví mám pravidelný pohyb bylo oznámení, ke kterému zvolilo možnost ano 25,0 % (n=32), spíše ano 29,7 % (n=38), nevím 3,1 % (n=4), spíše ne 35,9 % (n=46) a ne 7,0 % (n=9) učitelů.

V rámci péče o duševní zdraví aplikuji dechová cvičení, meditaci, relaxační hudbu byla věta, ke které zvolilo možnost ano 7,0 % (n=9), spíše ano 17,2 % (n=22), nevím 0,8 % (n=1), spíše ne 28,1 % (n=36) a ne 46,9 % (n=60) učitelů.

V rámci péče o duševní zdraví věnuji čas sobě a svým hobby bylo vyjádření, ke kterému zvolilo možnost ano 29,7 % (n=38), spíše ano 38,3 % (n=49), nevím 6,3 % (n=8), spíše ne 20,3 % (n=26) a ne 6,3 % (n=8) učitelů.

V rámci péče o duševní zdraví se snažím o příjemnou atmosféru ve třídě i ve sboru bylo stanovisko, ke kterému zvolilo možnost ano 44,5 % (n=57), spíše ano 47,7 % (n=61), nevím 6,3 % (n=8), spíše ne 0,8 % (n=1) a ne 1,6 % (n=2) učitelů.

V rámci péče o duševní zdraví se snažím o rodinnou pohodu, která mi dává rodinné zázemí bylo oznámení, ke kterému zvolilo možnost ano 51,6 % (n=66), spíše ano 39,1 % (n=50), nevím 7,0 % (n=9), spíše ne 0,8 % (n=1) a ne 2,3 % (n=3) učitelů.

7. K preventivním strategiím, které by ochránily učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu, radím: interpretováním tabulky 8 jsme nabídli odpovědi respondentů o strategiích vedoucích k prevenci před syndromem vyhoření v práci v míře absolutní a relativní četnosti.

Tabulka 8: Preventivní strategie před syndromem vyhoření

Varianta	Četnost	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
praktikování zdravého životního stylu	n	57	46	21	2	2
	%	44,5	35,9	16,4	1,6	1,6
dosažení rovnováhy mezi osobním a pracovním životem	n	95	28	5	0	0
	%	74,2	21,9	3,9	0,0	0,0
stanovení realistických cílů a priorit	n	87	32	7	2	0
	%	68,0	25,0	5,5	1,6	0,0
osobní rozvoj a celoživotní vzdělávání	n	53	50	13	10	2
	%	41,4	39,1	10,2	7,8	1,6
schopnost organizace času v oblasti řízení	n	63	45	15	3	2
	%	49,2	35,2	11,7	2,3	1,6
přijetí vlastních limitů a omezení	n	79	37	7	5	0
	%	61,7	28,9	5,5	3,9	0,0
budování konstruktivních vztahů v práci	n	56	52	18	2	1
	%	43,8	40,6	14,1	1,6	0,8
komunikace s vedením a kolegy o problémech a výzvách	n	69	41	14	2	3
	%	53,9	32,0	10,9	1,6	2,3
vyhledání odborné pomoci poradce v případě potřeby	n	68	36	12	5	7
	%	53,1	28,1	9,4	3,9	5,5

Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Praktikování zdravého životního stylu je preventivní strategií, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu byla věta, ke které zvolilo možnost ano 44,5 % (n=57), spíše ano 35,9 % (n=46), nevím 16,4 % (n=21), spíše ne 1,6 % (n=2) a ne 1,6 % (n=2) učitelů.

Dosažení rovnováhy mezi osobním a pracovním životem je preventivní strategií, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu byla myšlenka, ke které zvolilo možnost ano 74,2 % (n=95), spíše ano 21,9 % (n=28), nevím 3,9 % (n=5), spíše ne 0,0 % (n=0) a ne 0,0 % (n=0) učitelů.

Stanovení realistických cílů a priorit je preventivní strategií, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu byla alternativa, ke které zvolilo možnost ano 68,0 % (n=87), spíše ano 25,0 % (n=32), nevím 5,5 % (n=7), spíše ne 1,6 % (n=2) a ne 0,0 % (n=0) učitelů.

Osobní rozvoj a celoživotní vzdělávání je preventivní strategií, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu bylo tvrzení, ke kterému zvolilo možnost ano 41,4 % (n=53), spíše ano 39,1 % (n=50), nevím 10,2 % (n=13), spíše ne 7,8 % (n=10) a ne 1,6 % (n=2) učitelů.

Schopnost organizace času v oblasti řízení je preventivní strategií, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu byla informace, ke které zvolilo možnost ano 49,2 % (n=63), spíše ano 35,2 % (n=45), nevím 11,7 % (n=15), spíše ne 2,3 % (n=3) a ne 1,6 % (n=2) učitelů.

Přijetí vlastních limitů a omezení je preventivní strategií, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu byla variace, ke které zvolilo možnost ano 61,7 % (n=79), spíše ano 28,9 % (n=37), nevím 5,5 % (n=7), spíše ne 3,9 % (n=5) a ne 0,0 % (n=0) učitelů.

Budování konstruktivních vztahů v práci je preventivní strategií, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu bylo sdělení, ke kterému zvolilo možnost ano 43,8 % (n=56), spíše ano 40,6 % (n=52), nevím 14,1 % (n=18), spíše ne 1,6 % (n=2) a ne 0,8 % (n=1) učitelů.

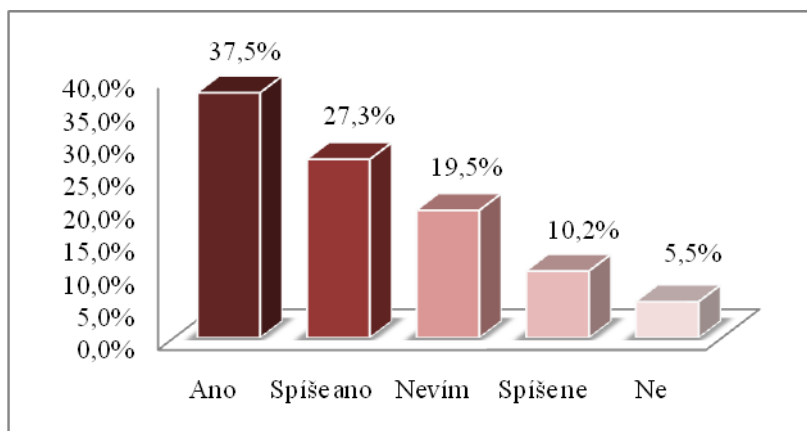
Komunikace s vedením a kolegy o problémech a výzvách je preventivní strategií, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu bylo

prohlášení, kterému zvolilo možnost ano 53,9 % (n=69), spíše ano 32,0 % (n=41), nevím 10,9 % (n=14), spíše ne 1,6 % (n=2) a ne 2,3 % (n=3) učitelů.

Vyhledání odborné pomoci poradce v případě potřeby je preventivní strategi, která by ochránila učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu byl výrok, ke kterému zvolilo možnost ano 53,1 % (n=68), spíše ano 28,1 % (n=36), nevím 9,4 % (n=12), spíše ne 3,9 % (n=5) a ne 5,5% (n=7) učitelů.

8. V prostředí školy vnímám za prospěšné poskytnutí větší péče o duševní zdraví učitele ze strany vedení školy: implementováním grafu 3 jsme spočítali odpovědi respondentů související s potřebou větší péče o duševní zdraví v práci z pohledu relativní četnosti. Absolutní četnost byla definována ve slovním zhodnocení dat.

Graf 3: Potřeba větší péče o duševní zdraví učitele ve škole



Zdroj: vlastní zpracování, 2024

V prostředí školy vnímám za prospěšné poskytnutí větší péče o duševní zdraví učitele ze strany vedení školy bylo tvrzení, ke kterému zvolilo možnost ano 37,5 % (n=48), spíše ano 27,3 % (n=35), nevím 19,5 % (n=25), spíše ne 10,2 % (n=13) a ne 5,5 % (n=7) učitelů.

9. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano nebo spíše ano, o jakou formu péče byste měli zájem: závěrečná otázka byla otevřená, přičemž na ni odpovědělo

všech 128 učitelů. Respondenti vnímali potřebu větší péče o duševní zdraví učitelů ve školním prostředí, a to zejména v oblasti dialogu, konzultačních hodin, koučování, konzultace s psychologem, lázní, kurzu meditace, jógy, relaxačních místností, odborných kurzů, supervize, intervize, sdílení zkušenosti mezi kolegy, teambuildingů, seminářů, příspěvků nebo poukazů na masáže, relaxaci apod.

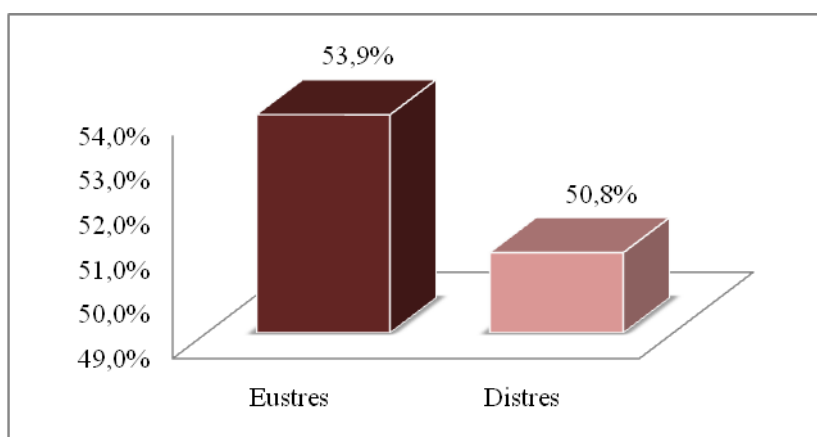
6.6 Komparace výsledků

Cílem šetření bylo mapovat zvládání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí ze strany učitelů. K dosažení hlavního a dílčích cílů nám sloužily průzkumné otázky, jejichž komparaci jsme uvedli v této části.

Při komparaci průzkumných otázek jsme zohlednili součet kladných odpovědí ano a spíše ano s hierarchickým uspořádáním nejčastějších odpovědí v kategoriích typy a příčiny stresu, způsoby zvládání stresu, aktivity podporující duševní zdraví a preventivní strategie proti syndromu vyhoření.

1. S jakým typem stresorů se respondenti setkávají v práci učitele? Odpověď na první průzkumnou otázku jsme znázornili v grafu 4.

Graf 4: Typy stresorů v práci učitele

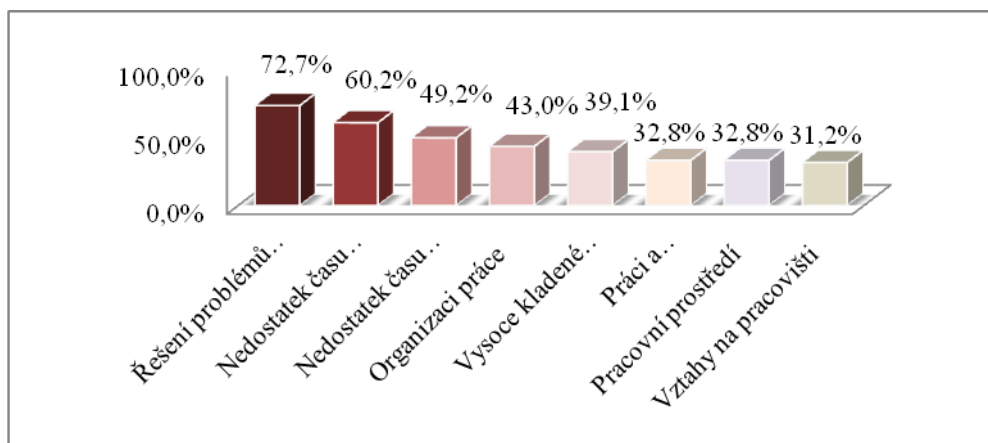


Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Respondenti se setkávali v práci učitele víc s eustresem v počtu 53,9 % (n=69), o něco méně pak s distresem v množství 50,8 % (n=65).

2. Jaké příčiny stresu respondenti udávají v práci učitele? Odpověď na druhou průzkumnou otázku jsme nabídli v grafu 5.

Graf 5: Příčiny stresu v práci učitele

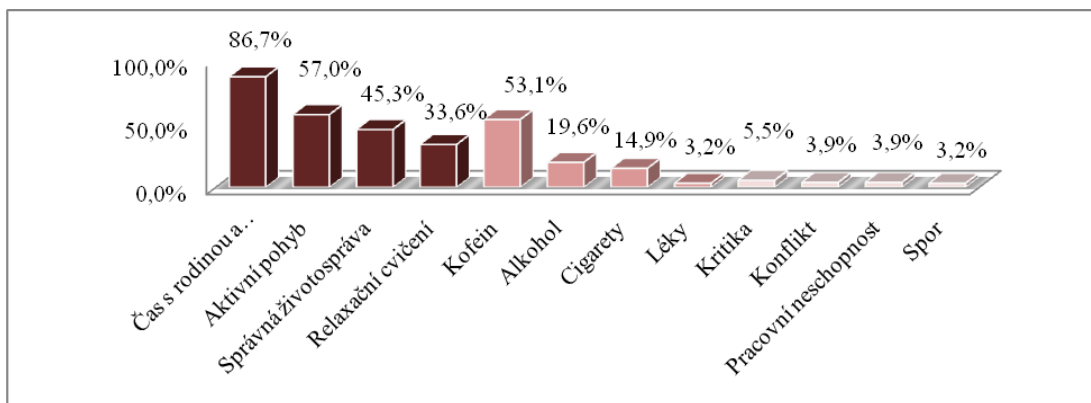


Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Respondenti stanovili k příčinám stresu především řešení problémů se žáky nebo rodiči v rozsahu 72,7 % (n=93), nedostatek času na odpočinek a relaxaci v rozmezí 60,2 % (n=77), nedostatek času na rodinu ve vyjádření 49,2 % (n=63), organizaci práce v zastoupení 43 % (n=55), vysoce kladené požadavky na osobu ve kvantu 39,1 % (50), práci a komunikaci se žáky s dosažením 32,8 % (n=42), pracovní prostředí se získáním 32,8 % (n=42) a vztahy na pracovišti s osvojením 31,2 % (n=40).

3. Jaké způsoby zvládnání stresu respondenti volí v práci učitele? Odpověď na třetí průzkumnou otázku jsme ilustrovali v grafu 6. Při posuzování této výzkumné otázky jsme vycházeli ze zjištění Edwardse (In Hančovská, 2009), který způsoby zvládnání stresu rozděluje do tří kategorií. V grafickém zpracování jsme tyto tři kategorie barevně rozlišili, přičemž vínová barva představovala vhodné způsoby zvládnání stresu, meruňková barva rizikové způsoby zvládnání stresu a světlá barva nevhodné způsoby zvládnání stresu.

Graf 6: Způsoby zvládání stresu v práci učitele



Zdroj: vlastní zpracování, 2024

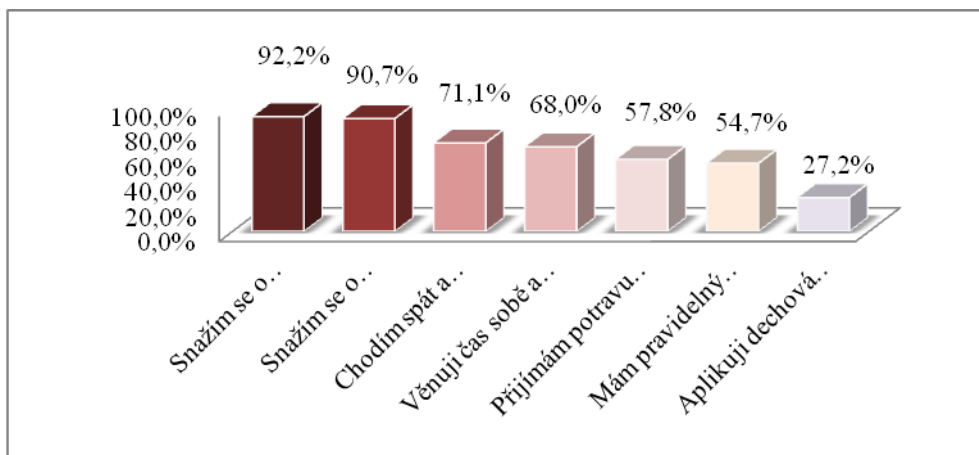
Respondenti zvolili z hlediska vhodných způsobů zvládání stresu nejvíc čas s rodinou a přáteli v počtu 86,7 % (n=111), aktivní pohyb v množství 57,0 % (n=73), správnou životosprávu v rozsahu 45,3 % (n=58) a relaxační cvičení v rozmezí 33,6 % (n=43).

Respondenti uvedli z hlediska rizikových způsobů zvládání stresu nejdříve kofein ve vyjádření 53,1 % (n=68), alkohol v zastoupení 19,6 % (n=25), cigarety ve kvantu 14,9 % (n=19) a léky s dosažením 3,2 % (n=4).

Respondenti označili z hlediska nevhodných způsobů zvládání stresu nejprve kritiku se získáním 5,5 % (n=7), konflikt s osvojením 3,9 % (n=5), pracovní neschopnost v počtu 3,9 % (n=5) a spor v množství 3,2 % (n=4).

4. Jaké aktivity podporující duševní zdraví respondenti uplatňují? Odpověď na čtvrtý průzkumnou otázku jsme prezentovali v grafu 7.

Graf 7: Aktivity podporující duševní zdraví učitelů

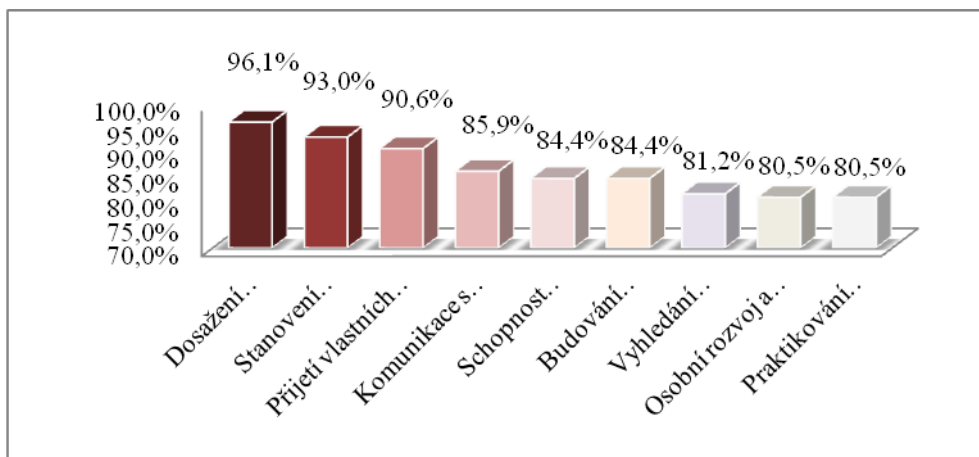


Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Respondenti předložili k aktivitám podporujícím duševní zdraví nejprve snažení se o příjemnou atmosféru ve třídě i ve sboru v rozsahu 92,2 % (n=118), dále snažení se o rodinnou pohodu, která mi dává rodinné zázemí v rozmezí 90,7 % (n=116), spaní a vstávání přibližně ve stejnou dobu ve vyjádření 71,1 % (n=91), věnování času sobě a svým hobby v zastoupení 68,0 % (n=87), přijímání potravy bohatou na živiny ve kvantu 57,8 % (n=74), pravidelný pohyb s dosažením 54,7 % (n=70) a aplikaci dechových cvičení, meditaci, relaxační hudby v počtu 27,2 % (n=31).

5. Jaká preventivní strategie chráníci respondenty před syndromem vyhoření v důsledku stresu udávají v práci učitelé? Odpověď na pátou průzkumnou otázku jsme uvedli v grafu 8.

Graf 8: Preventivní strategie před syndromem vyhoření v práci učitele



Zdroj: vlastní zpracování, 2024

Respondenti vybrali z preventivních strategií, které by ochránily učitele před syndromem vyhoření hlavně dosažení rovnováhy mezi osobním a pracovním životem v množství 96,1% (n=123), stanovení realistických cílů a priorit v rozsahu 93,0 % (n=119), přijetí vlastních limitů a omezení v rozmezí 90,6 % (n=116), schopnost organizace času v oblasti řízení ve vyjádření 84,4 % (n=108), budování konstruktivních vztahů v práci v zastoupení 84,4 % (n=108), vyhledání odborné pomoci poradce v případě potřeby ve kvantu 81,2 % (n=104), osobní rozvoj a celoživotní vzdělávání se získáním 80,5 % (n=103) a praktikování zdravého životního stylu s osvojením 80,5 % (n=103).

6.7 Vlastní doporučení

Na základě zjištěných výsledků týkajících se zvládnání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí jsme uvedli návrhy na zlepšení stávající situace.

Učitelé se při své práci setkávají s několika příčinami stresu, přičemž u mnoha učitelů dochází ke kumulaci zdrojů stresu, což může vysvětlovat vysokou míru fyzického a emocionálního vyčerpání. Proto je pro ponížení úrovně stresu u učitelů nutné zvážit jejich pracovní podmínky. Jedním z opatření ke zmenšení časové zátěže může být snížení počtu vyučovacích hodin nebo počtu žáků v jednotlivých třídách.

Pracovní zátěž a časový tlak se s největší pravděpodobností zvýší v důsledku rušivého chování žáků, konfliktů ve vyučovacích týmech a inkluzivních škol. Snaha

o vytvoření společných cílů a hodnot ve škole může vést k pozitivnějším vztahům mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a vedením školy.

Syndrom vyhoření u učitelů si zaslouží zvláštní pozornost. Tvůrci vzdělávací politiky by proto měli navrhnout intervenční programy, které by učitele seznámily se syndromem vyhoření a které by ho pomohly zmírnit. Takové programy se mohou zaměřit na programy přímého působení, které se zabývají příčinami vyhoření, a programy zaměřené na techniky zmírnění napětí nebo únavy. Řešení zdrojů vyhoření na individuální úrovni by mělo zahrnovat školení učitelů, jak zvládat stresové situace prostřednictvím seminářů zaměřených na odbourávání stresu, rozvoj a zlepšování dovedností vedení, řešení problémů a řešení konfliktů. Na organizační úrovni může jít o snížení míry polarizace ve třídě, počtu žáků ve třídě, nadměrné pracovní zátěže a pracovního tlaku, například omezením administrativní práce (papírování), vytvoření podpůrné atmosféry ve škole, otevření komunikačních kanálů, zapojení do rozhodování a rozvoj pozitivního i otevřeného organizačního klimatu.

Z hlediska duševní hygieny je péče o sebe sama nesmírně důležitá, protože zabraňuje vyhoření učitelů. Je to také důležitý způsob, jak zajistit, aby měl učitel zásobu trpělivosti, nadhledu a empatie. Existuje mnoho způsobů, jak zlepšit duševní pohodu, například rozvíjet a udržovat smysluplné vztahy s ostatními, stravovat se zdravě, mít dostatek spánku, trávit čas s rodinou a přáteli, věnovat se koníčkům a provozovat pravidelnou fyzickou aktivitu.

7 ZÁVĚR

Učitelská profese patří mezi nejrizikovější a zároveň vysoce stresující povolání (Švamberg Šauerová, 2018, s. 22), přičemž k tomu, aby mohl učitel úspěšně zvládat stresové situace a podat kvalitní výkon, je důležité, aby disponoval tělesným i psychickým zdravím. Bakalářská práce se zabývala zásadami duševní hygieny, které na jedné straně pomáhají zvládnout stresovou situaci a na straně druhé působí jako preventivní faktor rozvoje syndromu vyhoření, který je výsledkem dlouhodobě přetrvávajícího stresu (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 56).

Práce měla teoreticko-praktický charakter. Cílem teoretické roviny bylo poskytnout terminologickou definici stresu, popsat syndrom vyhoření a klasifikovat zásady duševní hygieny učitele, neboť nácvik účinných způsobů zvládnání stresové zátěže snižuje riziko ohrožení pracovního výkonu i duševního zdraví. Cílem praktické roviny bylo provést mapování zvládnání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí ze strany učitelů. Cíle jsme dosahovali pomocí literární metody, analýzy, syntézy, generalizace, dedukce a mapování, které jsme zapracovali do šesti kapitol.

V teoretické části jsme se věnovali cílům a metodice práce, poskytli charakteristiku stresu v učitelské profesi, přiblížili syndrom vyhoření a prezentovali zásady duševní hygieny. V praktické části jsme zjistili, že respondenti se setkávali v práci učitele víc s eustresem než distresem. Hlavní příčiny stresu viděli především v řešení problémů se žáky nebo rodiči či nedostatku času na odpočinek, relaxaci a rodinu. Za vhodné způsoby zvládnání stresu považovali hlavně čas s rodinou a přáteli, aktivní pohyb a kofein. V aktivitách na podporu duševního zdraví dominovaly snaha o příjemnou atmosféru ve třídě i ve sboru, úsilí o rodinnou pohodu, spaní a vstávání přibližně ve stejnou dobu. Jako účinné preventivní strategie před syndromem vyhoření byly označeny hlavně dosažení rovnováhy mezi osobním a pracovním životem, stanovení realistických cílů i priorit a přijetí vlastních limitů a omezení. Komparací výsledků jsme dospěli k doporučením na individuální i organizační úrovni, kam jsme zařadili rozvíjení a udržování smysluplných vztahů, efektivní trávení volného času, semináře na odbourávání stresu i řešení konfliktů, tvorbu podpůrné atmosféry ve škole, otevření komunikačních kanálů či snížení nadměrného pracovního zatížení.

8 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

TIŠTĚNÉ ZDROJE:

BATAINEH, Osamah. Sources of social support among special education teachers in Jordan and their relationship to burnout, *International Education*, 2009, vol. 39, no. 1, p. 65-78. ISSN 0160-5429.

BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media s.r.o., 2011. 96 s. ISBN 978-80-7402-110-7.

BELTMAN, Susan. Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. In: Caroline F. Mansfield. *Cultivating Teacher Resilience*. Fremantle : The University of Notre Dame, 2021, p. 11-26. ISBN 978-981-15-5962-4.

BIRKNEROVÁ, Zuzana, BIRKNER, Martin. *Manažment – organizačné správanie: komunikačné zručnosti: nežiaduce formy správania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2014. 129 s. ISBN 978-80-555-1238-9.

FISHER, Molly H. Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers, *Current Issues in Education*, 2011, vol. 14, no. 1, p. 1-37. ISSN 1099-839X.

GHANIZADEH, Afsaneh, JAHEDIZADEH, Safoura. Teacher Burnout: A Review of Sources and Ramifications, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2015, vol. 6, no. 1, s. 24-39. ISSN 2278-0998.

GOSWAMI, Marami. A Study of Burnout of Secondary School Teachers in Relation to their Job Satisfaction, *Journal Of Humanities And Social Science*, 2013, vol. 10, no. 1, p. 18-26. ISSN 2279-0845.

HANČOVSKÁ, E. 2009. Osobnosť manažéra a zvládanie náročných situácií v manažmente, *Sociálne a politické analýzy*, 2009, roč. 3, č. 1, s. 49-72. ISSN 1337-5555.

HERMAN, Keith C., HICKMON-ROSA, Ja'et, REINKE, Wendy M. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2018, vol. 20, no. 2, p. 90-100. ISSN 1098-3007.

- HOSEINI, M. et al. Health-promoting lifestyles in nursing students, *Health Promotion Management*, 2013, vol. 2, p. 66-79. ISSN 2251-9947.
- CHANG, Mei-Lin. An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers, *Educational Psychology Review*, 2009, vol. 21, no. 3, p. 193-218. ISSN 1040726X.
- KLUSSMANN, Uta et al. Engagement and emotional exhaustion in teachers: does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 2008, vol. 57, no. 1, p. 127-151. ISSN 1464-0597.
- LOVAŠ, L. *Metodológia psychologického výskumu. Prednáška pre doktorandov*. Košice : FF UPJŠ, 2012.
- MALIK, Naima Akhtar, BJÖRKQVIST, Kaj. Occupational Stress and Mental and Musculoskeletal Health Among University Teachers Eurasian, *Journal of Medical Investigation*, 2018, vol. 2, no. 3, p. 139-147. ISSN 2602-3164.
- MÉRIDA-LOPEZ, Sergio, EXTREMERA, Natalio. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review, *International Journal of Educational Research*, 2017, vol. 85, s. 121-130. ISSN 0883-0355.
- SHARMA, Renu S., SHUKLA, Satishprakash, S. Teacher Stress: Definition, Symptoms, Causes, Stages and Its Impact, *Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences*, 2021, vol. 9, no. 8, p. 31-36. ISSN 2347-5404.
- SCHAUFELI, Wilmar, B. Burnout: A Short Socio-Cultural History. In: S. Neckel et al. *Burnout, Fatigue, Exhaustion: An Interdisciplinary Perspective on a Modern Affliction*. London: Palgrave Macmillan, 2017, s. 105-127. ISBN-13 978-3319528861.
- SCHONERT-REICHL, Kimberly, A. Social and Emotional Learning and Teachers, *The Future of Children*, 2017, vol. 27, no. 1, p. 137-155. ISSN 1054-8289.
- SKAALVIK, Einar M., SKAALVIK, Sidsel. Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession - What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 2015, vol. 8, no. 3, p. 181-192. ISSN 1913-9020.

SKAALVIK, Einar M., SKAALVIK, Sidsel. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion, *Teaching and Teacher Education*, 2011, vol. 26, no. 4, p. 1059-1069. ISSN 0742-051X.

SKAALVIK, Einar M., SKAALVIK, Sidsel. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion, *Psychological Reports*, 2014, vol. 114, no. 1, p. 68-77. ISSN 0033-2941.

SKAALVIK, Einar M., SKAALVIK, Sidsel. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession, *Creative Education*, 2016, vol. 07, no. 13, p. 1785-1799. ISSN 2151-4771.

SMETÁČKOVÁ, Irena, ŠTECH, Stanislav a kol. *Učitelské vyhoření. Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, s.r.o., 2020. 246 s. ISBN 978-80-262-1668-1.

STOEBER, Joachim, RENNERT, Dirk. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout, *Anxiety, Stress, & Coping, An International Journal*, 2008, vol. 21, no. 1, p. 37-53. ISSN 1061-5806.

SUNARSI, Denok. The Analysis of The Work Environmental and Organizational Cultural Impact on The Performance and Implication of The Work Satisfaction, *Jurnal Pemikiran dan Penelitian Administrasi Publik*, 2019, vol 9, no. 2, p. 237-246. ISSN 2549-7499.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. 280 s. ISBN 978-80-271-0470-3.

VON DER EMBSE, Nathaniel P. et al. The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states, *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 59, no. 6, p. 492-502. ISSN 0742-051X.

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

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

ALDRUP, Karen et al. Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction* [online]. 2018, vol. 58, p. 126-136 [cit. 30.09.2023]. ISSN 1873-3263. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475217302645>

ANDOH-ARTHUR, Johnny, ASANTE, Kwaku Oppong, OSAFO, Joseph. Determinants of Psychological Help-Seeking Intentions of University Students in Ghana. *International Journal for the Advancement of Counselling* [online]. 2015, vol. 37, p. 330-345 [cit. 15.10.2023]. ISSN 1573-3246. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10447-015-9247-2>

APARISI, D. et al. *Stress, Burnout and Health in a Sample of Spanish Teachers*. [online]. Universe Scientific Publishing © 2019 [cit. 29.09.2023]. Dostupné z: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/97330/1/2019_Aparisi_etal_AdvHighEdu.pdf

CEBALLOS, Albanita Gomes, SANTOS, Gustavo Barreto. *Fatores associados à dor musculoesquelética em professores: Aspectos sociodemográficos, saúde geral e bem-estar no trabalho*. [online]. SciELO © 2015 [cit. 07.09.2023]. Dostupné z: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/tSNNM7hmV8zYYgFsdhZMMcj/?lang=pt>

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. nest. [cit 07.01.2024]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

HARGREAVES, Jackie, DIDYMUS, Faye F. *Physical Activity and Teacher Wellbeing: What Do the Experts Say?* [online]. © Twinkl 2020 [cit. 11.10.2023]. Dostupné z: <https://www.twinkl.sk/blog/physical-activity-and-teacher-wellbeing>.

JU, Chengting et al. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2015, vol. 51, p. 58-67 [cit. 15.10.2023]. ISSN 1879-2480. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15000980>

KASCHKA, Wolfgang, P., KORCZAK, Dieter. Burnout: a Fashionable Diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt* [online]. 2011, vol. 108, no. 46, p. 781-787 [cit. 10.08.2023].

ISSN 1866-0452. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3230825/#R4v>

KÄRNER, Tobias et al. *A social perspective on resilience: social support and dyadic coping in teacher training*. [online]. Springer Nature © 2021. [cit. 16.10.2023].

Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8685166/>

KHALTAEV, Nikolai, AXELROD, Svetlana. Chronic respiratory diseases global mortality trends, treatment guidelines, life style modifications, and air pollution: preliminary analys. *Journal of Thoracic Disease* [online]. 2019, vol. 11, no. 6, p. 2643-2655 [cit. 29.10.2023].

ISSN 2643-2655. Dostupné z: <https://jtd.amegroups.org/article/view/29504/21488>

KLASSEN, Robert M., CHIU, Ming Ming. *The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context*. [online]. Elsevier © 2016 [cit. 05.09.2023]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/profile/Ming-Chiu-3/publication/241093851_The_Occupational_Commitment_and_Intention_to_Quit_of_Practicing_and_Pre-service_Teachers_Influence_of_Self-efficacy_Job_Stress_and_Teaching_Context/links/5a9fdd92a6fdcc22e2cc403c/The-Occupational-Commitment-and-Intention-to-Quit-of-Practicing-and-Pre-service-Teachers-Influence-of-Self-efficacy-Job-Stress-and-Teaching-Context.pdf

KORTE, Debra S. *The Influence of Social Support on Teacher Self-efficacy In Novice Agricultural Education Teachers*. [online]. University of Missouri-Columbia

© 2017. [cit. 16.10.2023]. Dostupné z: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/61946/research.pdf?sequence=2%26isAllowed=y>

LAUERMANN, Fani, KÖNIG, Johannes. Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction* [online]. 2016, vol. 45, p. 9-19 [cit. 05.08.2023].

ISSN 0959-4752. Dostupné z: <https://daneshyari.com/article/preview/365457.pdf>

LLORENS-GUMBAU, Susana, SALANOVA-SORIA, Marisa. Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research* [online]. 2014, vol. 1, no. 1, p. 3-11 [cit. 30.09.2023]. ISSN 2213-0586. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213058614000023>

NASUWT - The Teacher's Union - Causes and Signs of Stress at Work. [online]. NASUWT all rights reserved © 2023 [cit. 02.09.2023]. Dostupné z: <https://www.nasuwt.org.uk/advice/health-safety/causes-and-signs-of-stress-at-work.html>

NÁRODNÍ ÚSTAV DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ. *Co je to duševní zdraví*. [online]. © Copyright by NUDZ 2023a [cit. 10.10.2023]. Dostupné z: <https://dzda.cz/materialy-pro-deti/>

NÁRODNÍ ÚSTAV DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ. *Jak o sebe můžu jako učitel pečovat?* [online]. © Copyright by NUDZ 2023b [cit. 10.10.2023]. https://dzda.cz/wp-content/uploads/2023/06/CZ_Self-care-teacher.pdf

RAMBERG, Joacim et al. Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. 2019, vol. 64, no. 6, p. 816-830 [cit. 25.09.2023]. ISSN 1470-1170. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1623308>

REY, Lourdes, EXTREMERA, Natalio. *Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model*. [online]. PeerJ Publishing © 2016 [cit. 07.09.2023]. Dostupné z: <https://peerj.com/articles/2087/>

TEACH FOR AMERICA. 2020. *Why Rest Is Important for Teachers*. [online]. © Copyright AmeriCorps 2012 [cit. 09.10.2023]. Dostupné z: <https://www.teachforamerica.org/stories/why-rest-is-important-for-teachersv>

TUIO - Staff - Self-Care for Teachers and Why It Matters: 7 Simple Tips. [online]. TUIO © 2023 [cit. 03.09.2023]. Dostupné z: <https://tuiopay.com/blog/self-care-for-teachers/>

WILSON, Donna, CONYERS, Marcus. *Feeding the Teacher's Brain: Nutrition Tips for Busy Educators*. [online]. © George Lucas Educational Foundation 2016 [cit.

10.06.2023]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/nutrition-tips-for-busy-educators-donna-wilson-marcus-conyers>

YUSOF, Junaidah et al. Elements of Work Environment In The Construct Of Special Education Teacher Workload In Malaysia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* [online]. 2021, vol. 12, no. 11, p. 5284-5288 [cit. 14.10.2023]. ISSN 1309-4653. Dostupné z: <https://www.turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/6750>

9 SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Obr. 1: Stresory v pedagogické práci učitele	18
Tabulka 1: Roviny projevu syndromu vyhoření	23
Tabulka 2: Pohlaví učitelů základních škol	36
Tabulka 3: Délka pedagogické praxe učitelů základních škol.....	37
Tabulka 4: Stresory v práci učitele	38
Tabulka 5: Příčiny stresu v práci učitele.....	39
Tabulka 6: Kompenzace stresu učitelem	40
Tabulka 7: Aktivity v péči učitele o duševní zdraví	43
Tabulka 8: Preventivní strategie před syndromem vyhoření	44
Graf 1: Pocity spokojenosti s prací učitele	37
Graf 2: Pociťování stresu v práci učitele	38
Graf 3: Potřeba větší péče o duševní zdraví učitele ve škole.....	46
Graf 4: Typy stresorů v práci učitele	47
Graf 5: Příčiny stresu v práci učitele	48
Graf 6: Způsoby zvládnání stresu v práci učitele	49
Graf 7: Aktivity podporující duševní zdraví učitelů.....	50
Graf 8: Preventivní strategie před syndromem vyhoření v práci učitele	51

10 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Vzor dotazníku

Příloha 1: Vzor dotazníku

Dotazník pro učitele

Vážené kolegyně a kolegové,

touto cestou Vás chci poprosit o vyplnění dotazníku, jenž je součástí mé bakalářské práce zaměřené na téma zvládání zátěže a duševní hygieny ve školním prostředí.

Vaše účast na průzkumu umožní získat informace o výskytu stresu a jeho příčinách při výkonu učitelské profese, o způsobech zvládání stresu a zásadách duševní hygieny s cílem ochrany učitele před syndromem vyhoření.

Dotazník má anonymní a dobrovolný charakter, kdy získané údaje budou použity pouze pro účely průzkumu se záměrem zjištění stavu věci a zformulování preventivních opatření, proto Vás prosíme o upřímné odpovědi.

V dotazníku si kroužkem vyberte jednu odpověď, která nejvíce vyjadřuje Váš názor. Význam škálových otázek je následující:

Ano

Spíše ano

Nevím

Spíše ne

Ne

Pohlaví:

- a) muž
- b) žena

Délka pedagogické praxe:

- a) do 3 let
- b) 3 – 5 let
- c) nad 5 let

1. Práce učitele ve mně vyvolává pocity spokojenosti:

ŠKÁLA				
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

2. V práci učitele pociťuji stres:

ŠKÁLA				
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

3. V práci učitele se setkávám s následujícími stresory:

VARIANTA	ŠKÁLA				
Eustres	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
Distres	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

4. K hlavním příčinám stresu v práci učitele uvádím tyto varianty:

VARIANTA	ŠKÁLA				
práce a komunikace se žáky	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
řešení problémů se žáky nebo rodiči	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
vysoce kladené požadavky na osobu	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
organizace práce	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
pracovní prostředí	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
vztahy na pracovišti	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
nedostatek času na odpočinek a relaxaci	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

nedostatek času na rodinu	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
---------------------------	-----	-----------	-------	----------	----

5. Stres kompenzují následovně:

VARIANTA	ŠKÁLA				
správnou životosprávu	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
aktivní pohyb	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
relaxační cvičení	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
čas s rodinou a přáteli	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
kofein	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
cigarety	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
alkohol	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
léky	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
kritiku	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
konflikt	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
spor	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
pracovní neschopnost	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

6. V rámci péče o duševní zdraví dělám tohle:

VARIANTA	ŠKÁLA				
přijímám potravu bohatou na živiny	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
chodím spát a vstávám přibližně ve stejnou dobu	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

mám pravidelný pohyb	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
aplikuji dechová cvičení, meditaci,relaxační hudbu	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
věnuji čas sobě a svým hobby	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
snažím se o příjemnou atmosféru ve třídě i ve sboru	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
snažím se o rodinnou pohodu, která mi dává rodinné zázemí	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

7. K preventivním strategiím, které by ochránily učitele před syndromem vyhoření v důsledku stresu, radím:

VARIANTA	ŠKÁLA				
praktikování zdravého životního stylu	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
dosažení rovnováhy mezi osobním a pracovním životem	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
stanovení realistických cílů a priorit	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
osobní rozvoj a celoživotní vzdělávání	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
schopnost organizace času v oblasti řízení	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
přijetí vlastních limitů a omezení	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
budování konstruktivních vztahů v práci	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
komunikace s vedením a kolegy o problémech a výzvách	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
vyhledání odborné pomoci poradce v případě potřeby	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

8. V prostředí školy vnímám za prospěšné poskytnutí větší péče o duševní zdraví učitele ze strany vedení školy.

ŠKÁLA				
Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne

9. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano nebo spíše ano, o jakou formu péče byste měli zájem?

.....

.....

.....

Děkuji za Vaši spolupráci!