

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HISTORIE

**PSYCHOHYGIENA V PEDAGOGICKÉ PRAXI**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Mgr. Jakub Kratochvíl**

*Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor Dě-Ov*

Vedoucí práce: Mgr. Petr Tesař

**Plzeň, 2013**

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

Katedra historie

**Studijní program Učitelství pro základní školy**

**Studijní obor Dějepis – Občanská výchova**

Diplomová práce

**Psychohygiena v pedagogické praxi**

**Mgr. Jakub Kratochvíl**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Petr Tesař

Katedra historie

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, duben 2013

.....  
vlastnoruční podpis

## **OBSAH**

<b>1. Úvod .....</b>	<b>2</b>
<b>Teoretická část.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Pedagog .....</b>	<b>9</b>
2.1    Zátěžové situace pedagogů .....	11
2.2    Stres .....	17
2.2.1    Vliv stresu na náš zdravotní a psychický stav .....	18
2.3    Syndrom vyhoření.....	20
2.3.1    Příznaky syndromu vyhoření.....	22
2.3.2    Stádia syndromu vyhoření .....	23
2.4    Zvládání zátěžových situací pedagogy.....	25
<b>3. Prevence zátěžových situací a zvládání stresu .....</b>	<b>30</b>
3.1    Osobnostní charakteristiky .....	32
3.2    Nezdolnost.....	34
3.3    Tělesné cvičení .....	36
3.4    Sociální podpora .....	38
3.5    Supervize .....	41
<b>Didaktická část.....</b>	<b>48</b>
<b>4. Nedostatky vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti psychohygieny .....</b>	<b>50</b>
4.1    Stresy ve školním prostředí.....	50
4.2    Stresy související s osobností učitele .....	54
<b>5. Doporučení.....</b>	<b>57</b>
5.1    Obecné charakteristiky.....	57
5.2    1. část předmětu .....	60
5.3    2. část předmětu .....	62
5.4    Požadavky na vyučujícího.....	65
5.5    Přínosy.....	66
5.6    Rizika a komplikace .....	68
5.7    Vzorový seminář .....	69
<b>6. Závěr.....</b>	<b>73</b>
<b>7. Použitá literatura: .....</b>	<b>75</b>
<b>8. Resumé .....</b>	<b>80</b>

## 1. ÚVOD

Práce pedagoga má jistě spoustu atributů a požadavků, které jsou více či méně vyžadovány a které v různé míře podporují či podtrhují pedagogický proces. To je samozřejmé z mnoha důvodů, z nichž nejzřejmější je ten, že učitel se z velké části podílí na formování postojů svých žáků, částečně i jejich charakteru, ale především na hloubce jejich zájmu o danou tematiku či jejich vlastních znalostí. Proto bylo o učitelské profesi napsáno mnoho odborných publikací, článků v časopisech i vědeckých studií. Autoři těchto spisů se často věnují dopadu osobnosti učitele na žáky, způsobu vyučování či používání různých pedagogických metod. Obecně lze říci, že samotné osobnosti učitele a dopadu tohoto povolání<sup>1</sup> na něho samotného se tolik pozornosti nevěnuje. Přitom jde o jeden z klíčových aspektů celého pedagogického procesu.

Napsání diplomové práce na téma „psychohygieny v pedagogické praxi“ bylo logickým vyústěním mého osobního zájmu a dosavadního života. Od střední školy jsem docházel jako dobrovolník do K-centra Most<sup>2</sup> („K“ je zkratka pro kontaktní), kde jsem měl poprvé možnost setkat se i s psychicky rizikovým prostředím. V K-centru jsme měli za povinnost i my, dobrovolníci, docházet na vzdělávací semináře, které měly zajistit lepší práci ze strany pracovníků, ale současně nás měly také více chránit před důsledky pravidelného setkávání s drogově závislými jedinci. Jako vychovatel ve škole v přírodě, lektor mimoškolních kroužků či vedoucí na táboře jsem si rizika psychické nepohody uvědomoval víc a víc. Zlom přišel v obecně prospěšné společnosti Centrum protidrogové prevence a terapie, ve které jsem pracoval před čtyřmi lety a psychohygieny v podobě supervize byla nutností a povinností pro výkon

---

<sup>1</sup> Chtěl bych pouze upozornit na sémantický význam slova povolání a zaměstnání. A současně položit řečnickou otázku, zdali je v současnosti pedagogická profese pro většinu učitelů zaměstnáním či povoláním?

<sup>2</sup> V současné době je název „K-centrum Most k naději“ a jedná se o neziskovou společnost pracující s drogově závislými lidmi.

tohoto zaměstnání. Zde jsem se poprvé hlouběji setkal s psychohygienickými technikami, psychoterapeutickými směry a poprvé jsem si uvědomil vhodnost tohoto typu psychického ošetření pro pedagogické pracovníky. Minulý rok jsem na Filosofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni psal diplomovou práci na téma „pojetí člověka v psychoterapii gestaltu“, ve které jsem zúročil své dosavadní poznatky ve filosoficko-psychologické práci a současně si je samozřejmě v mnoha ohledech rozšířil. Po následných praxích absolvovaných v minulém akademickém roce a následné blokové praxi jsem se rozhodl pro napsání diplomové práce právě na téma „psychohygieny v pedagogické praxi“.

Literatura, kterou budu používat, se netýká pouze pedagogů a prostředí spojeného s nimi. Bude se jednat i o psychologickou a psychoterapeutickou literaturu, která se věnuje tématu psychohygieny v jiném odvětví. Žádná z publikací, které jsem využíval, neměla podobný koncept jako mnou předkládaná práce a ani neusilovala o podobný výsledek, o jaký se zde budu pokoušet já. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. V teoretické části jazyk přizpůsobím psychologické či psychoterapeutické literatuře a budu v těchto pasážích používat podobný styl. Metoda práce, kterou budu využívat, bude především analýza dostupných textů, ale částečně i jejich komparace. V druhé části půjde poté především navrzení nového konceptu řešení (či spíše o návrh prevence).

Práce bude tedy rozdělena na teoretickou a didaktickou část. V teoretické části nejprve představím osobu pedagoga a následně se budu věnovat jednotlivým zátěžovým situacím, které na učitele během výkonu jeho práce mohou působit, a možnostem jejich zvládnutí. Klíčovým, avšak stále teoretickým úsekem první části bude kapitola věnovaná prevenci zátěžových situací. Přínos této práce však shledávám až v druhé části celého díla – tedy v didaktickém oddíle. Zde se nejprve zaměřím na nalezení nedostatků v oblasti univerzitního vzdělání

budoucích pedagogů směrem k psychohygieně a posléze na vytvoření nového předmětu, který by měl připravovat studenty pedagogické fakulty na jejich budoucí povolání po psychické stránce. Představím zde požadavky na tento předmět, jeho přínosy, ale samozřejmě i jeho rizika. Dopředu však musím avizovat, že přes veškerou svou snahu se bude jednat o koncept, neboť vlastní práce na tomto předmětu by byla hodně odvislá od vyučujícího, který by předmět vedl, což budu vysvětlovat níže v práci.

Touto prací se snažím upozornit na upozadování učitele a jeho potřeb oproti požadavkům, které jsou na něho kladeny. Pokouším se zde zdůraznit, že učitel není pouhým strojem, na který by jeho práce nedoléhala, ale jedná se o člověka, který pracuje v jednom z nejnáročnějších odvětví – a to v odvětví práce s lidmi.

V této diplomové práci budu vycházet z dostupných zdrojů, které se věnují tématice pedagoga, pedagogického procesu, psychohygieny a supervize. Jsem často nucen používat relativně starší literaturu, neboť novější literatura vztahující se k tématu psychohygieny v českém prostředí téměř neexistuje a moderní zahraniční literatura je často psána populárně – naučně, což přínosem pro tuto práci není, či odborně, ale v tom případě se věnuje jinému aspektu, než o který mám zájem já. Literaturu, která by se věnovala přímo psychohygieně pro pedagogickou praxi v mnou zamýšleném kontextu, jsem neobjevil. Tudíž druhá, didaktická část je téměř bez odborných odkazů. Autoři, ze kterých budu vycházet, jsou především Jaro Křivohlavý a manželé Řehulkovi.

Jaro Křivohlavý je jedním z předních českých odborníků na poli psychologie. Dlouhodobě se věnuje nejen tématice psychologie zdraví, ale zabývá se i osobností a prací Aarona Antonovskyho, na kterého se budu v práci také odkazovat. V psychoterapii, které rovněž věnuje

pozornost, klade důraz na logoterapii Viktora Emanuela Frankla. Dále se zabývá i obecnou psychologií či psychologií náboženství.<sup>3</sup>

Evžen Řehulka je v současné době vedoucím katedry psychologie na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Vědeckovýzkumná činnost se odehrává především v oblastech psychologie zdraví a psychohygieny učitele, na které spolupracuje společně s manželkou Olivou, která pracuje v Psychologickém ústavu Akademie věd ČR v Brně.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Jaro Křivohlavý [online]. [cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z: <http://jaro.krivohlavy.cz/>

<sup>4</sup> MASARYKOVA UNIVERZITA [online]. © 1996 - 2013 [cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.muni.cz/people/1714/cv>



## TEORETICKÁ ČÁST

Již Aristoteles ve 4. stol. př. Kr. ve svém díle „*Politika*“ uvedl, že člověk je *zoón politikon* (Ζωον πολιτικον). Tento pojem bychom mohli přeložit jako „člověk žijící v obci“, ale současně také jako „člověk společenský“. Jinou definici člověka přináší Clifford Geertz<sup>5</sup>, který ve svém díle „*Interpretace kultur. Vybrané eseje*“ popisuje člověka jako: „...zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo, považují kulturu za tyto pavučiny...“<sup>6</sup>. Z těchto dvou definic, jedné dokonce staré přes dva tisíce let, je patrné, že člověk svůj život prožívá v neustálé interakci s ostatními lidmi, žije v konkrétně vymezených pravidlech a nařízeních (zákonech), která jsou poplatná dané době a současně se snaží interpretovat veškeré dění kolem sebe. Každý člověk se dostává v průběhu svého života do kontaktů s nejrůznějšími podněty – ty mohou mít ráz jak fyzický, tak i psychický, potažmo sociální. Tyto podněty mohou pocházet z vnějšího prostředí, ale v současné době se stále častěji vyskytují v prostředí vnitřním. Život člověka je tedy vlastně neustálým střetáváním s nejrůznějšími podněty a následnými reakcemi na ně.<sup>7</sup>

Jednotlivec se může občas v tomto předivu vztahů a událostí ztratit. Tato skutečnost se ovšem netýká pouze interakcí s vnějším prostředím, ale i vnitřním – v podobě fyzických či psychických procesů člověka, se kterými si občas nevíme rady. Každý má své „metody“ pro vyrovnání se s konkrétními „problémovými“ situacemi, ale ne vždy jsou účinné a aplikovatelné na vše.

---

<sup>5</sup> Clifford Geertz byl emeritním profesorem antropologie na Princetonu. Hlavní oblastí jeho zájmu byla tzv. symbolická antropologie.

<sup>6</sup> GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur. Vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. str. 15.

<sup>7</sup> BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. str. 23.

Obecně můžeme říci, že při pohledu na člověka je potřeba se zabývat kvantitou těchto „situací“, podnětů působících na jednotlivce, ale i jejich kvalitou.

Vzhledem ke kvantitě stimulů se dá jen velmi těžko určit optimální počet, ale dle Evy Bedrnové i ostatních autorů publikace *„Duševní hygiena a sebeřízení“* můžeme obecně říci, že *„je třeba vědět, že problémy přinášejí jak situace, v nichž je podnětů příliš málo, tak situace, ve kterých je jich naopak příliš mnoho“*.<sup>8</sup> Nesmíme však opomenout subjektivní pohled, dle kterého je pro každého jedince ideální jiný počet podnětů. V současné době trpí lidé spíše nadbytkem většiny podnětů, než jejich nedostatkem. V České republice se také jedná spíše o nadbytek stimulů sociálních než fyzických, neboť žijeme v mírném středoevropském pásmu, kde se téměř nevyskytují živelné katastrofy a nejsou zde náročné přírodní podmínky.<sup>9</sup>

Z hlediska kvalitativního mohou nepříznivě působit i podněty, které jsou nejednoznačné, mají špatný sled či jsou příliš intenzivní. To se odráží opět především v sociálním prostředí, tudíž v kontaktech a mezilidských vztazích.<sup>10</sup>

Obecně lze říci, že se člověk dennodenně dostává do situací, které pro něho nejsou standardní a vyžadují vyšší úsilí či změnu navyklého způsobu chování. Takovéto situace můžeme pojmenovat „zátěžovými situacemi“ a mohou vyvolávat stres, frustraci či deprivaci. Mezi nejčastější stresory pro běžnou dospělou populaci obecně patří pracovní proces a všechny náležitosti s ním spojené, dále mezilidské vztahy a samozřejmě existenciální potřeby. Nebudu zde rozebírat konkrétně každé jednotlivě, ale zaměřím se na sociální roli učitele,

---

<sup>8</sup> BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. str. 23.

<sup>9</sup> BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. str. 23.

<sup>10</sup> BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. str. 23.

představím aspekty této profese a stresory s ní spojené. V další části se budu věnovat charakteristice žáků a stresorů, které mohou působit na tuto skupinu.

## **2. PEDAGOG**

„Pedagog“ neboli učitel je jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. V publikacích je mnoho popisů toho, jaký by měl být dobrý učitel, ale odborná literatura se do jisté míry čisté definici role pedagoga vyhýbá. Snad je to způsobeno všeobecnou znalostí tohoto povolání, či větší mírou zaměřenosti na samotnou osobnost učitele než její charakteristiku. Všichni samozřejmě znají obsah pojmu pedagog, přesto níže uvedu dvě různé definice, které jsou v odborné literatuře nebo zákonech k dispozici.

První definice je strohá, ale pochází z jednoho z klíčových dokumentů, které jsou určující pro povolání učitele ze „*Zákona o pedagogických pracovnících*“ ze dne 24. září 2004. V tomto zákoně se Parlament České republiky usnesl na této definici pedagogického pracovníka: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.*“<sup>11</sup>

Tato definice nepřináší žádnou charakteristiku vlastní sociální role učitele, ale pouze konstatuje, koho všeho můžeme pedagogem nazývat. Další upřesnění se samozřejmě vyskytují dále v zákoně. Osobně

---

<sup>11</sup> PARLAMENT ČESKÉ REPUBLIKY. *Zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.* (Zákon 563/2004 Sb.) Praha, 2004

se mi líbí více definice Jana Průchy<sup>12</sup>, který charakterizuje pedagoga jako: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.*“<sup>13</sup> Tato definice, kromě toho, že konstatuje také učitele jako účastníka procesu vzdělávání, klade důraz i na kvalifikaci učitele a jeho (spolu)odpovědnost za vzdělávací proces.

V soudobé literatuře se objevuje spíše popis toho, jak být či se stát „dobrým“, „správným“ a „aktuálním“ učitelem. Jaroslava Vašutová píše, že učitel by měl v rámci své práce splňovat projektovou činnost, vlastní vyučování společně s hodnocením žáků, správně vést třídu a vychovávat jednotlivé žáky, diagnostikovat je, informovat rodiče, konzultovat se žáky i rodiči případné problémy, tvořit školní vzdělávací plán svého předmětu, provádět nezbytnou administrativní činnost, stýkat se s veřejností a sebevzdělávat se. O specifikách učitelské práce říká, že jsou vyznačeny především rozmanitostí profesních činností a jejich vzájemným souběhem, časovým vymezením, psychickou i odbornou náročností a potřebou každodenní stoprocentní připravenosti.<sup>14</sup>

Z tohoto všeho je patrné, že pedagog by měl nejen mít řadu těchto specifických vlastností, ale též by je měl umět vhodně a smysluplně využívat při vlastním pedagogickém procesu. Požadavků kladených na profesní způsobilost pedagoga je celá řada, avšak sociální pozice

---

<sup>12</sup> Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc. je odborníkem a respektovanou osobností na poli pedagogické vědy. Je členem řady mezinárodních vědeckých organizací a působí i jako člen redakčních rad různých odborných časopisů. Je autorem řady publikací věnovaných pedagogickým oblastem. Dostupné na: ORANGE DESIGN: Jan Průcha [online]. ©2011 [cit. 13. 12. 2012]. Dostupné z:

<http://www.databazeknih.cz/autori/jan-prucha-8044>

<sup>13</sup> Průcha, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 328 s.

<sup>14</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. str. 23-25.

učitele, dle většiny pedagogů samotných<sup>15</sup>, v rámci společenské hierarchie není nijak ceněná. Tato dichotomie ve vnímání učitelské profese způsobuje „měření dvojím metrem“. Po učiteli je na jednu stranu žádáno, aby byl odborníkem, aby dělal dobře svou práci, byl znalcem na své vyučované předměty, uměl pracovat s kolektivem mladých lidí a současně byl v kontaktu s rodinami, či je podle některých soudobých autorů dokázal zastoupit. Na druhou stranu se můžeme zaměřit na finanční ohodnocení učitelů<sup>16</sup>, prestiž tohoto povolání a způsob komunikace některých rodičů s pedagogickými pracovníky. V současné době také sílí požadavek na pružné střídání profesních rolí – všichni lidé (a učitelé mezi prvními) jsou nuceni používat při své práci (v našem případě při vyučování) nové metody, ale i nové technologie a techniky (jako je například interaktivní tabule, elektronické třídnice, vkládání informací o známkách na internet, apod.).<sup>17</sup>

## **2.1 Zátěžové situace pedagogů**

Jak už bylo výše zmíněno, člověk většinou funguje v rámci zažitých situací, ve kterých si vystačí s navyklými způsoby jednání a myšlení. Tento „stereotyp“ však jedinci snižuje schopnost flexibilně a tvořivě reagovat na nově vzniklé situace. Proto bychom se neměli vyhýbat každodenním „reálným“ zátěžovým situacím, které pozitivně obrňují náš organismus.

Rozdělme si typy zátěže na optimální a pesimální. Optimální zátěž klade na jedince přiměřené nároky, díky kterým se osobnost daného

---

<sup>15</sup> Dle dostupných dotazníků z publikací: ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1*; MARTINKOVÁ, Jaroslava; ŽIDKOVÁ, Zdeňka. *Psychická zátěž učitelů základních škol*; HENNING, Claudius; KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele*; AUGER, Marie -Thérèse ; BOUCHARLAT, Christiane: *Učitel a problémový žák*.

<sup>16</sup> Podle zprávy MŠMT „Zaměstnanci a mzdové prostředky za 1.-4. Čtvrtletí 2011“ (novější není k dispozici) tvoří průměrný celorepublikový plat učitelů pouze 90,3% celorepublikové průměrné mzdy. Dostupné z: QCM, s.r.o.: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. ©2006 - 2012 [cit. 29. 1. 2013]. <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/zamestnanci-a-mzdove-prostredky-ve-skolstvi-rok-2011>

<sup>17</sup> ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: PAIDO, 1998. str. 133.

člověka harmonicky rozvíjí a současně utváří nové, funkční formy chování. Takovýto průběh zátěžových situací nezpůsobuje žádné negativní vlivy, proto se mu nebudeme věnovat. Pesimální zátěž může být příliš nízká či naopak nepřiměřeně vysoká. Nízká zátěž způsobí nezáměr ze strany jedince či jeho stagnaci. Oproti tomu příliš vysoká zátěž způsobuje rozvoj maladaptivního<sup>18</sup> chování a oslabování psychické imunity.<sup>19</sup>

Zátěžové situace musíme dále také rozdělit dle nároků na vlastní aktivitu jedince.<sup>20</sup>

1) *Reálná životní zátěž* – označuje typické situace, které se v dnešní době vyskytují a člověk je nucen se s nimi každodenně vyrovnávat. Do jisté míry jsou tyto reálné životní zátěže pozitivními stimuly pro flexibilitu člověka. Většina populace se s těmito podněty vyrovnává bez větších problémů.

V učitelské profesi se jedná především o situace, které jsou typické pro běžné fungování třídy – zapomínání pomůcek a učebnic, kázeňské přestupky. Tyto situace se mohou lišit dle pravidel nastavených školou a osobnosti učitele. Bývá ale pravidlem, že pedagogové jsou na tyto situace zvyklí a dokážou s nimi bez vážnějších důsledků pracovat.

2) *Mezní nebo limitní zátěž* – tato zátěž většinou vzniká tehdy, když nejsou reálné schopnosti jedince schopny naplnit požadavky na něj kladené. Člověk musí vynaložit více psychických sil a není dopředu jasné, zdali to zvládne. Tento typ zátěží se týká

---

<sup>18</sup> Maladaptivní chování – sociálně nevhodné chování, naučený nevhodný způsob zvládnání stresu.

<sup>19</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Psychohygienické otázky pedagogické praxe*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. str. 33.

<sup>20</sup> Rozdělení dle: BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. str. 57.

především lidí středního a vyššího věku, kteří se hůře přizpůsobují dnešní rychle postupující době.

Tento typ zátěže samozřejmě souvisí právě s již výše zmíněným používáním nových typů technologií a jiných postupů, což může být pro starší pedagogy velice obtížné, či dokonce dlouhodobě deprimující. Podobně mohou působit situace, při kterých jsou žáci vulgární směrem k učiteli. Učitelé na tento typ zátěže nejsou na vysokých školách připravováni, a tudíž může mít dost devastující charakter.

3) *Extrémní zátěž* – do těchto případů se většina (české) populace vůbec nedostane. Jedná se především o přírodní katastrofy, války, dlouhodobé věznění, atd. Člověk tudíž také nemá možnosti, jak získat schopnosti se těmto extrémním situacím bránit. Většina lidí tváří v tvář těmto situacím také selhává.<sup>21</sup>

V souvislosti s pedagogickou praxí se bohužel stále častěji (v ČR výjimečně) objevují případy násilí na žácích, či útoky na učitele. Nechvalně proslulé jsou případy ze Spojených států amerických – např. masakr na střední škole v Columbine v roce 1999, nedávný incident z Newtownu, při kterém přišlo o život 27 lidí nebo střelba na Virginské univerzitě, při které bylo zabito 32 lidí. S tímto typem zátěže je nesmírně obtížné se vyrovnat a naprostá většina lidí potřebuje pomoc odborníka – psychologa, psychoterapeuta, či dokonce psychiatra.

Kromě tohoto rozdělení můžeme hovořit ještě o dvou typech zátěží – fyzické a psychické.

---

<sup>21</sup> BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřícení*. Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. str. 57.



*Fyzická zátěž* – je situace, při které je člověk vyčerpáván fyzicky. Pedagogičtí pracovníci většinou netrpí přílišnou fyzickou zátěží (do jisté míry učitelé tělesné výchovy), pouze jsou výrazněji namáhány hlasové svaly. Hlasové problémy mívá v současné době řada učitelů, avšak této problematice není věnována náležitá pozornost. Foniatři často upozorňují pedagogy na žádnou či nízkou míru hlasové hygieny a současně na nesprávné hospodaření s hlasem. Na druhou stranu je nutno podotknout, že na hlasivky u učitelů jsou kladeny vysoké nároky, které se v posledních letech ještě zvětšují.<sup>22</sup> Někteří pedagogové si stěžují i na bolesti v oblasti zad. Větší požadavky jsou také na pedagogy kladeny v souvislosti se soustředěností a pozorností – je třeba, aby si učitel všímal pohybů ve třídě, soustředil se na vlastní výklad, vnímal žáky, kteří hovoří, sledoval časový průběh hodiny, atmosféru ve třídě, mikroklima, apod. Některé aspekty z výše vyjmenovaných spadají již do oblasti psychické zátěže, ale pro spojitost s ostatními jsem je ponechal zde.

*Psychická zátěž* – jde především o zatížení z důvodů časového tlaku, omezenými možnostmi přestávek a odpočinku. Díky tomu se rychle dostavuje pocit únavy a učitel se nestačí zregenerovat. Psychickou zátěží se také rozumí situace, které vyžadují kooperaci mezi jednotlivci, činnostmi či řízení žáků. Pedagog může být vystaven konfliktům mezi žáky či negativním emočním tlakům vůči jeho osobně. Psychicky náročné je i riziko bezpečnosti při výkonu pedagogické profese – učitel musí být neustále obezřetný, bdělý a sledovat, co žáci dělají, aby nedošlo k úrazu.

---

<sup>22</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví*. Brno: nakladatelství Pavel Křepelka, 1998. str. 100.

Psychickou zátěž můžeme doplnit o psychofyziologickou zátěž, která s ní úzce souvisí, a tuto novou kategorii rozdělit do tří podkategorií, na kterých můžeme lépe popsat konkrétní zátěžové situace. Následné rozdělení je uvedeno dle Evžena Řehulky a Olivy Řehulkové.

1) *Senzorická zátěž* – ta je u učitelů poměrně vysoká. Je kladen požadavek na plné až vyostřené vědomí při výkonu učitelské profese. Nejvíce je využíván právě výše zmíněný sluch ale i zrak. Nedostatky v jakémkoli z těchto smyslů mohou mít negativní dopady na výkon pedagogické práce.

2) *Mentální zátěž* – v souvislosti s touto zátěží je nutno zmínit náročnost učitelské profese vzhledem ke zpracovávání informací, psychickou náročnost zejména v oblasti paměti, pozornosti, myšlení, rozhodování a představitosti. Výrazně náročné bývá také vedení a řízení třídy, řešení psychologických problémů výchovy a vyučování ve škole a vlastní práce s jednotlivými žáky.

3) *Emoční zátěž* – souvisí do značné míry se zátěží mentální, ale jde v tomto případě podle Řehulky a Řehulkové o nejméně výraznější zátěž v pedagogické profesi, a to jak subjektivně, tak objektivně. Kromě administrativních činností se veškerá pedagogická práce odehrává v úzkých sociálních vztazích mezi žákem a učitelem i mezi žáky či učiteli samotnými a díky tomu se zde výrazně projevují osobnostní vlastnosti žáků i učitelů. Sociální vztahy mezi žáky a učitelem bývají občas konfliktní, nevyrovnané či nestabilní, což způsobuje negativní zátěž jak pro žáky, tak pro učitele. Emocionální zátěž učitelů způsobuje také pocit odpovědnosti za žáky, za své chování a jednání. Řehulka konstatuje, že feminizace škol je až 90% a při svém výzkumu zjistil, že až 42%

učitelek trpí zvýšeným neuroticismem<sup>23</sup>, přičemž 11% z nich dosahuje patologických hodnot.<sup>24</sup>

Ve škole může být pro učitele zdrojem zátěže v podstatě cokoli, co s daným povoláním souvisí. Ať už to je práce samotná – výuková činnost či přípravy na ni, mezilidské vztahy na pracovišti, problém v hierarchii školy či setkávání s rodiči. Ve výzkumu, který v roce 1997 provedl a prezentoval Karel Paulík<sup>25</sup>, více než třetina dotázaných učitelů vyhodnotila profesní zátěž jako vysokou až extrémní, respondenti uváděli, že zátěž je vyšší než v mimopracovním životě. Jako nejvýše obtěžující vliv dotázaní uváděli nízkou společenskou prestiž učitelského povolání.<sup>26</sup> Následujícím a do velké míry souvisejícím aspektem byl nízký plat vzhledem k náročnosti práce a společenskému významu. Dalšími faktory, způsobujícími vyšší zátěž, byly nedostatečná spolupráce ze strany rodičů, špatné chování žáků či vyučování ve třídách s velkým počtem žáků.<sup>27</sup> Z výzkumu, který byl proveden o sedm let později v Jihomoravském kraji na 142 učitelích, vyplynulo, že většina učitelů pracuje v nepřetržitém časovém tlaku, stresující je pro ně i odpovědnost za zdraví jiných osob a celkovou bezpečnost ve škole. Dokonce i průměrná fyzická únava dosahovala u učitelů tří bodů z dané šestibodové škály – největším problémem byla bolest zádové části. Ze 142 učitelů byla pětina, která vykazovala počínající příznaky vyhoření, neurotické tendence, nespavost, bolesti hlavy, podrážděnost

---

<sup>23</sup> Neuroticismus je stav, který je charakterizovaný náchylností k emocionální a celkové duševní labilitě, ke zvýšené psychické tenzi, úzkostem, strachům a k onemocnění neurózou.

<sup>24</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví*. Brno: nakladatelství Pavel Křepelka, 1998. str. 101-102.

<sup>25</sup> Prof. PhDr. Karel Paulík, CSc. v současné době působí na Ostravské univerzitě a současně na Masarykově univerzitě v Brně. Dlouhodobě se zabývá obecnou psychologií, psychoterapií, psychologií práce, psychohygienou a psychickými zátěžemi.

<sup>26</sup> Oproti tomu však Milan Tuček a kol. ve své práci „*Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*“ píše, že učitel na ZŠ má v Česku relativně vysokou prestiž – ve výzkumu z roku 2004 uvádí, že se vnímání prestiže učitelů pohybuje do 6. místa a má stoupající tendenci. Oproti mezinárodnímu vnímání prestiže učitelů, které je nižší.

<sup>27</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví*. Brno: nakladatelství Pavel Křepelka, 1998. str. 38-39.

či nesoustředěnost. Podobný výzkum se ve stejné době prováděl na podobném vzorku zdravotních sester, personálu domova důchodců, pracovníků rychlé záchranné služby a personálu z psychiatrie. Učitelé jako celek poukazovali začínající příznaky syndromu vyhoření v nejvyšší míře ze všech.<sup>28</sup> Další výzkum, který byl zaměřen přímo na syndrom vyhoření u učitelů, se uskutečnil v roce 2005 na vzorku 106 učitelů. Z nich uvedlo vyhoření celých 26,04%, tudíž necelých 27 pedagogů.<sup>29</sup> Tyto všechny okolnosti mají za následek vyšší míru psychického ohrožení pedagogických pracovníků. To může mít různorodé projevy, my se budeme věnovat dvěma nejtypičtějším v pedagogické profesi, a to stresu a syndromu vyhoření.<sup>30</sup>

## 2.2 Stres

Stresem rozumíme stav ohrožení integrity organismu, ať vědomého či nevědomého. Jedinec ve stresu reaguje napětím, úzkostí a dalšími obrannými mechanismy. Stresová reakce je poté přípravou organismu na boj či útěk. Organismus se celkově mobilizuje, a to především v rámci kompenzačních či obranných mechanismů. Ve všech případech působení stresu se jedná o výraznější odchylku od normálu, která vyžaduje jiný postup, než na který je jedinec zvyklý.<sup>31</sup>

Tento stav je způsoben působením specifických a individuálních impulzů, tzv. *stresorů*. Tento pojem byl v textu použit již dříve kvůli

---

<sup>28</sup> MARTINKOVÁ, Jaroslava; ŽIDKOVÁ, Zdeňka. *Psychická zátěž učitelů základních škol* [online]. ©2004 [cit. 22. 1. 2013]. Dostupné z: [http://www.bozpinfo.cz/win/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky\\_skolstvi/sters\\_ucitelu040910.html](http://www.bozpinfo.cz/win/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky_skolstvi/sters_ucitelu040910.html)

<sup>29</sup> *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. str. 105-109.

<sup>30</sup> Snažil jsem se sehnat aktuálnější výzkumy, či výzkumy týkající se Plzeňského kraje, ale bohužel MŠMT, Český statistický úřad ani Národní ústav pro vzdělávání takového výzkumy nemá k dispozici. Z většiny těchto institucí mi odepsali, že o toto téma není v rámci výzkumů zájem. Odbor školství plzeňského kraje ani město Plzeň také studie na tato témata nerealizovalo. Hana Daďučová z odboru školství, mládeže a sportu plzeňského kraje mi poskytla informaci, že za 3 roky realizování projektu „KPZ - Komplexní zajištění primárně preventivních a intervenčních aktivit na MŠ, ZŠ, SŠ“ byly realizovány semináře na toto téma pouze pro 3 školy. Jiné o to neměly zájem.

<sup>31</sup> BARTUŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2010. str. 16.

předpokladu, že je obecně známý, ale zde ho ještě specifikuji. Toto označení používáme poslední dobou, dříve se používalo pojmu „stres“ jak pro samotný vyvolaný stav, tak pro faktory, které tento stav způsobují – tedy stresory. Ty vyjadřují jednotlivé škodlivé vlivy, které mohou zapříčinit nepříznivou situaci konkrétního člověka. Naopak pro faktory či vlivy, které člověka v dané stresové situaci posilují, dodávají mu odvalu a sílu, se etabloval výraz *salutory*. Salutory mohou být - uznání ze strany kolegů, vlastní pocit uspokojení za dobře vykonanou práci či přesvědčení o hodnotě toho, oč se snažíme.<sup>32</sup>

V běžné řeči je pojem „stres“ spojen s negativními stavy jedince, vyjadřuje určitý tlak, který je na něj vyvíjen, a byl tak chápán i z počátku, kdy se zátěžové situace dostaly do pozornosti vědců a psychologů. V odborném jazyce není stres v současnosti pojímán pozitivně ani čistě negativně.

*Distres* – znamená negativně prožívaný stres. Jde o neustálé napětí, které může způsobovat fyzické i psychické problémy.

*Eustres* – v tomto případě se jedná o nabuzení, o aktivizaci organismu. Tento typ stresu v přiměřené míře motivuje osobu, na kterou působí k vyšším výkonům. I při něm může dojít k přetížení organismu, ale v kladném slova smyslu, kdy se například snažíme něco příjemného zvládnout, ale i to vyžaduje určitou námahu.

### 2.2.1 Vliv stresu na náš zdravotní a psychický stav

Z psychosomatického hlediska je nutno konstatovat, že krátkodobý – tzv. *akutní* stres mobilizuje energetické rezervy organismu pro bezprostřední situaci přežití. Do činnosti jsou uvedeny především pohybový, kardiorepirační, endokrinní a nervový systém. Naopak

---

<sup>32</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. str. 170.

pozastaveny jsou činnosti trávicího, vylučovacího a reprodukčního systému.

Pokud se jedná o dlouhodobý – tedy *chronický* stres, vlivy na organismus jsou rozsáhlejší. V těle dochází ke zvětšení nadledvinek, zmenšení sleziny a atrofii brzlíku, dále vede chronický stres k potlačení růstu a sexuálních funkcí.<sup>33</sup> Jaro Křivohlavý ve své publikaci „*Psychologie zdraví*“ konstatuje, že stres má vliv i na kardiovaskulární onemocnění, hypertenzi, bolesti hlavy, diabetes či astma. Zmiňuje také výzkum amerického sociologa Roberta Karaska, který ve svém výzkumu o zátěžových situacích v zaměstnání zjistil, že pokud je na člověka kladena velká odpovědnost, ale současně má malé pole působnosti pro vlastní rozhodnutí, zvyšuje se o 70% riziko úmrtí.<sup>34</sup>

Stres také velice často zapříčiňuje depresi, úzkost, strach či agresi. Deprese nabourává psychiku jednotlivce a působí i psychosomaticky, což opět zapříčiňuje zdravotní komplikace. Stres může být i jedním z klíčových spouštěčů i u tzv. *narušené identity*. Tento stav je charakteristický pro jedince, který sám sebe vnímá určitým způsobem a pokud se dostane do situace, ve které je ostatními viděn v jiném světle, reaguje nepříznivou změnou psychického i fyzického stavu. Nemusí se jednat pouze o negativní události, i v případě pozitivního zážitku nastávají tyto změny.<sup>35</sup>

Stres má nepříznivý vliv i na paměť a schopnost koncentrace. Akutní stres sice zapříčiní vyplavení glukózy, díky níž si je mozek schopen rychleji vybavovat informace, ale dlouhodobý stres naopak způsobuje sníženou schopnost ukládat nové informace a vybavovat si staré.

---

<sup>33</sup> BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2010. str. 18.

<sup>34</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. str. 184.

<sup>35</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. str. 186.

Vliv stresu na zdravotní stav jednotlivce je mnohem širší a na toto téma se neustále realizují další vědecké experimenty. Pro naše potřeby bude tento výčet postačující.

### **2.3 Syndrom vyhoření**

Syndrom vyhoření neboli „*burnout syndrom*“<sup>36</sup> představuje profesionální selhávání, které se dostavuje po dlouhodobém pracovním neúspěchu či na základě vyčerpání vyvolaného zvyšujícími se požadavky na daného jedince.<sup>37</sup> Jde v podstatě o nerealisticky vysoká pracovní očekávání, která později přechází v apatii a zklamání.

Jinou definice nabízí izraelská psycholožka Ayala Malach Pines, která vyhoření definuje jako: „...výsledek neustálého nebo opakovaného emočního tlaku spojeného s intenzívní účastí s lidmi po dlouhá období. Taková intenzívní účast je obvyklá zejména ve zdravotnických a školských profesích a v sociálních službách, kde je „náplní práce“ zabývat se psychickými, sociálními a tělesnými problémy druhých lidí. Vyhoření je bolestné zjištění, že již nedokážou pomáhat lidem v nouzi, že již v sobě nemají nic, z čeho by mohli rozdávat.“<sup>38</sup>

Nejedná se pouze o „pracovní nemoc“, ale může postihnout např. i ženy na mateřské dovolené, kvůli psychické zátěži způsobené neustálým stykem a péčí o stejné lidi nebo například duchovní – kazatele či faráře. Provází ho celá řada velmi obecných příznaků, díky čemuž ho lze v počáteční fázi objevit jen se značnými obtížemi.

Někteří kritici o syndromu vyhoření tvrdí, že je mlhavě a nepřesně definován. Tvrdí, že se stal dnes módou, na kterou jsou veškeré neduhy spojené s pracovním životem svalovány, a přitom je to pouze synonymum

---

<sup>36</sup> Používá se více podob psaní pojmu burnout. Mezi další možné tvary patří burn-out-syndrom, nebo také burn out syndrom.

<sup>37</sup> VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Sestry v nouzi*. Praha: Grada, 2011. str. 23.

<sup>38</sup> Pines a kol. in HAWKINS, Peter; SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. str. 33.

pro „nezvládnání“. Podle německého lékaře a psychoterapeuta Christiana Stocka je syndrom vyhoření novým fenoménem způsobeným současnou postmoderní dobou, která je charakteristická globalizací, rozpadem rodinných struktur, změnami v pracovní oblasti a demografickým rozvojem. Tento syndrom dle něho není zatím stále důsledně zaznamenán, není v žádné diagnostické příručce, a proto je popsán pouze rámcově, z čehož k němu mohou plynout námitky. Světová zdravotnická organizace syndrom vyhoření nepovažuje za nemoc, ale za doplňkovou diagnózu a také díky tomu pojišťovny pacientům neproplácí léčbu.<sup>39</sup>

Syndrom vyhoření je často spojován se stresem, ale nejsou to totožné stavy. Vyhoření na stres může přímo navazovat – stresory mají zásadní podíl na spouštění tohoto syndromu a je zapotřebí dlouhodobého působení těchto faktorů, aby došlo k rozvinutí syndromu vyhoření. Mohli bychom říci, že chronický stres je příčinou a vyhoření je důsledkem.<sup>40</sup>

Jak bylo výše zmíněno, syndrom vyhoření není charakteristický pouze pro pracovní zatížení, ale může se objevovat i v rodinných vztazích, mezi přáteli apod. Nejrizikovějšími skupinami obyvatel jsou však pedagogové, sociální pracovníci, vychovatelé, zdravotní sestry, zaměstnanci pošt a všichni pracovníci, kteří jsou ve své práci v pravidelném kontaktu s klienty (lidmi).<sup>41</sup> Dle výzkumu německých psychologů Claudia Henniga a Gustava Kellera z roku 1995 trpělo v té době syndromem vyhoření od 15% až do 20% německých učitelů, a dokonce 80% učitelů si stěžovalo, že v každodenní práci na ně číhá velké množství stresorů.<sup>42</sup> Tato situace byla alarmující tehdy

---

<sup>39</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. str. 15. Což má samozřejmě za následek, že vyhořelý člověk v jakémkoli povolání nedostane čas na regeneraci či léčbu a musí setrvávat ve svém stavu, nebo odejít na neplacenou dovolenou.

<sup>40</sup> Tamtéž.

<sup>41</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2. rozšířené vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. str. 8.

<sup>42</sup> HENNING, Claudius; KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele*, Praha: Portál, str. 10, 18.



a v současné době může být rozšíření vyhoření ještě vyšší, a to nejen v Německu, ale i v České republice. To může být způsobeno především množstvím stresových faktorů, které byly zmíněny výše v podkapitole o stresu.

V současnosti se klade na pedagogických fakultách značný důraz na vyučování různých didaktických metod, jejich střídání, používání rozmanitých vyučovacích technik, práci s interaktivní tabulí, prezentace v programu Power Point a dalších moderních postupů. To většinou ve studentech vzbuzuje nadšení pro práci, soutěžení o nejlepší prezentaci, studenti si připravují perfektní cvičné hodiny a jsou kolektivem za to obdivováni. Po nástupu do školy toto nadšení může přetrvat a dokonce mnohdy nahradit další faktory důležité pro plnohodnotný život. Postupem času tento mladý, nadšený učitel nenachází adekvátní zpětnou vazbu ze strany žáků a bohužel většinou ani podporu či spolupráci ze strany kolegů či vedení školy. Díky tomu tito mladí učitelé mohou vcelku rychle vyhořet.

### 2.3.1 Příznaky syndromu vyhoření

Mezi tři základní příznaky syndromu vyhoření patří pokles výkonnosti, vyčerpání a odcizení.

*Pokles výkonnosti* se projevuje především tím, že jedinec ztrácí víru sama v sebe, tudíž je méně produktivní, na úkoly potřebuje více času než dříve, spotřebuje na ně také více energie, ale výsledný produkt zdaleka neodpovídá vynaloženému úsilí. Na regeneraci mu již nestačí pouze víkendy, ale je permanentně unavený. Chybí mu motivace a další nadšení pro práci, jedinec je výrazně méně tvůrčí i spontánní. Tento člověk může cítit i nedostatek uznání.

*Vyčerpání* organismu se projevuje jak na fyzické stránce, tak na stránce emoční. Člověk nemá dostatek energie, trpí poruchami spánku, je náchylný k infekčním chorobám. Častým jevem je také bolest hlavy

a zažívací či dýchací obtíže. Současně však, a to je pro pedagogickou profesi mnohdy důležitější, pociťuje bezmoc, sklíčenost, špatně se ovládá, má pocity apatie či strachu. Tento jedinec je také náchylnější k podlehnutí jakýmkoli závislostem.

*Odcizení* - při odcizení jedinec ztrácí kladný postoj k sobě samému, negativně se vztahuje k celému životu, práci i ostatním lidem. Má vůči všemu okolo sebe odosobnostněný vztah. Pracovní problémy si přináší domů, je podrážděný. V extrémních případech může dokonce dojít ke zpretrhání veškerých dosavadních sociálních vazeb.<sup>43</sup> Pracovní postupy se stávají rutinními, pedagog používá stále stejné fráze ve vztahu k žákům i ke kolegům. Výrazně se snižuje schopnost empatie, která byla u tohoto jedince předtím relativně vysoká.

### 2.3.2 Stádia syndromu vyhoření

Vyhoření je poslední dobou popisováno spíše jako pokračující proces než stav. Tento proces může trvat několik měsíců i let a prochází několika stupni, které zasahují do různých sfér lidského života. Prvním příznakem nastupujícího problému bývá emoční vyhoření, to je následováno psychickým a poslední fáze je fyzické vyčerpání, které většinou přechází do psychosomatického onemocnění. Teoretici zabývající se syndromem vyhoření nabízejí různý počet fází i s různým označením, uvedu zde dvě rozdělení.

První rozdělení do stádií je dle Kerstin Kraska-Lüdecke<sup>44</sup>, ale podobné rozdělení mají i autoři Claudius Hennig a Gustav Keller.

*Nadšení* – pro tuto fázi je typické nadšení z práce. Mladý pedagog je plný nadšení, srší nápady, má jasný cíl a vymezenou

---

<sup>43</sup> STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. str. 19-22.

<sup>44</sup> KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Praha: Grada, 2007. str. 41.

cestu, kudy ho dosáhne. Často se stává, že práci upřednostňuje před ostatními činnostmi.

*Stagnace* – pracovník je do práce stále natěšený, ale postupně zjišťuje, že nelze veškeré své cíle splnit, že kolegové či žáci nejednají dle jeho představ.

*Frustrace* – učitele začínají zajímat více otázky o efektivitě práce a jejím smyslu, obtěžuje ho řešení kázeňských přestupků i jednání se samotnými žáky. Často se soustředí i ve svém soukromém životě pouze na pracovní problémy a škola se pro něho stává zklamáním.

*Apatie* – pedagog z práce necítí žádné uspokojení, zaměstnání vnímá pouze jako zdroj obživy. Vykonává pouze ty nejnужnější práce, veškerým dobrovolným aktivitám se vyhýbá. Vztah se žáky začíná být nepřátelský až agresivní. Mohou se vyskytnout i syndromy bezmoci či beznaděje.

*Vyhoření* – poslední fáze, která s sebou přináší úplné vyčerpání a lhostejnost. Učitel již neplní ani své nejzákladnější úkoly, je lhostejný vůči všemu v okolí.

Dle druhého autora – Roberta Schwaba, kterého předkládám pro dokreslení obrazu o jednotlivých fázích vyhoření, lze vývoj syndromu rozdělit do třech stádií.<sup>45</sup>

1. fáze – je charakteristická rozporem mezi přáními, požadavky zaměstnavatele a schopnostmi, síle a času těmto nárokům dostát ze strany učitele. Z tohoto rozporu může zaměstnanec pociťovat stres.

---

<sup>45</sup> KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2. rozšířené vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. str. 14.

2. fáze – v této části přichází bezprostřední odpověď – pocity únavy, vyčerpání, úzkost, strach z nesplnění daných úkolů.

3. fáze – organismus se snaží přizpůsobit a začíná reagovat na žáky či klienty mechanicky, neosobně. Jedinec se stahuje, utíká ze situace a snaží se zachránit sám sebe apatií a odevzdáním se okolnostem.

## **2.4 Zvládání zátěžových situací pedagogy**

Každá zátěžová situace, stres či probíhající vyhoření má jiný průběh a každý jedinec reaguje na tuto vzniklou situaci individuálně. Závažným faktorem pedagogické profese je potence přenosu neurotických stavů na žáky. Libor Míček přímo říká, že: *„Neurotický učitel výrazně neurotizuje své žáky. Čím nižší je věk dítěte, na které se takto nevhodně působí, tím větší jsou škody na jeho zdraví. Nervózní učitelka mateřské školy zvýší už během jedné vyučovací hodiny asi pětinasobně výskyt příznaků nevyrovnanosti u dětí. Učitel 10 letých žáků musí takto výchovně působit asi 2-3 měsíce, aby se výsledky jeho negativního působení statisticky významně projeví. Žáci pubertální a starší potřebují delší dobu negativního působení, aby se u nich podstatně zvýšil počet příznaků nervozity, vždy se však záporný vliv neurotického pedagoga nějak projeví.“*<sup>46</sup> Pedagog totiž působí na žáky celou svou osobností. Studenti nevnímají pouze verbální stránku učitelova projevu, ale sledují i jeho řeč těla, jsou schopni postřehnout atmosféru, kterou kolem sebe učitel šíří, sledují jeho chování. Proto neklid a nervozita na studenty působí stejně jako nedostatek objektivnosti při ústním zkoušení, přehnané či naopak nízké sebevědomí učitele, špatně zorganizované hodiny či projevy neúcty vůči nim samotným. Učitelova osobnost je mnohdy rozhodujícím faktorem úspěchu celé jeho práce. Pedagog proto musí být schopen vychovávat, učit, formovat sám

---

<sup>46</sup> MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. str. 78.

sebe, aby byl posléze schopen toto realizovat na žácích.<sup>47</sup> Špatně zvládnuté zátěžové situace proto mají neblahý vliv nejen na učitele samotného, ale i na žáky, se kterými pracuje. Proto je nutné zvolit správnou strategii na zvládnutí dané zátěžové situace.

V souvislosti se zvládáním stresových situací se nejčastěji používá slovo *adaptace* – přizpůsobení. Pojem *adaptace* v sobě zahrnuje aktivní i pasivní přizpůsobování osobnosti vnějším podmínkám, ať jsou to běžné situace, či události vyžadující extrémní vypětí organismu. *Coping* je pojem, kterého se využívá pro označení negativního vypořádání se se stresory.<sup>48</sup>

Způsoby reagování na zátěžové situace bývají zpravidla děleny do dvou kategorií: *adaptace útokem* a *adaptace únikem*. Tento způsob dělení uvádějí Martina Venglářová a kol., Jaro Křivohlavý nebo Staša Bartůňková. Libor Míček navíc do dělení zařazuje ještě tzv. *adaptaci obranou*. Jiní autoři rozdělují *adaptaci* na více kategorií. Uvedeme si dělení podle Richarda Lazaruse, který uvádí čtyři možné reakce na zátěžové situace.<sup>49</sup>

1. *Strategie netečnosti* – dotýčný se ve stresové situaci stahuje do sebe, ke všemu zaujímá neutrální postoj a postupně se dostává do deprese, beznaděje a bezmoci.

2. *Strategie vyhnutí se škodlivému vlivu* – člověk před problémem jednoduše uhne. Nezabývá se ho beze zbytku, ale není s ním přímo konfrontován. Dostavují se pocity strachu, obav a bázně.

3. *Strategie napadení útočníka* – člověk se snaží „vyhrát“ nad problémem, než se stane pravý opak.

---

<sup>47</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Psychohygienické otázky pedagogické praxe*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. str. 79, 81.

<sup>48</sup> PAULÍK, Karel a kol. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: filozofická fakulta v Ostravě, 2009. str. 29.

<sup>49</sup> In: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada avicenum, 1994. str. 44.

4. *Strategie posilování* – dotyčný se po zátěžové situaci snaží vycvičit pro možné další „útoky“.

Pokud se na výše uvedené adaptační strategie podíváme blíže, zjistíme, že i tyto čtyři můžeme rozdělit do sekce útočná adaptační a úniková strategie.

Z konkrétních únikových reakcí můžeme uvést dle Evy Bedrnové a kolektivu následující:

- *Regresi a retardaci* – jedná se o návrat k dětskému až dětinskému chování
- *Izolaci* – odtržení se od společnosti i reality
- *Fantazii a snění* – člověk se uchyluje do svého vysněného světa
- *Únik do nemoci* – psychosomatický únik do nemoci, ať smyšlený či reálný
- *Potlačení a popření* – vědomé potlačování nepříznivé situace, může dojít až k úplnému popření reálné situace
- *Fixace* – upnutí se na blízkého člověka, který se stává poradcem, přítelem, ale současně i nositelem zodpovědnosti

Extrémní formou úniku či agrese (liší se dle autorů) může být při přílišné zátěži i sebevražda. Ta je však projevem ztráty duševní rovnováhy, důkazem přítomnosti beznaděje a zoufalství.

Reakce útočné jsou poté následující:

- *Upoutání pozornosti a egocentrismus* – člověk se nepřiměřeně prosazuje ve všemožných sociálních situacích a snaží se na sebe strhnout pozornost, tento způsob většinou buduje bariéry pro normální sociální kontakt.
- *Identifikace* – dotyčný se hodnotově či skutečně ztotožní s určitou sociální či náboženskou skupinou (různé sekty, anarchisté,

neonacisté,...), občas je identifikace vědomá, ale často se jedná o nevědomý proces.

- *Kompenzace a sublimace* – svou neúspěšnost či nedokonalost v jedné oblasti si jedinec snaží vynahradit zdarem v jiné oblasti, jedná se o odvrácení pozornosti od oblasti neúspěchu.
- *Racionalizace* – nalezení „objektivních“ faktorů, které mají za následek vlastní neúspěch.
- *Projekce* – dotyčný vidí vlastní neúspěchy v jednání či charakteru druhých lidí.
- *Trestání sebe sama a vykupování* – po jakémkoli neúspěchu se jedinec vykupuje potrestáním sebe sama, což funguje podobně jako „odpuštěk“.<sup>50</sup>

Evžen Řehulka a Oliva Řehulková zpracovali v roce 1997 dotazník zabývající se zvládáním zátěžových situací učitelkami ze základních škol. Soubor dotazovaných čítal 220 žen. Z výzkumu lze konstatovat, že učitelky využívaly často stejnou měrou sociální podporu svého okolí, což je dle autorů charakteristikou dnešní ženy ve společnosti, pasivní odpočinek, sebereflexi a užívání medikamentů. Dalšími hojně zastupovanými metodami bylo kouření, hobby či aktivní odpočinek a alkohol.<sup>51</sup> Z výzkumu je patrné, že většina učitelek se na sobě snaží pracovat, používají psychologické metody z odborných knih či používají konkrétní vlastní techniky, které ví, že jim pomohou. Na druhou stranu jsou používány i maladaptivní techniky v podobě kouření, které je mytizováno jako „uklidňovací“ technika a ve skutečnosti jde o povzbuzovač, který dotyčnému spíše umocní jeho stresový stav.

---

<sup>50</sup> BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. str. 69-70.

<sup>51</sup> ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví*. Brno: nakladatelství Pavel Křepelka, 1998. str. 107-110.

Nejvhodnější variantou správného zvládnutí zátěžové situace je však stále prevence.



### **3. PREVENCE ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ A ZVLÁDÁNÍ STRESU**

Každý jedinec se rodí s různými vrozenými dispozicemi. Každý může mít tedy velice individuální předpoklady pro zvládání či nezvládání zátěžových situací. Kromě faktoru dědičnosti hraje obrovskou roli i výchova a prostředí, ve kterém se daný člověk pohybuje od nejútlejšího dětství. Ta může způsobovat jak posilování, tak oslabování schopností reagovat na určité stresory či salutory.<sup>52</sup> Naším předpokladem však bude, že jedinec, na kterého by se mělo preventivně působit, je zdravý.

I když tedy každý „startujeme“ z jiného bodu, všichni máme možnost se v průběhu života zdokonalovat či naopak. A to i v případě odolnosti vůči různým zátěžím. Níže se budu zabývat jednotlivými faktory, které mohou ovlivnit v průběhu života naši schopnost čelit nelehkým životním situacím.

Než se do toho pustím, tak bych však rád konstatoval, že mi chybí na univerzitě povinné předměty pro všechny pedagogické obory, které by se touto problematikou zabývaly, jakási teoretická i praktická příprava. Vidím to jako velký nedostatek, že zde jsou sice na výběr volitelné předměty typu „Psychohygienu“, ale málokterý student se k nim dostane – jednak kvůli omezení v zapisování kreditů a jednak kvůli nezdůrazňování důležitosti těchto témat. Tato mezera ve vzdělávacím systému není pouze u „běžných“ univerzitních programů pro základní školy, ale chybí i ve speciální pedagogice, která potřebuje systém psychohygieny ještě naléhavěji. Nehovořím zde pouze o Západočeské univerzitě v Plzni, ale i o Karlově univerzitě, Masarykově univerzitě, Univerzitě Palackého, Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně i Jihočeské univerzitě.<sup>53</sup> Na všech těchto vysokých školách není povinný

---

<sup>52</sup> BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. str. 73.

<sup>53</sup> Viz studijní plány a programy jednotlivých univerzit. Dostupné na: [www.cuni.cz](http://www.cuni.cz); [www.muni.cz](http://www.muni.cz); [www.ujep.cz](http://www.ujep.cz); [www.upol.cz](http://www.upol.cz); [www.jcu.cz](http://www.jcu.cz); [www.zcu.cz](http://www.zcu.cz).

a na některých bohužel ani volitelný předmět, který by se věnoval tématu duševní hygieny samotného pedagoga. Jedna z mála výjimek, která existuje v rámci České republiky, je Pedagogická fakulta Univerzity v Hradci Králové, která má od roku 2003 pro všechny studenty pedagogických oborů zařazenou „výběrovou přednášku Péče o zdraví budoucích učitelů a na ni navazující seminář Antistresový trénink pro budoucí učitele“.<sup>54</sup> V roce 2003 bylo zavedení této jednorázové přednášky a semináře jakýmsi pokusem, kterým univerzita reagovala na výsledky výzkumu manželů Řehulkových, který zmiňují výše v práci. V rámci univerzity se pokusili zařadit tyto preventivní aktivity do výuky studentů a následně se snažili zmapovat efektivnost těchto kroků.<sup>55</sup> Snažil jsem se zjistit, jak se jim zavedení těchto aktivit do výuky podařilo, osvědčilo a jaká byla efektivita, ale výsledky nebyly nikde prezentovány ani vydány v nějaké publikaci. Pokoušel jsem se informovat prostřednictvím emailu na Univerzitě Hradec Králové, ale opakovaně se mi nikdo neozval, ani vedoucí katedry psychologie a pedagogiky Kateřina Juklová, která měla také celý tento projekt na starosti. Na Západočeské univerzitě v Plzni je také studentům k dispozici volitelný předmět „Psychohygiena“, bohužel je ale pouze volitelný a nebyl by ani s to pojmout kapacitu všech studentů pedagogické fakulty.<sup>56</sup>

Pokud by každý studijní program na pedagogické fakultě měl nejlépe ve vyšším ročníku<sup>57</sup> předmět, který by se zabýval duševním zdravím, prevencí vyhoření, prevencí řešení zátěžových situací apod., nebylo by poté určitě potřeba hovořit o tak vysokých počtech učitelů, kteří

---

<sup>54</sup> *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. str. 66 - 68.

<sup>55</sup> Opakovaně jsem se pokoušel kontaktovat realizátorku těchto kroků na Univerzitě Hradec Králové a současnou vedoucí katedry pedagogiky a psychologie Kateřinu Juklovou, abych si ověřil úspěšnost těchto kroků a mohl je do práce zahrnout, ale bohužel se mi paní Juklová ani jednou neozvala, a tudíž jsem výsledky nezjistil.

<sup>56</sup> Bohužel jsem tuto skutečnost zjistil až po zápise do posledního ročníku a již jsem si nestihl předmět zapsat.

<sup>57</sup> Bylo by vhodné, aby předmět byl ve vyšším ročníku z toho důvodu, že by dotyčný již měl pedagogickou zkušenost. Ideální by byl poslední ročník, kdy studenti nastupují na čtyřtýdenní praxi, ale i první ročník navazujícího studia v sobě zahrnuje dvoutýdenní praxi, po které by tento předmět byl jistě přínosem.

jsou extrémně neurotičtí, či jsou v jakémkoli ze stádií vyhoření. Studenti by si také mohli v rámci těchto předmětů sami vyzkoušet, zdali pedagogická činnost je opravdu to, co chtějí v životě dělat či je každodenní vystupování před kolektivem mladých lidí pro ně příliš stresující. Tyto předměty by mohly suplovat i jakási supervizní setkání (viz níže), na která by budoucí učitelé po nástupu do procesu byli již připraveni a nebyly by pro ně tedy frustrující novinkou.

### **3.1 Osobnostní charakteristiky**

Existuje spousta odborných publikací, které se věnují otázce vhodných vlastností a schopností učitelů. Já, v souvislosti s názvem práce, se naopak zaměřím na vlastnosti, které by měl jedinec sledovat, aby mu nezpůsobovaly v učitelské praxi potíže, pokud si jich je vědom.

Hlavním předpokladem pro úspěšné vykonávání učitelského povolání je *znalost sama sebe*. Nejen člověk, který pracuje s dětmi a dospívajícími, by měl znát své silné i slabé stránky, své schopnosti, možnosti, ve kterých má šanci se zlepšit, a naopak nedostatky, které by se měl pokusit odstranit či alespoň zmírnit. Protože v případě toho, že je nezná, bude těžko dobrým vyučujícím či vychovatelem. Důležité je také umět se vyznat ve svých pocitech, všímat si i nálad a pocitů kolegů a žáků, ale i dokázat o nich mluvit. Většina pedagogů jsou sice dobří rétoři, ale vytěsněním svých potřeb, představ či potíží z rozhovoru s kolegou, nadřízeným či rodinou, mohou také způsobovat sami v sobě emoční přepětí či frustraci. Osobní a povahové rysy, které by mohly působit v pracovním i osobním životě negativně, jsou následující:<sup>58</sup>

- *Pevná vůle a odhodlanost* – neústupnost, která může způsobovat konflikty na pracovišti.

---

<sup>58</sup> Citováno dle: VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Sestry v nouzi*. Praha: Grada, 2011. str. 16-18.

- *Perfekcionismus* – lidé trpící tímto syndromem dostávají sami sebe do tlaku a zbytečně zatěžují sebe víc než ostatní.
- *Workoholismus* – choroba, která může způsobit vyčerpání daného pedagoga. Neumí odpočívat a vše věnuje práci, což se odráží v osobním životě, zdravotním stavu, ale i v chybách, které díky únavě způsobuje.
- *Přecitlivělost* – učitel trpící přecitlivělostí si může jakýkoli banální konflikt či nedorozumění odnést domů a trápit se s ním.
- *Přehnaná empaticnost* – může působit zničujícím vlivem na dotyčného, který si neumí držet „své“ citové hranice.
- *Snížené sebevědomí* – vyžadují kontrolu své práce cizími lidmi, čímž zatěžují své okolí. Pokud nemají k dispozici nikoho v okolí, několikrát veškerou práci kontrolují sami, čímž jim zbývá mnohem méně času na odpočinek.
- *Značná cílevědomost* – kvůli svým představám se mnohdy zbytečně přepínají a jdou za nereálnými cíli.
- *Nadměrná zodpovědnost* – sami sebe stresují neustálou kontrolou kvůli možným chybám.
- *Sklony k soběstačnosti* – neumí delegovat povinnosti a raději vše vykonají sami. Tím opět ztrácejí čas na odpočinek a v pracovním zaujetí nenacházejí možné jednodušší varianty řešení a upadají do stereotypních činností.
- *Soutěživost* – musí být nejlepší, což není vhodná vlastnost do týmové práce. Za úspěch jsou většinou ochotni zaplatit jakoukoli cenu, díky čemuž mohou vznikat v kolektivu konflikty.
- *Odpor k pravidlům* – nedodržují dohodnutá pravidla, vzhledem k administrativním činnostem, zodpovědnosti vůči žákům i kolegům je tato vlastnost nadmíru nevhodná.
- *Úspěchu chtivost* – jejich život je založen na potřebě uznání, tuto potřebu vyjevují i směrem k žákům.

Nikdo z nás si není vědom všech svých vlastností, předností či nedostatků. Proto bychom měli naslouchat rodině, kolegům, ale i žákům a sebereflektovat jejich připomínky k naší osobě. *Zpětná vazba* je pro výkon pedagogického povolání velice důležitá. Stejně tak jako pozitivní hodnocení sebe sama. To samozřejmě zvyšuje sebedůvěru, člověk působí uvolněnějším dojmem, má optimističtější pohled na svět, lepší fyzickou kondici a cítí se lépe i po duševní stránce.

### **3.2 Nezdolnost**

*Nezdolnost* neboli *hardiness* zmiňuje více autorů – kupříkladu Jaro Křivohlavý, Karel Paulík a další, ale autorem tohoto termínu v souvislosti s problematikou zátěžových situací je Aaron Antonovsky.<sup>59</sup> Jeho koncepce „SOC“ – *Sence of Cohesion* (Smysl pro soudržnost) mě zaujala kvůli svému přesahu do existenciální roviny, a proto ji zde také uvedu. Oceňuji, že Antonovsky se dívá na problém holisticky<sup>60</sup> a přichází i s holistickým „pohledem“, oproti prostému výčtu „technik, které pomáhají zvládat zátěžové situace“. Zde se také nejedná pouze o rezistenci vůči „těžkostem v průběhu života“, ale jde o celkový přístup k životu, který není pasivní a fatalistický, ale je naplněný vědomím vlastních schopností, cílů a potenci. Antonovsky se snaží upozornit na to, že život se dá nejenom „přežít“, ale že se dá dokonce i „žít“ a „užívat“.

Základem jeho koncepce jsou tři dimenze pojmu „nezdolnosti“:

---

<sup>59</sup> Aaron Antonovsky byl americký sociolog, který emigroval do Izraele a zde se zabýval výzkumem „předpokladů pro určitý typ nemoci“. Svůj výzkum pojmenoval „*salutogeneze*“ a jeho prvním vzorkem byli lidé, kteří prošli Osvětímí a přežili. Zaměřil se na to, proč někteří lidé zvládli vyhlazovací tábor „bez problémů“ a druhí sotva přežili. Našel souvislosti, které říkaly, že první skupina měla právě tzv. *nezdolnost*, zatímco druhá skupina se o nic nezajímala, vzdávala se už před překážkou a to se projevovalo nejen v chování, ale i ve vnitřních postojích.

<sup>60</sup> Holismus představuje směr, který zdůrazňuje celek a preferuje pojetí a vidění celku před výčtem jednotlivých částí. V našem kontextu pojem holistický znamená, že se autor nezaměřuje pouze na fyziologické či psychologické procesy, které pomáhají zmírňovat či předcházet zátěžovým situacím, ale bere v potaz i život na jakési spirituální, teleologické rovině a vliv takto prožívaného života na celkové naladění člověka.

- „Smysluplnost v protikladu k nesmyslnosti činnosti, kterou člověk vykonává“
- „Srozumitelnost v protikladu k nesrozumitelnosti situace, v níž člověk žije“
- „Představa zvládnutelnosti problémů v protikladu k pocitu nezvládnutelnosti problémů, které před daným člověkem stojí“<sup>61</sup>

### Smysluplnost

– kladný pól smysluplnosti značí, že je člověk vnitřně motivován k řešení problémů, obětování času a energie kvůli nalezení východiska. Překážky na cestě za konečným rozřešením chápe jako výzvy k aktivitě, celému procesu rozumí jako možnosti realizovat se, být tvůrčí, inovativní. Takovýto člověk je do určité míry hrdý na svou práci a je rád, že může doplňovat svou činností práci druhých lidí.

- záporný pól je charakteristický především odcizením. Nemá zájem na daném úkolu pracovat ani komunikovat s ostatními lidmi. Postupně se oslabují sociální kontakty, až dochází k sociální izolaci. Tento člověk se snaží stát mimo proud dění.

### Srozumitelnost

– kladný pól u člověka znamená, že se dívá na svět holisticky. Vidí své místo v dané struktuře, nejen určitou omezující výseč bez souvislostí. Chápe i vzájemné vztahy a řád mezi jednotlivými detaily a lidmi, což mu dodává pocit klidu a jistotu relativního trvání. Vztahy mezi lidmi vidí spíše jako přátelské. Je však schopen vidět i překážky a negativní věci, i přesto však má pocit, že budoucnost se dá dopředu očekávat.

---

<sup>61</sup> Všechny body citovány dle: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. str. 109.

- záporný pól značí nesourodost, chaotičnost světa. Daný člověk ničemu nerozumí, ničemu nevěří, má veliké potíže se ve světě orientovat. Budoucnost je pro něho mlhavá a většinou podobná jako současnost. Sociální kontakty jsou plné předsudků, komunikace je obtížná a poznání sama sebe je téměř nemožné.

### Zvládnutelnost

- z kladného pólu vyplývá vědomí o přiměřenosti možností dotyčného, jeho sil, ale i schopností lidí okolo něj. Zároveň daná osoba věří v potenci zlepšení či aktualizace sebe sama. Důvěřuje ve své schopnosti a dokáže odhadnout požadavky situace.

- záporný pól je příznačný představou nedostatečných sil a schopností, ale také neuspokojivým stavem prostředků. Člověk už předem přistupuje k situaci s vědomím, že se nedá zvládnout. Z tohoto vědomí na něho mohou doléhat pocity deprese, úzkosti či strachu.<sup>62</sup>

Na těchto třech protikladech stojí celá Antonovskyho klasifikace lidí, a ač by se mohlo zdát, že je to příliš zobecněné a zjednodušené, tak se jeho předpoklady potvrdily v mnoha výzkumech. Podařilo se mu dokázat, že lidé, kteří zastávají většinou kladnou část výše uvedených tvrzení, jsou lépe odolní vůči životním překážkám, ale jsou i zdravější a mají i výhodnější předpoklady k budoucímu životu.

### **3.3 Tělesné cvičení**

Tělesné cvičení funguje jako prevence organismu při zvládání zátěžových situací hned z několika důvodů. Této podkapitole se nebudu věnovat nijak rozsáhle, neboť si myslím, že o ní bylo napsáno již dost. Nedovolím si ji však ani vypustit, proto alespoň v krátkosti.

---

<sup>62</sup> Všechna pozitiva i negativa citována dle: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. str. 110-114.

Prvním důvodem je, že již bylo v nespočtu odborných lékařských, ale i psychologických publikacích dokázáno, že dobrá tělesná kondice má pozitivní vliv na duševní zdraví i vnímání sebe samého. Tělesná činnost (ted' můžeme hovořit i o fyzické práci) působí velice příznivě na snižování napětí a stresu. Člověk se uvolní nejen po fyzické stránce, ale soustředěním na vlastní cvičení odvádí pozornost od bolesti, utrpení či duševní zátěže.

Druhým důvodem je, že díky cvičení se u člověka zvyšuje míra sebeovládání. Už ten fakt, že někdo pravidelně několikrát týdně cvičí a poctivě udělá všechny cviky, znamená, že dotyčný má silnou vůli. Ta díky cvičení také sama sílí.<sup>63</sup>

Posledním a neméně důležitým aspektem tělesného cvičení je relaxace. Ta je vlastním velice dobrým preventivním působením na organismus. Většina populace dělá sport pro zábavu a uvolňuje se přitom od psychického přetížení. Za relaxaci však můžeme považovat i četbu knih, sledování filmů, vycházky do přírody. Relaxace může mít značně individuální charakter, ale také existují speciální relaxační techniky přístupné všem lidem.

Pro příklad uvedeme techniku „*autogenního tréninku*“. Tu představil v roce 1927 Johannes Heinrich Schultz a od té doby je hojně používána. Zmiňuje jí i Jaro Křivohlavý ve své publikaci „*Jak zvládat stres*“ jako jednu z nejvyužívanějších preventivních technik zvládnutí zátěžových situací současnosti. Autogenní trénink předpokládá pravidelný nácvik, který sestává z fyzické i psychické části. „*V první fázi se pozornost soustřeďuje na pocity uvolnění, tíže a tepla v končetinách, na klidný a pravidelný dech, na teplo rozlévající se v břiše, na silný a mocný tep srdce a na příjemný chlad hlavy (a zvláště čela).*“<sup>64</sup> Druhá část cvičení je zaměřena

---

<sup>63</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada avicenum, 1994. str. 117.

<sup>64</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada avicenum, 1994. str. 119.



na psychiku dotyčného a člověk by se měl snažit zaměřit na problémy, které ho trápí a hovořit k sobě. Můžou to být věty vztahující se k celkovému naladění člověka, ale i krátké věty, které se vztahují k momentální situaci.

Jiné možné cvičení více či méně uzpůsobené pro podmínky školy uvádí Libor Míček ve své publikaci „*Učitel a stres*“. Na stránkách nalezneme různé cviky na krční, hrudní, bederní páteř, pánev a podobně. Zkrátka na uvolnění těch partií, které jsou celodenním sezením či stáním (ať už ve správném či špatném postoji či posedu) u učitelů nejvíce namáhány.<sup>65</sup> Pro lidi trpící či náchylné k bolestem zad bych tuto publikaci doporučil.

### **3.4 Sociální podpora**

Již na začátku této práce jsme hovořili o tom, že většina lidí nežije vyloučena od ostatních, ale jsou spolu v neustálé interakci. Potřeby lidí se obecně dělí do tří skupin – biologické, psychologické a sociální.

Biologické lze úplně zajistit bez potřeby druhých lidí, psychologické zčásti také, ale sociální potřeby – jak už z názvu vyplývá – nelze zajistit bez nezbytné přítomnosti dalších lidí. A pokud jsme dosud konstatovali, že z těchto mezilidských vztahů mohou vznikat stresové stavy či může člověk pomalu vyhořívat, musíme teď poukázat na to, že prostředí druhých lidí má i svá nepopiratelná pozitiva.

Většina lidí je členem nějaké sociální skupiny od narození, a to rodiny. Ponecháme stranou, že některé rodiny jsou neúplné, v některých dochází k domácímu násilí a podobným patologickým jevům. Budeme pracovat s předpokladem, že většina rodin funguje správně a vychovávají zdravého jedince. Postupem času se tento člověk dostává do dalších

---

<sup>65</sup> MÍČEK, Libor; ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. str. 111-124.

sociálních skupin – širší rodina, kolektiv ve škole, později pracovní skupina, přátelé, politická strana, apod. Každá z těchto skupin může do značné míry ovlivňovat nejen sebepojetí člověka, jeho pocity v přítomnosti této skupiny, ale i jeho rezistenci vůči různým zátěžovým situacím. Některý pracovní kolektiv bude výskyt stresových stavů spíše umocňovat, zatímco jiný bude pro dotyčného člověka opravdovou podporou.

Sociální opora má dva základní atributy. Tím prvním samozřejmě je podpora ze strany skupiny směřovaná k jednotlivci a tím druhým je naopak nutnost účasti na sociálním životě skupiny ze strany jednotlivce.

Člověk může získávat od svých přátel, rodiny, kolegů různé verbální i neverbální signály o tom, že do jejich skupiny patří, a že o něho má skupina zájem. Současně mu okolí poskytuje intimitu, lásku, přátelství, zpětnou vazbu, vědomí sounáležitosti, potvrzení vlastní hodnoty pro kolektiv a pomáhá mu identifikovat sama sebe.<sup>66</sup> Váží si ho, věří mu a pomůžou mu, pokud to bude jakkoli potřebovat. Pokud z vnějšku působí na dotyčného nepříznivé faktory, skupina kolem něho působí jako nárazníkové pásmo, které zmírňuje negativní důsledky, ale současně pozitivně působí i jako prevence každodenních drobných nedorozumění.<sup>67</sup> Samozřejmě existují i psychoterapeutické skupiny pro lidi s různými problémy (drogově závislí, lidé s karcinomem, HIV, lidé, kterým zemřeli blízcí, apod.), které bychom mohli nazvat „profesionálními“ podpůrnými skupinami. Tyto skupiny působí již hlouběji v psychice člověka a pracují s dotyčnými různými terapeutickými technikami a dle vzoru různých psychologických či psychoterapeutických škol.

---

<sup>66</sup> ISTIFAN, Maroon. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. str. 95.

<sup>67</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. str. 118-123.

Druhý atribut – tedy nutnost účasti na sociálním životě skupiny – je samozřejmostí. Dotyčný musí udržovat dobré vzájemné vztahy s jedinci ve skupině, musí s nimi umět komunikovat a musí jim být stejnou oporou jako oni jemu. Jinak by těžko mohlo vzniknout důvěrné spojení, které je předpokladem dobrých přátelských či rodinných vztahů.

### *Pracovní kolektiv a nadřízení*

Vztahy mezi lidmi, kteří spolu každý den pracují, velmi významně ovlivňují pracovní prostředí, výkonnost jednotlivých zaměstnanců i jejich psychický stav. Pokud jsou vztahy pozitivní, lidé se do zaměstnání mohou i těšit, protože zde potkají své přátele, vymění si důvěrnosti a dostanou či dodají sociální podporu. Můžeme říci, že takovýto stav je ideální. V případně opačné situace však mohou neshody na pracovišti vyvolat nejen konflikty mezi kolegy, ale můžou se odrazit i na samotné práci s klienty (žáky, rodiči), vztazích s vedením školy a dokonce na samotné psychosomatické pohodě dotyčného, která může mít přesah i do jeho soukromého rodinného života.

Konflikty s vedením školy zase můžou způsobovat znevýhodnění pedagogů směrem k rodičům či žákům samotným. Jako jeden příklad mezi mnoha jinými vybírám „problém“ nošení čepic, kšiltovek a jiných pokrývek hlavy ve škole. Tomuto tématu se na mnoha školách věnuje nadměrná pozornost, která by se mohla zaměřovat na jiné povinnosti. Mezi pedagogy také často vznikají neshody mezi vyřešením tohoto „problému“ – povolit, či zakázat? Pokud nezasáhne vedení školy s jasným vyjádřením, dle kterého by se měli všichni učitelé řídit, vzniká ve škole schizofrenie, při které někteří učitelé sundání pokrývky vyžadují a naopak některým to nevadí.

Ve své praxi v CPPT, o. p. s. jsem také zaznamenal na některých školách potíže v komunikaci mezi učitelským sborem a vedením školy. Vedení bylo bráno jako instance, které se nesmí nic vytknout

ani navrhnout případná změna. I já osobně, jako pracovník externí organizace, jsem se poté na půdě školy necítil dobře a těžká atmosféra na pracovišti na mě doléhala.

### **3.5 Supervize**

Supervizí se označuje intenzivní mezilidské setkání supervizora a supervidovaného, zaměřené na individuální vztah, jejímž cílem je zlepšit schopnost supervidovaného pomáhat lidem a současně je i k užtku klientům dané osoby.<sup>68</sup> Supervize je přímo zaměřená aktivita na rozvoj profesionálních dovedností, prevenci stresu a zátěžových situací, rozvoj komunikačních schopností, porozumění, zajištění atmosféry vhodné ke vzdělávání nejen na pracovišti, ale i v rámci samotných supervizních setkání, současně však může mít i další funkce v závislosti na prostředí. Ačkoli může vypadat, že by se supervize dala zařadit pod odrážku sociální pomoci, není tomu tak. Do jisté míry bychom supervizi mohli chápat tak, že je poskytována druhými lidmi, většinou probíhá za účasti kolegů a slouží především k upevnění duševního zdraví v pracovním procesu. Na druhou stranu však musíme konstatovat, že supervize je prováděna vždy pod odborným dohledem, neprobírají se témata, která nesouvisí s vlastním pedagogickým procesem, a může mít řadu různých funkcí, které lze celkem jasně rozlišit. Hlavní funkce supervizních setkání jsou však tyto: *vzdělávací, podpůrná a řídicí.*<sup>69</sup>

*Vzdělávací funkce* – zajišťuje rozvoj porozumění, schopností a dovedností supervidovaných. Supervizor se snaží pomoci supervidovanému lépe porozumět klientovi (v našem případě žákům, rodičům, kolegům), uvědomovat si a lépe pracovat se svými reakcemi, porozumět dynamice interakcí se třídou, rodiči, kolegy a hledat jiné možné způsoby práce se žáky.

---

<sup>68</sup> HAWKINS, Peter; SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. str. 59.

<sup>69</sup> HAWKINS, Peter; SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. str. 60.

*Podpůrná funkce* – tato funkce má především preventivní vliv na proces vyhoření. Většina učitelů během své kariéry zjistí, že je práce přestává uspokojovat, že jsou fyzicky i psychicky vyčerpání a že pomalu začínají vyhořívát. Supervize jim pomůže sdílet pocity i techniky, které jim mohou pomoci zvládnout danou situaci. Jinak hrozí, že pedagog bude přeplněn emocemi, což bude mít vliv na jeho pedagogické působení i osobní život či se naopak od emocí oprostí, což způsobí zvýšení nezájmu o žáky i samotný učební proces. Podpůrná funkce supervize pomáhá supervidovaným nechat pracovní pocity ve škole a domů jít „čistý“.

*Řídící funkce* – vzhledem k tomu, že pedagogická činnost je charakteristická prací s lidmi, je nutné, aby se s námi někdo čas od času podíval na naši práci a pomohl ji zreflektovat, zjistit naše slabší stránky či pochválil za ty silné. Nikdo není dokonalý a školní hospitace (ať v podání ředitele, či inspektora) se dle mého názoru zaměřuje pouze na část původního cíle. Místo toho, aby se hospitující také zaměřil na styl vyučování, interakci se žáky a hodnotil umění zaujmout žáky, jednotlivé reakce na ně a předávání informací, soustředí se pouze na používání různých didaktických metod, technických prvků ve vyučování, naplňování školního vzdělávacího programu, apod. Supervize umožňuje rozšířit přizpůsobivost pedagogů. Totiž používat různé metody v návaznosti na předmět a na žáky. Pokud učitel ustrne, zbavuje nejen sebe, ale také žáky jiných výukových variant. Tyto varianty či zkušenosti si učitelé mohou předávat na supervizích a tím zjistit, že nejen že nemají monopol na pravdu, ale možná existuje někdo, kdo to dělá zajímavěji, či alespoň jinak.<sup>70</sup>

Supervize je preventivní i pomáhající prvek, který stále ve většině českých škol chybí. Jako nejdůležitější argument pro absenci supervizní

---

<sup>70</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. str. 370.

pomoci vidím špatně nastavenou legislativu ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a samozřejmě nedostatek finančních prostředků, které jsou školám přidělovány. Školská legislativa se v současnosti málo stará o psychické zdraví pedagogů a věnuje se v největší míře žákům, což jí samozřejmě nelze vytýkat, ale nemělo by se zapomínat na nezbytný prvek škol, a to právě učitele. Málokterá ze škol si může dovolit zaplatit něco navíc a většina škol raději vloží své finance do nákupu vybavení do škol než na supervizora. Přitom supervize je nedílnou součástí fungování většiny neziskových organizací, které to dokonce mají nařízené zákonem.

V Plzeňském kraji působí nezisková organizace Centrum protidrogové prevence a terapie, o. p. s., ve které je jedno středisko zaměřeno na primární prevenci užívání návykových látek a dalších typů rizikového chování – tzv. P-centrum. Do minulého roku (červen 2012) mělo P-centrum v rámci evropských projektů pro pedagogické sbory zapojené do programu „Kotva“, kromě jiného, připraveny i supervizní setkání zaplacené právě z peněz Evropské unie.<sup>71</sup> V současné době tento projekt již není placený z evropských peněz, ale P-centrum by mělo stále nabízet tyto služby. Samozřejmě již s tím, že si je daná škola musí zaplatit.

Podobný projekt nabízela i pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4 v roce 2008. Program nesl název „Řešení problémů se supervizním přístupem“ a byl určen pedagogům základních škol v daných oblastech. Učitelé se postupem času naučili supervizi využívat a přinášeli do ní svá očekávání. Nejvíce bylo zastoupeno přání o rozšíření metodických postupů nejen při výuce samotné, ale i při řešení různých konfliktů se žáky, kolegy, či rodiči. Pedagogové se postupně naučili reflektovat své pocity a uvědomovali si i vztahové souvislosti mezi nimi

---

<sup>71</sup> STUDIO PETROHRAD: *CPPT, o. p. s.* [online]. ©2011[cit. 27. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.cppt.cz/>

a žáky. Supervize v tomto projektu se nakonec ukázala jako hodnotná především v podobě podpory, kterou učitelé dostávali, bezpečí, které si dokázali na supervizi vytvořit a sdílet a na rozšíření učebních metod a hlubšího reflektování vlastního myšlení a jednání. Supervize samotná byla velice složitá, neboť bylo třeba „naučit“ učitele supervizi využívat, dále bylo nezbytné položit základní kameny důvěry a rozlišit a vzdát se témat, která do skupinové supervize nepatří (hlubší potřeby, rodinné konflikty, atd. – témata patřící spíše na individuální supervizi či vlastní terapeutický proces).<sup>72</sup> I tímto projektem se ukázalo, že učitelské povolání by si supervizní setkávání zasloužilo a bylo by to nejen výborné preventivní opatření proti stresovým situacím, či syndromu vyhoření, ale i celková podpora kvalitnějšího pracovního i osobního života učitele.

Se supervizí mám osobní zkušenost právě z CPPT, o. p. s. a musím říci, že ačkoli není jednoduché ji začít plnohodnotně využívat, je supervize skvělým nástrojem pro ujasnění si cílů a získání podpory ze strany kolegů. Hlavní úskalí při využívání supervizních setkání vidím ve způsobu naší výchovy – většina z nás je vychovávána v duchu toho, být co nejlepší – naše výsledky jsou hodnoceny ať rodiči, či učiteli ve škole (známkovací škála), což si s sebou neseme i do dalšího života. Většina lidí může tedy mít ze začátku pocit, že supervize je také hodnocením jejich práce, jejich metod, jejich schopností vyrovnávat se se zátěžovými situacemi, apod. Další úskalí vidím ve skupinové supervizi – ta je samozřejmě mnohdy velkým přínosem, ale většinou je pedagogický sbor dost široký a v případě účasti všech supervize ztrácí svůj původní smysl a naopak přináší jiné stresové situace. Avšak omezenější supervize je nejen vhodná, ale mimo jiné může i pročistit vztahy na pracovišti (v případě supervize pro vedení a vybrané zástupce řadových pedagogů). Poslední a možná i největší překážku vidím, kromě finančních prostředků, v zájmu využívat supervizi. Někteří učitelé mohou

---

<sup>72</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a kol. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008. str. 175-176.

mít pocit, že je to narušení jejich soukromí, další nároky na čas strávený v práci, ředitelům to může přinést další administrativní činnost a navíc ne každý ředitel má zájem se stýkat častěji se svými pedagogy. Ze začátku také málokdo opravdu pochopí, jaký smysl supervize má, a tudíž ani nemá chuť ji implementovat do svého pracovního života.

Pro ilustraci působení supervize na jedince, který s ní nemá zkušenost, předkládám kazuistiku, již znám z osobní zkušenosti.

#### *Kazuistika:*

*Petr nastoupil po absolvování bakalářského studia do neziskové organizace pracující s dětmi. Ze začátku ho práce naplňovala, ženský kolektiv kolem něho byl příjemný a počáteční nejistota v práci s dětmi vypadala jako malá překážka, kterou brzy zvládne. Petr docházel na supervize jako ostatní členové týmu, řešil s nimi jejich problémy, ale jen málokdy přinesl své potíže, a to vždy jen po nátlaku vedoucí, protože si nebyl jistý, co do supervize patří, co je moc osobní a co zase moc povrchní. Práce s dětmi začala být složitější, přicházely těžší případy (nebo mu to tak alespoň přišlo) a Petr získával z kolektivu stále silnější pocit, že něco dělá neustále špatně. Do toho přišla neschopnost domluvit se s kolegyní, se kterou vedl programy a posléze i s celým týmem. Petr se víc a víc uzavíral do sebe a jedním z nejdiskutovanějších témat na supervizi byl on, jeho komunikace, vztahy s kolegyněmi, práce na programech, apod. I přesto, že se snažil, nebyla jeho snaha v očích týmu dostatečná a krize mezi ním a členy týmu narůstala. V programu tím trpěl nejen on, ale současně celý tým a samozřejmě se to odráželo i ve vedení programů. Supervizní setkání byla pro Petra víc stresující než cokoli jiného. Vlastní práce s dětmi ho uspokojovala a byl si v ní už jistější, ale nalézt témata, o kterých by mohl mluvit a současně by neohrozil sám sebe, bylo nesmírně obtížné. Neviděl jiné východisko než výpověď. Tato situace nakonec také nastala, ale v průběhu tříměsíční výpovědní doby dostal Petr možnost jít na individuální supervizi, díky které zjistil, že je*



*možno opravdu smysluplně využít takto strávený čas. Že nejde o kritické hodnocení jeho práce, ale o nalezení nejpříjemnější cesty, o hledání alternativ, o komunikaci. Petr nakonec z organizace opravdu odešel, ale při pohledu zpět soudí, že mu tato zkušenost přinesla víc do života, než jakékoli semináře, či přednášky na vysoké škole. Zajímavostí je, že v průběhu výpovědní lhůty se vztahy na pracovišti pročistily, Petr pracoval na programech sám a velice ho práce bavila. Kdyby za sebou neměl nepříjemnou zkušenost s pracovní atmosférou z dřívějšího, tak by v práci i rád zůstal. Petra tato zkušenost velice změnila. Dnes dokáže s lidmi ve svém okolí hovořit otevřeněji, dokáže vyslovit „ne“, pokud se mu něco nelíbí, je jistější v tom, co dělá. Stojí si za svým názorem, i když s ním většina okolí nesouhlasí a celkově působí sebejistěji.*

Ačkoli se v této kazuistice nejedná přímo o události ze života školy, přece jen můžeme ukázat pozitiva a negativa tohoto přístupu. Výše popsanou přeměnu Petra samozřejmě nezpůsobila supervize jako taková, ale i díky ní byl s to si uvědomovat věci více do hloubky, dívat se na daný problém z jiného úhlu a kriticky se zamyslet nad svým i cizím jednáním. Zpětně si dokázal uvědomit, že čas strávený na supervizi většinou nebyl ztracený, ale pomohl mu, aby se podíval sám na sebe, či naopak dal radu, či podporu někomu jinému z týmu. Touto kazuistikou se snažím ukázat, že supervize či jakékoli zprostředkované pravidelné setkávání pod něčí záštitou může na jednu stranu hodně dát (pokud to dotyční dovolí a budou ochotni přinášet svá témata), ale na druhou může také dost brát, pokud je supervize nevysvětlena, pochopena špatně, či nemusí přinášet ani pozitiva ani negativa, jestliže na ni členové týmu docházejí, ale odmítají se do čehokoli pustit. Pro dost lidí může být tento přístup, který neznají z minulosti, velice deprimující, ale jako zažitý prvek naopak obohacující.

Supervize jako prevence syndromu vyhoření a jako způsob pro zlepšení zvládání stresových situací podle mého názoru opravdu funguje.

Je jen na postoji jednotlivých ředitelů a učitelů, jestli se jí rozhodnou využívat.

## DIDAKTICKÁ ČÁST

V této části diplomové práce budu vycházet především z vlastní zkušenosti studenta pedagogické fakulty, účastníka supervizí a absolventa řady kurzů více méně se vztahujících k tématu psychohygieny učitelů.<sup>73</sup> Pokusím se na tomto místě doporučit pár kroků, které by mohly vést k lepší psychické odolnosti budoucích učitelů. Z větší části se budou tato doporučení týkat vysokoškolské přípravy, ale zmíním i nějaká další, která by se mohla uplatňovat až v rámci vlastního pedagogického působení.

Důvodem psaní této části práce je mé vlastní předsvědčení, že příprava na psychicky náročné situace ve školství je nedostatečná a někde zcela opomíjená, jak jsem již zmínil výše v práci. Dalším argumentem je fakt, že jakékoli preventivní působení se dlouhodobě vyplatí více, než následná léčba.<sup>74</sup> Ta bude stát i více peněz vzhledem k tomu, že za dotyčného učitele se bude muset ve škole nalézt náhrada, on sám se bude muset léčit s finančními výlohami a ve finále bude toto řešení nevýhodné pro obě strany. Toto je ovšem lepší varianta, neboť v případě té druhé se učitel nebude vůbec léčit z vyhoření a takto odučí zbytek své kariéry, což bude mít negativní následky jak pro něho samotného, tak pro studenty i kolegy. Za třetí je preventivní působení jednodušší, protože na studenty – mladé lidi - lze také mnohem efektivněji působit, neboť nemají zažitě pracovní stereotypy a mají snahu dosáhnout toho nejlepšího. Oproti učitelům v pedagogickém procesu,

---

<sup>73</sup> Ačkoli se může zdát, že některé mnou absolvované kurzy nesouvisí s tematikou psychohygieny, je vždy možné si na osobní rovině z nich vybrat potřebné věci a aplikovat je do soukromého či pracovního života. Kurzy: Autorita v pedagogickém procesu – PhDr. Petr Hrouzek, PhD. – rozsah 20 hodin; Specifika práce s žáky a studenty – PhDr. Dagmar Nechutná – rozsah 5 hodin; Psychohygieny pro pedagogy – Mgr. Dana Šedivá – rozsah 20 hodin; Modelové situace, supervize v pedagogické praxi – Mgr. Dana Šedivá – rozsah 20 hodin; 4x4 - Sebezkušenostní výcvik v zážitkové pedagogice – Občanské sdružení Prevent (v současnosti o. s. Do světa) – rozsah 162 hodin (kvůli nemoci jsem mohl absolvovat pouze 116).

<sup>74</sup> Tento princip se dlouhodobě potvrzuje nejen v „drogových“ službách, ale také v medicíně např. v boji proti AIDS a prevenci různých kardiovaskulárních chorob, apod.

kteří nemusejí mít zájem, jejich způsob rutinní práce jim vyhovuje nebo svou práci už dělají dobře a nepotřebují žádné nové postupy. Navíc v průběhu studia dochází často k velice náročným stresovým situacím a každý student se s nimi neumí efektivně vyrovnávat. Největší stres zažívají nejen budoucí pedagogové samozřejmě před závěrečnými státními zkouškami. Techniky na zvládnutí stresu by jim tedy byly nápomocny už v průběhu studia a byly by zažitými pro budoucí pedagogickou praxi.

Nejdříve se pokusím postihnout základní nedostatky, které jako student v průběhu studia pociťuji. Ty poté zapracuji do jakéhosi doporučení, které by mohlo doplnit vysokoškolskou přípravu učitelů.

## **4. NEDOSTATKY VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ V OBLASTI PSYCHOHYGIENY**

Tato podkapitola nevychází z žádného sociologického výzkumu, ale jedná se o mnou reflektované mezery v systému vzdělávání učitelů. Hovořím z pozice studenta pedagogické fakulty, absolventa filosofické fakulty<sup>75</sup> a bývalého zaměstnance CPPT, o. p. s. V této organizaci jsem pracoval na pozici pracovníka primární prevence a má práce spočívala v realizování dlouhodobých preventivních programů na základních školách, výběrových seminářů a intervenčních programů na ZŠ i SŠ. Byl jsem tedy v neustálém kontaktu se žáky a pedagogy.

Samozřejmě jako hlavní mezeru vidím absenci psychohygieny v rámci studia na vysoké škole. Nebudu konkrétně předkládat problémy, které to způsobuje, neboť ty jsou do velké míry obsaženy a diskutovány výše v textu. Spíše se zaměřím na další související záležitosti, které stěžují mladému učiteli nástup do praxe. Tyto námitky poté začlením do samostatné kapitoly v návrhu vlastní přípravy na lepší psychohygienu v rámci univerzity.

### ***4.1 Stresy ve školním prostředí***

#### **Studium vs. realita**

Jak už jsem zmiňoval výše v textu, univerzita se nesmírně snaží budoucí pedagogy motivovat pro perfektní práci, vymýšlení různých nových aktivit, používání rozličných didaktických metod, jejich střídání kvůli zaujetí žáka a vůbec navozuje lehce soutěžní prostředí v průběhu studia. To oceňuji, neboť je pro každého obohacující vidět, jak jdou věci

---

<sup>75</sup> Tuto okolnost uvádím pouze proto, abych dokreslil, že o téma „člověka“ jako jednoty psychična, fyzična a spirituality se zajímám delší dobu a práce o psychohygieně učitele byla logickým vyústěním. Na filosofické fakultě jsem obhajoval diplomovou práci, která se zabývala pojetím člověka v psychoterapii gestaltu, problematikou vnímání dichotomie těla a duše, snahou gestaltu o napravení tohoto rozdělení a celkového vnímání člověka a jednotlivými aspekty utvářejícími člověka.

dělat jinak či v mnoha případech lépe. To je také jeden z principů, který bych uplatňoval při vysokoškolské přípravě na zátěžové situace, ale k tomu se dostanu později.

Toto konkurenční prostředí může mít za následek, že dotyčný si poté myslí, že ve škole za své přípravy a nápady bude oceněn stejně jako na semináři na vysoké škole, tedy potleskem, pochvalou, obdivem spolužáků, apod. Realita může být v některých případech jiná.

Student se nemusí dostat na školu, kde je vedení otevřeno novým způsobům výuky žáků. Ze strany kolegů může přijít místo očekávaného respektu spíše nezájem, lhostejnost či dokonce kritika. Jaroslava Vašutová konstatuje, že mladý pedagog by se nejdříve měl pokusit zjistit postoj vedení školy k plánovaným inovacím, aby nerozbořil koncept školy. Současně by měl působit sebejistě, ale unést kritiku, která bude přicházet ze strany zkušenějších pedagogů, nechat se jimi vést a rozvíjet svou sebereflexi.<sup>76</sup>

V této tezi vidím potenciální skryté potíže. Pokud je škola otevřena, stejně tak vedení a kolegové jsou schopni sebereflexe a zároveň poskytnou podpůrnou či zdravou atmosféru pro nového kolegu, je vše v pořádku. Pokud tomu tak není, mohou nastat potíže. Student na vysoké škole je veden k tomu, aby se snažil pracovat moderně, zajímavě, inovativně, ale současně by si měl nejdříve zjistit, zdali to bude vůbec možné. V případě že nebude, nenabízí autorka v publikaci řešení. Předpokládám tedy, že by se měl učitel přizpůsobit zbytku a učit podle zažitých učebních procesů na dané škole. To by znamenalo absolutní znehodnocení didaktických hodin na vysoké škole.

Podobně to vnímám u kritiky a vedení ze strany zkušenějších kolegů. Ta může být a doufám, že většinou je, obohacující, ulehčí

---

<sup>76</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. str. 59-60.

nastupujícímu učiteli práci a je závěrečnou přípravou na vlastní pedagogickou práci. Ovšem pokud taková není a student se dostane na školu s pracovními stereotypy a navíc do vleku pedagogického sboru, který nemá zájem o vlastní sebereflexi, či o své vlastní zdokonalení?

Tyto situace nejspíše nemají konkrétní řešení. Existuje sice Česká školní inspekce, ta se však zaměřuje spíše na plnění RVP, ŠVP, metody výuky při vystupování učitelů na hodinách, apod. a není schopná kontrolovat zavádění nových postupů, případně přijetí mladých pedagogů zbytkem sboru a vedením.

### Nedostatečné profesionální vedení

Učitelé jsou vzděláváni v České republice pouze v rámci univerzity a poté následuje další vzdělávání pedagogů, které je do velké míry odvislé od osobního zájmu učitele a postoje vedení školy.

V tomto postupu mi schází jakési profesní vedení ve smyslu „koučinku“<sup>77</sup>, jako je tomu například v Německu. Budoucí pedagogové jsou na německých univerzitách vzděláváni podle dvou různých strategií, které pro tuto práci však nejsou důležité, a proto je zde nebudu uvádět. Oba dva postupy jsou však zakončeny přípravnou službou na škole (dle spolkových zemí se doba této služby liší – někde je to rok, jinde rok a půl a většinou trvá dva roky). V průběhu této doby student už vykonává povolání učitele, ale je pod profesionálním vedením staršího kolegy, dále se systematicky vzdělává a má možnosti se individuálně připravovat na pozici pedagoga tak, aby ji vykonával co nejlépe a zároveň nejšetrněji k sobě. Po této době student v Německu skládá další státní zkoušku a až poté se může nazývat učitelem.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Tento přejatý výraz je používán v tomto znění i v některé odborné literatuře.

<sup>78</sup> *Němečtí zaměstnavatelé žádají změny v přípravě učitelů* [online]. [cit. 14. 2. 2013]. Dostupné z: <http://vsmonitor.wordpress.com/2012/11/26/nemecti-zamestnavatele-zadaji-zmeny-v-priprave-ucitelu/>

Z hlediska psychohygieny učitele je tento způsob vedení budoucího učitele nezpochybnitelnou výhodou. Nováček může dostat od svého zkušenějšího kolegy praktické typy, jak pracovat se třídou, jak vystupovat, jak hodnotit žáky, ale především jak se vyrovnávat se zátěžovými situacemi, nezačít „hořet“ a rozumně skloubit profesní život se soukromým. Je zde ovšem stále riziko, které bylo zmíněno výše – tedy jakýsi „špatný“ koučink, či vedení mimo původní vizi mladého pedagoga.

Vím, že tento nedostatek není možné řešit na půdě univerzit, ale jedná se spíše o systémovou záležitost z hlediska ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Přesto na ni chci v této práci upozornit a poukázat na německou schopnost dohlédnutí důsledků znehodnocení školství a snahu o řešení této situace. V Německu se do konceptu vzdělávání učitelů angažují i soukromé firmy, které si uvědomují důležitost kvalitního vzdělání pedagogů z hlediska následného zaměstnávání žáků. Proto bojují za co nejpraktičtější vzdělání učitelů, přizpůsobení vysokoškolského studia nejnovějším trendům, zavedení profesionálního i osobního růstu dalším vzděláváním, stálou podporu vedení školy a zatraktivnění pedagogické profese, neboť reálně hrozí velký nedostatek zaměstnanců v německém školství.<sup>79</sup> V českém prostředí tuto snahu bohužel postrádám, a to určitě nemusím připomínat propastný rozdíl ve finančním ohodnocení učitelů.

V určitém smyslu ale nacházíme podobný systém ve vzdělávání budoucích lékařů, kteří povinně musejí absolvovat tzv. „kolečko“. To je povinné samozřejmě z pospojování si naučených věcí a propojenosti celého lidského organismu, ale dochází zde i k vedení ze strany starších kolegů. Tato praxe je dlouhodobě zavedená a funguje, proto si myslím, že by se o tomto principu mělo uvažovat i v rámci pedagogické profese.

---

<sup>79</sup> Dle autora článku dosáhne během příštích pár let více jak polovina učitelů v Německu důchodového věku. *Němečtí zaměstnavatelé žádají změny v přípravě učitelů* [online]. [cit. 14. 2. 2013]. Dostupné z: <http://vsmonitor.wordpress.com/2012/11/26/nemecti-zamestnavatele-zadaji-zmeny-v-priprave-ucitelu/>



## **4.2 Stresy související s osobností učitele**

### Znalost sama sebe

Pedagog je v neustálém kontaktu s dětmi, které tím ovlivňuje, jak už jsme několikrát zmiňovali. Znalost svých silných a slabých stránek by měla být základním předpokladem pro práci s dětmi. Psychoterapeutové povinně absolvují sebezkušnostní výcvik proto, aby se následně při své práci nezhroutili u tématu, které se jich také negativně týká. Učitelská profese v tomto ohledu není tak náročná, ale přesto se učitel dostane častokrát do situace, která mu je nepříjemná, připomíná mu minulost, nebo si s ní jednoduše neví rady.

Pedagog může mít sklony stereotypně posuzovat žáky podle jejich prvních výsledků tzv. „škatulkování“. Může být mírnější ke zlobivým žákům, protože takový také kdysi byl. Nebo naopak může nevědomě tyto žáky ponižovat, protože ho takovíto žáci na základní škole šikanovali.

Málokterý člověk si je vědom všech svých skrytých bolestí, trápení, či nevyřešených potřeb. Učitel by všechny tyto potenciálně nebezpečné události měl mít vyřešené, či by o nich měl vědět a měl by počítat s tím, že budou mít tendenci ovlivňovat v určitých situacích jeho rozhodnutí.

S tím souvisí i umění kritiky. Častokrát člověk rád kritizuje ostatní, ale neumí přijímat kritiku od ostatních lidí. Učitel by měl žáky umět kritizovat tak, aby žák nepřešel do úplné rezignace, ale byl naopak nabuzen k další práci a ke zdokonalování sebe sama. Stejně tak by se učitelé měli umět navzájem mezi sebou pozitivně i negativně kritizovat a dokázat kritiku přijímat.

### Správná rétorika

Učitel je v současné době bohužel poslední instancí, která by měla učit žáky správnému spisovnému projevu. Média, která tuto funkci také donedávna ještě plnila, jsou plna vulgarismů, nesprávných mluvnických

koncovek a přejatých slov. Pedagog by však měl jít žákům příkladem a zdokonalovat jejich jazykový projev.

To se v mnoha případech neděje. Někteří studenti pedagogické fakulty mají problémy s vyjádřením vlastních myšlenek, neumí vystupovat před kolektivem ostatních lidí, jsou nervózní, chybí jim základy správné komunikace, hovoří vulgárně. To se samozřejmě odráží dále v jejich práci – žáci přebírají tyto vzory a spisovná čeština postupem přechází v hovorovou. Důsledkem toho však je i nespisovná mluva ze strany žáků. To může působit negativně na psychiku učitele, který si je vědom své chyby, ale není s to ji napravit.

Rétorika pro mě není tématem, které by bylo stěžejní pro psychické zdraví učitelů, ale musím konstatovat, že studentům pedagogické fakulty by určitě prospěl předmět, který by se zaměřil na rétoriku, zásady správné komunikace a trénink těchto dovedností. Před třídou by tito pedagogové působili sebevědoměji a byli by i lepším vzorem nastupující generaci.

### Hodnocení

O naší výchově ve stylu „soutěžení“ a hodnocení ostatními jsem se již zmiňoval výše. Málokdo je schopen se od tohoto způsobu výchovy oprostit a jeho další působení proto probíhá ve stejných hranicích, jako byl vychováván sám. Pro učitelskou profesi z toho vyplývá, že takový pedagog je zaměřen pouze na exaktní výsledky, které jsou viděny nejlépe v podobě známek. Chybí zde individuální slovní hodnocení, zvážení snahy či lenosti, přizpůsobování výuky dosaženým výsledkům, či reflexe vlastní práce. Tyto vzory přebírají dále žáci a projektují je do svých životů. Tím vzniká jakýsi kruh, ze kterého je velice těžké uniknout především pro jednotlivce, ale i pro celou společnost.

Ve vztahu k učiteli samému je tento typ výchovy nevhodný zejména kvůli zmiňované supervizi. Ačkoli supervize zatím není z naprosté většiny

přítomna na českých školách, můžeme důsledky této výchovy vidět i v současnosti. Jedná se zejména o hospitace, které pro učitele bývají „trestem“, kontrolou či výrazně stresovou záležitostí. Pedagog z většiny nevnímá hospitaci jako prvek své sebereflexe, ani jako pomoc ze strany zkušenějšího kolegy či inspektora, protože tak hospitace zatím není ani zamýšlená. Nemůžeme se poté divit, že na pedagogických poradách či při dalším vzdělávání učitelů se kantoři nepředhánějí s novými metodami práce s dětmi, nesnaží se představit svůj způsob reagování na danou situaci a nejsou ani příliš otevření skupinovým nácvikům. Místo toho, aby využili tyto události ke zdokonalení své práce a poznání sama sebe, uzavírají se a pouze „přežívají“ do konce semináře či workshopu. To je dáno právě zažitým hodnocením ve všech aspektech našeho jednání i myšlení.

## **5. DOPORUČENÍ**

V této části se pokusím zapracovat výše popsané nedostatky do jednoho celku – do jakéhosi předmětu, či spíše semináře, který by mohl doplňovat přípravu budoucích pedagogů.

### ***5.1 Obecné charakteristiky***

Principem setkávání studentů a vyučujícího v rámci tohoto semináře by bylo sdělování pocitů, sdílení radostných, ale spíše špatných, či náročných situací, předávání zkušeností, nácvik zátěžových situací a hledání nejlepších způsobů řešení. Jednalo by se o seminář ve vlastním slova smyslu, tedy o předmět, kde by se vlastní aktivita v předmětu kladla na studenty samotné. Nemohlo by to být ani jinak, protože předmět by měl pomoci v budoucím pracovním životě právě jim.

Seminář by kladl větší požadavky na zabezpečení místnosti, docházku, složení docházejících studentů, prostředí a časovou náročnost. Předmět by měl být povinný pro všechny studenty pedagogické fakulty bez výjimky. Ta by se neměla vztahovat ani na dálkové studenty, neboť syndrom vyhoření postihuje především současné pracovníky školství, jak jsme uváděli na výzkumech v teoretické části.

Na jednotlivé semináře by mělo, či mohlo docházet studentstvo v maximálním počtu patnácti lidí, a to navíc ze stejného oboru, či kruhu. Rozhodně by se nesmělo stávat, že se na daný předmět запиše 14 studentů občanské výchovy a dějepisu a jeden student chemie a matematiky. Toto opatření by bylo nezbytné z hlediska různorodosti probíraných témat – učitelé občanské výchovy se určitě z hlediska výuky dostanou do jiných situací než učitelé tělesné výchovy (viz například téma rasismus vs. odmítavý postoj současných dětí ke sportu). I diskuze a cvičné situace by byly pro tohoto jednoho studenta zbytečné, protože by je těžko mohl použít pro své konkrétní situace. Navíc je potřeba, aby se studenti navzájem alespoň trochu znali, či spolu absolvovali

většinu předmětů - tudíž měli vytvořený určitý vztah. Tento požadavek je z toho důvodu, že by se mezi studenty postupně mělo vytvořit „bezpečné prostředí“, ve kterém by se mohlo pracovat na „hlubších“, či intimnějších věcech, ale vždy pouze v souvislosti s pedagogickou praxí, ne s osobními problémy. Aby se však mohl vytvořit bezpečný prostor, je třeba pravidelných schůzek ve stejném složení. Jsem si vědom toho, že někteří lidé mají problém s mluvením na veřejnosti či sdělováním svých pocitů a ještě hůře problémů. Pokud si však připomeneme komunikaci činem<sup>80</sup> v souvislosti s učitelskou profesí, je nadmíru nutné, aby dobrý učitel uměl se žáky hovořit nejen o probírané látce, ale i o jejich potřebách, problémech, každodenních věcech. To by si měl budoucí učitel přinejmenším uvědomovat a brát na to zřetel, když už nebude schopen se to třeba sám naučit. Pro naše konkrétní potřeby by jich však nemělo být více než patnáct proto, že je nutné, aby se do semináře zapojovali v průběhu semestru všichni, a ve větším počtu lidí by byl předmět časově nezvladatelný.

Podmínkou by byla povinná docházka, a to hned z několika důvodů. Prvním argumentem je, že pro smysluplné debaty, ukázky, hledání nových řešení, či sdílení zážitků z praxe je vždy vhodnější mít větší počet lidí, kteří docházejí pravidelně všichni. Seminář by měl mít určitou strukturu, která by se dodržovala, a studenti si na ni v průběhu semestru zvykli. Pozdní příchody, či absence by výrazně narušovaly smysluplnost předmětu a vlastní potencionální přínos pro studenty. Seminář by měl témata probírat kontinuálně, tudíž by jedno vynechání semináře nemělo mít fatální vliv pro další absolvování kurzu, ale současně by bylo vhodnější, aby studenti chyběli co nejméně. Dalším argumentem je právě vytvoření bezpečného prostoru.

---

<sup>80</sup> V tomto konkrétním případě myslím spíše vyučování činem. Žáci často jednájí dle toho, jak vidí jednat své vzory, tudíž neschopnost o některých věcech mluvit přejímají samozřejmě primárně z rodinného prostředí, ale může se to stát i v souvislosti se školním prostředím.

Předmět by měl být minimálně dvousemestrový a neměl by být hned v návaznosti za sebou, ale první část v letním semestru prvního ročníku navazujícího studia a druhá část v letním semestru druhého ročníku navazujícího studia. Toto rozdělení je vhodné mimo jiné i proto, že by měli studenti mezi semináři čas přemýšlet sami o sobě, o stylu své práce, mohli by se soustředit na jednotlivé aspekty svého vystupování, apod. Tento způsob by se mohl aplikovat na univerzity, které mají systém vzdělávání rozdělený na předmětovou část (dějepis, chemie, biologie,...) v bakalářském studiu a didaktickou a pedagogickou část v navazujícím studiu. V případě univerzit se smíšenou výukou těchto předmětů, či pětiletých magisterských oborů by se musel plán předmětu přizpůsobit konkrétním podmínkám. Umístění do navazujícího studia budu zdůvodňovat u jednotlivých částí daného předmětu níže v textu.

Časová dotace na předmět by byla 2 x 45 minut týdně s přestávkou, ale to by se samozřejmě mohlo upravit z hlediska jednotlivých předmětových oborů.

### Materiální vybavení

Na takovýto typ předmětu by nebyla příliš vhodná klasická přednášková aula ani strohé třídy na semináře. Kvůli bezpečné příjemné atmosféře a klidu na práci by bylo potřeba, aby ve třídě byl koberec, pohodlné židle, či polštáře, na kterých by se dalo sedět na zemi, příjemné barvy na stěnách (ne pouze neutrální bílá a žádné obrazy) a především by měla být místnost lépe zvukově izolována. Všechny tyto požadavky jsou kvůli jednodušší práci. Studenti i vyučující si jednodušeji zvyknout na práci v příjemném prostředí, kde se můžou položit, nemusejí sedět na židlích v lavicích, ale v kruhu či jiným pohodlnějším způsobem. Dalším požadavkem by bylo, aby si studenti také mohli udělat teplý nápoj, tudíž by bylo zapotřebí rychlovarné konvice, opět kvůli většímu pohodlí. Je velice vhodné, aby se studenti cítili uvolněně a mohli sdílet své nápady bez zbytečných vyrušení v podobě hluku z chodby, apod. Materiální

požadavky by nebyly nijak náročné, ale uvádím je zde, neboť není zvykem, aby práce na univerzitě probíhala v takovýchto prostorách.<sup>81</sup>

## **5.2 1. část předmětu**

První ze dvou seminářů by měl probíhat v letním semestru prvního ročníku navazujícího studia. Student by za sebou měl následovat praxi v zimním semestru a před sebou blokovou praxi v podobě deseti hodin z každého aprobačního předmětu. Na Západočeské univerzitě v Plzni je termín praxí stanoven na různé termíny, což by znesnadňovalo práci, a bylo by proto vhodné tyto termíny sjednotit, nejlépe na začátek semestru. Není to však podmínkou, samozřejmě by se dal předmět realizovat i tak, ale bloková praxe na začátku semestru by byla neefektivnější z hlediska jeho realizace.

### Koncept semináře

Tento seminář by byl zaměřen na vysvětlení pojmů jako zdraví, psychohygiena, prevence, zátěžové situace, stres, syndrom vyhoření, reakce na stres. Byl by tedy částečně veden teoreticky, aby studenti byli poté schopni aplikovat nabyté vědomosti do své vlastní praxe. Teoretickou část nebudu dlouze rozpracovávat – jednalo by se o klasickou expoziční metodu seznámení s látkou, diskuzi na semináři, případně vlastní, či zprostředkované zkušenosti s probíranou tematikou. V případě zachování stávajících termínů praxí by mohla sloužit první polovina semestru právě pro tuto teoretickou část.

Druhá polovina semestru by byla zaměřena již více na studenty a jejich zkušenosti. Ty by měly vycházet především z absolvované blokové praxe a poznámek z následové praxe v zimním semestru.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Případně probíhat může, ale já jsem se s tím za dobu svého studia nesešel.

<sup>82</sup> Osobně jsem po následových praxích byl některými výkony učitelů zklamán a bylo velice vhodné, že jsme dostali prostor strávit seminář či přednášku diskuzí nad těmito tématy. Myslím si však, že by byla možnost tato témata vytěžít více do hloubky.

Studenti se seznamují s realitou pedagogické praxe, mají připomínky k teorii, kterou se učí na univerzitě a učitelé ji nepoužívají, mají vlastní zkušenost ze svého vystupování, stresovými situacemi, práci s časem, se třídou, uklidňování žáků během vyučování, nervozitou, apod. Student tedy je po první blokové praxi plný dojmů, ať kladných či záporných a je vhodné, aby měl prostor pro konfrontaci svých pocitů s ostatními. Předpokládám, že v druhé části semestru bychom se věnovali především situacím, které nastaly během výuky, a studenti nebyli s to si s nimi poradit, či je znervóznily či jinak ovlivnily následující průběh hodiny. Studenti by si mohli vznášet návrhy mezi sebou, radit si či reflektovat, že způsob, který dotyčný použil, není nejvhodnější, nebo naopak je. Vedoucí semináře by zde byl spíše v roli mediátora, který by řídil diskusi a případně pomohl studentům po vzoru Sokrata maieutikou nalézt řešení. Je důležité, aby vyučující nepřebíral celou iniciativu z toho důvodu, že pro učení není vhodnější způsob než vlastní prožitek. Studenti, kteří na vhodnější řešení situace přijdou sami, tento způsob jistě nezapomenou spíše než ti, u kterých to zmíní pouze vyučující.

V hodinách by byl prostor na zdokonalování návyků, zkoušení práce s časem, diskusi o stresových situacích, které studenti každý semestr zažívají v souvislosti se zkuškovým obdobím, seminárními pracemi, dodržení termínů, apod. Diskuze by se měla vždy vztahovat k tématům, která studenti zažívají. Stres je důležité rozpoznat a co nejdříve zjednat nápravu, než se situace zhorší. V této části by také měla proběhnout diskuze nad tématem osamělost učitelského povolání a sociální podpora zvenčí. Učitelské povolání je do jisté míry velice osamělé, i když či právě proto, že učitel zůstává téměř po celou dobu pouze v kolektivu dětí. Má proto malý prostor požádat kolegy o radu či si pouze postěžovat.<sup>83</sup> Učitel zůstává se svými problémy relativně izolován, a to by měli budoucí pedagogové určitě vědět dříve, než nastoupí

---

<sup>83</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. str. 371-372.



do pracovního procesu. Seznámení se stresory je důležité i z toho důvodu, že si vyučující či studenti mohou sami vzájemně nabídnout alternativní způsoby zvládání zátěžových situací, čímž se do budoucna můžou vyvarovat některých nevhodných postupů, jako je kouření, alkohol či užívání medikamentů. Vyučující by měl zmínit i budoucí studentův zájem o školu, kam by měl po univerzitě nastoupit. Mělo by se hovořit o potencialitách jednotlivých škol, o různých způsobech vedení, kolegiálním prostředí, apod., aby se student byl posléze schopen dopředu racionálně rozhodnout, na jakou školu chce nastoupit.

Zápočet za předmět by byl za docházku a aktivitu na semináři, aby se nestalo, že student sice chodí, ale vůbec se nezapojuje, či nechodí vůbec. Samozřejmě by nešlo o předmět, který by byl stěžejní, ale měl by pomoci hlavně studentovi samotnému, a pokud by o to dotyčný neměl zájem, tak by mu to vyučující stěžovat neměl.

### **5.3 2. část předmětu**

Druhý seminář by probíhal v letním semestru druhého ročníku navazujícího studia a začínal by po absolvování čtyřtýdenní výstupové praxe. Před začátkem tohoto předmětu by byli studenti upozorněni, aby si v průběhu praxe dělali jakýsi deník, do kterého by zapisovali pocity a zážitky z vyučování či kontaktu s kolegy, žáky či rodiči. Tento by se potom využíval při vlastních seminářích, pokud by s tím majitelé souhlasili. Současně by měli půl roku na to, aby po absolvování prvního semináře sledovali sami sebe, zdokonalovali se či si uvědomovali své slabé stránky.

#### Koncept semináře

Tato část by byla zaměřena více sebezkušenostně než předchozí. Studenti by byli již po měsíční praxi, což by do seminářů přineslo více témat než v prvním ročníku.

Tento seminář by byl veden také více „supervizně“. Samozřejmě by se o supervizi nejednalo, ale byl by to jakýsi předstupeň, při kterém by se studenti naučili pracovat podobně jako na supervizích a byli by připraveni ji začít využívat i posléze v zaměstnání (ať soukromě či při systémovém zavedení MŠMT). Studenti by posílali dopředu emailem vyučujícímu svá témata, o něž by měli zájem, aby se na ně vyučující mohl dopředu také připravit.

Vzhledem k náročnosti posledního semestru by tento seminář nevyžadoval žádnou rozsáhlou domácí přípravu, ale spíše plné zapojení studenta v dobu semináře. Byly by využívány různé aktivizační i terapeutické techniky, i když by samozřejmě nebyly vytěžovány do důsledků jako při psychoterapeutickém sezení. Tyto techniky budou popsány níže.

V tomto semináři by byl prostor na přehrávání různých zátěžových situací, ať už prožitých studenty či vymyšlených pro potřeby semináře vyučujícím. Studenti by si mohli zjistit, jaký typ řešení je pro ně nejvhodnější, který jim dělá potíže a na čem u sebe zapracovat. Naučili by se také do jisté míry reflektovat své vlastní jednání a nejednat impulzivně, ale s odstupem a rozvahou. Nebo přinejmenším s vědomím možnosti chyby.

Zápočet by byl udělen opět za pravidelnou docházku a aktivitu na hodině. Byl by však tentokrát podmíněn studentovým zasláním a rozebráním minimálně jednoho tématu na semináři.

### Formy práce

Vyučující by při seminářích mohl využívat různé techniky, doplněné klasickými diskuzemi i přednášením při teoretické části prvního semináře. Některé využívané techniky by měly terapeutický nádech, ale nebyly by využívány plně terapeuticky. Samozřejmě by používané techniky závisely

pouze na vyučujícím samotném, takže zde můžu pouze některé nastínit, ale nelze je brát závazně.

Hranice – v rámci těchto technik by si mohli studenti zjistit, kde mají vlastní hranice, jak jsou schopni k sobě pouštět lidi a jak reagují na jejich překročení. Hranice jsou myšleny především psychicky, ale bylo by možno zařadit i aktivity z oblasti proxemiky.

Bálintovská skupina – jedná se o nastínění problému a následnou diskuzi. Předkládající situace by přednesl problém, jak ho zažil či jak si ho pamatuje. Ostatní účastníci by se doptávali na to, co by je zajímalo, aby si mohli dotvořit obraz. Následně by říkali, jak by se sami cítili v roli člověka, co předložil problém, žáků, kolegů či těch lidí, kterých se problém týká. Dále by ostatní studenti předložili vlastní návrhy řešení dané situace. Tato technika je zakončena vyjádřením toho, kdo situaci předložil. Ten má možnost říct, jestli by mu některá navrhovaná strategie pomohla, jestli měl možnost podívat se na myšlení protistrany, a tím si sám něco uvědomil. Cílem této techniky je nalézt co největší množství praktických výstupů, aby měl dotyčný možnost vybrat si nejvhodnější variantu pro sebe.<sup>84</sup>

Zpětná vazba – častokrát lidé nedostávají zpětnou vazbu z mnoha důvodů. Zde by byl prostor na zpětnovazební informace o formě práce, o komunikaci, o vystupování, o stylu vyučování a ostatních věcech souvisejících s profesí pedagoga.

Modelování soch – tato technika představuje neverbální vyjádření vztahu k určitému problému, osobě či situaci. Dotyčný hledá postavení, které jeho postoj nejpřesněji vystihuje, načež se skupina baví o tom, co ho k tomu nutí, co ovlivňuje tuto pozici či jak by se dal postoj změnit. Dotyčný si pro sebe opět vybírá ty činnosti či informace, které by mu

---

<sup>84</sup> VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Sestry v nouzi*. Praha: Grada, 2011. str. 158-159.

mohly být nápomocny. Pokud najde příčinu či pomoc, může se pokusit na daném setkání nebo i na příštím postavit do „nové sochy“ a zjistit, jak se v ní cítí.<sup>85</sup>

Psychodramatické výstupy – jedná se o přehrávání situací, které dotyčnému způsobují stres, je z nich nejistý či neví, jak se zachovat. Dotyčný může hrát sám sebe, protistranu či pouze sledovat výstupy někoho jiného. Tato technika slouží opět k sebereflexi dotyčného, rozpoznání pocitů ostatních, nalezení jiných možností řešení a vyzkoušení jiných postupů. Scénka se může využít i jinak a přehrávat několikrát, aby si dotyčný nacvičil jiný způsob jednání.<sup>86</sup>

Další formou práce by mohl být nácvik různých relaxačních technik, které by se prováděly buď přímo na semináři či by se jen nacvičily a studenti by je mohli provádět podle svých potřeb doma.

#### **5.4 Požadavky na vyučujícího**

Vyučující tohoto předmětu by měl splňovat velmi specifické požadavky, které nejsou většinou typické pro vysokoškolské učitele. Vyučující by měl umožnit studentům (budoucím pedagogům) reflexi jejich vystupování, komunikačních dovedností, prožívání. Vyučující by určitě měl být otevřený, empatický, upřímný, měl by projevovat zájem a být pozorný. Hlavně by měl být jaksi „nad věcí“, aby mohl tento princip přenést na studenty samotné a tím je také dále vzdělávat. Je důležité, aby se studenti naučili v průběhu semestrů rozlišovat podstatné a nepodstatné věci a posléze v práci neulpívali na podružnostech. Nejen pro pracovní život je také klíčové, aby si člověk dokázal říct: „Stop, tohle nelze měnit, neměl bych se tím dále zatěžovat, pouze mě to trápí. Místo toho bych se mohl věnovat něčemu, na co mé síly stačí.“ Toto uvědomění

---

<sup>85</sup> HAWKINS, Peter; SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. str. 150.

<sup>86</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a kol. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008. str. 130-136.

by měl také seminář poskytnout, protože si nejsem jist, zdali podle toho většina lidí opravdu žije.

Samozřejmě by měl být vyčerpávající odborný přehled o tématice psychohygieny, duševního zdraví, ale i zdraví obecně. Tudiž by bylo ideální, kdyby byl vyučující vystudovaný psycholog či měl absolvovaný psychoterapeutický výcvik, nejlépe však obojí.

Tento požadavek by byl vhodný i z hlediska práce se studenty. Měl by mít terapeutické povědomí o používaných technikách, jejich využití a zároveň by si měl být vědom i limitů. Vhodné by bylo, aby vyučující měl i z minulosti praktickou zkušenost se supervizí či terapií a mohl tedy uplatňovat své zkušenosti i na poli univerzitním.

Vhodným atributem, i když ne nezbytným, by byl určitý čas strávený ve školství – poznání specifik práce učitele, vztahů na pracovišti mezi učitelem a žáky, nebo mezi pedagogy navzájem. Měl by se umět orientovat v situacích, které mohou při vyučování nastat.

Současně by měl však docházet na svou vlastní pravidelnou supervizi, aby sám nevyhořel.

Vzhledem k velikosti pedagogické fakulty v Plzni z hlediska studentů by bylo vhodné, aby na fakultě působilo více takovýchto učitelů a nebyla by práce závislá pouze na jednom. Nejspíše by to nebylo ani z časových a pracovních důvodů možné.

## **5.5 Přínosy**

Pokud by se nějaký podobně koncipovaný předmět začal realizovat, plynuly by z něho nezpochybnitelné výhody. K těm nejdůležitějším by patřil samotný důvod, proč začít takový seminář realizovat, totiž zlepšení schopnosti (budoucích) učitelů zvládat stresové situace a nevyhořet. Na semináři by se mohli naučit i základní

psychohygienické návyky, které by mohli buď sami rozvíjet či fungovat alespoň s takovýmto základem.

Dalšími pozitivy tohoto semináře by mohla být ukázka „jiného“ typu práce. Ať už práce, která by nebyla zaměřena na výkon, ale na osobní rozvoj, na sociální prostředí, na poznání vlastních kladných či záporných stránek, zkrátka na reflexi vlastní osoby jako pedagoga. „Jinou“ prací můžeme také myslet obohacování svých kolegů o nové postupy, jiné způsoby myšlení či jiné aktivity. Seminář by také fungoval jako podpůrný prostředek pro budoucí pedagogy. Zjištění, že nemám sám problémy vystupovat před třídou žáků, mnohdy pomůže více než jakýkoli přečtený článek.

Zajisté musíme zmínit i přesah do osobního života, který je při každé sebereflexní práci přítomen. Student by mohl využívat poznatky z tohoto předmětu při sociálním styku s okolím, v osobním životě, ale například i ve zkouškovém období či psaní seminárních či diplomových prací.

Pokud by studentům tento styl výuky vyhovoval, je pravděpodobné, že by v budoucnu sami chtěli nějakou formu supervize aplikovat do „své“ školy, a tím by se postupně tato psychohygienická pomůcka šířila. Nemusíme hovořit hned o plošném zavedení, ale i pokud by se mělo jednat o soukromou individuální supervizi a s tím související další vzdělávání pedagoga, jedná se o krok správným směrem.

Poslední, i když trochu spornou výhodou, kterou nacházím v realizování podobného semináře, může být zjištění, že toto zaměstnání dotyčný dělat nechce. Samozřejmě to může zjistit i v průběhu jednotlivých praxí, ale tento předmět by mu mohl pomoci zhodnotit, zdali po psychické stránce je připraven na nelehkou profesi pedagoga. Ať už výstupy svými, ostatních studentů nebo jinými aktivitami realizovanými na semináři.

Do této podkapitoly bych si dovolil uvést jednu kazuistiku, která sice nepochází z pedagogického prostředí, ale pro dokreslení možných přínosů se hodí. Tato kazuistika je od zdravotní sestry, která prošla seminářem vedeným zážitkovou metodou, který přestože se nejednalo o dlouhodobé setkávání, byl koncipován na podobném způsobu, o kterém hovoříme v práci. *„Dvoudenní kurz vedený zážitkovou metodou pro mne byl velkým zážitkem a obohacením. Rozhodně mě tato forma zaujala více než pouhý strohý blok přednášek, kde většinou usínám a jen se koukám do programu, kdy už to skončí. Upřímně mě překvapilo, jak jsme se s ostatními dokázali otevřít a zapojit do her, testů i sdělování svých zkušeností a problémů při vedení lidí na oddělení. Pro mne osobně bylo největším přínosem, že jsem si uvědomila, že naše starosti v práci jsou stejné, poznala jsem blíže kolegyně, které jsem dříve znala jen z letmého setkání na chodbě a s kterými jsme o sobě nic nevěděly. Myslím, že forma zážitkové metody je zábavnější a přínosnější, ovšem určitě velmi záleží na člověku, který kurz vede!*

*Určitě bych řekla, že to musí být, alespoň z počátku, náročné pro lidi, kteří se bojí kontaktu a aktivního přístupu. Musí se zapojit reagovat na ostatní, vnímat jejich názory na sebe. Klasický seminář je více anonymní a vyvolává pasivitu, ale mně víc vyhovuje být zapojena do akce.<sup>87</sup>*

## **5.6 Rizika a komplikace**

Pokud jsme zmiňovali přínosy, tak samozřejmě nemůžeme zůstat jednostranně zaměřeni a musíme pohovořit i o rizicích a komplikacích spojených s tímto předmětem.

Pokud začneme obecně, tak musíme zmínit finanční náročnost předmětu – určitě by bylo potřeba přijmout vyučující, kteří by se tímto

---

<sup>87</sup> VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Sestry v nouzi*. Praha: Grada, 2011. str. 165.

předmětem zabývali a vyučovali ho. K tomu musíme připočíst nějaké finanční prostředky na upravení místnosti, kde by setkávání probíhalo a pravidelnou supervizi školitelů.

Rizikem může být i přijetí školitele, který by nemusel pochopit principy předmětu a mohl ho vést „klasicky“ výukovou formou jako vyučování psychohygieny, oproti zkušenosti a řešení vlastních či kazuistických příkladů. Vyučující by také nemusel zvládnout náročné vedení semináři a neautoritativní vystupování, čímž by se práce na seminářích mohla rozpadnout.

Podobné nebezpečí je však i ze strany studentů, kteří i přes snahu vyučujícího, mohou zůstat pasivní a předmět nevyužívat k osobnímu rozvoji. Souviselo by to s nenošením vlastních témat, nezapojováním se do seminářů či s uzavřením sebe sama před tímto předmětem.

Další nevýhodou může být relativně velký počet studentů na jeden seminář – to by znamenalo relativně malý prostor pro každého jednotlivce. S tím související nutnost prosadit sebe sama (což může být také zdrojem stresu), boj o čas i o pozornost ostatních.<sup>88</sup>

## **5.7 Vzorový seminář**

Ačkoli nejsem psycholog ani psychoterapeut, pokusím se zde nastínit průběh vzorového semináře, jak by mohl podle mého názoru vypadat. Zakomponuji do něho především své vlastní zkušenosti ze supervizních setkání, z kurzů zážitkové pedagogiky, vzdělávacích kurzů a absolvovaných seminářů na různých konferencích.

Jednalo by se o seminář v druhé části předmětu – tedy v posledním ročníku studia. Studenti by tudíž byli na tento styl práce zvyklí a posílali by dopředu svá témata.

---

<sup>88</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana a kol. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008. str. 76.



Tento vzorový seminář by mohl vypadat následovně:

- Po úvodním usazení studentů, uvaření čaje, apod. by proběhlo takové „kolečko“, ve kterém by každý z přítomných ostatním sdělil, jak se právě teď má, co ho tento týden potěšilo, co ho nepříjemně zaskočilo, s čím bojuje nebo na co se těší. Tento krok by byl především pro uklidnění atmosféry a také kvůli podpoře otevřeného prostředí.
- Dále by vyučující vyzval studenty, aby se ozval ten, kdo z nich má potřebu dnes na semináři přednést svůj požadavek (tím by respektoval to, že studenti by mu sice poslali dopředu svá témata, ale nemuseli by je mít zájem tento den prezentovat, či by si je mohli dopředu již sami vyřešit). Následovalo by sdělení dnešních témat, ze kterých by poté bylo vybráno první. V případě, že by žádný student nechtěl přednést své téma, musel by mít připravena záložní témata vyučující a čas by se trávil nad nimi.
- Prvním tématem by byla „nedůvěra sama v sebe tváří v tvář dětem“. Vyučující by navrhl, jakými způsoby je možné pracovat na tomto tématu a dal by vybrat navrhovateli, který z nich by rád využil. Dejme tomu, že by si student vybral psychodramatický výstup. Následovala by vlastní práce.
- Nejdřív by byl detailně sdělen vlastní problém a popsána zažitá situace – studenti i vyučující by se doptávali, jak se dotyčný při vyučování cítil, na co myslel, jaké procesy probíhaly v jeho těle (to by pravděpodobně nebyl schopen zcela zodpovědět). Poté by následoval vlastní výstup. K vlastnímu přehrání by bylo potřeba více studentů, neboť by byl přehráván učitel (předkladatel problému) ale i pár žáků. Bylo by na studentovi, zdali by chtěl hrát sám sebe a podívat se na své pocity v bezpečném prostředí. Tento typ má tu výhodu, že vyučující může zastavovat výstup a doptávat se společně se zbylými studenty, co dotyčný teď cítí, proč mu vadí to a to chování, jestli je nervózní, když překračuje práh třídy, jestli si důvěřuje apod. Další možností by bylo

sledování „sama sebe“ – studenta by hrál jiný účastník semináře, po důkladné instrukci a předkladatel problému by měl prostor sledovat „své“ vystupování v nezaujaté roli. Z této pozice by měl možnost doptávat se vystupujícího studenta, jak se cítí, jestli ho něco děsí, apod. Poslední z možností by bylo přehrávání role studenta. Učitele by tedy opět hrál někdo jiný, ale dotyčný by měl současně možnost vidět „sama sebe“ v roli učitele a sám posoudit, zdali opravdu působí nesebejistě či nedůvěryhodně. V každém ze způsobů přehrání má dotyčný čas sledovat své chování, své vystupování, nahlédnout své pocity a podívat se, jak působí na žáky. Výstupů by se mohlo uskutečnit i více a dotyčný by mohl problém nahlédnout z více stran.

- *Při této části by byla obrovská zodpovědnost kladena na vyučujícího, neboť ten by měl umět zastavovat přehrávání v pravou chvíli, doptávat se na správné otázky, poukazovat na různé faktory, které mohou pocity předkladatele umocňovat, apod. Právě z tohoto důvodu by měl seminář vézt psycholog či psychoterapeut, který má s podobným typem práce zkušenost a ne člověk, který v tomto duchu nikdy nepracoval.*
- Po tomto přehrávání by následovala diskuze, při které by ostatní studenti i vyučující dotyčnému navrhli způsoby přijetí či řešení dané situace. Dotyčný by nakonec měl možnost se vyjádřit, který návrh se mu nejvíce líbí. (V této fázi by bylo ideální, kdyby měl student také příležitost vyzkoušet nově nabytou zkušenost v reálné životní situaci, což samozřejmě ale nelze zajistit žádnou přednáškou, seminářem ani ničím jiným než samotným vyučovacím procesem ve škole.)
- Dále by následovalo podobné řešení dalších témat, která si studenti přinesli na seminář.
- Posledním krokem by bylo zhodnocení dnešního setkání. Opět by následovalo „kolečko“, při kterém by každý z účastníků reflektoval dnešní setkání, svou účast, své pocity, případně přínos

jednotlivých výstupů pro něho samotného. Následovalo by rozloučení a konec semináře.

Ještě jednou zde musím zdůraznit, že tento seminář je pouze „ukázkový“, neboť nelze dopředu dát manuál k jednotlivým seminárním výstupům. Je zapotřebí, aby při nich byl přítomen odborník, který bude umět pracovat s lidmi, jejich emocemi, jejich tělem a celkovou atmosférou. Je zapotřebí, aby měl širší povědomí o tomto způsobu práce a dokázal studenty připravit či naladit na takovýto postup. Manuál nelze připravit i z toho důvodu, že každý člověk potřebuje jiný přístup k sobě, ale hlavně i jiné řešení pro sebe samého. Tudíž například „nácvik jednotlivých pedagogických výstupů doma před zrcadlem“ může být pro jednoho tím pravým posílením jeho sebevědomí, ale pro druhého to bude zbytečná ztráta času.

## **6. ZÁVĚR**

Tato diplomová práce nese titul „Psychohygiena v pedagogické praxi“. Uvědomuji si, že název může působit trochu zavádějícím dojmem, neboť klíčová část práce se věnuje koncepci nového předmětu a jeho přínosům a rizikům pro studenty pedagogických oborů, ale i pro vedoucí předmětu či fakultu. Mohly by být tudíž vzneseny námitky, že název práce neodpovídá vlastnímu pojednání. To dle mého názoru není pravda, neboť psychohygiena v pedagogické praxi v současnosti probíhá v mnohem menší míře, než by bylo záhodno a já se pokouším touto prací na tento problém upozornit a současně nalézt východisko. Samozřejmě lze namítat, že za sebou nemám delší pracovní zkušenost ve školství a že mohu oplývat mladickým entusiasmem, ale pravda také je, že to není pouze můj názor, ale můžeme vidět, že i v okolních zemích si uvědomují potřebu „správně a pozitivně“ naladěných učitelů a věnují jim čas, finanční prostředky, péči o sebe či možnosti dalšího vhodného vzdělávání. Podle mého názoru je snazší začít se změnou od shora, neboť učitelé vzdělaní v tomto směru se budou umět starat nejen sami o sebe, ale budou k tomu vést i své žáky, a pokud tento cyklus nepřestane, bude mnohem nižší počet nejen vyhořelých učitelů, ale celkově lidí ve všech psychicky náročných zaměstnáních. Samozřejmě to může znít a dost pravděpodobně k dnešnímu stavu věcí i vypadat jako utopie, ale pokud se nic nezkusí, ničeho se nedosáhne. Současně také studenti, kteří budou zvyklí na jakoukoli formu psychologické či psychoterapeutické péče, budou tento (bohužel zatím stále) benefit vyžadovat i nadále ve své práci. Postupem času by mohlo být dosaženo ideálního stavu a na každé základní, střední a možná i vysoké škole (nejsem si jist, zdali je zde opravdu potřeba) by mohla probíhat supervizní setkání.

V práci jsem teoreticky představil typy zátěžových situací, které mohou v průběhu pedagogické praxe na učitele působit, dále jsem v krátkosti nastínil možné reakce na tyto události a možnosti

preventivního působení. Hlavní důraz v díle však kladu na preventivní aktivitu vloženou do průběhu vysokoškolské přípravy budoucích pedagogů, a sice do nového předmětu. Nejdříve postihuje nedostatky vysokoškolské přípravy, abych posléze představil koncepci jednotlivých seminářů, potřebu materiálního zabezpečení, požadavky na vyučujícího tohoto předmětu a samozřejmě přínosy celého tohoto konceptu i jeho rizika. Ke konci práce pro představu vykresluji ukázkový seminář s nastíněným problémem a aktivitou.

Práce je zaměřená z velké části do praxe. Je to z toho důvodu, že teoretická příprava je bezesporu velice důležitá, ale není nic přínosnějšího než sebezkušenost. To vím z vlastní zkušenosti, neboť jsem zažil supervize, jak je výše zmíněno, ale prošel jsem i sebezkušenostním výcvikem v zážitkové pedagogice. Ten mi přinesl do profesního i soukromého života mnohé. Největším obohacením nejspíš byl fakt, že je opravdu něco jiného „pouze“ vést nějakou aktivitu či skupinu bez toho, aniž by si člověk sám prožil tuto aktivitou jako přímý účastník. Nevíte, co děti či ostatní lidé cítí, jaké mohou mít problémy, proč dělají věci, jak je dělají, apod. Proto v předmětu kladu důraz na vlastní aktivitu jednotlivých studentů i nošení vlastních zážitků či skutečně proběhlých situací.

V současné době probíhá celá řada dalších vzdělávání pro pedagogy od různých subjektů. Namátkou mohu zmínit některé projekty pedagogicko-psychologických poraden, vzdělávací kurzy od MŠMT či od různých neziskových organizací jako CPPT, o. p. s., projekt MIŠ (Minimalizace šikany) či Tady a teď, o. p. s. Některé jsou čistě teoretické, některé využívají do velké míry i zapojení jednotlivých vzdělávaných učitelů. Každé další vzdělávání může být přínosem, pokud o to dotyční stojí. Vzdělávat se a nechat si poradit může být opravdu dobré, ale je na každém jednotlivci, zdali si tyto rady vezme k srdci a na své práci či péči o sebe něco změní. Pokud ne, tak nejenže se maří veškeré finanční výdaje, ale hlavně všechny rady ztrácejí na významu.

## **7. POUŽITÁ LITERATURA:**

*Aktuální otázky psychologie učitele.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-210-0

AUGER, Marie -Thérèse; BOUCHARLAT, Christiane: *Učitel a problémový žák.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0

BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy.* Praha: nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1874-6  
BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení.* Praha: nakladatelství FORTUNA, 1999. ISBN 80-7168-681-6

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4

GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur. Vybrané eseje.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-89-3

HARSS, Claudia; MAIER, Karin: *Stres cena úspěchu.* Vimperk: Tina, 1994. ISBN 80-85618-15-X

HAVRDOVÁ, Zuzana a kol. *Praktická supervize.* Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1

HAWKINS, Peter; SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9

HENNING, Claudius; KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele,* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6

ISTIFAN, Maroon. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9

KEBZA, Vladimír; ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření. 2. rozšířené vydání.* Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7

KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1833-0

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 970-80-7195-573-3

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada avicenum, 1994. ISBN 80-7196-121-6

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

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN nevedeno

MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. ISBN nevedeno

MÍČEK, Libor; ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-2100-521-1

MINIRTH, Frank a kol. *Jak překonat vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-252-8

PAULÍK, Karel a kol. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: filozofická fakulta v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-635-2

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-579-2

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

*Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1228-4

ŘEHULKA, Evžen. *Psychohygienické otázky pedagogické praxe*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN nevedeno

ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: nakladatelství Pavel Křepelka, 1998. ISBN 80-902653-0-8

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-48-6

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9

SPENCE, Annette. *Encyklopedia of good health; stress and mental health*. New York: Michael Friedman Publishing Group, Inc., 1988. ISBN 0-8160-1668-2

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5

TUČEK, Milan a kol. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-22-9

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2

VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Sestry v nouzi*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3174-2

### **ELEKTRONICKÉ ZDROJE:**

Jaro Křivohlavý [online]. [cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z: <http://jaro.krivohlavy.cz/>



JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH [online].  
©2013[cit. 2. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.jcu.cz>

MARTINKOVÁ, Jaroslava; ŽIDKOVÁ, Zdeňka. *Psychická zátěž učitelů základních škol* [online]. ©2004 [cit. 22. 1. 2013]. Dostupné z: [http://www.bozpinfo.cz/win/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky\\_skolstvi/sters\\_ucitelu040910.html](http://www.bozpinfo.cz/win/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky_skolstvi/sters_ucitelu040910.html)

MASARYKOVA UNIVERZITA [online]. © 1996 - 2013[cit. 2. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.muni.cz>

MASARYKOVA UNIVERZITA [online]. © 1996 - 2013[cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.muni.cz/people/1714/cv>

*Němečtí zaměstnavatelé žádají změny v přípravě učitelů* [online]. [cit. 14. 2. 2013]. Dostupné z: <http://vsmonitor.wordpress.com/2012/11/26/nemecti-zamestnavatele-zadaji-zmeny-v-priprave-ucitelu/>

ORANGE DESIGN: *Jan Průcha* [online]. ©2012 [cit. 13. 12. 2012]. Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/autori/jan-prucha-8044>

Slovník cizích slov [online]. ©2012. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

STUDIO PETROHRAD: *CPPT, o. p. s.* [online]. ©2011[cit. 27. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.cppt.cz/>

QCM, s.r.o.: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. ©2006 - 2012 [cit. 29. 1. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/zamestnanci-a-mzdove-prostredky-ve-skolstvi-rok-2011>

UJEP 2008 [online]. © 2013[cit. 2. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.ujep.cz>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE [online]. © 2013[cit. 2. 2. 2013].  
Dostupné z: <http://www.cuni.cz>

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI [online]. © 2013[cit. 2.  
2. 2013]. Dostupné z: <http://www.upol.cz>

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI [online]. ©1991 - 2013[cit.  
2. 2. 2013]. Dostupné z: <http://www.zcu.cz>

## **8. RESUMÉ**

Der Autor konzentriert sich auf das Thema psychische Gesundheit – Psychologie – Diplomarbeit im Bildungsumfeld, seiner Insuffizienz und versucht, eine Lösung auf die aktuelle Situation zu bringen.

Im ersten theoretischen Teil wird die Aufmerksamkeit auf die theoretische Merkmale des Lehrers Stresssituationen , Stress, Burn – Out – Syndrom und die Lösung für diese Situationen.

In der zweiten Hälfte des theoretischen Teils befasst sich der Autor mit der Verhütung dieser Risikosituationen und ihre Folgen. Dieser Abschnitt wird mit einer Unterkapitel der Aufsicht, gekrönt ist ein wesentlicher Bestandteil der didaktischen.

Im didaktischen Teil Autor präsentiert eine Kritik der Mängel in der Lehre der psychischen Gesundheitspsychologie an den Universitäten und bringt das Konzept der neuen Kurs zu diesem Thema gewidmet. Er beschreibt die Vorteile, Mängel, materiellen Bedingungen und Anforderungen für den Lehrer dieses Themas.

Die Methoden, die der Autor verwendet sind in erster Linie Analyse der ausgewählten Texte, sondern auch deren Vergleich. Im zweiten Teil der Arbeit, dann vorallem einen eigenen Vorschlag für ein neues Konzept des Subjekts.