

Psychohygiena pedagogů základních uměleckých škol

Bc. Marcela Pánková, DiS.

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Marcela Pánková, DIS.
Osobní číslo:	H21307
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Psychohygiena pedagogů základních uměleckých škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti psychohygieny, výchovy a vzdělávání v základních uměleckých školách.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BÁRTOVÁ, Zdenka, 2011. Jak zvládnout stres za katedrou. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-110-7.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
PETTY, Geoffrey, 2013. Moderní vyučování. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
VASUTOVÁ, Jaroslava, 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
VOBORILOVÁ, Jarmila, 2015. Duševní hygiena a stres. Praha: České vysoké učení technické. ISBN 978-80-01-05724-7.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na význam psychohygieny, jako prostředku prevence a zvládání psychické zátěže pedagogů základních uměleckých škol. Teoretická část se zaměřuje na vymezení profese učitele základní umělecké školy, identifikaci klíčových stresorů a příznaků syndromu vyhoření a na představení psychohygieny jako nástroje podpory duševního zdraví. Praktická část vychází z kvantitativního výzkumu mezi pedagogy základních uměleckých škol ve Zlínském kraji a zkoumá míru psychické zátěže, její příčiny a míru využívání psychohygienických strategií. Získaná data slouží jako podklad pro návrh opatření podporujících systematické začlenění psychohygieny do prostředí uměleckého vzdělávání.

Klíčová slova: psychohygiena, syndrom vyhoření, pedagog základní umělecké školy, umělecké vzdělávání, příčiny, projevy, prevence

ABSTRACT

This thesis focuses on the significance of psychohygiene as a means of prevention and management of psychological stress among teachers at elementary art schools. The theoretical part defines the role of an elementary art school teacher, identifies key stressors and symptoms of burnout, and introduces psychohygiene as a tool for supporting mental health. The practical part is based on quantitative research conducted among teachers in elementary art schools in the Zlín Region. It examines the level of psychological stress, its causes, and the extent to which psychohygienic strategies are used. The collected data serve as a basis for proposing measures aimed at the systematic integration of psychohygiene into the environment of art education.

Keywords: psychohygiene, burnout syndrome, basic art school teacher, basic art education, causes, symptoms, prevention

Na tomto místě bych ráda poděkovala zejména Mgr. Janě Martinové, Ph.D. za její profesionalitu, lidskost, cenné odborné rady, metodické a precizní vedení, trpělivost a všechnen čas, který mi věnovala při psaní této diplomové práce.

Rovněž děkuji všem pedagogům a kolegům základních uměleckých škol ve Zlínském kraji za jejich kladný přístup během realizace výzkumného šetření.

V neposlední řadě patří obrovské poděkování mé rodině, která mě podporovala při studiích.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronicky nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VYMEZENÍ PROFESE PEDAGOGA ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY.....	14
1.1 VÝZNAM A DOSTUPNOST ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.2 PODPORA OSOBNOSTNÍHO A UMĚLECKÉHO ROZVOJE ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOLÁCH	17
1.3 KOMPETENCE A VÝZVY PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL V KONTEXTU UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	18
2 VYMEZENÍ POJMU STRES	22
2.1 STRESOVÉ FAKTORY V PROFESI PEDAGOGA ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY	23
2.2 OSOBNÍ CHARAKTERISTIKA PEDAGOGA A JEJÍ VLIV NA PEDAGOGICKÉ PROSTŘEDÍ.....	26
2.3 PREVENCE PRACOVNÍHO STRESU V PEDAGOGICKÉ PROFESI.....	27
2.3.1 Osobní rozvoj a profesní rovnováha jako součást prevence stresu u pedagogů	30
3 SYNDROM VYHOŘENÍ	32
3.1 PSYCHOLOGICKÉ FAKTORY VYHOŘENÍ	33
3.2 ORGANIZAČNÍ FAKTORY VYHOŘENÍ	34
3.3 SOCIÁLNÍ VZTAHY NA PRACOVÍŠTI A JEJICH ROLE V PREVENCI VYHOŘENÍ	35
3.4 DOPADY VYHOŘENÍ NA DUŠEVNÍ ZDRAVÍ PEDAGOGŮ.....	36
3.5 TĚLESNÉ PŘÍZNAKY STRESU A VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ.....	37
3.6 SOCIÁLNÍ DŮSLEDKY SYNDROMU VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ	38
4 PSYCHOHYGIENA	39
4.1 DUŠEVNÍ ZDRAVÍ A DUŠEVNÍ HYGIENA.....	40
4.2 PREVENTIVNÍ TECHNIKY PSYCHOHYGIENY U PEDAGOGŮ	41
4.3 COPINGOVÉ STRATEGIE	43
4.4 PROGRAMY PRO PEDAGOGY ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL	47
5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	50
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	50
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	51
5.5 METODA SBĚRU DAT	52
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	53
7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	94

7.1	SROVNÁNÍ VLASTNÍCH VÝSLEDKŮ VÝZKUMU S DOSAVADNÍM ODBORNÝM POZNÁNÍM	97
7.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	98
ZÁVĚR.....		100
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		101
SEZNAM OBRÁZKŮ		110
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		111
SEZNAM PŘÍLOH.....		112

ÚVOD

Pedagogové základních uměleckých škol čelí specifickým výzvám a nárokům, které vyplývají jak z povahy uměleckého vzdělávání, tak z vysokých požadavků na odbornou kompetenci, pedagogické dovednosti, ale i schopnosti individuálně přistupovat k žákům. Tato diplomové práce si klade za cíl identifikovat a analyzovat stresové faktory, které pedagogové základních uměleckých škol zažívají, a zkoumat význam psychohygieny jako nástroje prevence negativních dopadů pracovního stresu.

Pedagogové v tomto odvětví školství jsou zároveň často uměleckými mentory, vychovateli a odborníky, kteří vedou děti a mládež k rozvoji jejich uměleckého nadání. Tento profesní rámec je charakteristický vysokými nároky, které mohou mít vliv nejen na kvalitu jejich pracovní činnosti, ale i na jejich osobní pohodu a zdraví.

V kontextu sociální pedagogiky představuje zkoumané téma významnou oblast zájmu, neboť se zaměřuje na ochranu a podporu duševního zdraví pedagogických pracovníků jako jednoho z předpokladů kvalitního a efektivního vzdělávání. Sociální pedagogika jako aplikovaná disciplína usiluje o podporu jednotlivce v náročných životních i profesních situacích, rozvoj jeho psychosociální odolnosti a vytváření podpůrného sociálního prostředí, což souvisí s cíli psychohygieny.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřujeme na identifikaci a analýzu stresových faktorů, jejich vlivu na profesní život pedagogů základních uměleckých škol, a především na význam psychohygieny jako prevence negativních dopadů pracovního stresu. Psychohygieny, jež zahrnuje techniky zvládání stresu, duševní regeneraci a prevenci vyhoření, se v kontextu pedagogické práce jeví jako klíčový nástroj pro udržení dlouhodobé profesní stability a duševního zdraví učitelů základních uměleckých škol.

První kapitola teoretické části se zaměřuje na vymezení profese pedagoga základní umělecké školy a na analýzu struktury a významu základního uměleckého vzdělávání. Věnujeme se zde způsobům, jak jsou pedagogické metody a přístupy přizpůsobeny specifikům uměleckého vzdělávání, a jaké profesní kompetence jsou kladeny na učitele. Tyto kompetence zahrnují nejen technické dovednosti v oblasti umění, ale i schopnost vést žáky v tvůrčím procesu a rozvíjet jejich umělecký potenciál. Tento rámec nám umožní lépe pochopit, jakému tlaku a stresu jsou pedagogové vystaveni a jaké preventivní nástroje by měly být součástí jejich profesního rozvoje.

Ve druhé kapitole této práce se zabýváme samotnou problematikou stresu a jeho vlivem na pedagogickou profesi. Zde specifikujeme, jak různé stresory spojené s pracovním prostředím a osobními charakteristikami pedagoga ovlivňují jeho schopnost vykonávat profesní úkoly. Stres je komplexní psychologický jev, který má vliv na výkonnost, zdraví a celkovou pohodu každého učitele. Popisujeme zde faktory, které v tomto konkrétním profesním kontextu přispívají k jeho vzniku, a to jak v pracovním prostředí, tak v osobním životě pedagogů.

Třetí kapitola teoretické části diplomové práce se zaměřuje na syndrom vyhoření, který je často důsledkem chronického stresu a dlouhodobého pracovního přetížení. Syndrom vyhoření je komplexní psychologický jev, jehož příznaky se projevují na psychické, tělesné a sociální úrovni. V této kapitole rozebíráme příznaky vyhoření u učitelů základních uměleckých škol a faktory, které k němu mohou vést. Zaměřujeme se zde na to, jak organizační a sociální podmínky ovlivňují rozvoj vyhoření, a jak lze těmto příznakům předcházet nebo je minimalizovat.

V poslední čtvrté kapitole teoretické části se zaměříme na význam psychohygieny v prevenci stresu a syndromu vyhoření. Psychohygiena zahrnuje soubor strategií a technik zaměřených na udržení duševního zdraví a psychické rovnováhy v profesním i osobním životě pedagogů základních uměleckých škol. Rozebíráme zde, jaké konkrétní techniky psychohygieny jsou vhodné pro učitele základních uměleckých škol, jak mohou být implementovány do jejich každodenní praxe, a jaké strategie mohou zlepšit kvalitu jejich profesního života. V této kapitole se rovněž zaměřujeme na programy a iniciativy zaměřené na podporu pedagogů v oblasti psychohygieny.

Cílem praktické části této diplomové práce je zhodnotit problematiku stresu a vyhoření učitelů na základních uměleckých školách a zdůraznit význam psychohygieny pro zachování profesní spokojenosti a zdraví. Začlenění metod psychohygieny do každodenní praxe pedagogů je nezbytné nejen pro jejich osobní pohodu, ale i pro dlouhodobé udržení kvalitního uměleckého vzdělávání. V jednotlivých kapitolách pojednáváme o výzkumném problému, designu výzkumu, popisujeme zde provedení kvantitativního dotazníkového šetření a následně analyzujeme a interpretujeme získaná data. Zjištěné informace jsou shrnuty v diskuzi s uvedenými doporučeními pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ PROFESE PEDAGOGA ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY

Profese pedagoga základní umělecké školy vyžaduje kombinaci pedagogických a didaktických dovedností, odborných znalostí, osobních vlastností a specializaci na určitý obor. Učitel musí být nejen odborníkem ve svém oboru, ale i motivátorem, tvůrcem pozitivního a inspirujícího prostředí, které umožňuje studentům objevovat jejich umělecký potenciál, rozvíjet technické dovednosti a pracovat na osobním vyjádření.

V běžném užívání můžeme k pojmu profese používat jeho ekvivalenty, jimiž jsou povolání, či zaměstnání. Jak jasně vymezuje Řehulka (2016), mezi těmito pojmy existují významné odlišnosti. Zatímco zaměstnání můžeme vykonávat mechanicky a odosobněně, u profese to není možné. Z psychologického hlediska je profese vymezena jako určující faktor determinující sociální status člověka v dané společnosti (Hartl a Hartlová, 2010). Naopak ze sociologického hlediska je pojem profese specifikován jako povolání, vyžadující specifickou kvalifikaci a odborné kompetence, často podmíněné legislativním rámcem a profesními standardy (Průcha, 2002).

Profese pedagoga základních uměleckých škol je zakotvena v právním rámci, a to v zákoně o pedagogických pracovnících (Česko, 2004). Tento zákon stanovuje, že osoba, která vykonává pedagogickou činnost v základní umělecké škole, musí splňovat specifické podmínky způsobilosti, mezi něž patří – plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace v oboru umělecké výchovy, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost k výkonu pedagogické činnosti a prokázaná znalost českého jazyka.

S rostoucími nároky na vzdělávací proces v 21. století se vysoce specifikují požadavky na pedagoga, což reflektuje jak vývoj společnosti, tak proměnlivé potřeby a charakteristiky žákovské populace (Vašutová, 2004). Požadavky na pedagoga základních uměleckých škol jsou založeny na specifických odborných znalostech a pedagogických dovednostech, které umožňují efektivní implementaci uměleckých předmětů do výchovně-vzdělávacího procesu. V tomto ohledu je nezbytné, aby pedagog disponoval jak teoretickými, tak praktickými kompetencemi, které mu umožní efektivně rozvíjet umělecké schopnosti studentů a současně aplikovat obecné pedagogické principy. S tím souzní i Vašutová (2004) a doplňuje, že učitel je chápán jako základní činitel edukačního procesu, který prošel odbornou kvalifikací, a do jisté míry je spoluodpovědný za jednotlivé fáze a výsledky tohoto procesu.

Jak uvádí Průcha et al. (2013), pedagogická zkušenost se formuje prostřednictvím integrace pedagogických dovedností v kombinaci s pedagogickým nadáním, což tvoří základ jeho profesní způsobilosti. Pedagog by měl být flexibilní a schopný reagovat na různé potřeby a temperamenty svých žáků. To zahrnuje schopnost přizpůsobit vyučovací metody různým stylům učení a individuálním potřebám studentů. Trpělivost, vtip a schopnost udržet pozitivní atmosféru jsou klíčové pro vytvoření optimálního edukačního prostředí. (Čapek et al., 2021) Pedagog je také spoluzodpovědný za formování intelektuálních a osobnostních kvalit žáků, přičemž je povinen neustále reflektovat svou vlastní pedagogickou praxi, identifikovat oblasti pro zlepšení a angažovat se v kontinuálním profesním rozvoji. Tento proces autoreflexe a profesní seberealizace je neoddělitelnou součástí profesionálního výkonu pedagoga a klíčovým faktorem pro dlouhodobý profesní úspěch. (Vašutová, 2004)

Profese pedagoga základní umělecké školy je multifunkční a zahrnuje širší spektrum činností, než je pouze výuka v tradičním slova smyslu. Pedagog základní umělecké školy je zodpovědný za kvalitu výuky, plánování hodin, hodnocení studentů, dodržování kázně ve třídě a zajištění účasti žáků na třídních a mimoškolních aktivitách. Je také spoluodpovědný za vývoj a výsledky svých žáků, přičemž by měl být schopný reflektovat svou vlastní praxi a neustále se zlepšovat ve svém oboru. Tyto základní pilíře pedagogických činností v konečném důsledku zásadně ovlivňují úroveň výsledků žáků a také atmosféru celé třídy.

1.1 Význam a dostupnost základního uměleckého vzdělávání

Základní umělecké vzdělávání v České republice navštěvuje více než čtvrt milionu dětí. V evropských zemích se jedná o naprostý unikát, který může fungovat, zejména díky podpoře státu a také díky Asociaci základních uměleckých škol. Pedagogové uměleckých škol se u svých žáků zaměřují zejména na rozvoj jejich talentu a snaží se jim předat maximum ze svých odborných znalostí, dovedností, schopností a postojů.

Umělecké vzdělávání poskytuje vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech, konkrétně hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Hudební obor se zaměřuje na rozvoj hry na různé hudební nástroje, výuku zpěvu a rozvoj hudebních dovedností, včetně teorie hudby, skladby a hudební historie. V rámci tanečního oboru žáci studují taneční styly, rozvíjejí pohybové dovednosti, rytmus a vyjadřování se prostřednictvím tance. Výtvarný obor se soustředí na vizuální umění, jako je malba, kresba, sochařství, grafika a další formy vizuálního vyjádření. V literárně-dramatickém oboru se

žáci zaměřují na rozvoj hereckých dovedností, scénického projevu, dramatických textů a literární tvorby. (Základní umělecká škola Zlín, 2024)

V systému navazujícího uměleckého vzdělání, do něhož jsou základní umělecké školy zakotveny, představují základní kámen následného studia. Integrace uměleckých oborů do vyššího vzdělávacího systému, jako jsou střední školy, vyšší odborné školy uměleckého nebo pedagogického zaměření, konzervatoře, případně vysoké školy s pedagogickým nebo uměleckým zaměřením, vytváří důležitý základ pro další umělecké vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání). V rámcovém vzdělávacím programu také nalezneme minimální podmínky, které jsou nezbytné pro realizaci vzdělávání. Zařazujeme zde materiálně-technické podmínky, bezpečnostní a hygienické podmínky, personální, psychosociální a organizační podmínky.

Prostředí je velmi významným edukačním činitelem, který působí na žáka svými podněty, a ovlivňuje jeho vývoj, se kterým vzdělávaný žák vzájemně interaguje (Čapek et al., 2021). Vhodné prostředí je považováno za nezbytné pro efektivní výuku, což platí i pro prostory, které jsou přizpůsobeny specifickým potřebám uměleckých oborů. Žáci navštěvují základní uměleckou školu, zejména v odpoledních hodinách, souběžně s docházkou na základních, středních školách, či gymnáziích a v ojedinělých případech také školách vysokých. Vyučovací proces většinou probíhá v prostorách tzv. hlavních budov základních uměleckých škol.

V posledních letech můžeme pozorovat nový fenomén, jímž jsou další místa poskytovaného vzdělávání, tzv. detašovaná pracoviště. Základní umělecké školy se k tomuto trendu uchylují zejména z důvodu lepší dostupnosti vzdělávání pro žáky v menších obcích nebo vzdálenějších oblastech, což zvyšuje dostupnost vzdělávání. Tento trend souvisí s rostoucí poptávkou po uměleckém vzdělávání a potřebou zpřístupnit kulturní výuku širší veřejnosti. Výuka probíhá převážně v budovách základních škol, jejichž učebny nejlépe vyhovují prostorovým, materiálním a bezpečnostním podmínkám základního uměleckého vzdělávání. (Taufer, 2022)

Vyhodnocení dat z šetření ČŠI dokládá rostoucí zájem o tento způsob výuky, při čemž v některých krajích došlo k výraznému nárůstu. Ve školním roce 2022/2023 se v polovině všech krajů zvýšil průměrný počet žáků, kteří navštěvují detašovaná pracoviště základních uměleckých škol. Ve Středočeském kraji (o 12 %), v Pardubickém kraji (o 22 %), naopak k poklesu (o 22 %) došlo ve Zlínském kraji. (Stárek, 2023)

Základní umělecké vzdělávání je jedním z klíčových prvků vzdělávacího a kulturního systému. Tato oblast vzdělávání poskytuje dětem a mladým lidem možnost rozvíjet své umělecké dovednosti a talent ve specifických uměleckých oborech. Vše výše zmíněné má dlouhodobý pozitivní vliv nejen na osobní rozvoj studentů, ale i na kulturní dědictví a společenský život.

1.2 Podpora osobnostního a uměleckého rozvoje žáků na základních uměleckých školách

Úspěchem každého vyučovacího procesu je vhodné stanovení výukových cílů, metod, technik a postupů. Při plánování je nutné, aby pedagog určil tempo výuky s ohledem na každého studenta, který si osvojuje nové znalosti a dovednosti. V rozsahu potřeb jednotlivých žáků využívá odpovídající metody a formy práce. (Čapek, 2013)

V oblasti hudebního oboru základní umělecké školy, zejména v přípravném studiu, je kladen důraz na rozvoj osobnosti dítěte a podporu jeho individuálních schopností. Hlavním cílem výuky je seznámení dětí s hudbou, hudebními nástroji, notovým zápisem, lidovými i umělými písněmi a říkadly. Pedagogové zde podporují žáky k systematické práci na hlasové intonaci a schopnosti rozlišovat různé hudební prvky, jako je rytmus, takt a melodie, což vede k jejich rozvoji v oblasti hudebních dovedností. Žáci jsou ve vyučovacím procesu vedeni k elementárním návykům a dovednostem, které jim před nástupem do prvního ročníku dopomáhají k volbě hry na hudební nástroj, nebo zpěvu, který budou v dalších letech na základní umělecké škole studovat. (Sedlák a Váňová, 2013)

V přípravné hře na hudební nástroj nebo při výuce klasického zpěvu pedagog žáka pozitivně motivuje a usiluje o jeho aktivní zájem o umělecké vzdělávání. Během individuální výuky má žák dostatečný prostor k ověření si teoretických poznatků v praxi. Postupně si také osvojuje základní návyky, jimiž jsou například postoj, nebo sezení u daného nástroje, postavení rukou a správné dýchání. Žák také rozumí základním pojmům jako je prstoklad, melodie, rytmus, takt a rozlišuje délky not. (Základní umělecká škola Zlín, 2024) Důležitým specifikem edukačního procesu na základních uměleckých školách je individuální forma výuky. Z hlediska organizace připadá na žáka jedna vyučovací hodina týdně. Z tohoto důvodu je nutná kvalitní příprava žáka mimo školu, zejména v domácím prostředí. S tímto také úzce souvisí postoj rodičů k hudebnímu vzdělávání svých dětí a pravidelná komunikace mezi pedagogy a rodiči, zejména v raných fázích vyučovaného předmětu. Jak uvádí Čapek (2013), udržení pravidelné, otevřené, pozitivní a podporující komunikace mezi rodiči

a pedagogy může předejít mnoha problémům a zároveň vytvořit prostředí, které podporuje nejen rozvoj uměleckých schopností, ale i duševní pohodu všech zúčastněných.

Jedním z pozitiv individuální výuky na základních uměleckých školách je budování kladného vztahu mezi žákem a pedagogem. To může v budoucnu vést k prevenci pracovní morálky nebo kázni žáků. Pedagog by měl být nejen učitelem, ale i mentorem nebo průvodcem, který pomáhá žákovi nastavovat realistické cíle, překonávat výzvy a podporovat jej při osobnostním rozvoji.

Cílem výuky je vychovat interpreta a posluchače, který je schopen propojit hudební teorii s praxí. Během studia má žák možnost pravidelně účinkovat na veřejných vystoupeních školy a získávat tak cenné zkušenosti. Edukační proces na základních uměleckých školách hraje důležitou roli v kulturní výměně a uchovávání kulturního dědictví. Umělecké školy představují prostor pro kulturní interakce a spolupráci mezi různými generacemi, a tím přispívají k zachování tradičních kulturních hodnot, a i k inovacím v moderním umění. (Franěk, 2005)

Pedagog na základní umělecké škole má velmi specifickou a významnou roli, která zahrnuje nejen předávání odborných dovedností v umělecké oblasti, ale i podporu osobního rozvoje žáků. Úspěch výuky závisí na individuálním přístupu, efektivní komunikaci s rodiči a vytvoření pozitivního a inspirujícího prostředí. Učitel by měl být průvodcem, který pomáhá žákům rozvíjet jejich umělecký potenciál a připravuje je na budoucí kariéru v umění nebo na účinkování na veřejných vystoupeních.

1.3 Kompetence a výzvy pedagogů základních uměleckých škol v kontextu uměleckého vzdělávání

Profesi pedagoga základních uměleckých škol může vykonávat absolvent vysokoškolských uměleckých oborů, absolvent konzervatoře, nebo student pomaturitní části studia na konzervatoři (Česko, 2004). Vedení škol dbá ve všech oborech a předmětech o maximální zajištění výuky kvalifikovanými pedagogy. Převážná většina učitelů splňuje odbornou kvalifikaci dle zákona o pedagogických pracovnících, u zbývajících ředitelé zajišťují doplnění kvalifikace formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Česká školní inspekce, 2024)

V případě chybějícího vysokoškolského vzdělání si jej nahrazuje delší pedagogickou praxí. V ojedinělých případech může také ředitel instituce udělit výjimku a do

pedagogického sboru přijmout výkonného umělce. Ten požadované odborné vzdělání nahrazuje praxí v uměleckých uskupeních a svojí další uměleckou činností (Česko, 2004). V české vzdělávací soustavě pedagog základní umělecké školy disponuje stejnými kompetencemi jako pedagogové jiných typů škol.

Mezi hlavní pedagogické kompetence patří utváření vzdělávacího prostředí, které je bezpečné a pro žáky motivující, jen tak podporuje jejich sebedůvěru, kreativitu a osobní rozvoj (Vašutová, 2004). Důležitým aspektem výuky je také vyhovět individuálním potřebám každého žáka, efektivně plánovat, organizovat výuku a dokázat přizpůsobit pedagogické metody a přístupy různým úrovním pokročilosti žáků a všem věkovým skupinám. Pedagog musí umět stanovovat vzdělávací cíle a hodnotit pokroky žáků což zahrnuje disponovat emocionálními a sociálními dovednostmi. (Trantina a Havlíčková, 2012)

Mezi další kompetence pedagogů uměleckých předmětů patří například: spolupráce na ŠVP, orientace v učebních osnovách, plánech a dalších dokumentech, zapracování vyučovaných témat do příprav pro konkrétní vyučovací hodiny s ohledem na schopnosti žáka, rozložení učebních osnov, rozvíjení uměleckého talentu a dovedností žáků, motivace k zájmu o vyučovaný předmět, příprava žáků na umělecké výstupy, úzká spolupráce s rodiči žáka a multidisciplinární spolupráce mezi dalšími uměleckými obory. (Základní umělecká škola Zlín, 2024)

Náplní práce každého pedagoga je také účast na poradách pořádaných ředitelem školy nebo školského zařízení, odborná péče o učebny, kabinety, knihovny a další zařízení sloužící vzdělávacím potřebám a v neposlední řadě i povinnost dohlížet na žáky a mladistvé ve škole a při aktivitách pořádaných školou. (Tesárek et al., 2021)

Reforma vzdělávání a vznik kurikulárních dokumentů přispěl v české společnosti k vnímání role pedagogů základních uměleckých škol jako učitelů na jiných typech škol v našem vzdělávacím prostředí. Jedním z klíčových dokumentů je Rámcově vzdělávací program, ve kterém jsou vymezeny klíčové kompetence v základním uměleckém vzdělávání. Je důležité zmínit, že studium na základních uměleckých školách je podmíněno účastí a úspěšným složením přijímacích zkoušek, jež jsou zaměřeny na ověření talentu a schopností dítěte v určité umělecké disciplíně. Děti, které uspějí, mají možnost studovat a rozvíjet své nadání na vyšší úrovni. (Základní umělecká škola Zlín, 2024)

Pedagogové základních uměleckých škol se zaměřují na rozvoj specifických klíčových kompetencí u žáků, přičemž zvláštní důraz kladou na schopnost tvořit, vnímat a interpretovat umělecká díla. Tento proces rozvoje kompetencí je chápán jako kontinuální a celoživotní, neboť žáci si osvojují dovednosti, které nejen obohacují jejich vztah k umění a kultuře, ale také k ostatním lidem a k vlastní osobnosti. Hlavním cílem vzdělávání na základních uměleckých školách je podporovat žáky v dosažení jejich individuálního potenciálu na úrovni, která je v dané etapě jejich vývoje dosažitelná. Základní premisou tohoto procesu je neustálý pokrok směrem k rozvoji klíčových kompetencí, nikoli jejich definitivní dosažení. (Bořek et al., 2010)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, zahrnující akreditované kurzy, semináře, školení a workshopy, je integrální součástí této profese. S ohledem na specifickou a kvalitu výuky učitelé systematicky zvyšují svou odbornou, pedagogickou kvalifikaci i jazykovou vybavenost. Díky tomu mohou v cizojazyčné odborné literatuře dohledávat nové progresivní metody výuky a nové strategie učení, které uplatní při vzdělávání žáků. Jazyková vybavenost pedagogů je inovativním přínosem v prohlubování kontaktů s evropskými uměleckými školami. Výhodou je porozumění struktuře zahraničních vzdělávacích systémů a následné porovnání s vyučovanou praxí u nás. (Bořek et al., 2010) Pedagog základní umělecké školy musí být komplexně vybaven na výuku technických dovedností, ale také na podporu kreativního a osobnostního růstu žáků. Důraz je kladen na schopnost inspirativně vyučovat, motivovat a poskytovat odborné vedení, které umožní žákům dosáhnout jejich plného uměleckého potenciálu. (Základní umělecká škola Zlín, 2024)

Základní umělecké školy jsou místem, kde se nadané děti mohou nejen učit a rozvíjet svůj talent, ale také čelit výzvám, které přicházejí s výjimečnými schopnostmi. Podporující a individuální přístup je klíčový pro jejich celkový rozvoj a spokojenost v umělecké tvorbě. Jak uvádí Mudrák (2015), práce s nadaným dítětem je výzvou, ale také obrovskou příležitostí. Je důležité nejen podporovat talent dítěte, ale také se soustředit na jeho emocionální a sociální potřeby. S ohledem na individuální přístup, citlivost vůči jeho vývojovým fázím a snahu o vytvoření pozitivního a podporujícího prostředí, může pedagog pomoci nadanému dítěti dosáhnout svého plného potenciálu a těšit se z umělecké tvorby. (Stehlíková, 2018)

Pedagogové základních uměleckých škol významně přispívají k rozvoji uměleckých schopností a osobnostního růstu žáků. Jejich kompetence zahrnují odborné dovednosti, schopnost motivovat a podporovat kreativitu a individuální přístup k žákům. Úspěch výuky

závisí na flexibilitě pedagogů při přizpůsobování metod výuky a na spolupráci s rodiči a dalšími uměleckými obory. Kontinuální vzdělávání a kombinování teoretických a praktických dovedností jsou nezbytné pro efektivní rozvoj žáků a jejich přípravu na budoucí uměleckou kariéru. Neustálý tlak na vysoké profesní nároky a emocionální investice do výuky mohou vést k vyčerpání a ztrátě motivace, což se může projevit syndromem vyhoření. Tento fenomén, který se stále častěji objevuje mezi pedagogy, má negativní dopad nejen na jejich osobní pohodu, ale i na kvalitu výuky. V následující kapitole se zaměříme na příčiny, projevy a prevenci syndromu vyhoření u pedagogů základních uměleckých škol.

2 VYMEZENÍ POJMU STRES

V současné společnosti je pojem stres široce diskutovaným a velmi aktuálním tématem, které se dotýká každého z nás. Stres představuje komplexní psychofyziologický jev, jenž ovlivňuje nejen naše fyzické a psychické zdraví, ale i naše chování a schopnost adekvátně reagovat na náročné situace. S ohledem na rostoucí nároky, s nimiž se každý z nás setkává v profesním i osobním životě, se stres stal součástí našeho každodenního života. Je důležité stresu porozumět a vyvinout účinné způsoby, jak s ním efektivně pracovat.

Stres, odvozený z latinského výrazu „stringo“, tedy „utahovat“ nebo „škrtit“, je v současném pojetí vnímán, jako forma zátěže, napětí nebo tlaku. (Křivohlavý, 2009) Podobně jako Platón v minulosti zdůrazňoval význam holistického přístupu k člověku, v němž tělo a duše tvoří nedělitelnou jednotu, současné výzkumy potvrzují, že fyzický stres se neoddělitelně propojuje s psychickým stavem. Tento vztah ukazuje, že prožívání psychického stresu může být vyvoláno nejen přímými negativními událostmi, ale i jejich anticipací, tedy očekáváním nebo představou stresující situace. (Kebza, 2005)

Za zakladatele teorie stresu je považován kanadský endokrinolog a biolog maďarského původu Hans Selye, ten jej vymezuje jako nespecifickou reakci těla na jakýkoli požadavek či nárok, který nerozlišuje, zdali se jedná o kladnou či negativní situaci (Křivohlavý, 2009). Selye také vymezuje dva protikladné póly stresu, jimiž jsou distres – negativně působící stres a eustres – kladně působící stres. Klíčem je naučit se rozpoznávat různé typy stresu a implementovat efektivní strategie pro jejich řízení. (Kohoutek, 2006) Jeho největším přínosem k biologickému pohledu na stres je koncipování tzv. *General Adaption Syndrome* (GAS) (Křivohlavý, 2009). Tento přístup položil základ pro široké spektrum výzkumů zaměřených na stres a jeho vliv na zdraví.

Vrcha (2020) například popisuje stres jako stav, kdy jsou lidská psychika a organismus vystaveny nadměrné zátěži nebo nezvyklým extrémním podmínkám v určitém časovém horizontu. Charakteristickým znakem stresu je narušená rovnováha mezi jednotlivcem a jeho prostředím, což se může projevovat ve formě akutního či chronického napětí. (Křivohlavý, 2009) Urbanovská (2012) vymezuje akutní napětí – v reakci na konkrétní, dočasný podnět a chronické napětí – pokud se stresové situace opakují nebo trvají dlouhou dobu. Kromě toho se stres může projevovat také jako forma silné frustrace a neuspokojení, kdy se člověk setkává s překážkami v cestě za svými cíli.

Vnímání stresu je vysoce individuální proces, neboť každý jedinec reaguje odlišně na vnější podněty, jež nazýváme stresory. Jak uvádí McCarty (2016), stres je obecně nespécifickou reakcí organismu na tyto vlivy, které mohou být jak žádoucí, tak nežádoucí.

Švamberg Šauerová (2018) stresory klasifikují do několika základních kategorií, přičemž mezi ně zahrnují stresory fyziologické, psychické a sociální. Reakcí na výše zmíněné stresory jsou stresové reakce, které jsou komplexními odpověďmi organismu na vnímané ohrožení nebo náročnost dané situace. Tyto reakce spouští řadu mechanismů, které mají za cíl přizpůsobit organismus na náročné podmínky a umožnit mu efektivně reagovat na vzniklý stresor.

Existují různé způsoby, jakými lidský organismus reaguje na stresové situace, problémy nebo životní výzvy. Adaptivní mechanismy jsou reakce, které považujeme za pozitivní a prospěšné pro fyzické i psychické zdraví, umožňují totiž efektivně čelit problémům a stresorům. Americký fyziolog W. Cannon jako první popsal stresovou reakci známou jako „*fight-or-flight response*“, při které se tělo připravuje na boj nebo útěk v okamžiku, kdy čelí hrozbě boj nebo útěk. (Greenberg, 2006) Při aktivaci této reakce dochází k několika změnám v těle, jako je například zrychlení srdečního tepu, zvýšení hladiny adrenalinu a kortizolu v krvi, zvětšení dilatace zornic, přesměrování krve do svalů nebo zrychlení dýchání (McCarty, 2016). Oproti tomu maladaptivní mechanismy vnímáme v dlouhodobém horizontu jako neúčinné nebo škodlivé. Zařazujeme zde například únikové chování, oddalování problémů, ruminaci nebo tendenci mít vše pod kontrolou. Reakce nevedou k řešení problému, spíše vyvolávají nové komplikace a dlouhodobě zhoršují situaci. (Baštecká, 2003)

Stres, je neodmyslitelnou součástí našeho života a je přítomen v různých podobách, ať už v pracovním, osobním nebo společenském kontextu. Může se projevovat jako reakce na krátkodobé situace, nebo jako dlouhodobý tlak, který má schopnost ovlivnit naše fyzické i psychické zdraví. Jeho vnímání a schopnost reagovat na stresory závisí na individuálních faktorech a životních zkušenostech každého z nás.

2.1 Stresové faktory v profesi pedagoga základní umělecké školy

Pedagogové základních uměleckých škol čelí specifickým profesním výzvám, které vyplývají z kombinace vysokých emocionálních nároků, tlaku na výkon a intenzivní interakce s žáky, jejich rodiči a vedením školy. Vzhledem k této komplexnosti je nezbytné

se zaměřit na identifikaci klíčových stresových faktorů, zlepšení pracovních podmínek a rozvoj kompetencí pedagogů pro efektivní zvládání stresu v rámci jejich profesní praxe.

Náročnost prostředí, ve kterém se učitelé ocitají, klade vysoké nároky na jejich psychickou i fyzickou odolnost. (Čapek et al., 2021) V edukačním prostředí školy je stres vnímán jako jeden z nejnebezpečnějších, jelikož se zde střetává dlouhodobý chronický stres se stresem aktuálním (Bártová, 2011). Pedagogové jsou pravidelně vystaveni nárokům na výkon, čelí vysokým očekáváním od žáků, rodičů i zaměstnavatelů. K těmto stresorům se přidávají nevyrovnané pracovní podmínky, dlouhá pracovní doba a narůstající pracovní zátěž. (Rechtschaffen, 2014)

Práce pedagoga základní umělecké školy je v mnoha ohledech specifická. Spočívá zejména v náročnosti výuky kreativních dovedností, která vyžaduje vysokou odbornou erudici a také schopnost citlivě reagovat na individuální potřeby každého žáka. Práce s dětmi a mladými lidmi, jejichž vývoj je často ovlivněn emocionalitou, činí tuto profesi jedinečnou, zároveň však velmi náročnou. (Kang a Yoo, 2019) Jak uvádí Čapek et al. (2021), stresové faktory mohou být dále zesíleny interpersonálními vztahy v rámci školního kolektivu. Nedostatečná týmová spolupráce a poruchy v komunikaci mohou vést k nárůstu frustrace a pocitu izolace. Absence adekvátních příležitostí pro profesní rozvoj vyvolává u pedagogů pocity stagnace a zhoršení schopnosti reagovat na profesní výzvy.

Mezi specifické zdroje pracovní zátěže pedagogů patří například nejistota ohledně vlastního pracovního výkonu, byrokratická zátěž, nedostatek motivace ze strany studentů, stresující pracovní prostředí a zvýšený pracovní nápor v určitém období a konflikty spojené s rolí pedagoga. (Stock, 2010) Jak zmiňuje Petty (2013), administrativní povinnosti, jako příprava na výuku, vyplňování různých reportů nebo komunikace s rodiči a školními orgány, mohou zabírat značnou část času, což může zvyšovat pracovní stres u pedagogů. Jako další faktor ztěžující práci učitele řadíme nedostatek materiálního či zastaralého vybavení. Tento fakt se objevuje zejména v kontextu výuky hudebního a výtvarného vzdělávání. Zde je kvalita výukových materiálů jednou z hlavních potřeb pro dosažení stanovení konkrétních pedagogických cílů. Nedostatečné a nevyhovující vybavení představuje značnou bariéru při samotné výuce. Pedagogové často tráví značné množství času vyhledáváním alternativních materiálů, organizováním externí podpory nebo hledáním financí na nákup nových materiálů a vybavení. Z hlediska psychologického je frustrující vědomí, že učitelé nemohou poskytnout žákům optimální podmínky pro jejich rozvoj, což vede k pocitu profesní neúspěšnosti nebo bezmocnosti. (Ivanković, 2020)

Vedení školy představuje další významný stresor, ovlivňující pracovní pohodu pedagogů. Absence silného a inspirativního vedení, které učitelům poskytuje potřebnou podporu a směr, může vést k vytvoření neorganizovaného a demotivujícího pracovního prostředí. Kvalita vedení školy má zásadní vliv na celkovou atmosféru v rámci školní komunity. Pokud pedagogové nemají jasnou a stabilní podporu ze strany vedení, mohou se cítit izolovaní, nedocenění nebo bez vlivu na rozhodování. (Greenberg et al., 2016) Výuka na základních uměleckých školách nevyžaduje pouze přenos teoretických znalostí. Na pozici učitele jsou kladeny extrémní nároky na vytváření vysoce inspirativního prostředí podporujícího kreativitu žáků. Práce s různými typy osobností zahrnuje učení dětí se specifickými potřebami nebo práci s jejich rodiči, kteří mají různá očekávání. Kořa a Strouhal (2014) považují učitele za jeden z nejdůležitějších faktorů, který určuje úspěch či neúspěch žáka.

Nové pedagogické přístupy a neustálé generování nových nápadů může být vyčerpávající, zejména pokud pedagog cítí, že jeho vlastní kapacity začínají pomalu vyhasínat. Vysoké nároky na osobní vztah a emocionální investice do vztahu mezi žákem a pedagogem jsou jedním z pilířů pedagogické práce. (Greenberg et al., 2016) Jak zmiňuje Průcha (2017), učitelé se také často potýkají s množstvím učiva stanoveného učebními osnovami, které je neúměrné časovým limitům vymezeným počtem vyučovaných hodin. Dalším stresovým faktorem jsou povinnosti mimo výuku, kde zařazujeme řadu organizačních a administrativních povinností, včetně přípravy na hodiny, přičemž tyto činnosti mohou být časově náročné. Výše zmíněné faktory mohou přispívat k vysokému pracovnímu stresu.

U pedagogů základních uměleckých škol je také kladen velký důraz na individuální přístup k žákům. Mnoho učitelů může pociťovat silnou odpovědnost za rozvoj talentu a motivace svých žáků, což může být frustrující, zejména pokud se pedagog cítí pod tlakem při dosahování pozitivních výsledků. V prostředí umělecké školy se učitelé mnohdy setkávají s vysokými nároky ze strany žáků i rodičů. Umělecký výkon bývá hodnocen subjektivně a je spojen s vysokými nároky na kvalitu vzdělávání a motivaci žáků.

V kontextu pracovního stresu u pedagogů základních uměleckých škol můžeme odkazovat na pracovní nároky nebo požadavky, množství úkolů, očekávání od zaměstnavatele, nedostatek podpory a vysoký pracovní tlak, které jsou na jedince kladeny. Práce učitele základní umělecké školy zahrnuje často flexibilitu a schopnost rychle reagovat

na náhlé změny v plánech, organizační změny nebo potřebu přizpůsobit výuku specifickým potřebám žáků.

2.2 Osobní charakteristika pedagoga a její vliv na pedagogické prostředí

Pedagog je tím, kdo spolu s žáky spoluvytváří edukační prostředí, v němž společně fungují. Správné klima třídy, koordinuje a organizuje činnost žáků a také řídí a hodnotí proces učení. (Průcha, 2017) Důležitý je však i faktor osobního vzoru, protože každý učitel by měl být pro své žáky morálním vzorem. Kvalita profesionálních čností je klíčem ke všem dalším hodnotám jeho sebezvoje v učitelské profesi. (Janík, 2005) Protože jak připomíná Řehulka (2016), učitelství představuje specifickou profesi, která je psychologicky velmi exponována. Osobní charakteristika každého pedagoga, jak ukazuje Mercer (2020), zahrnuje vlastnosti, jako je emoční inteligence, resilience, trpělivost, kreativita a efektivní komunikace. Tyto vlastnosti jsou nezbytné pro profesní úspěch a pohodu v rámci pedagogické činnosti, ale také hrají klíčovou roli v každodenním kontaktu s dětmi, rodiči a kolegy. Učitelé, kteří mají vysoce rozvinuté schopnosti jako emoční inteligence, resilience, trpělivost, kreativita a efektivní komunikace, jsou lépe připraveni čelit stresovým výzvám, které tato profesní sféra přináší.

V rámci osobní charakteristiky pedagoga je sebepoznání a sebereflexe klíčovým faktorem pro efektivní zvládání stresu. Tato schopnost umožňuje identifikovat individuální stresory a vyvažovat reakce na ně. U dobrého učitele je velmi důležitá schopnost objektivně hodnotit výuku a při stresových situacích mít schopnost reflektovat své silné stránky a také si uvědomovat oblasti pro zlepšení. (Dytrtová a Krhutová, 2009) Emocionální stabilita a odolnost, schopnost zvládat frustrace, stres nebo neúspěch je zásadní pro vytvoření stabilního a podpůrného učebního prostředí. (Švamberg Šauerová, 2018) Další významný aspekt představuje pravidelný profesní rozvoj pedagoga. Zařazujeme zde například odborná školení, semináře, workshopy a akreditované kurzy. Systematické osvojování nových pedagogických metod, strategií a inovativních přístupů k výuce přispívá k posílení učitelovy sebedůvěry a kompetencí v profesní praxi. Díky tomu dochází k minimalizaci pocitů profesní nejistoty, což vede k efektivnímu snižování stresového zatížení a k vytváření stabilního a podpůrného pracovního prostředí. (Kang a Yoo, 2019) Jak doplňují De Bruyckere et al. (2022), v rámci profesionálního růstu je nezbytné klást důraz na proaktivní přístup k sebevzdělávání, který podporuje nejen pedagogický výkon, ale i psychickou odolnost ve vysoce náročných pedagogických podmínkách. Dalším faktorem je také

organizace času a přípravy na výuku, vystoupení a zkoušky. Včasné a pečlivé plánování hodiny, příprava materiálů a zajištění zpětné vazby pomáhají eliminovat nejistotu, která může být zdrojem stresových situací. (Čapek, 2013)

Efektivní časové rozvržení je klíčové i při změnách a neočekávaných situacích, jimiž je například nemoc žáka a změny v rozvrhu. Schopnost adaptace na nové podmínky a zajištění kvalitní výuky je stěžejní nejen pro výuku, ale i pro osobní rovnováhu v životě pedagoga základní umělecké školy. (Franěk, 2005) U učitelů základních uměleckých škol je kladen zásadní důraz na individuální přístup k žákům, ten je nezbytný pro rozvoj jejich talentu a motivace. Pedagogové v této oblasti často pocítují silnou odpovědnost za růst a úspěch svých žáků, což může být významným stresovým faktorem, zejména pokud je vyvíjen tlak na dosažení konkrétních pozitivních výsledků. (Polínek a Růžicka, 2020)

V kontextu zvládání stresu je důležité se zaměřit na osobní charakteristiku učitele nejen z hlediska individuálních dovedností a schopností, ale i v širším profesním a osobním rámci. Stres může být různorodý a u pedagogů základních uměleckých škol má specifické rysy, které zahrnují jak profesní náplň, tak vztahy s žáky, rodiči a kolegy.

2.3 Prevence pracovního stresu v pedagogické profesi

Prevence, tedy předcházení stresu, lze chápat jako záměrnou činnost, jejímž cílem je snížení výskytu a intenzity hrozícího stresu. Ačkoli každá stresová situace je jedinečnou kombinací času, okolností, lidí, prostoru a dalších parametrů, několik typů stresorů stojí za zvláštní pozornost, protože nás často navštěvují a zanechávají za sebou výrazné stopy. (Plamínek, 2013) Některá specifika v práci pedagogů mohou ve svých důsledcích mít vliv právě na jejich profesi, a tak povolání učitele problematizovat. (Čapek et al., 2021)

Kultura vzájemného respektu a otevřenosti mezi pedagogy, žáky a rodiči je klíčová pro vytvoření zdravého pracovního prostředí, které pozitivně ovlivňuje celkové školní klima a tím i míru stresu (Čapek, 2013). Sociální interakce a komunikace jsou totiž zásadními složkami pracovního života pedagoga. Průcha (2017) upozorňuje na narůstající význam sociálních rolí a interakcí s žáky, s jejich rodiči, s nadřízenými, s kolegy, ale také s komunitou.

Průcha et al. (2013) upozorňují na potřebu zabývat se nejenom individuálními tématy člověka ohroženého stresovými faktory. Je na místě se také zabývat problémy na úrovni celého pracovního kolektivu. Mnoho autorů doplňuje konkrétní postupy, které jsou klíčové

v prevenci stresu ze strany zaměstnavatele. Polák (2003) mezi ně zařazuje například zvýšenou pozornost na zdravotní stav pedagogů a zajistit další vzdělávání učitelů zaměřené převážně na prevenci sociálně patologických jevů u žáků. Pracovní poradenství nebo využití práce v týmu může být další formou podpory ze strany zaměstnavatele. Specifické období školního roku, jako jsou přípravy na koncerty, výstavy, divadelní představení nebo soutěže, jsou pro pedagogy zvlášť náročná. Zde je zásadní klást velký důraz na vzájemnou spolupráci mezi učiteli, která může výrazně zmírnit tlak spojený s organizací těchto akcí a přispět tak k efektivnímu zvládnutí zvýšené pracovní zátěže. (Rogers, 2012)

Dalším klíčovým krokem je vytváření pracovního příznivého prostoru pro kooperaci mezi pedagogy a zlepšení podmínek pro samotný proces vyučování. Je nutné redukovat míru hluku, zaměřit se na tepelný komfort na pracovišti, zvolit vhodné osvětlení a v neposlední řadě dbát na privátní prostředí pro každého učitele. (Čapek et al., 2021) Tento příznivý pracovní prostor by však neměl zahrnovat pouze fyzické podmínky. Součástí zdravého pracovního prostoru jsou také kvalitní pomůcky nebo potřebné technologické nástroje, které podporují efektivitu výuky a snižují stres z technických problémů. (Polák, 2003) Kromě těchto materiálních podmínek je rovněž nezbytné se zaměřit na správné rozdělení pracovního zatížení.

Rovnoměrné rozdělení úkolů a flexibilní přístupy při organizování výuky jsou dalšími způsoby, jak zmírnit stresovou zátěž pedagogů. Vedení školy má v případě neplánovaných absencí, jako je dlouhodobá nemocenská, úmrtí kolegy nebo jiná krizová situace, zajistit efektivní a rovnoměrné rozvržení pracovního zatížení. Zásadní je, aby zaměstnavatel nejen reagoval na akutní problémy, ale také efektivně vytvářel systematické struktury. Jedním z příkladů je zajištění externích pedagogů na dočasné nebo flexibilní úvazky nebo vytvoření rezervy mezi kolegy. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013)

Jak zmiňují Armstron a Taylor (2015), ve specifických případech může být ze strany zaměstnavatele efektivní také slovní ohodnocení, navýšení mzdy nebo nabídka dalšího profesního rozvoje zaměstnanců instituce. Mezi vhodné motivační postupy zaměstnanců také zařazujeme adekvátní zpětnou vazbu a kariérní postup (Švamberk Šauerová, 2018). Pouze v takovém prostředí mohou pedagogové dosahovat dlouhodobější profesní angažovanosti a celkově lepších výsledků ve výuce. Kromě výše zmíněného Smetáčková et al. (2020), zmiňuje další postupy, které mohou učitelé aktivně aplikovat v zájmu ochrany

svého zdraví v pracovním prostředí. Mezi ně patří například nastavení profesních hranic a vytváření příjemného pracovního prostředí.

Honzák (2018) poukazuje, že je třeba vyhnout se tomu, brát si věci osobně. Při práci učitele je mnohdy velmi náročné vnímat situace objektivně a distancovat se od osobních emocí. Pedagogové, zejména ti, kteří pracují s dětmi v pubertálním věku, čelí často situacím, které mohou být osobně frustrující nebo demotivující. Jak uvádí Kimplová a Jochmanová, (2023), puberta je obdobím velkých změn, kdy žáci ztrácejí zájem o učení a mohou procházet těžkým obdobím emocionálních výkyvů. V rámci zachování dlouhodobé duševní pohody je třeba umět rozlišovat, co je podstatné a co ne. (Honzák, 2018) Pedagogové základních uměleckých škol se často setkávají se situacemi, kdy se snaží vyhovět každému požadavku. Ať už jde o administrativní úkoly, organizační povinnosti nebo dodatečné hodiny výuky. V tomto případě spolu s vytyčením profesních hranic souvisí také umění říkat „ne“, což je klíčové pro efektivní prevenci stresu.

Jak uvádí Pugnerová (2019), schopnost říci „ne“ je důležitým nástrojem pro ochranu osobní integrity a prevence vyhoření. V rámci prevence pracovního stresu Minirth (2011) doporučuje moudře využívat čas, dbát na správné pořadí priorit, pohlédnout na pravý smysl života a nebýt náchylný k perfekcionistickým sklonům.

Machová a Kubátová (2015) kromě zdravého životního stylu, rozvoje sebedůvěry a optimismu, kterým se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole, zmiňují také význam smyslu pro humor. Křivohlavý (2009) doplňuje, že humor je nezbytnou součástí v budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky. V pedagogické profesi je velmi důležitým způsobem, jak udržet pozornost žáků a zpříjemnit výuku. Je to také silný nástroj pro zmírnění stresu, vytváření příjemné a otevřené atmosféry mezi učitelem a žáky.

Zlepšení pracovních podmínek v základních uměleckých školách je klíčovým krokem nejen k prevenci stresu, ale také k celkovému zlepšení kvality vzdělávání a pracovní spokojenosti pedagogů. Zaměstnavatelé by měli aktivně podporovat pracovní prostředí, které usnadňuje profesní rozvoj a zároveň reaguje na aktuální problémy. Důraz na rovnoměrné rozdělení pracovních úkolů, flexibilní přístupy a adekvátní motivační systémy, jako je například zpětná vazba a profesní rozvoj, mohou významně přispět k prevenci pracovního stresu. Pokud učitelé pracují v podmínkách, které podporují jejich duševní i fyzickou pohodu, mají větší šanci na dlouhodobý úspěch a vyšší profesní angažovanost.

2.3.1 Osobní rozvoj a profesní rovnováha jako součást prevence stresu u pedagogů

Prevence stresu u pedagogů základních uměleckých škol neprobíhá pouze v pracovním prostředí, ale je také hluboce spojena s osobním životem a vnitřním světem jednotlivců. Tento proces zahrnuje nejen profesní rozvoj, ale i péči o osobní pohodu, která je nezbytná pro udržení dlouhodobé psychické a fyzické kondice.

V tomto kontextu klademe důraz na osobní rozvoj a pravidelné zklidnění mysli, což učitelům umožňuje udržovat vnitřní rovnováhu a odolnost vůči stresovým faktorům. Mezi klíčové metody, které v tomto procesu pomáhají, patří duchovní rozvoj, meditace a relaxační techniky. Tyto praktiky nejen zlepšují schopnost soustředění, ale rovněž podporují rozvoj pozitivního přístupu k životu. To pedagogům pomáhá lépe reagovat na náročné profesní situace. (Mercer a Kōstoulas, 2018) Dalším významným prvkem v prevenci stresu je pravidelná sebereflexe. Jak uvádí Míček a Zeman (1997), zařazení pravidelné sebereflexe pomáhá učitelům porozumět svým reakcím a emočním stavům. K tomu může sloužit psaní deníků, introspekce či pozorování somatických a emočních změn, což pedagogům poskytuje nástroje pro udržení kontaktu s jejich vnitřním světem. Pro ještě účinnější zvládnání stresu jsou doporučovány metody koncentrace, rozbor starostí či autoregulace, které pomáhají odstranit nežádoucí mentální vzorce.

Stejně důležité je také optimistické naladění, protože pozitivní přístup k životu může výrazně zlepšit způsob, jakým učitel reaguje na stresové situace. Jako jednu z nejvýznamnějších považují Mercer a Gregersen (2020), schopnost oddělit profesní a osobní život. Správná organizace pracovního i osobního času umožňuje pedagogům vyhnout se prokrastinaci, pracovním přesčasům a přepracování. Efektivní časové řízení vyžaduje aktivní plánování úkolů a organizaci denních, týdenních a dlouhodobých plánů. Stanovením realistických a dosažitelných cílů minimalizujeme riziko neúměrného zdržování a odkládání povinností. (Thom, 2021)

Vedle pracovního nastavení je nezbytné se soustředit také na individuální způsob odpočinku dle osobních preferencí a potřeb. Jak podotýká Urban (2016), každý člověk je jiný a to, co jednomu poskytne úplné uvolnění a regeneraci, může být pro druhého zdrojem stresu. Pedagogové základních uměleckých škol mají bližší vazbu k uměleckým a kreativním aktivitám.

Kreativní činnosti představují formu aktivního odpočinku, pomáhající odpojit se od každodenních stresorů a zaměřit se na činnost, která je naplňuje a zároveň přináší pocit

úspěchu a uspokojení. (Clipa, 2018) Důležitým faktorem v prevenci stresu je také zdravý životní styl. Pravidelný pohyb, vyvážená strava a dostatečný spánek se nejen příznivě podílejí na fyzické kondici, ale mají i pozitivní vliv na psychickou odolnost. (Bethune a Kell, 2021) Posledními zmíněnými faktory se budeme blíže zabývat ve čtvrté kapitole o psychohygieně.

Kromě výše zmíněného by pedagogové měli mít k dispozici psychologickou podporu, která je významná v prevenci dlouhodobého stresu. Dostupnost psychologického poradenství by neměla být omezena pouze na krizové okamžiky, ale měla by být pravidelným nástrojem prevence. Pravidelná sezení nebo poradenství pomáhají učitelům udržovat vnitřní rovnováhu, efektivně řešit pracovní problémy a dlouhodobě tak zvyšovat odolnost vůči stresu. (Mercer a Kōstoulas, 2018)

V konečném důsledku je prevence stresu v osobním životě každého z nás o nalezení vyvážené kombinace aktivit a strategií, které umožňují podpořit jak fyzickou pohodu, tak duševní vyrovnanost. Důležité je věnovat se nejen tělesné regeneraci, ale i psychickému uvolnění, což posiluje odolnost vůči negativním vlivům každodenního života. Přestože tyto preventivní strategie významně přispívají k udržení rovnováhy, je třeba si uvědomit, že dlouhodobý a neřešený stres může vést k vážnějším psychickým problémům, mezi které zařazujeme i syndrom vyhoření.

3 SYNDROM VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření je psychologický fenomén, který popisuje postupné vyčerpání, frustraci, ztrátu motivace a zájmu o pracovní činnost. Tento jev se neustále vyvíjí, a to jak na individuální, tak na organizační úrovni, což činí jeho porozumění a prevenci komplexními.

Poprvé tento pojem použil americký psycholog a terapeut Herbert Freudenberger ve svém článku *The Staff Burn-out Syndrome* publikovaném v roce 1974 v časopise *Journal of Social Issues*. Ten při práci s osobami závislými na alkoholu a drogách pozoroval změny chování a zdravotního stavu u svých kolegů. Tito pracovníci vykazovali známky vyčerpání, frustrace a ztráty motivace ke své práci, což vedlo k poklesu jejich efektivity a narůstajícímu stresu. (Freudenberger, 1974) Tento fenomén Freudenberger označil slovním spojením „hořící oheň“ a původně jej vztahoval k postupné ztrátě nadšení a motivace k práci, což postupně vyústilo v emoční vyčerpání, cynismus a pocit osobní neefektivity. Metafora „hořícího ohně“, používaná k popisu jevu vyhoření v psychologii, vyjadřuje počáteční fázi, kdy jedinec prochází obdobím vysoké energie, nadšení a silné motivace. Postupně však dochází k přechodu do fáze apatie, pasivity a ztráty zájmu, což vede k postupnému vyhasnutí. Anglický termín *burn-out*, doslovně přeložený jako „vyhořet“ či „dohořet“, vystihuje dynamiku vyčerpání a ztráty vnitřní energie. (Kebza a Šolcová 2003)

Podrobná analýza tohoto fenoménu ukazuje, že vyhoření není pouze individuální psychologický problém, ale komplexní proces vycházející z interakce mezi pracovními požadavky, osobními charakteristikami jednotlivců a pracovním prostředím, které jej ovlivňují a spoluvytvářejí. Tento proces tedy není pouze výsledkem osobních nedostatků, ale i nesouladu mezi individuálními schopnostmi a pracovním prostředím, což vyžaduje širší, systematický přístup k jeho studiu a prevenci. (Leiter a Maslach, 2009)

V roce 1981 představily Christina Maslach a Susan E. Jackson revoluční model vyhoření. Syntéza tohoto přístupu ukazuje, že syndrom vyhoření má tři základní dimenze, které vzájemně integrují a ovlivňují nejen jednotlivce, ale i organizační strukturu. Emoční vyčerpání se týká pocitu vyčerpání a ztráty energie, depersonalizace zahrnuje negativní a cynický postoj k lidem, s nimiž pracovník přichází do kontaktu, a snížený osobní úspěch znamená pocit neefektivity a selhání v práci. Představily také revoluční nástroj Maslach Burnout Inventory (MBI), který dnes patří mezi nejvíce používané způsoby hodnocení míry vyhoření. (Maslach, 1997)

V roce 2019 zařadila Světová zdravotnická organizace syndrom vyhoření do Mezinárodní klasifikace nemocí z několika důvodů. Zařazujeme zde prevalenci vyhoření a pracovního stresu, zdravotní důsledky a pokles pracovní výkonnosti. Tento významný krok vede k povzbuzení organizací, aby implementovaly preventivní strategie proti této nemoci. (Světová zdravotnická organizace, 2019) U vyhořelých profesí se mohou objevit mírné příznaky stresu, úzkosti, deprese a únavy, které vedou k negativním postojům ke své práci, což vede k absencím a fluktuaci. (Maslach et al., 2001)

Dle Honzáka (2018) syndrom vyhoření vnímáme jako víceúrovňový a komplexní jev, který není jen otázkou individuální psychiky, ale také pracovního prostředí, interpersonálních vztahů a organizačních faktorů v moderním pracovním životě.

Vývoj a zkoumání syndromu vyhoření se postupně stalo klíčovým tématem v oblasti pracovního zdraví a psychologie. Pojem burnout je dnes běžně používán ve všech oblastech práce, nejen pomáhajících profesích, jakými jsou například zdravotnictví, sociální služby nebo pedagogická činnost. I když tyto oblasti jsou stále obzvlášť náchylné k vyhoření kvůli vysokým emocionálním nárokům, dlouhým pracovním hodinám a intenzivní interakci s lidmi, syndrom vyhoření může postihnout lidi v jakémkoli profesním sektoru, kde dochází k dlouhodobému stresu a nadměrnému pracovnímu zatížení.

3.1 Psychologické faktory vyhoření

Mezi klíčové psychologické faktory, které přispívají k vyhoření, patří individuální schopnost zvládat stres, osobnostní rysy a celkové psychické zdraví pracovníka. Jedinci s nižší schopností zvládat stres nebo tendencí k perfekcionismu, jsou vystaveni vyššímu riziku vyhoření.

Dalším faktorem je kognitivní zpracování, tedy způsob, jakým pracovníci vnímají a interpretují pracovní situace, a jak prožívají negativní emoce spojené s pracovním prostředím. Emoční inteligence hraje klíčovou roli v prevenci vyhoření. Pracovníci s vyšší úrovní emoční inteligence, kteří jsou schopni efektivně rozpoznávat a regulovat vlastní emoce, lépe zvládají stresové situace a udržují pozitivní vztah k práci, což snižuje pravděpodobnost vyhoření. Vysoce vyvinutá emoční inteligence, tedy schopnost rozpoznávat, rozumět a řídit vlastní emoce, hraje významnou roli v prevenci vyhoření, neboť pomáhá zaměstnancům efektivně zvládat stresové situace a udržovat pozitivní vztah k práci. (Schaufeli et al., 2004)

Schaufeli, ve své práci, rovněž ukazuje, že pracovní angažovanost, tedy pozitivní vztah k práci, je ochranným faktorem proti vyhoření a přispívá k lepší pracovní spokojenosti a zvýšené produktivitě (Schaufeli et al., 2014).

Vzhledem k těmto psychologickým faktorům je důležité nezanedbávat prevenci vyhoření na individuální úrovni, přičemž v následující kapitole se zaměříme na význam organizačních faktorů, které mohou rovněž zásadně ovlivnit míru vyhoření v pracovním prostředí. Organizace, její kultura, struktura a podmínky pracovního prostředí se ukazují jako další zásadní složky pro prevenci či podporu vyhoření.

3.2 Organizační faktory vyhoření

Organizační podmínky, jako jsou pracovní zátěž, kontrola nad pracovními procesy, podpora od nadřízených a kolegů, stejně jako spravedlivé odměňování, mají zásadní vliv na vznik vyhoření. Vysoká pracovní zátěž spojená s nízkou kontrolou nad pracovními úkoly je jedním z nejvýznamnějších faktorů, které mohou vést k vyhoření. Tento problém je obzvláště výrazný v profesích, které si žádají intenzivní emocionální angažovanost, jako je zdravotnictví, pedagogika nebo sociální služby. Schaufeli et al. (2004) se také zaměřují na roli pracovního prostředí v prevenci vyhoření, přičemž vysoce stresující pracovní podmínky spojené s nízkou podporou a neuspokojivým odměňováním mohou podpořit negativní efekty vyhoření.

Nedostatek podpory od nadřízených a kolegů může vyvolat pocity izolace a bezmoci, což zvyšuje riziko vyhoření. V organizacích, které nekladou důraz na poskytování adekvátní podpory, uznání a zpětné vazby, vzniká prostředí, které neumožňuje prevenci vyhoření (Leiter a Maslach, 2009). Kromě toho jsou pro prevenci vyhoření klíčové faktory jako spravedlivé odměňování a rovnost v pracovních vztazích. Organizace, které podporují pracovníky, ať už prostřednictvím spravedlivého odměňování nebo silné týmové spolupráce, zlepšují jejich pohodu a snižují riziko vyhoření (Yun a Chung, 2011).

Tyto organizační podmínky ovlivňují nejen psychickou pohodu zaměstnanců, ale i jejich vztahy na pracovišti. Pracovní prostředí, které není jen o strukturálních a materiálních podmínkách, ale také o kvalitě sociálních interakcí, může být rozhodující pro to, jak se jednotlivci vyrovnávají s pracovním stresem. V této souvislosti je nezbytné zaměřit se na to, jakým způsobem sociální podpora, vztahy mezi kolegy a nadřízenými a celková sociální dynamika ovlivňují vznik a rozvoj vyhoření.

3.3 Sociální vztahy na pracovišti a jejich role v prevenci vyhoření

Sociální vztahy na pracovišti a celková pracovní kultura mají významný dopad na vznik vyhoření. Komunitní vztahy, týmová spolupráce a kvalitní komunikace mezi pracovníky jsou faktory, které pomáhají chránit před vyhořením. V prostředí, v němž mají pracovníci pocit vzájemné podpory, uznání a mohou zde otevřeně komunikovat, je pravděpodobnost vyhoření nižší. (Leiter a Maslach, 2009) Podle Stocka (2010) je v takovém prostředí nižší výskyt vyhoření, neboť pozitivní mezilidské vztahy a otevřená komunikace podporují pracovní spokojenost a minimalizují stresové faktory.

Naopak v organizacích, kde panuje nedostatek týmové spolupráce, komunikačních kanálů a kde se vyskytují konflikty, může být výskyt vyhoření častější. Schaufeli et al. (2004) rovněž naznačují, že kvalitní sociální podmínky, jako je vzájemný respekt a podpora mezi kolegy, jsou klíčové pro prevenci vyhoření a pozitivně ovlivňují pracovní pohodu a spokojenost. Významným přínosem k pochopení vyhoření je výzkum nizozemského psychologa Wilmara B. Schaufeliho, který se zaměřil nejen na vyhoření, ale i na jeho protiklad – pracovní angažovanost. Schaufeli zjistil, že pracovní angažovanost, což je pozitivní vztah k práci a projevuje se vysokým stupněm nadšení, odhodlání a energie v pracovní činnosti, může působit jako ochranný faktor proti vyhoření. Tento pozitivní vztah k práci nejen že zlepšuje pracovní výkon, ale také přispívá k vyšší pracovní spokojenosti a pocitu naplnění (Schaufeli et al., 2014).

Významné je, že pracovní angažovanost nejen chrání před vyhořením, ale zároveň zvyšuje pracovní výkon a pozitivně ovlivňuje celkovou spokojenost zaměstnanců. To ukazuje, že prevence vyhoření by měla zahrnovat nejen eliminaci negativních faktorů, ale také posílení pozitivního vztahu k práci. Pracovní angažovanost se tak stává klíčovým nástrojem pro prevenci vyhoření a zlepšení celkové pracovní pohody (Schaufeli et al., 2004).

Prevence vyhoření by tedy měla spočívat nejen v eliminaci výše zmíněných sociálních faktorů, ale i v podpoře pozitivních mezilidských vztahů a vytváření prostředí, které posiluje pracovní angažovanost. Tímto způsobem mohou organizace nejen chránit své pracovníky před vyhořením, ale zároveň zvýšit jejich pracovní výkon a spokojenost, což přináší prospěch jak zaměstnancům, tak celé organizaci.

3.4 Dopady vyhoření na duševní zdraví pedagogů

Syndrom vyhoření se vyznačuje pozvolným rozvojem symptomů, které jsou často nepozorovatelné v počátečních fázích. Jak uvádí Maroon (2012), jedinec, který čelí vyhoření, postupně ztrácí svůj původní entuziasmus a angažovanost, což může přecházet až v bezmocnost a vyčerpání. Rush (2004) v tomto kontextu upozorňuje na vztah mezi chronickým stresem a duševním vyčerpáním, které jsou důsledkem neustálého přetížení a vysokých nároků, a to jak na jedince samotného, tak i z vnějšího okolí. Ambiciózní pedagogové, kteří mají tendenci překračovat své limity, se ukazují jako obzvláště zranitelní vůči těmto problémům.

V důsledku stresu dochází ke změnám kognitivních funkcí, jako je myšlení a vnímání, což negativně ovlivňuje kvalitu pedagogické práce (Orel a Facová, 2010). Baik (2020) upozorňuje na vliv stresu na neurochemické rovnováhy v mozku, což vede k problémům se soustředěním, organizací myšlenek a logickým rozhodováním. Tyto problémy mohou významně snižovat efektivitu výuky, zejména u učitelů, kteří čelí vysokým očekáváním a tlaku na výkon.

Častými psychickými příznaky jsou pocity smutku, beznaděje a celkové vyčerpání na emocionální úrovni (Švamberg Šauerová, 2018). Pedagogové mohou také pociťovat úzkost, hněv a agresi (Atkinson, 2003), což může ovlivnit nejen jejich vztahy s kolegy a žáky, ale i jejich schopnost vnímat svou práci jako smysluplnou. V uměleckém vzdělávání, kde je emocionální angažovanost nezbytná, může apatie představovat vážný problém.

Syndrom vyhoření může také vést k narušené paměti, snížené koncentraci, klesající kreativitě a subdepresivním náladám (Švamberg Šauerová, 2018). U pedagogů základních uměleckých škol je tato ztráta kreativity obzvláště alarmující, protože jejich role zahrnuje vedení žáků k uměleckému rozvoji, což si žádá vysoký stupeň kreativity.

Dalšími psychickými příznaky jsou negativní nálady, ztráta flexibility, zlobení a dehumanizace ostatních, což vede k pocitu ztráty lidskosti (Maroon, 2012). Jankovský (2003) varuje, že pedagogové s těmito příznaky mohou být vyčerpáni do té míry, že ztratí schopnost hledat východisko a mohou se u nich objevit i sebevražedné sklony, i když Minirth (2011) upozorňuje, že většina sebevražedných hrozeb je manipulačního charakteru. Podle Švamberg Šauerové (2018) je pro syndrom vyhoření charakteristická kombinace různých příznaků, které mohou na první pohled působit nesouvisle, ale pokud nejsou včas rozpoznány, mohou přerůst do těžších stádií. Pedagogové základních uměleckých škol,

zvláště ti, kteří pracují individuálně s žáky, mohou čelit profesní izolaci, vnitřnímu konfliktu a nejasnostem ohledně hodnot, což může vést k psychickému stresu a pocitu nejistoty (Vachette, 2021).

Rozpoznání těchto symptomů v rané fázi je nezbytné pro efektivní prevenci a řešení syndromu vyhoření. Včasná identifikace psychických symptomů je zásadní pro prevenci vážnějších problémů. Pokud jsou příznaky rozpoznány v rané fázi, je možné zahájit intervenci, která pomůže pedagogovi zmírnit stres a obnovit duševní a emocionální rovnováhu.

3.5 Tělesné příznaky stresu a vyhoření u pedagogů

Příznaky stresu a syndromu vyhoření mají rovněž významný dopad na tělesnou stránku učitele. Poschkamp (2013) popisuje, jak stres aktivuje autonomní nervový systém a vyvolává fyziologické změny, které mají zajišťovat přežití v krizových situacích. Dlouhodobý chronický stres však může mít vážné zdravotní následky, které se projevují na různých tělesných funkcích. Mezi nejčastější patří vysoký krevní tlak, problémy se žaludkem, astma, hormonální nerovnováha a oslabení imunity (Vašina, 2009).

Pedagogové základních uměleckých škol se často setkávají s tělesnými symptomy, jako je celková únava, svalové napětí, bolesti zad, nohou a krční páteře, problémy se spánkem a kardiovaskulární potíže (Stock, 2010). Tyto symptomy mohou být důsledkem dlouhého pracovního nasazení, ale také nedostatku kvalitního spánku a odpočinku, což vede k migrénám a tenzním bolestem hlavy (Novotná, 2019). V uměleckém vzdělávání jsou učitelé pravidelně vystaveni vysoké pracovní zátěži při organizování koncertů, výstav a dalších akcí, což přispívá k těmto zdravotním problémům.

Dalším faktorem, který přispívá k tělesnému stresu, je hlasová zátěž, zejména u pedagogů hudebních nebo dramatických oborů, kteří denně používají hlasivky, což vede k jejich přetížení a oslabení (Šmejkalová et al., 2011; Dytrtová a Krhutová, 2009). Dlouhodobý stres ovlivňuje také koncentraci a může způsobit problémy s viděním, například dvojité vidění, což je důsledek napětí očních svalů (Křivohlavý, 2009). Zdravotní problémy, jako jsou poruchy vitálních funkcí a změny tělesné hmotnosti, jsou dalšími příznaky vyhoření. Zvýšená tepová frekvence, závislost na návykových látkách a častější nemocnost jsou u pedagogů základních uměleckých škol časté (Kebza a Šolcová, 2003).

Kombinace těchto symptomů vede k celkovému vyčerpání těla a může negativně ovlivnit kvalitu pedagogické práce. Tyto příznaky mohou mít přímý vliv na schopnost učitele vykonávat svou práci efektivně a udržovat si potřebnou energii pro výuku, což následně může ovlivnit i jeho interakce se studenty a kolegy.

3.6 Sociální důsledky syndromu vyhoření u pedagogů

Syndrom vyhoření se často projevuje u pedagogů, kteří původně do své profese vstupovali s vysokými ideály a odhodláním pomáhat žákům (Křivohlavý, 2009). Vyhoření postihuje především ty, kteří mají intenzivní kontakt s lidmi, ať už s kolegy, žáky nebo jejich rodinami (Jankovský, 2003).

Mezi běžné příznaky syndromu vyhoření v sociální rovině patří omezování komunikace s kolegy, časté konflikty na pracovišti a ztráta kreativity (Kalábová, 2011). Pedagogové se mohou uzavírat do sebe a ztrácet zájem o vzájemné vztahy, což vede k poklesu empatie a radosti z práce. Tento proces může pokračovat až k dehumanizaci žáků, kdy pedagog přestává vnímat studenty jako jednotlivce, ale spíše jako objekty (Bartošíková, 2006).

Pokles osobní úspěšnosti, který je důsledkem vyhoření, vede k pocitu, že práce nevede k očekávaným výsledkům (Hanson, 2021). Snížená produktivita a morální závazek k profesi mohou vést k nespolehlivosti a neochotě přijímat odpovědnost, což negativně ovlivňuje nejen výuku, ale i kolegiální vztahy na pracovišti (Kebza a Šolcová, 2003).

Sociální podpora je klíčová pro udržení psychické a emocionální rovnováhy, a pedagogové, kteří se ocitnou v izolaci, mohou být náchylnější k rozvoji syndromu vyhoření (Stock, 2010).

Specifické sociální prostředí základních uměleckých škol, kde jsou vztahy s kolegy, žáky i rodiči často velmi intenzivní, znamená, že projevy vyhoření mohou mít dalekosáhlé důsledky pro celkovou atmosféru ve škole a kvalitu pedagogické práce. Klíčová je psychohygiena, která zahrnuje soubor technik a návyků zaměřených na udržení duševní pohody a zdraví. Psychohygiena pomáhá učitelům nejen v profesním kontextu, ale i osobním životě chránit se před přetížením, stresem a negativními emocemi. V následující kapitole se podrobněji zaměříme na význam psychohygieny pro pedagogy, její praktické aplikace a způsoby, jak ji efektivně začlenit do každodenního života.

4 PSYCHOHYGIENA

Duševní hygiena neboli psychohygiena hraje důležitou úlohu v osobním rozvoji a v procesu zlepšování duševního zdraví. Tato vědní disciplína se zaměřuje na prevenci psychických poruch, zlepšování emocionální stability a poskytování nástrojů pro udržení zdravé psychiky. V odborné literatuře existuje několik definic tohoto pojmu. Každý z autorů tento termín vnímá a popisuje s mírnými odchylkami, všechny jsou však ve vzájemném souladu a vytvářejí základ pro dosažení optimální duševní rovnováhy.

Hartl a Hartlová (2010) jej popisují jako obor, zabývající se rozvojem a podporou duševního zdraví, prevencí duševních poruch a nemocí. Mertin a Gillernová (2015) chápou duševní hygienu jako soubor zásad a technik, při jejichž dodržování je možné snížit dopady působení stresorů. Dle Křivohlavého (2009) je oblast duševní hygieny jedním z perspektivních úkolů psychologie zdraví a kvality života, čímž se podtrhuje její význam nejen pro jednotlivce, ale i pro společnost jako celek. S tímto faktem souzní i Švamberk Šauerová (2018), kteří doplňují, že dodržování zásad duševní hygieny je nezbytné pro udržení dlouhodobé profesionální výkonnosti a prevence vyhoření.

Psychohygiena pomáhá jednotlivcům vyrovnat se s minulými chybami, neúspěchy a rozhodnutími, které mohou mít negativní vliv na jejich současnou situaci. Její součástí je také schopnost oprostit se od škodlivých rituálů, negativních postojů, předsudků a výmluv, jež brání jedinci v plném rozvoji. (Paulík, 2017) Duševní hygiena umožňuje také pracovat na morálních dilematech a iracionálních přesvědčeních, které mohou ovlivňovat myšlení a rozhodovací procesy. Bedrnová a Pauknerová (2015) doplňují, že také slouží jedincům k větší kontrole nad vlastním životem a podporuje pocit, že život skutečně patří jednotlivci. Řešení komplexních problémů, překážek a nefunkčních stereotypů umožňuje dosáhnout větší svobody a duševní pohody. Existuje široká škála faktorů, které mohou mít vliv na psychické zdraví, včetně dědičnosti, zdravotního stavu, prostředí, rodinného zázemí a vztahů.

Preventivní techniky psychohygieny, jako je změna životosprávy, pravidelný pohyb, vědomé dýchání, pobyt v přírodě, zlepšení sociálních vztahů, efektivní plánování času a pozitivní myšlení, výrazně přispívají k osobnímu i profesnímu rozvoji. (Švamberk Šauerová 2018)

Míček (1984) se zaměřuje na všestranný přínos aplikování duševní hygieny pro různé skupiny lidí. Pro zdravé jedince slouží jako prevence a způsob, jak posílit psychickou

odolnost. Ve skupinách osob, u kterých může být přítomna duševní nerovnováha, se stává nástrojem pro prevenci vážnějších poruch a zlepšení stavu, v němž se nacházejí. U jedinců trpících psychickými poruchami je klíčová odborná léčba a psychoterapie, protože v těchto případech již samotná psychohygienu nemusí být dostatečná.

Učitelé, kteří se zaměřují na psychohygienu, jsou lépe připraveni čelit výzvám, které jim přináší každodenní pedagogická praxe.

4.1 Duševní zdraví a duševní hygiena

Zdraví může být definováno nejen jako absence nemoci, ale i jako celkový fyzický, duševní a sociální blahobyt. Tato širší definice zdůrazňuje, že zdraví není jen o tělesné kondici, ale i o duševní pohodě a schopnosti dobře fungovat ve společnosti. (Švamberk Šauerová, 2018) Tradiční pohled na zdraví, který byl převážně biologický a zaměřený na nepřítomnost nemocí, dnes už nepostačuje k úplnému pochopení lidského zdraví. (Kebza a Šolcová, 2003)

Holistický přístup ke zdraví je v současnosti stále více populární, protože uznává, že zdraví nelze zjednodušit pouze na jednu dimenzi, například na biologickou rovinu. Tento přístup se zaměřuje na komplexní pohled, který zohledňuje všechny aspekty našeho života, fyzické, duševní, sociální, environmentální, dokonce duchovní faktory, které mohou ovlivnit naše zdraví. V holistickém přístupu jsou všechny tyto faktory vzájemně propojené a ovlivňují se. (Křivohlavý, 2009) Každý jedinec se v průběhu života vyrovnává se stresem či zátěží pomocí nejrozličnějších způsobů, které si vědomě vybírá. (Urbanovská, 2012)

Duševní zdraví je pojem, jehož význam popisuje stav osobní pohody každého člověka. Jedná se o integrální součást celkového zdraví člověka, v němž uplatňuje a naplňuje své individuální schopnosti, přiměřeně zvládá nároky a požadavky každodenního života, mimo jiné zátěže a stresu. Když je duševní zdraví v rovnováze, máme větší šanci vyrovnat se s náročnými situacemi, cítit se spokojeně a mít kvalitní vztahy. (Vobořilová, 2015)

Ve smyslu duševního zdraví hovoří Vašina (2009) o celkové rozumové, citové a sociální zralosti. Bedrnová a Pauknerová (2015) v kontextu duševního zdraví popisuje kritéria, jako je schopnost prožívat emoce a přiměřeně je korigovat rozumem, postupovat dle pravidel logického myšlení, umět se adaptovat na změny, schopnost komunikace a ochota respektovat sociální normy.

Učitelská profese má velký vliv na duševní zdraví pedagogů, protože je spojena s vysokými nároky a stresovými situacemi. Učitelé se každý den setkávají s výzvami

spojenými s výukou, komunikací s žáky, jejich rodiči, ale i administrativními povinnostmi. (Švamberg Šauerová, 2018) Péče o duševní zdraví a duševní hygiena jsou pojmy, které jsou neoddělitelně spjaty a vzájemně se doplňují. Duševní hygiena se zaměřuje na rozvoj psychické odolnosti, zahrnuje aktivity a přístupy, které posilují schopnost jednotlivce čelit životním výzvám a slouží k prevenci před psychickými problémy. V případě, že zátěž přesahuje zvládnutelnou mez, je třeba aktivovat vyšší úroveň adaptace. (Hartl a Hartlová, 2010)

Pedagogové, zejména v uměleckých školách, čelí specifickým nárokům, které vyžadují jak vysokou odbornou způsobilost, tak i silnou psychickou odolnost. V této profesi je kladen velký důraz na osobní vztah učitele k žákovi a na kreativní proces, což může být vyčerpávající, pokud pedagog nemá dostatečnou podporu a prostředky pro péči o své duševní zdraví.

4.2 Preventivní techniky psychohygieny u pedagogů

Cílem preventivních technik psychohygieny je posílení psychické odolnosti, prevence psychických problémů a zlepšení kvality života. Osvojení si principů psychohygieny je v případě profese učitele považováno za podstatnou součást jeho profesního rozvoje. (Bethune a Kell, 2021)

Jednou ze základních životních potřeb je kvalitní spánek. Pravidelný spánkový režim a dostatečný čas na odpočinek pomáhají obnovit energii a zlepšit kognitivní funkce. Nedostatek spánku nebo jeho nekvalita mohou mít vážné dopady na naši fyzickou kondici, ale také na naše mentální zdraví. (Borzová, 2009) Eliminací rušivých vlivů, jako je jasné světlo, hluché prostředí či elektronická zařízení, můžeme podpořit naše biorytmy a urychlit přechod do spánku. Důležité je také odstranit elementy, jako je nízká pokojová teplota, užívání kofeinu, tabáku či alkoholu. Proces usínání lze ovlivnit také dostatkem pohybu během dne nebo vlažnou až chladnou sprchou před spánkem. (Walker, 2018)

Stejně jako spánek, patří i výživa mezi základní životní potřeby. Stravování má přímý vliv na naši náladu, energii a schopnost vyrovnávat se se stresem. Díky komplexnímu přístupu ke zdravé stravě bohaté na vitamíny, minerály a omega-3 mastné kyseliny můžeme dlouhodobě podpořit nejen naše fyzické zdraví, ale i psychickou rovnováhu. (Nešpor, 2015) V posledních letech je velmi populární suplementace doplňků stravy, zejména pokud nejsme schopni přijímat všechny potřebné živiny z jídla. Výběr doplňků stravy závisí na

individuálních potřebách každého jedince a konkrétní situaci, v níž se nachází. (Mandelová a Hrnčiriková, 2007)

V rámci volného času je fyzická pohybová aktivita vhodným doplněním k sedavému způsobu práce nebo životního stylu (Kružej, 1998). Pravidelný pohyb nám nabízí benefity, jako je zlepšení nálady, euforizace, cirkulace kyslíku a živin v těle, zlepšení sebekontroly a sebehodnocení. Aktivní životní styl snižuje riziko mnoha chronických a dalších onemocnění. (Slepička et al., 2020) S tímto názorem souzní i Švamberk Šauerová (2018) a doplňují pozitivní dopady pohybové aktivity, jako je například i zlepšení tělesné kondice, koordinace těla, hrubé a jemné motoriky.

Mezi další aktivity zařazujeme práci s dechem. Pro práci s emocemi jsou dechová cvičení skvělou relaxační metodou, která má pozitivní vliv na duševní pohodu jedince. (Dušek, Večeřová-Procházková, 2015) Pravidelné relaxace, meditace nebo řízené dýchání zmírňují stres, zlepšují koncentraci a zvyšují pocit klidu. Tyto techniky nám umožňují soustředit se na přítomný okamžik a zlepšují duševní odolnost vůči negativním emocím. (Siegel, 2016) Při mindfulness technice se soustředíme na každý nádech a výdech, aniž bychom analyzovali, nebo hodnotili své myšlenky. Pokoušíme se prožívat přítomný okamžik a soustředíme se na vlastní myšlenky, emoce, tělesné pocity a vnější podněty, které s dechovou praxí přicházejí. (Ergas, 2019)

Existuje celá řada relaxačních a podpůrných technik, které mohou u pedagogů přispívat k duševní stabilitě a regeneraci. Jednou z nich je autogenní trénink, zde se jedná o metodu relaxace formou soustředěného dýchání v kombinaci autogenních formulací. Další efektivní technikou soustředěnou na uvolnění napětí je Jacobsonova metoda, spočívající v napínání a následném uvolňování vybraných svalových skupin. (Švamberk Šauerová, 2018) Relaxačně–aktivní metoda kombinuje relaxační techniky s aktivizací, tato technika je používána nejen v psychoterapeutických sezeních, ale také v oblasti prevence vyhoření. (Dušek a Večeřová-Procházková, 2015)

V situacích akutní krize, ať už během vyučování, přestávky nebo porady lze aplikovat konkrétní specifické techniky zaměřené na uvolnění napětí a zlepšení fyzické i psychické pohody. Mezi osvědčené metody patří oční cviky, jako jsou pohyby očí nebo zrychlené mrkání. Pro zlepšení prokrvení a uvolnění napětí v oblasti obličeje se doporučuje uvolnění rtů, tváří a jazyka pomocí grimas. Dále zde zařazujeme například zívání, případně masáž tlakových bodů obličeje. (Thom, 2021) Tato doporučení korespondují i s názory Bártové (2011), která doplňuje techniky pro zmírnění napětí v rukou a zlepšení cirkulace krve

v našem těle. Využíváme zde například procvičování prstů, prohmatávání kloubů, masáž dlaně, kroužení zápěstí a další pohyby. Práce s hlasem také přispívá k uvolnění napětí v oblasti krku. Zde využíváme techniky, jako je hučení, bručení či pištění. Mezi další účinnou hlasovou metodu zařazuje přeríkávání samohlásek, opakování jedné slabiky nebo práci s jazykolamy.

Populární metodou používanou v rámci duševního zdraví v pedagogické praxi je praktikování jógy. Ta spojuje fyzická cvičení s dechovými technikami a meditací, což zlepšuje flexibilitu a celkově harmonizuje psychiku každého jedince. (Siegel, 2016) Pravidelné dodržování zásad zdravé sebepečce, či osvojení některých z meditačních a relaxačních technik mohou pedagogům pomoci lépe zvládat stres, zlepšit koncentraci, posílit odolnost vůči negativním vlivům a přispět k celkovému zlepšení psychické pohody. (Kebza a Šolcová, 2003)

Vedle relaxace je také klíčové zařazovat do svého volného času nepracovní aktivity, které mají pozitivní vliv na naše psychické zdraví a umožňují nám obnovit energii mimo pracovní prostředí (Nešpor, 2015).

Metody psychohygieny zahrnují různé techniky a praktiky, které nám nabízejí pomocnou ruku v cestě za uzdravením naší duše. V každodenním shonu a stresu si častěji uvědomujeme, jak je důležité se na chvíli zastavit. Vnímáme, jak se mění naše komunikace, jednání i prožívání pod vlivem silných emocí. Psychohygiena představuje soubor technik, které si můžeme představit jako pravidelnou dávku vitamínů pro naši duši.

4.3 Copingové strategie

Strategie zvládání stresu neboli copingové strategie představují soubor vědomých a záměrných technik zaměřených na zvládání stresu a adaptaci na náročné životní situace. Tento pojem odkazuje na kognitivní a behaviorální úsilí, které má za cíl zmírnit negativní důsledky stresových podnětů a podpořit psychickou a somatickou adaptaci jedince. Jak uvedli Pugnerová (2019), copingové strategie mají klíčovou roli při redukci nadměrné zátěže, a to jak v kontextu individuálního prožívání stresu, tak ve vyrovnávání se s vnějšími, stresujícími faktory. Kognitivní a behaviorální techniky, jež tyto strategie zahrnují, reflektují dynamiku mezi individuálními faktory (psychickými, fyziologickými) a situačními okolnostmi (Clipa, 2018).

Z hlediska teoretických přístupů je práce Richarda Lazaruse a Susan Folkmanové zásadní pro rozlišování základních typů copingových strategií, které byly poprvé formulovány v 60. letech 20. století. Autoři rozdělili copingové strategie do dvou hlavních kategorií: strategie zaměřené na řešení problému a strategie zaměřené na emoce.

První z těchto kategorií, tedy strategie zaměřená na řešení problému se zaměřuje na aktivní řešení stresorů. Cílem této strategie má být kromě rozpoznání a zvládnutí konfliktu taktéž osvojení nových dovedností a nárůst zkušeností. (Urbanovská, 2012) Druhou kategorií je strategie zaměřená na emoce. Emočně orientovaný coping se uplatňuje primárně v situacích, které jedinec vyhodnotí jako obtížné či zcela neovlivnitelné. Jak uvádí Paulík (2017), zde je cílem redukce pocitu ohrožení a racionalizace celé situace.

Atkinsová (2003) diferencuje strategie zaměřené na emoce dalšími způsoby, a to na rozptylující, ruminační a vyhýbavé. Mezi strategie rozptýlení patří angažování se do příjemných činností, které vedou k většímu pocitu zmocnění a schopnosti ovlivnit průběh události. Vzhledem k charakteru těchto strategií, které vedou k jakémusi oddechu od negativních myšlenek, mohou být při častém používání překážkou v aktivním řešení daného problému. Jejich užitečnost spatřujeme ve chvíli, kdy jsou používány úměrně a v kombinaci s dalšími efektivními způsoby. Ruminační copingová strategie je charakterizována opakovaným přemýšlením o stresujících nebo negativních událostech. Jedinci, kteří používají tyto strategie se mnohdy vracejí k problémům a neustále se je pokouší zpracovávat, aniž by se pokusili najít řešení. Tato strategie je považována za neefektivní a škodlivou, neboť vedlejším efektem je obvykle prohlubování úzkosti a psychického diskomfortu. (Machová a Kubátová, 2015) Vyhýbavé strategie zahrnují distancování se od stresující situace, například prostřednictvím ignorování problému nebo úplného uzavření se do sebe. Tato strategie může v některých případech přinést dočasnou úlevu, ale její dlouhodobé užívání může mít škodlivé důsledky pro adaptivní zvládání stresu. (Urbanovská, 2012)

Další rozdělení copingových strategií je založeno na rozdílu mezi aktivními a pasivními přístupy k řešení stresu. Tento model, jak ho definuje Hošek (2001), se zaměřuje na proaktivní a reaktivní mechanismy. Aktivní strategie zahrnují kroky, které vedou k diagnostice situace, mobilizaci vnitřních zdrojů a aplikaci konkrétních opatření k nápravě. Tyto strategie, charakterizované vytrvalostí a cíleným úsilím, jsou považovány za klíčové pro efektivní adaptaci a prevenci chronického stresu. Naopak pasivní strategie zahrnují

vyčkávání, lhostejnost nebo rezignaci na řešení problému, což může vést k dlouhodobému zhoršení psychického a fyzického zdraví.

Janke a Edmanová (2003) rozlišují pozitivní a negativní copingové strategie, což poskytuje rámec pro analýzu jejich dlouhodobého dopadu na jednotlivce. Negativní strategie, jako jsou rezignující až agresivní tendence, mohou krátkodobě zmírnit stresovou reakci, ale jejich dlouhodobé používání je spojeno až s destruktivními účinky na psychické a fyzické zdraví. Sebeobviňování, které patří k negativním strategiím, může vést k prohlubování pocitů viny. Naproti tomu pozitivní copingové strategie podporují adaptaci, zvyšují schopnost vyrovnat se s výzvami a mají dlouhodobý pozitivní dopad na psychickou pohodu. (Urbanovská, 2012)

Zařazení efektivních copingových strategií do profesního života pedagogů základních uměleckých škol je klíčové pro podporu jejich duševního zdraví a profesního rozvoje. Schopnost učitelů efektivně zvládat stres a vyrovnávat se s náročnými situacemi je zásadní pro dlouhodobou profesní spokojenost. Jen vyrovnaný pedagog totiž může být oporou a inspirací pro své studenty. Investice do vlastní psychické pohody vede k vyšší stabilitě a vyrovnanosti, což z učitele činí lepšího vůdce a inspiraci pro studenty.

4.3.1 Copingové strategie využívané pedagogy základních uměleckých škol

Copingové strategie orientované na řešení problémů jsou pro pedagogy ZUŠ klíčové, zejména vzhledem k potřebě efektivně organizovat výuku, motivovat žáky a reagovat na individuální potřeby studentů. Efektivní organizace výuky je jedním z nejdůležitějších způsobů, jak učitelé mohou minimalizovat stres spojený s přípravou a organizací vystoupení. Proaktivní plánování výuky, stanovení jasných učebních cílů a rozvržení časového plánu zajišťují optimální využití času a eliminují stres vyplývající z neadekvátní přípravy.

Vzhledem k širokému spektru žáků, s nimiž pedagogové základních uměleckých škol pracují, je nezbytné rozvinout individuální přístup, který umožní přizpůsobit výuku konkrétním potřebám studentů. (Franěk, 2005) Jak uvádějí Fryč et al. (2020) tvorba vzdělávacích plánů a individuální přístupy pro různé úrovně dovedností nejen zvyšují efektivitu výuky, ale také pomáhají učitelům vyhnout se frustraci způsobené neefektivním přístupem. S tím souzní i Čapek (2013) a doplňuje, že spolupráce s rodiči je dalším nezbytným aspektem, který pedagogům umožňuje pravidelně komunikovat pokrok žáků a udržovat otevřený a konstruktivní dialog. Tato komunikace přispívá k prevenci konfliktů a zajišťuje, že pedagog má podporu pro efektivní řešení výzev ve výuce.

Emocionální regulace je pro učitele nepostradatelnou dovedností, zejména při práci s dětmi vykazujícími vysokou emocionální reaktivitu. Siegel (2016) popisuje techniky jako mindfulness, zaměřující se na plné soustředění v přítomném okamžiku. Tyto techniky pomáhají pedagogům zvládat stresující okamžiky, jako jsou náročné situace při vystoupeních nebo problémy s konkrétními žáky. Také relaxační techniky, jako dechová cvičení, umožňují rychlou obnovu duševního klidu a soustředění.

Další významnou technikou je pozitivní reframing, což je proces, při němž učitelé přeorientují své myšlení tak, aby i zdánlivě negativní situace viděli jako příležitost pro pozitivní změnu. Například pomalu postupující pokroky žáka mohou být chápány jako známka jeho osobního růstu, což pedagogovi pomáhá udržet motivaci a pozitivní přístup i v obdobích, kdy se situace jeví jako náročné. (Clipa, 2018)

V obdobích zvýšeného stresu mohou učitelé využít strategie zaměřené na rozptýlení pozornosti, které pomohou obnovit duševní rovnováhu. Zapojení do osobních zájmů a koníčků je zásadní pro udržení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem. Aktivní zapojení do činností, které nejsou spojeny s učením a uměleckou aktivitou, umožňuje pedagogům odreagovat se od každodenního stresu a udržet dlouhodobou profesní spokojenost. (Marais-Opperman et al., 2021)

Sociální podpora a kolegiální vztahy jsou rovněž klíčové. Jak uvádí Vašutová (2004), vytváření podpůrné sítě mezi učiteli, která umožňuje vzájemné sdílení zkušeností a emocionální úlevu, přispívá k lepší pracovní atmosféře a zmírňuje negativní dopady stresu.

Ruminační a vyhýbavé strategie nejsou obecně dlouhodobě efektivní, přesto mohou v určitých situacích poskytnout krátkodobou úlevu. Jak uvádí Clipa (2018), ruminační strategie, zahrnující hlubší reflexi a analýzu problémů, může být užitečná při hledání nových přístupů k výukovým obtížím. Pokud však tato reflexe přechází do nadměrného přemýšlení bez konkrétního řešení, může vést k prohlubování stresu. Je nezbytné, aby pedagogové tuto strategii kombinovali s konkrétními kroky směřujícími k řešení identifikovaných problémů.

Vyhýbavé strategie, jako dočasné odložení náročných úkolů nebo hledání alternativních přístupů k problémům, mohou být užitečné v extrémních situacích přetížení. Nicméně jejich dlouhodobé využívání může vést k profesní stagnaci a zpomalení profesního růstu pedagoga. (Ivanković, 2020)

Efektivní copingové strategie jsou nezbytné pro to, aby učitelé základních uměleckých škol mohli nejen zachovat svou profesní výkonnost, ale také chránit své duševní zdraví

a dlouhodobě se udržet v profesi. Vzhledem k těmto nárokům je kladen velký důraz na systematickou podporu pedagogů, která by měla zahrnovat jak individuální, tak kolektivní přístupy zaměřené na prevenci vyhoření a zlepšení celkové pohody. To, jak efektivně budou tyto strategie aplikovány, může výrazně ovlivnit kvalitu výuky a dlouhodobou spokojenost učitelů v této náročné profesi. V této souvislosti je zásadní zaměřit se na implementaci specifických programů pro pedagogy základních uměleckých škol, které systematicky podporují jejich duševní zdraví a profesní pohodu.

4.4 Programy pro pedagogy základních uměleckých škol

Podpora duševního zdraví pedagogů základních uměleckých škol by měla být systematická a zaměřená na celkovou pohodu, každého učitele.

Techniky pro podporu duševního zdraví, jako jsou relaxační cvičení, pozitivní psychologické přístupy a podpora profesního rozvoje, jsou nezbytné pro udržení kvalitní práce pedagogů. (Švamberk Šauerová 2018) Dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ obsahuje příslib zaměřit se na „podporu well-beingu učitelů“ a „podporu začínajících učitelů“. (Fryč et al., 2020)

Dle Vávrové (2012) může vedení školy pro své pedagogy zajistit nejrůznější formy pomoci v oblasti psychohygieny. Důležitou součástí jsou flexibilní podmínky, přístup k potřebným zdrojům, a především podporu ve formě otevřené komunikace a možnosti psychologické pomoci. K těm nejvyužívanějším patří implementování supervizí, intervizí a případný teambuilding.

V posledních letech se v nabídkách programů pro učitele objevují speciální kurzy a školení, která jsou zaměřená na zlepšení psychické pohody pedagogů. Takové programy mohou být součástí pravidelných profesních rozvoje a také volitelných aktivit pro učitele základních uměleckých škol. V rámci celoškolského přístupu by měla škola úzce spolupracovat s externími agenturami. Předpokladem pro vybudování efektivního celoškolského přístupu je reflexe dosavadní praxe podpory duševního zdraví zaměstnanců i žáků a následné vytvoření plánu pro další zlepšení. V českém prostředí existuje několik organizací zaměřujících se na podporu duševního zdraví a prevenci psychických problémů, včetně prevence vyhoření, úzkostí, depresí a dalších duševních obtíží.

Akreditované vzdělávací instituce, jako je Zřetel, nebo organizace, jako je Nevypust' duši, Society for all si kladou za hlavní cíle zvyšovat povědomí o duševním zdraví

a poskytovat vzdělávací programy a podporu pro organizace i jednotlivce. Nevládní organizace Učitel naživo je zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, které doplňuje svou nabídkou programy, webináře, kurzy a školení, které nabízí pro učitele například Národní pedagogický institut České republiky.

K významným projektům v péči o duševní zdraví patří například *Týden pro wellbeing ve škole*. Jedná se o projekt, který má významný dopad na celkové klima ve škole a přispívá k tomu, aby se všichni pedagogové, žáci i rodiče cítili v prostředí školy příjemně a bezpečně. Protože jen ve školách, kde se všichni cítí dobře, lze naplno rozvíjet svůj potenciál. Tento projekt má za cíl nejen zlepšit mentální zdraví všech zúčastněných, ale i podpořit dlouhodobý rozvoj efektivní spolupráce a pozitivních atmosféry na školách. V tomto školním roce probíhal ve spolupráci 118 zapojených organizací z celé České republiky v prvním únorovém týdnu. (Partnerství pro vzdělávání 2030+, z.ú., 2025)

Považujeme za důležité, aby pedagogové pravidelně pracovali na těchto schopnostech a přijímali preventivní techniky psychohygieny, které jim pomohou udržet duševní pohodu a vyváženost mezi profesním a osobním životem. Každý učitel základní umělecké školy musí být schopen naslouchat druhým, ale zároveň umět vyjádřit své potřeby a pocity. K minimalizování konfliktů a předcházení nedorozumění přispívá schopnost efektivní komunikace s žáky, rodiči i kolegy.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části diplomové práce se budeme zabývat zjišťováním významu a aplikace metod psychohygieny u pedagogů základních uměleckých škol. Zaměřujeme se zde na pracovní zátěž pedagogů a na jejich psychickou pohodu, výkonnost a motivaci k pedagogické činnosti.

Téma výzkumu bylo inspirováno osobní zkušeností, kdy jsem ve své praxi pozorovala specifické výzvy, kterým učitelé základních uměleckých škol čelí. Tito pedagogové se denně setkávají s vysokými nároky, které si mohou vyžádat značnou pracovní zátěž a stres. Pokud tento stres není účinně zvládán, může vést k dlouhodobým negativním důsledkům, včetně syndromu vyhoření. Cílem výzkumu je zjistit, do jaké míry pedagogové ZUŠ ve Zlínském kraji aplikují techniky psychohygieny v pracovním i běžném životě, jaké mají zkušenosti se stresem a vyhořením, a jak hodnotí podporu ze strany zaměstnavatelů v této oblasti.

5.1 Výzkumný problém

V praktické části bude realizován kvantitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jak pedagogové základních uměleckých škol využívají metody psychohygieny v každodenním pracovním životě. Výzkum se zaměřuje na zkoumání využívání specifických technik psychohygieny a zlepšením motivace, výkonnosti a celkové psychické pohody učitelů. Dále se výzkum soustředí na zjištění, jak pedagogové vnímají pracovní stres a mezilidské vztahy na pracovišti, a také zda a jak často vyhledávají odbornou pomoc v souvislosti s pracovními výzvami. Kromě toho se výzkum zaměřuje na hodnocení podpory poskytované zaměstnavateli, včetně pravidelnosti školení v oblasti psychohygieny, a na to, jak pedagogové vnímají tuto podporu jako součást zlepšení jejich profesní pohody a výkonu. Tento výzkum je motivován mým osobním profesním prostředím, kde jsem měla možnost pozorovat úroveň podpory zaměstnavatelů v oblasti psychohygieny učitelů, a zároveň snahou získat komplexní pohled na situaci na dalších základních uměleckých školách ve Zlínském kraji, abych zjistila, jaké metody psychohygieny se uplatňují a jak ovlivňují pracovní pohodu a výkon pedagogů.

5.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit názory pedagogů základních uměleckých škol na účinnost psychohygieny při snižování pracovní zátěže pedagogů. Prvním dílčím cílem bylo zkoumat postoje pedagogů základních uměleckých škol ke konkrétním metodám

psychohygieny, a to z hlediska jejich dopadu na pracovní motivaci. Dále zde zkoumáme, názory pedagogů základních uměleckých škol na význam pravidelné účasti na kurzech nebo školeních zaměřených na psychohygienu. Dalším dílčím výzkumným cílem bylo zjistit názory pedagogů na význam pravidelných kurzů nebo školení v oblasti psychohygieny. A v neposlední řadě jsme zjišťovali, jak vnímají pedagogové základních uměleckých škol podporu ze strany zaměstnavatelů v oblasti psychohygieny. Výzkum si klade za cíl prozkoumat vztah mezi těmito podpůrnými metodami a subjektivním vnímáním pracovní zátěže učitelů základních uměleckých škol, s cílem poskytovat podklady pro optimalizaci pracovních podmínek a podpůrných mechanismů v oblasti základního uměleckého školství.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

HVO: Jaké jsou názory pedagogů základních uměleckých škol na přínos metod psychohygieny v souvislosti se zvládáním pracovní zátěže?

Vedlejší výzkumné otázky

DVO1: Jaké postoje zaujímají pedagogové základních uměleckých škol k jednotlivým metodám a technikám psychohygieny z hlediska jejich dopadu na pracovní motivaci?

DVO2: Jaké názory mají pedagogové základních uměleckých škol na význam pravidelného odpočinku, stravování a dalších prvků psychohygieny v kontextu pracovní výkonnosti?

DVO3: Jaké názory mají pedagogové základních uměleckých škol na význam pravidelné účasti na kurzech nebo školeních zaměřených na psychohygienu?

DVO4: Jaké názory mají pedagogové základních uměleckých škol na podporu ze strany vedení školy v oblasti psychohygieny?

5.4 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Pro realizaci výzkumného šetření jsme si jako výzkumný soubor zvolili pedagogy z deseti vybraných základních uměleckých škol ve Zlínském kraji. Jako metoda výběru výzkumného souboru byl zvolen stratifikovaný náhodný výběr, kde jsou zařazeni jedinci splňující předem stanovené charakteristiky. Tato metoda umožnila rozdělení základního souboru do několika vrstev. Konkrétními kritérii pro stratifikaci byly proměnné obsažené v úvodní části dotazníku, a to: pohlaví, věková kategorie, délka pedagogické praxe na ZUŠ a nejvyšší dosažené vzdělání. Tato stratifikace zajistila dostatečně diverzifikovaný výběrový soubor,

jehož složení odpovídá požadavku na reprezentativnost a variabilitu zkoumaných faktorů. Kvalitní sběr dat byl zajištěn díky ochotě učitelů účastnit se a vyplnit dotazníkové šetření.

Výzkumné šetření, které tvoří praktickou část této diplomové práce, se zaměřilo na 256 pedagogů z výše uvedených základních uměleckých škol. Mezi respondenty, kteří vyučují v oborech, jako je hudební, výtvarný, literárně-dramatický a taneční, bylo 172 žen a 84 mužů, přičemž jejich věk se pohyboval mezi 18 lety a 60 lety a více. Délka pedagogické praxe těchto respondentů se lišila, přičemž někteří měli praxi kratší než 3 roky, zatímco jiní více než 30 let.

5.5 Metoda sběru dat

Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen kvantitativní přístup, který umožňuje zachytit postoje a zkušenosti širšího vzorku respondentů. Sběr dat byl realizován prostřednictvím strukturovaného dotazníku, jehož podoba byla navržena tak, aby odpovídala výzkumným otázkám a záměrům šetření. Pro tvorbu dotazníku byla využita online platforma www.vyplnto.cz, přičemž respondenti z vybraných základních uměleckých škol obdrželi odkaz na tuto platformu, která jim umožnila vyplnění dotazníku v online formátu.

Řazení položek v dotazníku vychází zejména z publikace M. Chráska *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Úvodní část dotazníku obsahovala informace o výzkumném záměru, metodice a využití získaných dat. Předložený dotazník obsahoval 30 otázek, z nich 19 bylo polouzavřených, které umožňovaly respondentům doplnit vlastní odpovědi a 11 uzavřených, a to ve formě dichotomických, polytomických a komparativních otázek. Hlavní část dotazníku je zaměřena na komplexní analýzu pracovních podmínek, stresových faktorů a podpory, se kterými se pedagogové základních uměleckých škol setkávají. Cílem bylo zjistit, jak pracovní podmínky, zátěž a podpora ovlivňují jejich duševní pohodu, pracovní výkon a spokojenost. Data získaná z dotazníku poskytují důležité informace pro identifikaci oblastí, které by mohly být zlepšeny pro zvýšení profesní spokojenosti a prevenci vyhoření učitelů s cílem získat komplexní pohled na jejich pracovní podmínky.

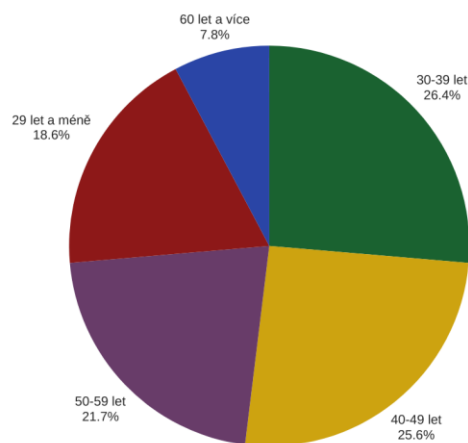
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato část diplomové práce se zabývá analýzou a interpretací dat. Grafy byly vytvořeny v programu Canva na základě dat, která vycházejí z výzkumného šetření. Pod jednotlivými grafy jsou interpretována získaná data deskriptivní formou.

Věk respondentů

Do které věkové skupiny se řadíte?

- 30-39 LET
- 40-49 LET
- 50-59 LET
- 29 LET A MÉNĚ
- 60 LET A VÍCE



Obrázek 1 Věková kategorie respondentů

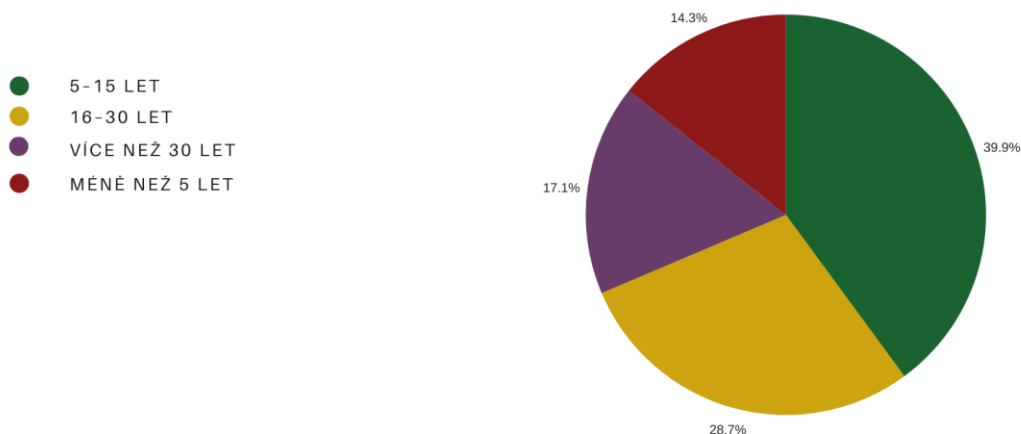
(zdroj: vlastní)

Věková kategorie respondentů byla rozdělena do pěti intervalů. Dle Obrázku 1 největší četnost zastoupila kategorie 30–39 let v 26,4 % (68) respondentů. Těsně následuje interval, který čítá 40–49 let v 25,6 % (66) respondentů. Interval 50–59 let je zastoupen v 21,7 % (56) respondentech a u odpovědi 29 let a méně se jedná o 18,5 % (48) respondentů. Nejmenším intervalem je věková skupina 60 let a více, kterou představuje 7,8 % (20) respondentů. Tyto údaje byly zjišťovány otázkou č. 2.

Tato věková struktura ukazuje, jak jsou pedagogové základních uměleckých škol rovnoměrně rozděleni napříč různými věkovými skupinami, přičemž největší podíl tvoří učitelé středního věku.

Délka pedagogické praxe

Jak dlouho působíte jako pedagog na ZUŠ?



Obrázek 2 Délka pedagogické praxe

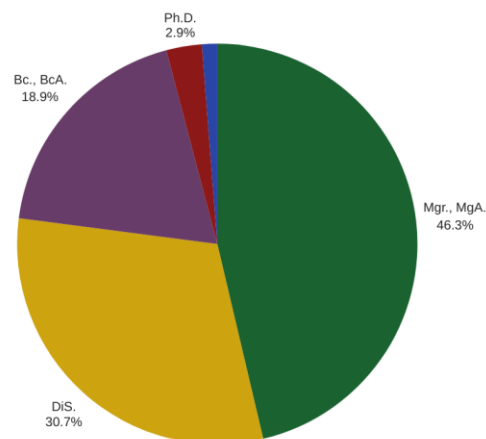
(zdroj: vlastní)

Otázka č. 3 zjišťovala, jak dlouho respondenti působí, jako pedagogové na základních uměleckých školách. Největší četnost 39,9 % (103) respondentů zodpovědělo 5–15 let. Druhou nejčastější odpovědí bylo 16–30 let, konkrétně 26,7 % (74) učitelů. Více než 30 let odpovědělo 17,1 % (44) respondentů a nepatrně méně 14,3 % (37) pedagogů odpovědělo na délku jejich vykonávané praxe méně než 5 let.

Nejvyšší dosažené vzdělání

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ (MGR., MGA.)
- VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ (DIS.)
- VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ (BC., BCA.)
- STŘEDOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ S MATURITOU
- VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ (PH.D.)
- JINÉ: (ING.), STŘEDOŠKOLSKÉ BEZ MATURITY



Obrázek 3 Nejvyšší dosažené vzdělání

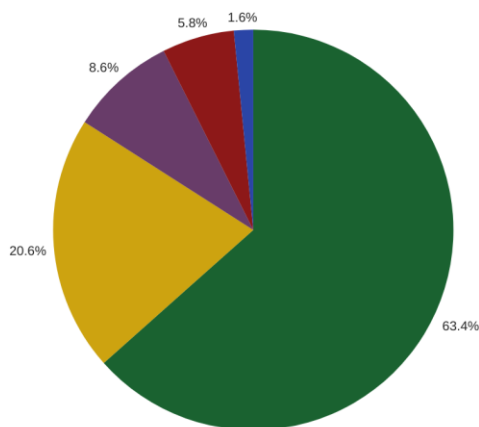
(zdroj: vlastní)

Posledním sledovaným demografickým ukazatelem byla otázka č. 4, zabývající se nejvyšším dosaženým vzděláním pro výkon pedagoga základní umělecké školy podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Největší četnosti dosáhla kategorie Vysokoškolské vzdělání magisterské, a to 46,3 % (114) respondentů. Druhou největší četnost dosáhlo Vyšší odborné vzdělání 30,7 % (75) učitelů. Následuje četnost u kategorie Vysokoškolské vzdělání bakalářské 18,9 % (46). Velký pokles četnosti sledujeme u kategorie Středoškolské vzdělání s maturitou 2,9 % (7) pedagogů. Jen 0,8 % (2) dotazovaných označilo své odborné vzdělání formou vysokoškolského studia v jiném oboru a 0,4 % (1) respondentů označilo nejvyšší dosažené vzdělání jako Středoškolské vzdělání bez maturity.

Profesní motivace k výkonu pedagogické činnosti na ZUŠ

Původní záměr ohledně práce pedagoga na ZUŠ byl:

- PRACOVAT JAKO PEDAGOG ZUŠ
- ZVAŽOVAL/A JSEM TUTO MOŽNOST
- NEPŘEMÝŠLEL/A JSEM O PRÁCI PEDAGOGA NA ZUŠ
- NEMĚL/A JSEM V TÉTO OBLASTI JASNÝ ZÁMĚR
- JINÉ



Obrázek 4 Profesní motivace k výkonu pedagogické činnosti

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 5, zaměřená na původní záměr respondentů ohledně vykonávání pedagogické činnosti na základní umělecké škole, poskytla cenné informace o postojích a profesních plánech zúčastněných. Obrázek 4 ukazuje zajímavou dynamiku a variabilitu v zaměření respondentů, přičemž dominují dvě hlavní kategorie: pevný záměr vykonávat pedagogickou práci na ZUŠ a zvažování této možnosti. Z více než poloviny respondentů, konkrétně 63,4 % (163), vyplývá, že jejich původní záměr byl vykonávat práci pedagoga na ZUŠ. Tento vysoký podíl naznačuje, že většina učitelů vnímala pedagogiku na ZUŠ jako svou profesní dráhu již v počátečních fázích své kariéry. Na druhé straně však 20,6 % (53) respondentů uvádí, že zvažovali práci pedagoga na ZUŠ. Tento podíl dotazovaných může také odrážet širší trend v profesní orientaci, kdy si část lidí z oblasti umění rozšiřuje ke své profesi další umělecká odvětví, která mohou být vnímána jako finančně stabilnější nebo profesně vyhovující. Pouze 8,6 % (22) respondentů uvedlo, že o práci pedagoga na ZUŠ nikdy nepřemýšlelo. U těchto učitelů nemusí být přítomna výrazná preference pro jinou profesní oblast, ale spíše určité profesní nebo životní okolnosti, které vedou k nezájmu o pedagogickou činnost. Jasný záměr v této oblasti nemělo 5,8 % (15) respondentů, tito jednotlivci mohou preferovat jiné, více specifické profesní plány, které neobsahovaly práci na ZUŠ. Tito dotazovaní tedy zřejmě preferovali alternativní cesty v rámci svého oboru nebo

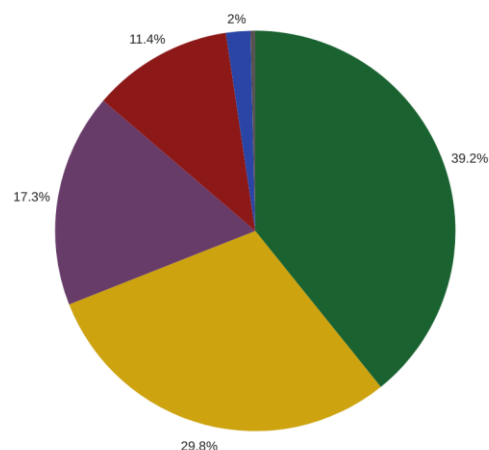
umělecké sféry. Pouze 1,6 % (4) respondentů uvedlo, že kromě výuky na ZUŠ se také profesionálně živí hudbou, nebo hraním v divadlech. Tento nízký podíl může poukazovat na to, že pro většinu učitelů je práce na ZUŠ považována za hlavní pracovní činnost, zatímco souběžné angažmá v jiných uměleckých oblastech je spíše okrajovou záležitostí.

Analýza dat naznačuje, že pracovní prostředí základní umělecké školy je pro většinu respondentů významným profesním směrem. I když je patrné určité snížení zájmu o tuto profesi u části dotazovaných, stále převládá pozitivní vnímání pedagogické práce na ZUŠ. Případný pokles zájmu nebo změny v zaměření mohou být dány širšími socio-ekonomickými a profesními faktory, které mohou ovlivnit rozhodnutí jednotlivců o jejich kariérní dráze.

Frekvence setkávání se se stresovými situacemi

Při své práci se se stresovými situacemi setkávám:

- OBČAS
- ČASTO
- ZŘÍDKA
- VELMI ČASTO
- NIKDY
- KAŽDÝ DEN



Obrázek 5 Frekvence setkávání se se stresovými situacemi

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 6 se zaměřovala na frekvenci, s jakou pedagogové základních uměleckých škol (ZUŠ) čelí stresovým situacím v rámci své profesní praxe. Jak je vidět na Obrázku 5, výsledky ukazují na variabilitu ve vnímání a zkušenostech učitelů se stresem v pracovním prostředí, přičemž většina respondentů uvádí, že stresové situace jsou běžnou, avšak nikoliv každodenní součástí jejich práce.

Největší podíl dotazovaných, konkrétně 39,2 % (100), uvedl, že se stresovými situacemi se setkávají občas – přibližně jednou až dvakrát měsíčně. Tato odpověď naznačuje, že pro většinu pedagogů na ZUŠ není stres přítomen konstantně, ale spíše v určitých obdobích, případně v reakci na specifické události nebo okolnosti. Stresové situace mohou souviset s různými faktory, jako jsou náročné výukové podmínky, organizace školních akcí, interakce s rodiči nebo řešení problémů s žáky. Tento výsledek ukazuje, že stres je součástí profesní reality učitelů, ale není to trvalý stav.

Druhá nejčastější odpověď, kterou zvolilo 30 % (76) respondentů, je často – zhruba jednou týdně. Tento podíl naznačuje, že pro určitou část pedagogů je stres v jejich každodenní praxi poměrně častý, což může souviset s různými výzvami, které pedagogická činnost na ZUŠ přináší. K těmto výzvám mohou patřit vysoké požadavky na kvalitu výuky, neustálý tlak na výsledky, administrativní zátěž nebo i vztahové problémy v interakcích s žáky, rodiči nebo kolegy. Tento výsledek může rovněž odrážet i individuální odlišnosti v osobnostních charakteristikách učitelů a jejich schopnosti zvládat zátěžové situace.

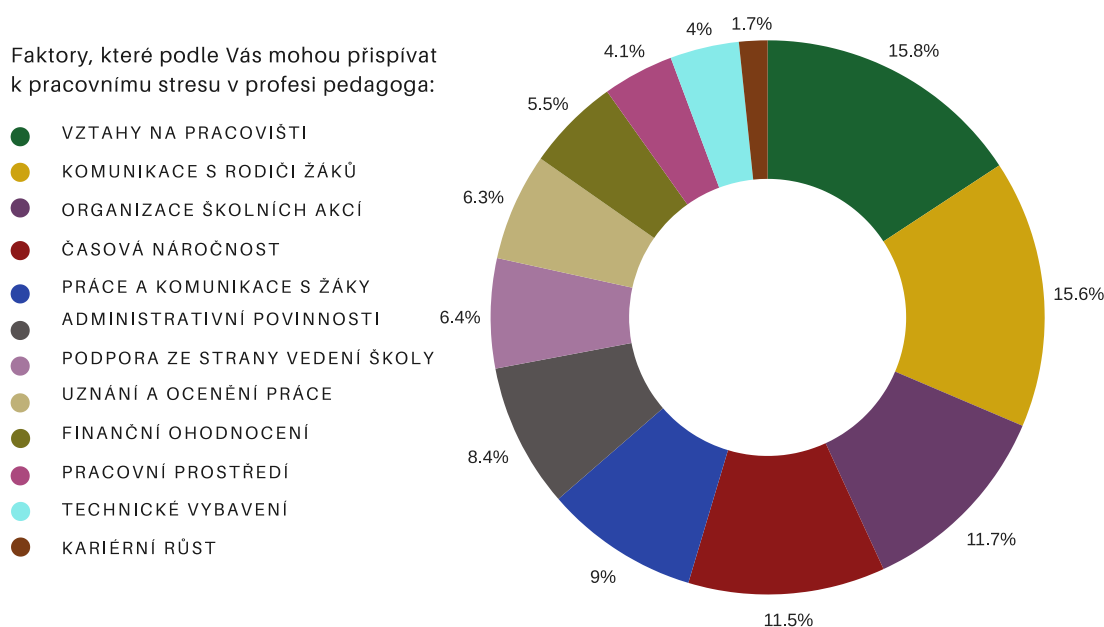
Zřídka – výjimečně, méně než jednou měsíčně, se setkává se stresovými situacemi 17,3 % (44) respondentů. Tento nižší podíl může naznačovat, že pro část pedagogů je jejich práce méně náročná na stres, ať už díky stabilnějším pracovním podmínkám, lepšímu zvládání stresových situací nebo individuálnímu přístupu k výuce. Tito učitelé mohou mít k práci přístup, který zahrnuje efektivní stres management, nebo pracují v prostředí, kde jsou faktory vyvolávající stres minimální.

Pouze 2 % (5) respondentů uvedlo, že se se stresovými situacemi při vykonávání pedagogické práce nikdy nesetkávají. Tento výsledek je poměrně nízký, což naznačuje, že stres, ačkoliv není ve všech případech přítomen neustále, je v profesi pedagoga na ZUŠ stále určitou realitou. Je však možné, že tito dotazovaní mají vysoce efektivní způsoby zvládání stresu nebo vykonávají pedagogickou činnost v prostředí, kde jsou stresové situace výjimečné a ojedinělé.

Jediný respondent (0,4 %) uvedl, že se stresovými situacemi se setkává každý den. Tento extrémní výsledek může naznačovat, že tento pedagog čelí mimořádně vysokému pracovnímu tlaku, který se projevuje každodenními stresovými situacemi. Může jít o jednotlivce, který pracuje v mimořádně náročných podmínkách, například s problematickými žáky, pod vysokým pracovním stresem nebo s náročnou administrativní zátěží. Tento výsledek lze považovat za výjimku a upozornění na specifické problémy, které mohou být přítomny v určitém pracovním prostředí.

Celkově výsledky naznačují, že stres je běžnou součástí práce učitelů na ZUŠ, přičemž většina respondentů uvádí, že se s ním setkávají občasně nebo často. Stresové situace nejsou však konstantní a jejich četnost závisí na individuálních faktorech, pracovním prostředí a konkrétních profesních výzvách. Tento trend může signalizovat potřebu podporovat pedagogy v oblasti zvládání stresu a hledání efektivních nástrojů pro zmírnění pracovního tlaku. Opatření na podporu duševní pohody učitelů by mohla zahrnovat zajištění dostatečné profesní podpory, zlepšení pracovního prostředí a poskytování školení v oblasti stresového managementu.

Faktory pracovního stresu v profesi pedagoga ZUŠ



Obrázek 6 Faktory pracovního stresu v profesi pedagoga ZUŠ

(zdroj: vlastní)

V otázce č. 7 jsme se zabývali identifikací faktorů, které podle pedagogů základních uměleckých škol přispívají k jejich pracovnímu stresu. Výsledky ukazují, že stres je v profesi učitele na ZUŠ způsoben různými aspekty pracovního života, přičemž některé faktory jsou vnímány jako významnější než jiné. Odpovědi respondentů ukazují, jak složité a rozmanité jsou stresory, s nimiž se pedagogové setkávají. V této otázce byla možnost označit nanejvýš tři odpovědi, aby byla dotazovaným poskytnuta možnost většího vyjádření.

Největší podíl respondentů (15,8 %, 133 respondentů) označil za hlavní faktor způsobující pracovní stres vztahy na pracovišti. Tento faktor zdůrazňuje důležitost pozitivní

pracovní atmosféry a spolupráce mezi kolegy, které mohou výrazně ovlivnit kvalitu pracovního prostředí. Konflikty, špatná komunikace nebo nedostatek podpory mezi pedagogy mohou vést k napětí a frustraci, což následně přispívá ke stresu. Tento výsledek je v souladu s obecnými poznatky o tom, že mezilidské vztahy na pracovišti jsou klíčovým faktorem pohody zaměstnanců a jejich výkonnosti.

Druhým nejčastěji označovaným faktorem (15,6 %, 132 respondentů) je komunikace s rodiči žáků. Tento činitel je často považován za stresující, neboť zahrnuje vyjednávání, řešení stížností nebo očekávání ze strany rodičů, která mohou být ne vždy realistická. Pedagogové ZUŠ se mohou cítit pod tlakem, aby splnili vysoké požadavky rodičů na výsledky dětí, což může být nejen emocionálně vyčerpávající, ale i časově náročné. Tento faktor může být obzvlášť stresující, pokud je mezi učiteli a rodiči nedostatečná komunikace nebo nedorozumění.

Dalšími významnými činiteli jsou organizace školních akcí (11,7 %, 99 respondentů) a časová náročnost (11,5 %, 97 respondentů). Příprava a realizace školních akcí, jako jsou koncerty, výstavy nebo jiné veřejné vystoupení, představuje pro pedagogy ZUŠ značnou organizační zátěž, která je často spojená s vysokými očekáváními jak ze strany rodičů, tak školy. Kromě toho, časová náročnost spojená s přípravou výuky, individuálními lekcemi a jinými povinnostmi může vést k pocitu chronického pracovního přetížení a stresu.

O práci a komunikaci s žáky, které přispívají ke stresu, se vyjádřilo 9 % (76) respondentů. To může znamenat, že pedagogové čelí výzvám při řešení specifických problémů s žáky, jako jsou problémy s motivací, disciplínou, nebo individuálními potřebami. Administrativní povinnosti byly označeny 8,4 % (71) respondentů, což poukazuje na rostoucí administrativní zátěž pedagogů v souvislosti s vyplňováním dokumentace, přípravou výkazů nebo jinými byrokratickými úkony, které mohou být vnímány jako stresující a odvádějící pozornost od samotné výuky.

Dalšími faktory, které přispívají k pracovnímu stresu, jsou podpora ze strany vedení školy (6,4 %, 54)) dotazovaných) a uznání a ocenění práce (6,3 %, 53 respondentů). Zřejmý je vztah mezi podporou pedagoga ze strany vedení školy a pocitem pracovní spokojenosti. Nedostatek této podpory může zvyšovat pocity frustrace a nedocenění, což vede k větší míře stresu. Podobně nedostatek uznání a ocenění ze strany školy může zhoršovat motivaci učitelů a přispívat k jejich pracovnímu vyčerpání.

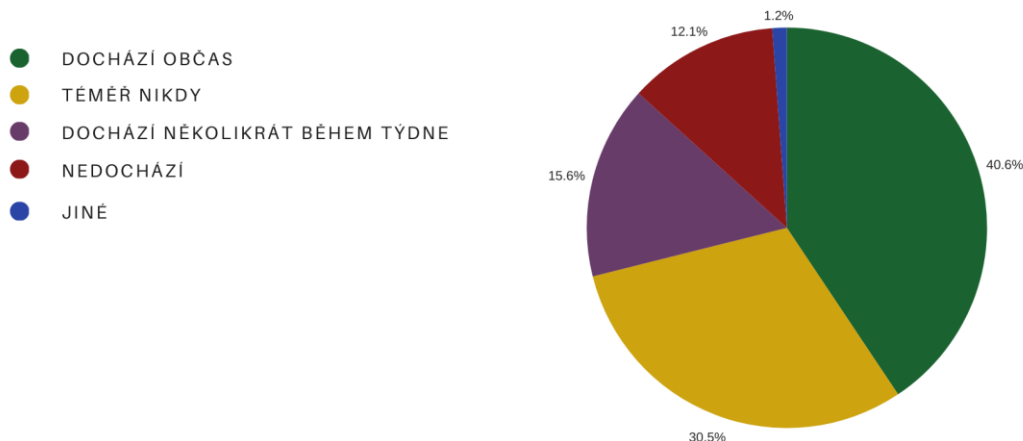
Finanční ohodnocení 5,9 % (46) dotazovaných a pracovní prostředí 4,1 % (35) respondentů jsou faktory, které přispívají k pracovnímu stresu, ale v menší míře než výše uvedené faktory. Mnozí pedagogové ZUŠ mohou pociťovat, že jejich plat není adekvátní vzhledem k náročnosti práce, což může vést k nespokojenosti a stresu. Naopak pracovní prostředí a technické vybavení jsou pro 4 % (34) respondentů sice důležité, ale nejsou pro učitele na ZUŠ vnímány jako hlavní stresory, což může naznačovat, že většina ZUŠ má přijatelnou infrastrukturu, která nevede k výrazným stresovým situacím.

Nejméně hodnoceným faktorem je kariérní růst, který označilo pouze 1,7 % (14) respondentů. Tento výsledek ukazuje, že pro většinu pedagogů ZUŠ není otázka profesního postupu primární stresovou záležitostí, což může být důsledkem toho, že profesní růst v této oblasti není tak výrazně strukturovaný jako v jiných oborech, nebo že učitelé v této sféře více oceňují stabilitu a samotnou pedagogickou činnost než kariérní postup.

Výsledky ukazují, že pracovní stres pedagogů ZUŠ je způsoben širokým spektrem faktorů, přičemž nejvýznamnějšími stresory jsou vztahy na pracovišti a komunikace s rodiči žáků. Dalšími faktory, které přispívají ke stresu, jsou organizační náročnost školních akcí, časová zátěž a administrativní povinnosti. Naopak méně stresujícími faktory se ukázaly být otázky kariérního růstu nebo pracovního prostředí. Vzhledem k těmto výsledkům by se opatření zaměřená na zmírnění pracovního stresu u pedagogů měla soustředit především na zlepšení mezilidských vztahů na pracovišti, zajištění efektivní komunikace s rodiči a podporu v oblasti organizace práce a školních akcí.

Frekvence konfliktních situací na pracovišti

Na Vašem pracovišti ke konfliktním situacím:



Obrázek 7 Frekvence konfliktních situací na pracovišti

(zdroj: vlastní)

Při dotazování respondentů v otázce č. 8 jsme se zaměřovali na zjištění frekvence konfliktních situací v pracovním prostředí pedagogů ZUŠ. Obrázek 7 ukazuje, že konflikty nejsou na těchto školách zcela ojedinělé, ale jejich četnost se liší v závislosti na konkrétních podmínkách a obdobích v roce.

Nejvyšší četnost, konkrétně 40,6 % (104) respondentů uvedlo, že ke konfliktním situacím dochází občas – sem tam, za určitou dobu. Tento výsledek naznačuje, že konflikty jsou na pracovišti přítomné, ale nejsou každodenní záležitostí. Můžeme předpokládat, že se jedná o situace, které jsou časově nebo kontextově omezené a mohou vyplývat například z pracovního přetížení, rozdílných názorů na výuku nebo organizaci akcí. Tato četnost může být také ovlivněna individuálními osobnostmi, které mají tendenci vyvolávat napětí v pracovních vztazích.

Druhým nejčastějším výsledkem, s podílem 30,5 % (78) respondentů, byla odpověď téměř nikdy – je to opravdu výjimečné. Tento výsledek ukazuje, že pro poměrně velkou část pedagogů na ZUŠ jsou konfliktní situace výjimečné a spíše se setkávají s příjemným pracovním prostředím. Tato skupina dotazovaných může pracovat v kolektivech, kde panuje harmonie a efektivní komunikace, což snižuje pravděpodobnost

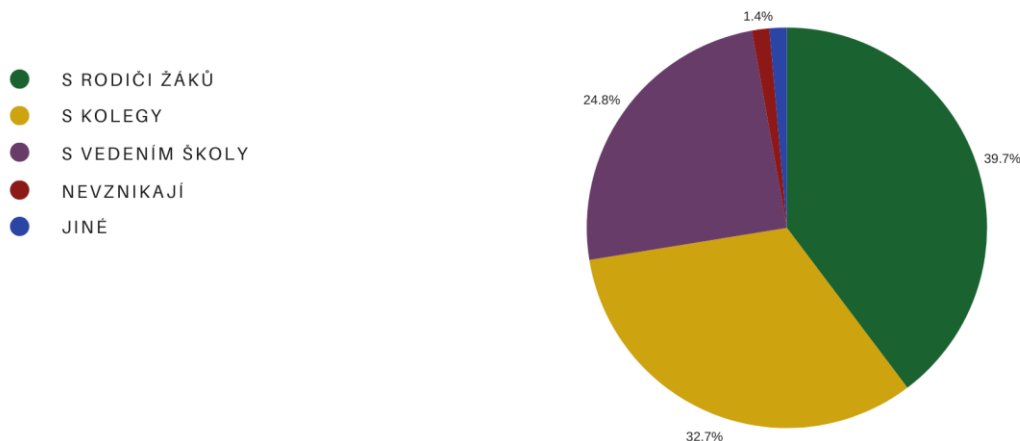
vzniku konfliktů. Může to také znamenat, že na některých ZUŠ je kladen důraz na prevenci konfliktních situací a udržování pozitivního pracovního prostředí. 15,6 % (40) respondentů uvedlo, že ke konfliktním situacím dochází několikrát během týdne. Tento podíl naznačuje, že pro určitou část pedagogů je pracovní prostředí více napjaté a konflikty se vyskytují častěji. Možným vysvětlením mohou být stresující faktory, jako je vysoký pracovní tlak, organizační problémy nebo napětí mezi kolegy, žáky a rodiči. Tento výsledek může rovněž ukazovat na náročné pracovní podmínky, které podporují častější vznik konfliktů. Podle 12,1 % (31) dotazovaných na jejich pracovišti nedochází ke konfliktním situacím. Tento podíl naznačuje, že na některých ZUŠ panuje výjimečně klidné a harmonické pracovní prostředí, kde jsou konflikty minimální nebo zcela chybí. Takové prostředí může být důsledkem silné týmové spolupráce, efektivního vedení a komunikačních dovedností pedagoga, které pomáhají předejít nebo řešit potenciální problémy dříve, než přerostou v konflikty.

Zajímavým zjištěním je, že 3 respondenti (1,2 %) uvedli, že frekvence konfliktů záleží na období, přičemž konflikty jsou častější před koncerty a školními akcemi, ale v jiných obdobích téměř neexistují. Tento výsledek naznačuje, že stres spojený s organizací významných školních akcí, jako jsou koncerty nebo vystoupení, může způsobovat napětí mezi pedagogy, což vede k občasným konfliktům. V obdobích, kdy nejsou žádné větší akce, je pracovní atmosféra klidnější a konflikty jsou méně časté.

Celkově lze říci, že konfliktní situace nejsou na pracovištích ZUŠ zcela vzácné, ale jejich četnost se značně liší. Nejčastější frekvencí je občasný výskyt konfliktů, což ukazuje na to, že konflikty jsou součástí běžného pracovního života, ale nejsou permanentní. Většina pedagogů se setkává s konflikty jen výjimečně, přičemž pro určitou část učitelů jsou konflikty častější, zejména v náročnějších obdobích, jako jsou přípravy na školní akce. Výsledky ukazují na význam organizačního zajištění a podpory pedagogického kolektivu, aby se minimalizovaly stresující faktory, které vedou ke konfliktům.

Aktéři konfliktních situací na pracovišti

Tyto situace nejčastěji vznikají:



Obrázek 8 Aktéři konfliktních situací na pracovišti

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 9 zjišťovala, s kým z pracovního prostředí pedagogové základních uměleckých škol nejčastěji zažívají konfliktní situace. Výsledky ukazují, že konflikty nejsou rovnoměrně rozděleny mezi všechny zúčastněné strany a určité subjekty se ukazují jako častější příčiny napětí v pracovním prostředí. Největší podíl 39,7 % (85) respondentů označil rodiče žáků jako hlavní zdroj konfliktních situací. Tento výsledek naznačuje, že interakce s rodiči představují významný stresor pro učitele ZUŠ. Konflikty mohou být způsobeny rozdílnými očekáváními mezi rodiči a pedagogy ohledně pokroku žáků, kvality výuky nebo organizačních rozhodnutí školy. Rodiče mohou mít také tendenci vyjadřovat nespokojenost s výsledky dětí, což může vyvolávat jisté napětí. Tento výsledek je v souladu s předchozím zjištěním, kde byla komunikace s rodiči označena jako jeden z hlavních faktorů přispívajících k pracovnímu stresu. Je důležité zdůraznit, že v rámci výzkumného šetření nebyly samostatně analyzovány konfliktní situace mezi pedagogy a žáky. Tyto interakce nebyly zahrnuty ani v rámci volných odpovědí, kde respondenti mohli uvést další oblasti. Tento výsledek lze interpretovat tak, že konflikty se žáky nejsou vnímány jako dominantní problém nebo stresor v každodenní pedagogické praxi pedagogů základních uměleckých škol.

Druhým nejčastějším subjektem konfliktů jsou kolegové – tuto odpověď označilo 32,7 % (70) respondentů. Konflikty mezi pedagogy mohou být způsobeny řadou faktorů, jako jsou rozdílné pedagogické názory, neshody ohledně organizace výuky nebo nedostatečná komunikace. Takové konflikty mohou být negativně ovlivněny pracovními podmínkami, vysokým pracovním tlakem nebo nejasnými kompetencemi a odpovědnostmi mezi kolegy. Tento výsledek ukazuje na klíčovou roli, již je týmová spolupráce a potřeba efektivní komunikace mezi učiteli.

Vedení školy bylo označeno jako příčina konfliktů u 24,8 % (43) respondentů. Konflikty s vedením mohou vyplývat z neshod ohledně školní politiky, rozhodnutí o organizaci výuky nebo administrativních povinnostech. Pedagogové mohou mít pocit, že rozhodnutí vedení nejsou dostatečně zohledňující jejich názory, potřeby nebo pracovní podmínky. Tento faktor může být zvláště významný, pokud se učitelé cítí nedostatečně podporováni nebo uznáváni ze strany vedení školy. Je tedy důležité, aby vedení školy vytvářelo prostředí otevřené komunikace a zapojovalo pedagogy do rozhodovacích procesů, kvůli předcházení nárůstu konfliktních situací.

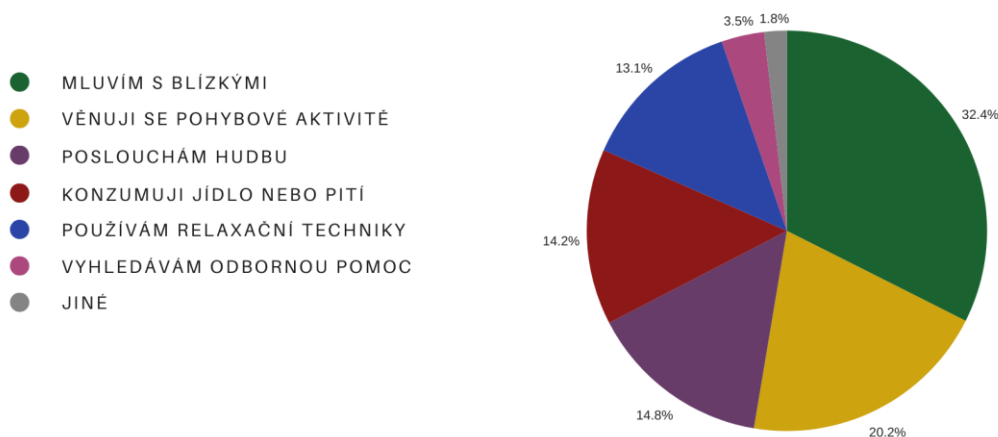
Poměrně malý podíl dotazovaných 1,4 % (3) uvedl, že ke konfliktním situacím na jejich pracovišti nedochází. Tento výsledek naznačuje, že i když většina pedagogů ZUŠ zažívá konflikty, existují i jednotlivci nebo pracoviště, kde panuje mimořádně klidná pracovní atmosféra. V těchto případech, může jít o kolektivy, které mají jasně definované role a pravidla, což minimalizuje vznik konfliktů.

Další 1,4 % (3) respondentů označilo odpověď „jiné“, kam zařazovali, že konfliktní situace na jejich pracovišti vycházejí z kombinace výše zmíněných faktorů, tedy z interakcí mezi rodiči, kolegy a vedením školy. Tento výsledek ukazuje na komplexnost pracovního prostředí na ZUŠ, kde konflikty mohou být vícevrstvé a vyplývat z více příčin současně.

Výsledky otázky č. 9 naznačují, že rodiče žáků představují nejčastější příčinu konfliktních situací na ZUŠ, následováni kolegy a vedením školy. Tento vzorec poukazuje na důležitost kvalitní komunikace jak mezi učiteli, tak mezi pedagogy a rodiči žáků, aby se předcházelo eskalaci napětí. Potřeba efektivního řízení vztahů ve školním prostředí, a to jak na úrovni kolegiální spolupráce, tak na úrovni řízení školy, a otevřený dialog s rodiči. V případě složitějších konfliktů, vyplývajících z více faktorů současně, je nezbytné vyvinout komplexní přístup, který zahrnuje všechny zúčastněné strany.

Zvládání stresu

Stres obvykle zvládám tak, že:



Obrázek 9 Zvládání stresu

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 10 zjišťovala metody, které pedagogové základních uměleckých škol aplikují ke zvládání stresu. Respondenti měli možnost označit až tři odpovědi, což jim poskytlo širší pohled na různé způsoby, jakými učitelé reagují na pracovní a osobní stresové faktory. Výsledky ukazují na rozmanité přístupy ke zvládání stresu, přičemž některé metody jsou výrazně populárnější než jiné.

Dle Obrázku 9 byla nejčastější odpovědí komunikace s blízkými 32,4 % (178) respondentů. Tento výsledek ukazuje, že pro mnoho pedagogů je primární metodou zvládání stresu podpora ze strany rodiny a přátel. Komunikace s blízkými lidmi poskytuje učitelům emocionální úlevu a prostor pro vyjádření frustrací a obav. Sdílení problémů a hledání porozumění v osobním okruhu může sloužit jako efektivní mechanismus k uvolnění napětí a zlepšení psychické pohody.

Druhou nejčastější metodou je pohybová aktivita, kterou označilo 20,2 % (111) respondentů. Fyzická aktivita, jako jsou procházky, běh, nebo cvičení, představuje významný způsob, jak pedagogové uvolňují stres a zlepšují svou fyzickou i psychickou pohodu. Tento výsledek odpovídá obecnému trendu, že fyzické cvičení má pozitivní vliv na

snížování stresu, podporuje uvolnění endorfinů, což je přirozený způsob pro zlepšení celkové duševní rovnováhy.

Další metodou, kterou využívá 14,8 % (81) dotazovaných, je poslech hudby. Hudba má dlouhodobě prokazatelný vliv na psychickou pohodu, ať už jde o relaxaci nebo uvolnění. Pro pedagogy na základních uměleckých školách může být poslech hudby nejen způsobem relaxace, ale také prostředkem pro zpětné napojení na vlastní profesi, což může působit motivujícím způsobem.

Konzumace jídla a pití 14,2 % (78) respondentů, byla také častou metodou zvládání stresu. Tato odpověď může naznačovat, že část pedagogů si stres kompenzuje zvýšeným příjmem potravy nebo tekutin, což je v některých případech jistý způsob emočního jedení. Ačkoli to může krátkodobě přinést úlevu, dlouhodobě však může mít negativní dopad na zdraví, pokud se tato strategie stane pravidelným návykem.

Relaxaci využívá 13,1 % (72) dotazovaných. Tato metoda zvládání stresu zahrnuje techniky jako meditace, dýchací cvičení nebo jiné formy zklidnění. Tato strategie je zaměřena na hlubokou regeneraci těla a mysli, která pomáhá snižovat napětí a zlepšuje soustředění a duševní vyrovnanost. Mnozí pedagogové využívají tuto metodu jako prevenci vyhoření.

S vyhledáváním odborné pomoci, ať už terapeutické nebo psychologické podpory, má zkušenost 3,5 % (19) respondentů. Tento výsledek naznačuje, že i když odborná pomoc může být velmi účinná, její využívání není mezi pedagogy základních uměleckých škol běžné. Tento jev může být způsoben nízkou mírou stigmatizace duševního zdraví v profesních kruzích nebo také obavami z nákladnosti a časové náročnosti takových služeb.

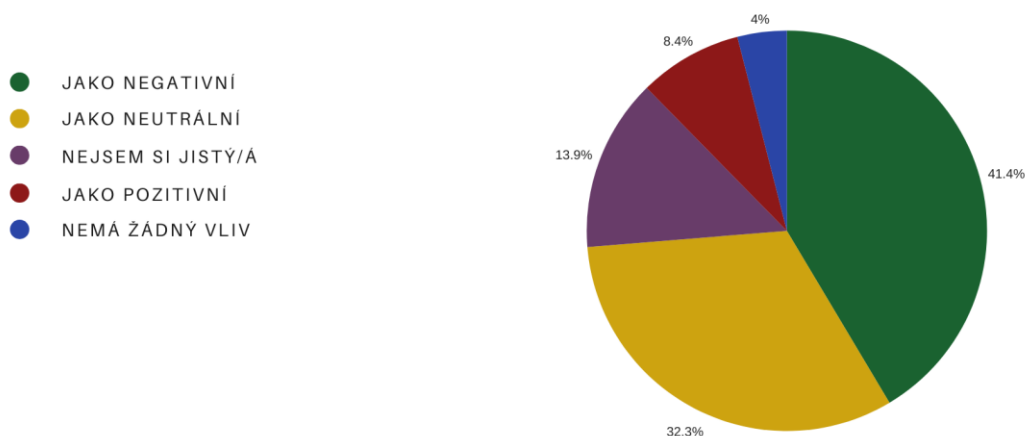
Malý podíl respondentů 1,8 % (10) uvedl jiné metody, mezi které patří například užívání cbd olejů, cvičení na hudební nástroj nebo trávení času v přírodě. Tyto metody představují individualizované přístupy ke zvládání stresu. Cvičení na hudební nástroj pak může pro pedagogy základních uměleckých škol působit jako relaxace a zároveň propojení s jejich profesí.

Analýza dat poukazuje na to, že učitelé využívají širokou škálu metod ke zvládání stresu. Nejčastěji volí komunikaci s blízkými, pohybové aktivity a poslech hudby. Tyto strategie odrážejí přirozené potřeby pro vyvážení profesního a osobního života a jsou v souladu s obecnými poznatky o efektivních metodách pro zvládání stresu. Je zřejmé, že i když je mezi pedagogy přítomná rozmanitost metod, stále existuje prostor pro zlepšení

v oblasti vyhledávání odborné pomoci. To naznačuje potřebu rozšiřovat větší povědomí o významu duševního zdraví a podpory pro učitele v náročném pracovním prostředí.

Vliv pracovní zátěže na osobní život

Pracovní zátěž na můj osobní život vnímám:



Obrázek 10 Vliv pracovní zátěže na osobní život

(zdroj: vlastní)

Vnímáním vlivu pracovní zátěže na osobní život pedagogů jsme se zabývali v otázce č. 11. Výsledky ukazují, že většina pedagogů pociťuje negativní dopady pracovní zátěže, přičemž menší část ji vnímá neutrálně nebo pozitivně.

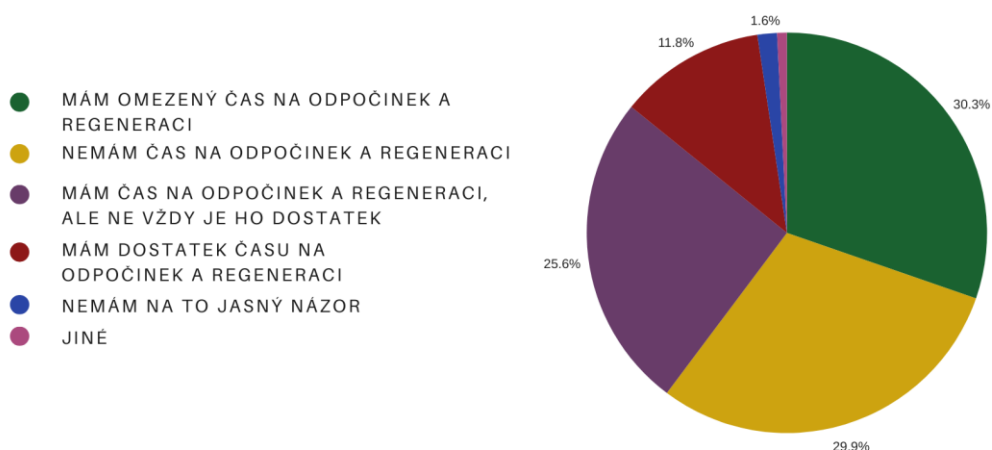
Negativní vnímání pracovní zátěže označilo 41,4 % (104) respondentů. Pro tuto skupinu má pracovní náročnost vliv na osobní život, zejména kvůli časovým a organizačním nárokům spojeným s prací na základní umělecké škole. Druhou nejčastější odpovědí bylo vnímání zátěže jako neutrální (32,3 %, 81 respondentů), což naznačuje, že pro ně pracovní zátěž nemá výrazný vliv na jejich osobní život, což může znamenat, že zátěž vnímají různě v závislosti na konkrétních obdobích. Jako pozitivní vnímá pracovní zátěž 8,4 % (21) dotazovaných, což naznačuje, že pro menší část pedagogů může být pracovní zátěž motivující a přináší profesní uspokojení. Žádný vliv pracovní zátěže na osobní život uvedla 4 % (10) respondentů.

Výsledky ukazují, že pro většinu učitelů ZUŠ je pracovní zátěž vnímána negativně a má určitý negativní vliv na jejich osobní život. Tento výsledek může naznačovat potřebu pro

zlepšení pracovních podmínek, efektivní organizace práce a podpory v rámci školního prostředí. Naopak menší podíl respondentů vnímá pracovní zátěž jako neutrální nebo pozitivní, což může znamenat, že někteří pedagogové dokážou zvládnout pracovní nároky bez výrazného negativního vlivu na osobní život. To opět ukazuje na důležitost individuálního přístupu k řešení stresu a pracovní zátěže, včetně zavedení podporujících mechanismů, které učitelům pomáhají pomoci dosáhnout lepší rovnováhy mezi profesním a osobním životem.

Čas na odpočinek a regeneraci po pracovním dni

Po náročném pracovním dni můj čas na odpočinek a regeneraci:



Obrázek 11 Čas na odpočinek a regeneraci po pracovním dni

(zdroj: vlastní)

V otázce č. 12 jsme zjišťovali, jak vnímají pedagogové svůj čas na odpočinek a regeneraci po náročném pracovním dni. Výsledky ukazují, že většina učitelů pociťuje omezený čas na odpočinek, což naznačuje náročnost jejich profesní role.

Největší četnost měla odpověď, kdy respondenti mají omezený čas na odpočinek a regeneraci 30,3 % (77). Pro tuto část pedagogů je čas na regeneraci po práci značně omezený, což může být důsledkem vysokých pracovních nároků spojených s přípravou výuky a organizací akcí.

Nepatrně méně označovalo odpověď nemám čas na odpočinek a regeneraci 29,9 % (76) respondentů. Tento výsledek ukazuje na to, že část pedagogů nedokáže najít prostor pro odpočinek kvůli náročnosti své práce, což může vést k dlouhodobému vyčerpání.

Čas na odpočinek a regeneraci mají, ale ne vždy je dostatečný uvedlo 25,6 % (65) dotazovaných. Tato odpověď naznačuje, že pro některé učitele je čas na regeneraci dostupný, ale ne vždy je dostatečný k plné obnově energie.

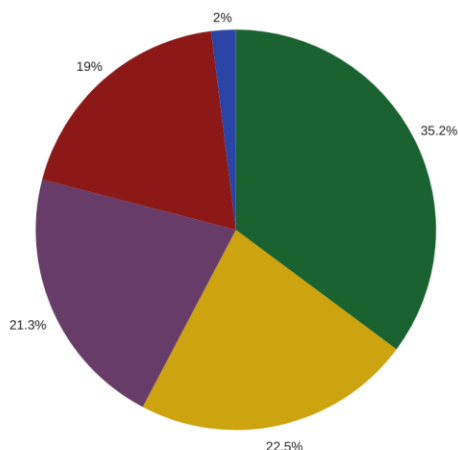
Dostatek času na odpočinek a regeneraci označilo 11,8 % (30) respondentů, což naznačuje, že malá část pedagogů dokáže dostatečně odpočívat a regenerovat. Jasný názor na tuto otázku nemám uvedlo 1,6 % (4) dotazovaných. Tito pedagogové nevnímají svůj čas na odpočinek jednoznačně. Jiná odpověď byla označena pouze u 0,8 % (2) respondentů.

Díky analýze dat, vyplývající z této otázky jsme zjistili, že většina pedagogů má omezený nebo žádný čas na odpočinek, což může být důsledkem vysoké pracovní zátěže. To může mít negativní dopad na jejich regeneraci a dlouhodobou psychickou pohodu, což je důležité zohlednit při zlepšování pracovních podmínek v základních uměleckých školách.

Změna povolání

Jaký máte názor na změnu povolání v kontextu Vaší profesní dráhy?

- NEUVAŽUJI O ZMĚNĚ POVOLÁNÍ
- V SOUČASNOSTI NAD ZMĚNOU POVOLÁNÍ NEPŘEMÝSLÍM, ALE NEMOHU TO V BUDOUCNU VYLOUČIT
- PŘEMÝŠLEL/A JSEM O ZMĚNĚ POVOLÁNÍ
- OBČAS UVAŽUJI O ZMĚNĚ POVOLÁNÍ
- NEMÁM NA TO JASNÝ NÁZOR



Obrázek 12 Změna povolání

(zdroj: vlastní)

Názorem na změnu povolání v kontextu profesní dráhy pedagogů základních uměleckých škol jsme se zabývali v otázce č. 13. Výsledky ukazují, že většina učitelů v současnosti změnu povolání neplánuje, ale určité procento respondentů tuto možnost zvažuje nebo v budoucnu nevylučuje.

Jak vidíme na Obrázku 12, o změně povolání neuvažuje 35,2 % (89) dotazovaných. To naznačuje, že pro tuto část pedagogů je jejich současná profesní dráha stabilní, jejich profesní uspokojení je dostatečné a neplánují žádné změny. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že v současnosti nad změnou povolání dotazovaní respondenti nepřemýšlí, ale v budoucnu to nevylučují 22,5 % (57). Tento výsledek naznačuje určitou otevřenost k profesní změně, pokud by se okolnosti v budoucnu změnily. Může jít o pedagogické pracovníky, kteří by v budoucnu mohli hledat nové profesní výzvy.

Dále dotazovaní přemýšleli o změně povolání v 21,3 % (54), což naznačuje, že část učitelů základních uměleckých škol má určité profesní pochybnosti nebo zvažuje jiné profesní možnosti, ať už kvůli pracovním podmínkám, stresu nebo jiným faktorům.

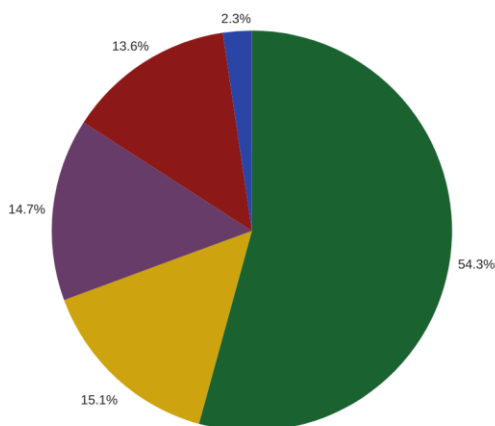
V 19 % (48) respondenti označili, že občas o změně povolání uvažují. Tito pedagogové mohou mít v některých obdobích své kariéry pochybnosti o své profesní dráze, ale nejsou rozhodnutí změnu realizovat. Na tuto otázku nemá jasný názor 2 % (5) z dotazovaných, to naznačuje nejistotu nebo nejasnost ve vnímání profesní budoucnosti.

Většina učitelů základních uměleckých škol v současnosti o změně povolání neuvažuje nebo tuto možnost nevylučují pro budoucnost. To naznačuje určitou stabilitu a spokojenost s jejich profesním směrem. Nicméně, významné procento pedagogů o změně povolání přemýšlí nebo o ní občas uvažují, což může reflektovat nespokojenost s pracovními podmínkami nebo profesními nároky. To je důležitým signálem pro další zlepšení pracovního prostředí a podpory učitelů v jejich profesi.

Současný pracovní úvazek

Jaký je Váš současný úvazek
učitele/učitelky na ZUŠ?

- PLNÝ ÚVAZEK 23 HODIN
- ČÁSTEČNÝ ÚVAZEK (15-22 HODIN TÝDNĚ)
- NADÚVAZEK VÍCE NEŽ 23H
- ČÁSTEČNÝ ÚVAZEK (6-15 HODIN TÝDNĚ)
- MÉNĚ NEŽ 6 HODIN TÝDNĚ



Obrázek 13 Současný pracovní úvazek

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 14 se zabývala současným pracovním úvazkem pedagogů základních uměleckých škol. Výsledky ukazují, že většina učitelů pracuje na plný úvazek, zatímco menší část respondentů vykonává částečné úvazky, přičemž se vyskytují i případy nadúvazků.

Největší četnost 54,3 % (140) dotazovaných označilo odpověď plný úvazek, tedy 23 hodin. Jedná se o nejběžnější pracovní úvazek mezi pedagogy ZUŠ. Tento výsledek naznačuje, že pro většinu učitelů je výuka na ZUŠ jejich hlavní pracovní náplní.

Částečný úvazek v rozmezí 15–22 hodin týdně označilo v odpovědích 15,1 % (39) dotazovaných. Tato skupina pedagogů se pravděpodobně věnuje výuce na ZUŠ, ale má také další pracovní aktivity nebo nižší pracovní nároky, což naznačuje větší flexibilitu v profesním životě.

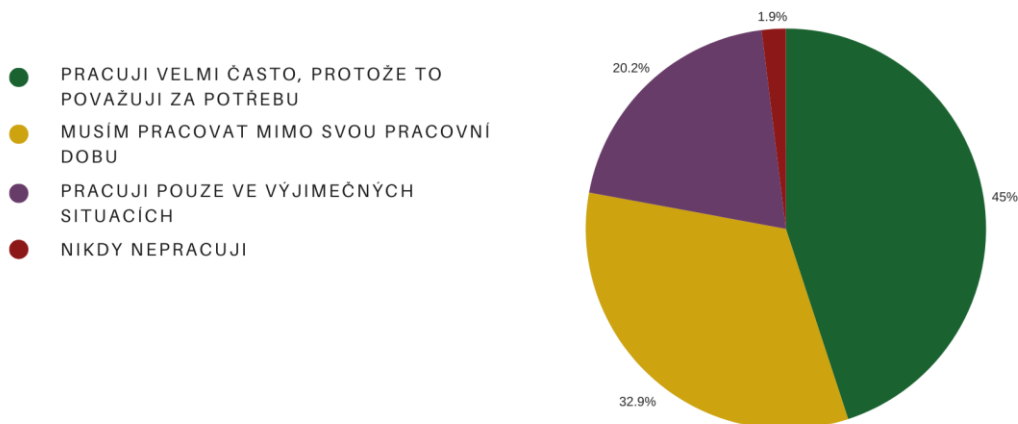
V odpovědích se významně opakovala reakce nadúvazek, tedy více než 23 hodin týdně, a to konkrétně ve 14,7 % (38), přičemž tato odpověď byla zařazena v dotazníku jako vlastní odpověď.

Dále respondenti v kontextu jejich současného pracovního úvazku odpovídali ve 13,6 % (35), že vyučují částečný úvazek v rozmezí 6–15 hodin týdně, což může naznačovat různorodé pracovní podmínky v závislosti na individuální potřebě pedagogů.

A méně než 6 hodin týdně vyučují 2,3 % (6) respondentů, což může znamenat, že vyučují pouze v omezeném rozsahu, případně mají výuku jako vedlejší profesní činnost.

Práce mimo oficiální pracovní dobu

Mimo svou pracovní dobu:



Obrázek 14 Práce mimo oficiální pracovní dobu

(zdroj: vlastní)

V otázce č. 15 jsme zjišťovali, zdali se pedagogové základních uměleckých škol věnují práci i mimo pracovní dobu. Výsledky ukazují, že většina učitelů vykonává pracovní činnosti i mimo oficiální pracovní dobu, přičemž rozdíly v odpovědích ukazují různé úrovně pracovního nasazení.

V odpovědích dosahovala nejvyšší četnosti ta, kdy respondenti uvedli, že pracují velmi často, protože to považují za potřebu (45 %, 116). Tato odpověď ukazuje, že pro tuto skupinu pedagogů je práce mimo pracovní dobu nezbytnou součástí jejich profesní role. Může to souviset s přípravou na výuku, organizací školních akcí nebo osobní angažovaností v profesní sféře.

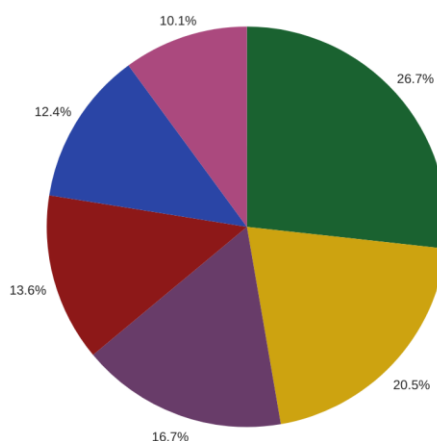
Jako druhou nejčastější odpověď označovali učitelé, že musí pracovat mimo svou pracovní dobu (32,9 %, 85). Pro tuto část pedagogů práce přesčas není otázkou volby, ale spíše nutnosti, možná kvůli vysoké pracovní zátěži nebo nedostatku času během běžné pracovní doby.

Pouze ve výjimečných situacích pracuje 20,2 % (52) respondentů. Tito pedagogové si většinou zachovávají rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, ale v určitém období, například před koncerty nebo školními akcemi, je nutné věnovat práci více času. Nejmenší četnost měla odpověď, že nikdy nepracují, a to v 1,6 % (5) respondentů. Tito učitelé si pečlivě drží pracovní a osobní rovnováhu, ať už díky specifickému pracovnímu úvazku nebo organizaci práce.

Frekvence komunikace mezi pedagogy a rodiči žáků

Jak často probíhá komunikace mezi Vámi a rodiči žáků:

- DENNĚ
- VÍCEKRÁT V TÝDNU
- MĚSÍČNĚ
- JEDNOU ZA TYDEN
- DLE POTŘEBY
- VÝJIMEČNĚ



Obrázek 15 Frekvence komunikace mezi pedagogy a rodiči žáků

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 16 zjišťovala, jak často probíhá komunikace mezi pedagogy a rodiči žáků. Výsledky ukazují, že komunikace mezi učiteli a rodiči probíhá v různých intervalech, přičemž většina pedagogů komunikuje s rodiči pravidelně.

Dle Obrázku 15 s rodiči žáků denně komunikuje 26,7 % (69) respondentů. Tento výsledek naznačuje, že pro tuto část učitelů je každodenní komunikace s rodiči žáků součástí jejich profesní praxe, což odráží vysoký stupeň angažovanosti a potřebu intenzivní spolupráce s rodiči. To může souviset s potřebou silné spolupráce při sledování pokroku žáků nebo řešení aktuálních záležitostí.

Vícekrát v týdnu odpovědělo 20,5 % (53) dotazovaných. Tento podíl ukazuje, že část pedagogů má častou interakci s rodiči, ale ne na denní bázi. Tato komunikace může zahrnovat konzultace, aktualizace nebo organizaci školních akcí.

Měsíčně dochází ke komunikaci v 16,7 % (43). Tento výsledek naznačuje, že pro tuto skupinu učitelů je komunikace s rodiči méně častá, což může být způsobeno tím, že rodiče nejsou vždy zapojeni do každodenního procesu výuky, nebo že komunikace probíhá v plánovaných intervalech.

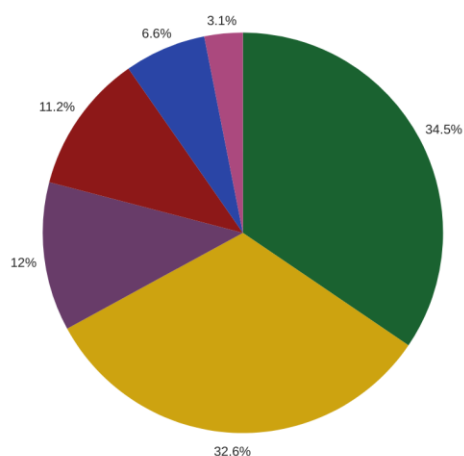
Jednou za týden komunikují pedagogové s rodiči žáků ve 13,6 % (35). Tento podíl ukazuje pravidelnou, ale méně častou komunikaci, která se zaměřuje na pravidelný mentoring pokroku žáků nebo na plánování školních aktivit.

Dle potřeby komunikuje s rodiči 12,4 % (32) učitelů. Tato odpověď směřuje k flexibilitě v přístupu pedagogů, kteří komunikují s rodiči pouze tehdy, když je to nutné, například při řešení konkrétních problémů nebo záležitostí týkajících se výuky. Výjimečně komunikuje s rodiči žáků 10,1 % (26) dotazovaných. Tento podíl naznačuje, že pro některé pedagogy ZUŠ není pravidelná komunikace s rodiči prioritou, což může souviset s povahou jejich výuky, kde komunikace s rodiči není tak častá.

Preferovaný druh komunikace

Jaký druh komunikace s rodiči žáků preferujete?

- KOMBINACE VŠECH UVEDENÝCH
- PÍSEMNÁ (SMS)
- ÚSTNÍ (OSOBNĚ)
- ÚSTNÍ (TELEFONICKY)
- PÍSEMNÁ (EMAIL)
- JINÁ ODPOVĚĎ



Obrázek 16 Preferovaný druh komunikace

(zdroj: vlastní)

V odpovědích na otázku č. 17 jsme zjišťovali formu komunikace mezi pedagogy základních uměleckých škol a rodiči žáků. Výsledky ukazují, že více než třetina učitelů preferuje kombinované formy komunikace, přičemž písemná forma komunikace zejména prostřednictvím SMS je v této oblasti dominantní.

Nejvíce preferovaná forma komunikace byla kombinace všech níže uvedených možností (34,5 %, 89). Tento výsledek naznačuje, že pro mnohé pedagogy je flexibilita v komunikaci klíčová a jsou ochotni využívat různé kanály v závislosti na konkrétní situaci. Kombinovaný přístup umožňuje vyhovět různým preferencím a potřebám rodičů.

Další významně používanou formou je písemná (SMS), a to v 32,6 % (84) odpovědí respondentů. Tato forma je pedagogy velmi oblíbená, to může být způsobeno rychlostí a jednoduchostí SMS, protože umožňují rychlé předání informací a jsou efektivní pro krátká oznámení nebo připomínky.

Ústní (osobní) formu preferuje 12 % (31) dotazovaných. Tento výsledek naznačuje, že část učitelů považuje osobní kontakt za nejefektivnější způsob, jak navázat kvalitní vztah s rodiči a řešit důležitá témata, která vyžadují hlubší porozumění a diskuzi.

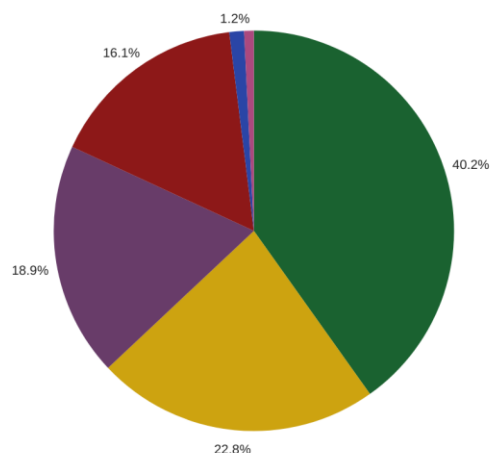
Ústní (telefonickou) komunikaci využívá 11,2 % (29) respondentů. Formou písemnou, konkrétně e-mailem komunikuje 6,6 % (17) dotazovaných. E-mailová komunikace může být využívána pro formálnější a podrobnější komunikaci, zejména pokud je třeba sdílet dokumenty nebo podrobnosti o akcích a výuce.

V dalších možnostech 3,1 % (8) označovalo odpověď komunikace mezi pedagogy a rodiči žáků pomocí platformy aplikace WhatsApp. Tento kanál je oblíbený pro neformální komunikaci a rychlou interakci mezi učiteli a rodiči, zejména v případech, kdy je třeba rychle reagovat na aktuální situace.

Účast na veřejných akcích

Kolika veřejných akcí se se svými žáky ročně účastníte?

- 10 A VÍCE
- 1–4
- 6–10
- 4–6
- ŽÁDNÉ
- JINÁ ODPOVĚĎ



Obrázek 17 Účast na veřejných akcích

(zdroj: vlastní)

V otázce č. 18 jsme se respondentů dotazovali, kolika veřejných akcí se se svými žáky účastní v rámci jednoho školního roku. Většina pedagogů se účastní pravidelně několika akcí za školní rok, přičemž tato aktivita je kladně vnímána jako součást profesní praxe, která podporuje rozvoj žáků a posiluje vztah mezi školou a širší komunitou.

Jak vidíme na Obrázku 17, nejčastěji byla označena odpověď 10 a více akcí za školní rok (40,2 %, 102 respondentů). Tento výsledek ukazuje na vysokou angažovanost učitelů v organizaci a účasti na veřejných akcích.

Jako druhou nejčastější odpověď označovali pedagogové 1–4 akce za školní rok, 22,8 % (58) respondentů. Část učitelů má méně příležitostí k organizaci nebo účasti na veřejných akcích, což může být ovlivněno různými faktory, jako jsou specifika výuky nebo organizační rámce školy.

Dále respondenti označovali 6–10 veřejných akcí v průběhu školního roku (18,9 %, 48). Tento výsledek ukazuje na vyváženou frekvenci účasti na veřejných akcích, která je stále poměrně pravidelná, ale ne tak častá jako u první skupiny.

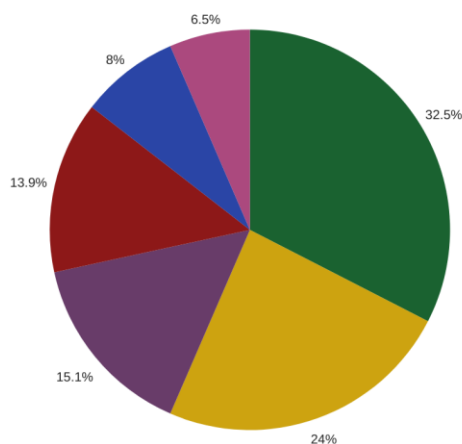
4–6 veřejných akcí ročně, kterých se účastnili pedagogové se svými žáky, označilo 16,1 % (41). Tato nižší frekvence účasti stále umožňuje učitelům zapojit se do veřejného života školy, ale ve srovnání s ostatními odpověďmi je tato účast méně častá.

Žádné veřejné akce se za školní rok nezúčastňují 1,2 % (3) z dotazovaných. Ve dvou případech 0,8 % odpovídali respondenti, že pracují jako korepetitoři, a tedy se účastní většiny akcí pořádaných základní uměleckou školou.

Způsoby využívání času mezi vyučovanými hodinami

Jakým způsobem obvykle trávíte přestávky mezi vyučovanými hodinami?

- ADMINISTRATIVNÍMI ČINNOSTMI
- PŘÍPRAVOU NA DALŠÍ HODINU
- NEMÁM PRAVIDELNÉ PŘESTÁVKY
- ODPOČINKEM
- DISKUZÍ S KOLEGY
- JINÁ ODPOVĚĎ



Obrázek 18 Způsoby využívání času mezi vyučovanými hodinami

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 19 se respondentů dotazovala, jakým způsobem obvykle tráví čas mezi vyučovanými hodinami. Výsledky ukazují, že většina pedagogů využívá tento čas na administrativní činnosti nebo přípravu na další hodinu, to naznačuje vysokou míru pracovního nasazení i mimo samotnou výuku.

Nejčastější odpověď byla, že čas mezi hodinami tráví administrativními činnostmi 32,5 % (110). Tato odpověď byla nejvíce označena, což svědčí o náročnosti pedagogické práce na ZUŠ, která zahrnuje přípravu výuky, ale i administrativní úkoly, jako je vyplňování třídní dokumentace, hodnocení, komunikace s rodiči a organizace školních aktivit.

Dále učitelé využívají přestávky k přípravám na další hodinu (24 %) 81). Tento výsledek ukazuje, že příprava na vyučování je pro pedagogy klíčovým využitím přestávek.

Je evidentní, že učitelé ZUŠ věnují značné množství času pečlivé přípravě na hodiny, což je stěžejní pro kvalitní výuku a úspěšný rozvoj žáků.

15,1 % (51) pedagogů uvedlo, že nemají pravidelné přestávky. Pro tuto část učitelů není zajištěna dostatečná doba na odpočinek nebo jiné aktivity mezi vyučovými bloky, což může negativně ovlivnit jejich pracovní pohodu a efektivitu.

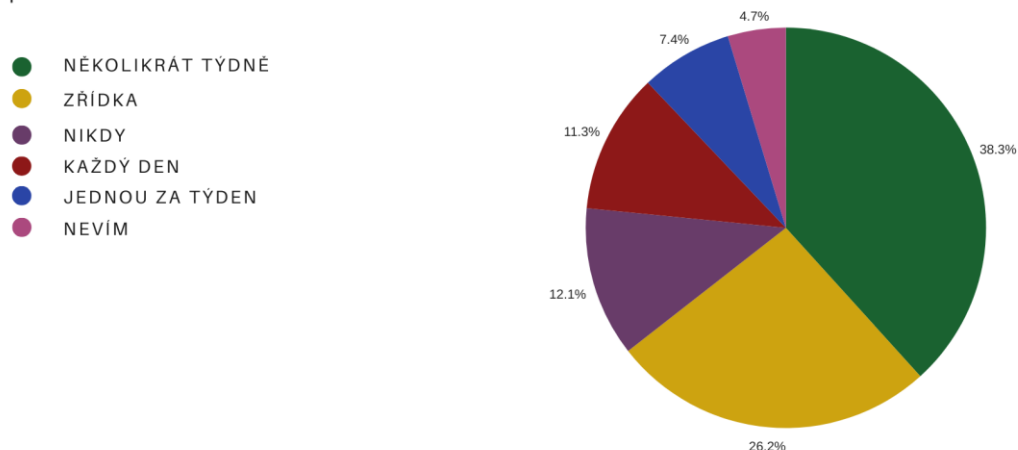
Pouze 13,9 % (47) dotazovaných odpovědělo, že přestávky tráví odpočinkem. I když tento podíl není vysoký, ukazuje to na potřebu relaxace a regenerace, kterou pedagogové považují za důležitou pro udržení pracovního tempa a kvality výuky. Diskuzí s kolegy se věnuje 8 % (27) respondentů. Tento způsob trávení času může sloužit k vzájemné podpoře, výměně zkušeností a řešení pedagogických problémů, což je v učitelské praxi nezbytné pro osobní i profesní růst.

K jiným odpovědím patřilo, že z důvodu cvičení doprovodů – klavírní korepetice 6,5 % (22) nemá striktně dané přestávky.

Celkově je zřejmé, že pedagogové základních uměleckých škol čelí vysokým pracovním nárokům, které často zahrnují administrativu a přípravu výuky. Také je dle odpovědí respondentů zřejmé, že přestávky nejsou vždy dostatečné pro adekvátní regeneraci.

Frekvence vynechání oběda nebo svačiny

Frekvence vynechání oběda nebo svačiny během pracovního dne:



Obrázek 19 Frekvence vynechání oběda nebo svačiny

(zdroj: vlastní)

Frekvenci vynechání oběda nebo svačiny během pracovního dne jsme zjišťovali v otázce č. 20.

Několikrát týdně vynechává oběd 38,3 % (98) pedagogů. Tento výsledek naznačuje, že pro tuto skupinu učitelů je vynechávání jídla běžnou praxí, pravděpodobně z důvodu pracovního vytížení, což může být problém pro jejich dlouhodobou pohodu.

Zřídka vynechává jídlo během pracovního dne 26,2 % (67) respondentů. Pro tyto pedagogy není vynechávání oběda nebo svačiny každodenní, ale přesto se to občas stává v důsledku rychlého pracovního tempa.

Nikdy nevynechává oběd nebo svačinu 12,1 % (31) respondentů. Z dotazovaných vynechává jídlo každý den 11,3 % (29). Tento podíl naznačuje, že část pedagogů pravidelně vynechává jídlo, a to může negativně ovlivnit jejich zdraví a pracovní výkon. Jednou týdně vynechává oběd nebo svačinu 7,4 % (19) respondentů. 4,7 % (12) pedagogů uvedlo, že si nejsou jistí, jaká je frekvence jejich vynechávání oběda nebo svačiny během pracovního dne. Tento výsledek naznačuje, že pro některé učitele je otázka vynechávání jídla méně relevantní nebo si nejsou vědomi, jak často tento problém nastává.

Výsledky ukazují, že významná část pedagogů má tendenci vynechávat jídlo. Tento jev souvisí s vysokou pracovní zátěží, organizačními nároky nebo snahou o maximální využití času na výuku a administrativu, to může mít negativní důsledky pro jejich zdraví a pracovní výkonnost.

Pracovní a osobní preference v kontextu odpoledního vyučování



Obrázek 20 Pracovní a osobní preference v kontextu odpoledního vyučování

(zdroj: vlastní)

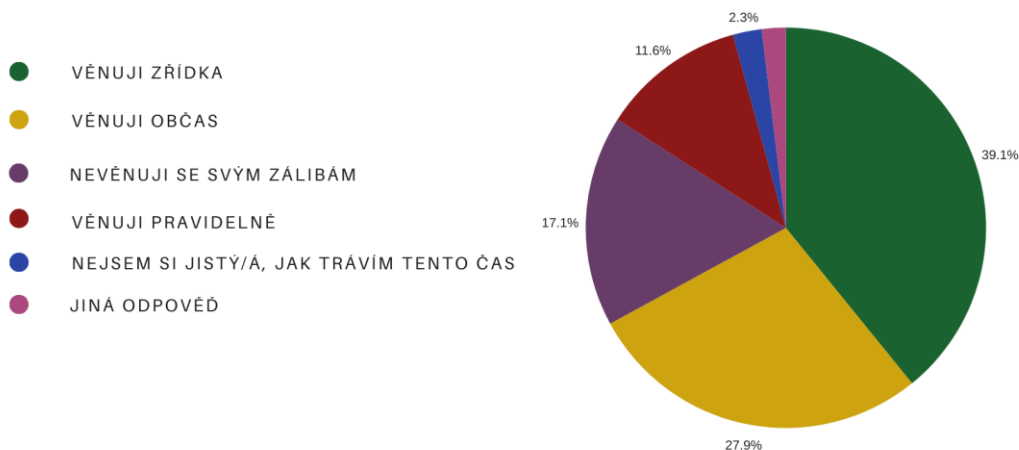
Otázka č. 21 se zaměřila na to, jak pedagogové základních uměleckých škol vnímají odpolední vyučování z hlediska svých pracovních a osobních preferencí.

Odpolední vyučování spíše nevyhovuje 29,4 % (75) respondentů. Dále dotazovaní odpověděli, že jim odpolední vyučování obvykle vyhovuje ve 23,9 % (61). Naproti tomu odpolední vyučování vyhovuje 21,2 % (54) dotazovaných. K odpolednímu vyučování má 13,7 % (35) respondentů spíše neutrální přístup. Odpolední vyučování vůbec nevyhovuje 6,7 % (17) dotazovaných. A jinou odpověď zvolilo 5,1 % (13) respondentů, přičemž většina z nich uvedla, že si na odpolední vyučování museli zvyknout a nyní to považují za běžnou součást své profesní praxe. Tento názor může reflektovat přizpůsobení se pracovním podmínkám, které jsou specifické pro základní umělecké školy, kde odpolední výuka je často standardní součástí rozvrhu.

Analýzou dat z této otázky jsme zjistili, že existují různorodé názory na odpolední výuku. Část pedagogů preferuje odpolední výuku, zatímco jiní ji považují za méně ideální, to naznačuje rozmanité profesní a osobní potřeby. Celkem 53,5 % respondentů uvedlo, že odpolední výuka jim spíše nevyhovuje nebo nevyhovuje vůbec, což naznačuje, že odpolední výuka je pro tuto skupinu pedagogů problematická, pravděpodobně kvůli osobním preferencím nebo dalším životním okolnostem. Naopak pro 21,2 % je odpolední výuka přijatelná a kompatibilní s jejich profesním i osobním životem.

Prostor pro záliby před pracovní dobou

Svým zálibám se před pracovní dobou:



Obrázek 21 Prostor pro záliby před pracovní dobou

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 22 zjišťovala, zdali se pedagogové věnují svým zálibám před pracovní dobou. Svým zálibám se věnuje zřídka 39,1 % (101) respondentů. Tento výsledek naznačuje, že pro tuto skupinu pedagogů je věnování se zálibám před pracovní dobou omezené.

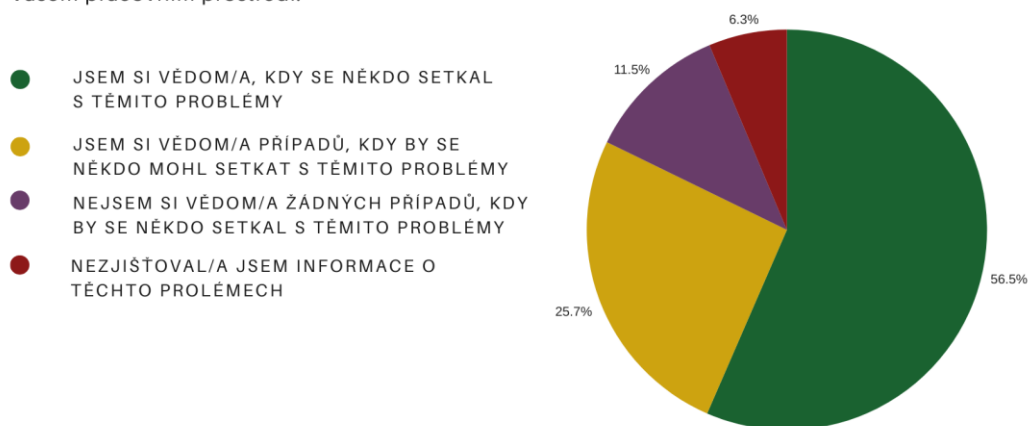
Obrázek 21 ukazuje, že před pracovní dobou se občas věnuje svým zálibám 27,9 % (72) dotazovaných. Pro tyto respondenty je tento čas příležitostný, ale pravidelně se jim nedaří najít pro záliby dostatek prostoru. Svým zálibám se nevěnuje 17,1 % (44). To naznačuje, že mohou mít velmi náročný pracovní režim, nebo jiné životní okolnosti, které jim neumožňují čas na osobní zájmy.

Pravidelně se svým zálibám věnuje 11,6 % (30) respondentů. Tento výsledek ukazuje na menší skupinu pedagogů, kteří si dokážou vyhradit čas na své osobní zájmy, což může přispívat k jejich duševní pohodě a rovnováze mezi pracovním a osobním životem.

2,3 % (6) pedagogů uvedlo, že si nejsou jisti, jak tráví čas před odchodem do zaměstnání. Jako jinou odpověď uvedlo 1,9 % (5) respondentů, že před odpoledním vyučováním nemají na své záliby prostor, z důvodu výkonu jiného zaměstnání.

Pracovní zátěž a vyčerpání v pracovním prostředí

V souvislosti s pracovní zátěží nebo vyčerpáním ve Vašem pracovním prostředí:



Obrázek 22 Pracovní zátěž a vyčerpání v pracovním prostředí

(zdroj: vlastní)

V otázce č. 23 jsme analyzovali, zda se pedagogové základních uměleckých škol setkali se situacemi, kdy jejich kolegové čelili pracovní zátěži nebo vyčerpání, a jak tuto problematiku vnímají. Výsledky ukazují, že problém pracovní zátěže a vyčerpání mezi učiteli není neobvyklý a je vnímán poměrně široce.

Největší četnost byla u odpovědi, že si pedagogové jsou vědomi, kdy se někdo z kolegů setkal s pracovní zátěží nebo vyčerpáním (56,5 %, 143). Tento podíl respondentů naznačuje, že problém pracovní zátěže a vyčerpání není ve školním prostředí výjimečný a pedagogové mají zkušenosti nebo povědomí o těchto problémech ve svém okolí.

Dále respondenti odpověděli, že si jsou vědomi případů, kdy by se někdo mohl setkat s těmito problémy (25,7 %, 65 dotazovaných). Pro část pedagogů je problém zátěže

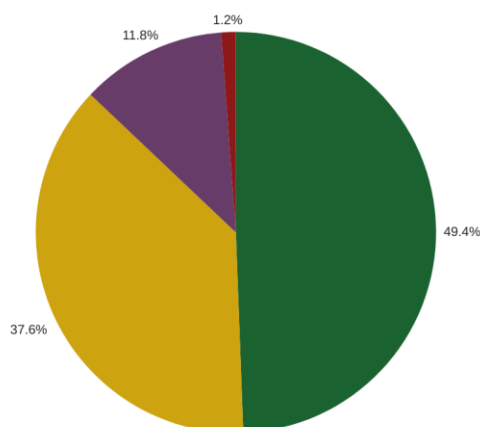
a vyčerpání potencionálně přítomný, i když konkrétní případy nebyly vždy zřejmé nebo se s nimi nesetkali přímo.

V 11,5 % (29) si učitelé nejsou vědomi žádných případů, kdy by se někdo setkal s těmito problémy. Tento menší podíl respondentů signalizuje, že v některých školách nebo pracovních kolektivech se tyto problémy mohou vyskytovat méně často nebo jsou méně zřejmé. Informace o těchto problémech nezjišťovalo 6,3 % (16) dotazovaných. Tato část pedagogů nevyhledává nebo se nezajímá o pracovní pohodu svých kolegů, případně ve školním prostředí není běžné tyto problémy explicitně zkoumat.

Aktuální pracovní zátěž

Moji aktuální pracovní zátěž:

- VNÍMÁM JAKO VYSOKOU
- VNÍMÁM JAKO STŘEDNÍ
- VNÍMÁM JAKO NÍZKOU
- NENÍ ŽÁDNÁ



Obrázek 23 Aktuální pracovní zátěž

(zdroj: vlastní)

Aktuální pracovní zátěž pedagogů základních uměleckých škol jsme zjišťovali v otázce č. 24. Výsledky ukazují, že většina respondentů vnímá svou pracovní zátěž jako vysokou nebo střední, což naznačuje, že učitelé čelí značnému pracovnímu zatížení.

Jako vysokou pracovní zátěž vnímá 49,4 % (126) respondentů. Téměř polovina pedagogů pociťuje pracovní zátěž jako významně zatěžující, a to může být důsledkem velkého objemu úkolů, přípravy na výuku, administrativních povinností nebo jiných pracovních nároků spojených s jejich vykonávanou profesí.

V kontextu pracovní zátěže ji vnímá jako střední 37,6 % (96) učitelů. Tato odpověď ukazuje, že více než třetina pedagogů vnímá svou zátěž jako přiměřenou, přičemž stále pociťují určitou náročnost, ale ne ve stejné míře jako ti, kteří ji hodnotí jako vysokou.

Jako nízkou zátěž vnímá 11,8 % (30) dotazovaných. Pro tuto skupinu respondentů je práce méně náročná a mohou mít více prostoru pro odpočinek nebo další aktivity mimo školní prostředí.

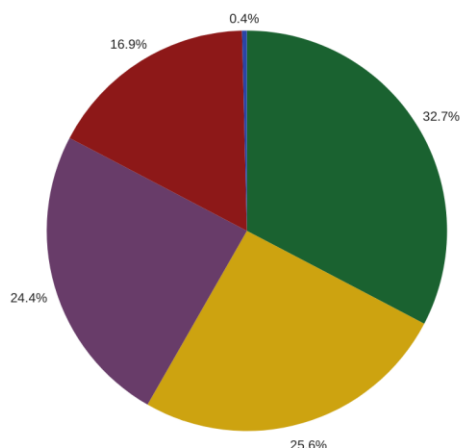
Pouze malý podíl pedagogů 1,2 % (3) nehodnotí pracovní zátěž jako významnou.

Tato data podtrhují významnou pracovní zátěž, která je součástí pedagogické praxe, a mohou být impulsem pro další zlepšení pracovních podmínek v jejich pracovním prostředí.

Zkušenosti se školením zaměřeným na psychohygienu

Máte zkušenost s kurzem nebo školením pro pedagogy zaměřeným na péči o duševní zdraví a prevenci jeho problémů?

- ANO
- NE
- SPÍŠE ANO
- SPÍŠE NE
- NEVÍM



Obrázek 24 Zkušenosti se školením zaměřeným na psychohygienu

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 25 zkoumala, jaké mají pedagogové základních uměleckých škol zkušenosti s kurzem nebo školením zaměřeným na péči o duševní zdraví. Výsledky ukazují, že i když část učitelů má zkušenosti s těmito kurzy, stále existuje podstatná skupina respondentů, která se s tímto typem školení nesetkala.

Zkušenosti s kurzy zaměřenými na tuto problematiku má dle Obrázku 24 celkem 32,7 % (83) dotazovaných. Dle analýzy dat více než třetina pedagogů již absolvovala školení

nebo kurz, který se zaměřuje na zlepšení duševní pohody a prevenci vyhoření. To naznačuje rostoucí povědomí o významu duševního zdraví v profesním životě učitelů.

Dále 25,6 % (65) pedagogů odpovědělo, že nemají zkušenosti s těmito kurzy a školeními. Téměř čtvrtina učitelů není stále zapojena do vzdělávacích aktivit zaměřených na péči o duševní zdraví.

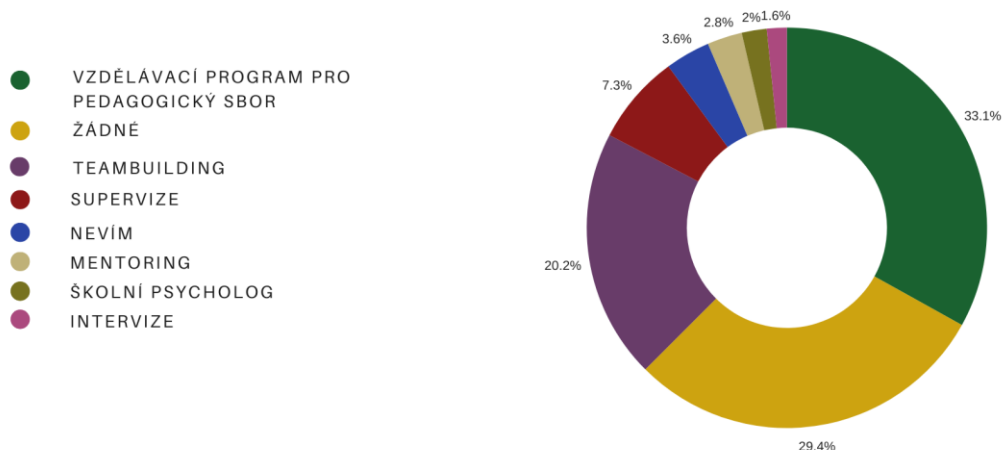
Spíše ano odpovědělo 24,4 % (62) dotazovaných. Tito respondenti se s problematikou péče o duševní zdraví setkali, ale spíše v omezené míře nebo v rámci méně specifických školení.

Spíše ne odpovědělo 16,9 % (43) dotazovaných. Tento podíl respondentů má menší zkušenosti s kurzy zaměřenými na tuto problematiku. Pouze jeden učitel (0,4 %) označil odpověď nevím, což je zanedbatelný podíl.

Ačkoliv 32,7 % pedagogů již má zkušenosti s kurzy zaměřenými na péči o duševní zdraví, existuje významná část přes 40 %, která se s těmito kurzy zatím nesetkala nebo je neabsolvovala. Tato zjištění ukazují potenciální prostor pro zlepšení dostupnosti a nabídky školení zaměřených na prevenci vyhoření a péči o duševní zdraví učitelů základních uměleckých škol. Tyto kurzy mohou přispívat ke větší podpoře pedagogů ve zvládání stresu a zátěže spojené s jejich profesí.

Dostupné formy podpory pro pedagogy ZUŠ

Jaké formy podpory jsou k dispozici pedagogům ve Vaší škole?



Obrázek 25 Dostupné formy podpory pro pedagogy ZUŠ

(zdroj: vlastní)

Následující otázka č. 26, zjišťovala, jaké formy podpory jsou k dispozici pedagogům základních uměleckých škol v jejich škole. Výsledky poukazují na různorodost přístupů k podpoře učitelů, přičemž některé formy podpory jsou vnímány jako běžně dostupné, zatímco jiné jsou méně časté.

Největší četnost měla odpověď vzdělávací programy pro pedagogický sbor v 33,1 % (82). tato nejčastější forma podpory naznačuje, že školy vnímají potřebu kontinuálního profesního rozvoje pedagogů, který by mohl přispět k prevenci vyhoření a zajištění kvalitní výuky.

Dále 29,4 % (73) respondentů uvedlo, že jim nejsou poskytovány žádné formy podpory. Tento podíl je alarmující, protože téměř třetina učitelů neuvádí žádnou konkrétní formu podpory, což může indikovat nedostatečnou pozornost věnovanou podpoře duševní pohody a profesního rozvoje pedagogů na některých základních uměleckých školách.

Teambuilding patřil k označovaným formám podpory v 20,2 % (50) odpovědích. Tato aktivita může pomoci zlepšit týmovou spolupráci a komunikaci mezi pedagogy, což má příznivý vliv na pracovní atmosféru a celkovou podporu kolegů v náročném profesním prostředí.

Forma podpory, již je supervize, byla zjištěna v 7,3 % (18). Pouze malé procento škol poskytuje tuto formu podpory, která by mohla pomoci pedagogům vyrovnat se s profesními výzvami a stresovými situacemi.

Dotazovaní odpovídali formou nevím v 3,6 % (9). To poukazuje na to, že určité množství učitelů si není vědomo dostupnosti podpory ve své škole. Další formou podpory v prostředí základních uměleckých škol je mentoring v 2,8 % (7). Tento proces individuálního vedení a poradenství není běžnou praxí, přestože by mohl pomoci například mladým pedagogům rychleji se adaptovat a rozvíjet svou profesní kariéru.

Školní psycholog je k dispozici pouze ve 2 % (5) základních uměleckých škol. Tato skutečnost naznačuje, že školní psychologové nejsou běžně přítomni na základních uměleckých školách. Jejich přítomnost by mohla hrát klíčovou roli v prevenci stresu a vyhoření pedagogů.

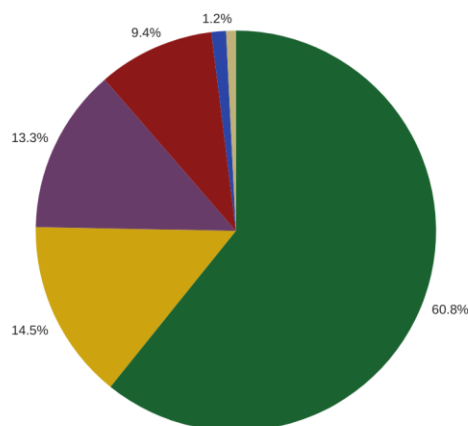
Nejmenší četnost formy podpory ze strany zaměstnavatele měla intervize, 1,6 % (4). Tento nástroj podpory není široce implementován a mohl by představovat prostor pro zlepšení.

Z výsledků této otázky vyplývá, že i když některé formy podpory jsou pedagogům k dispozici, stále existuje značný prostor pro zlepšení v oblasti podpory učitelů na základních uměleckých školách. Zvláštní pozornost by měla být věnována formám podpory jako jsou supervize, mentoring nebo přítomnost školního psychologa, které by mohly pomoci pedagogům lépe zvládat pracovní zátěž a stres, a tím přispět k prevenci vyhoření a zajištění kvalitní výuky.

Frekvence vyhledání odborné pomoci v kontextu pracovního vytížení

Vyhledal/a jsem odbornou pomoc v souvislosti s pracovním vytížením:

- NE, NIKDY JSEM O TOM NEUVAŽOVAL/A
- ANO, JEDENKRÁT
- ANO, VÍCEKRÁT
- NE, ALE UVAŽUJI O TOM
- NEVÍM
- JINÁ ODPOVĚĎ



Obrázek 26 Frekvence vyhledávání odborné pomoci v kontextu pracovního vytížení

(zdroj: vlastní)

V otázce č. 27 jsme analyzovali, zdali dotazovaní respondenti vyhledali odbornou pomoc v souvislosti s pracovním vytížením. Výsledky ukazují rozdílné přístupy k této problematice a naznačují, že většina pedagogů tuto formu podpory nevyhledává, ale část z nich se již obrátila na odborníky.

Největší četnost dle Obrázku 26 byla u odpovědi, kdy o této možnosti nikdy neuvažovali, a to 60,8 % (155). Tyto výsledky naznačují, že většina učitelů se neobrací na odborníky ve vztahu k pracovnímu stresu a vytížení. Může to být způsobeno nízkou mírou povědomí o dostupnosti odborné pomoci nebo kultivovanou tendencí pedagogů vypořádat se s problémy samostatně.

Dále respondenti v 14,5 % (37) vyhledali odbornou pomoc aspoň jednou. Dle těchto dat je si část pedagogů vědoma možností, jak se vyrovnat s pracovním stresem a vyčerpáním, a rozhodli se vyhledat odbornou podporu.

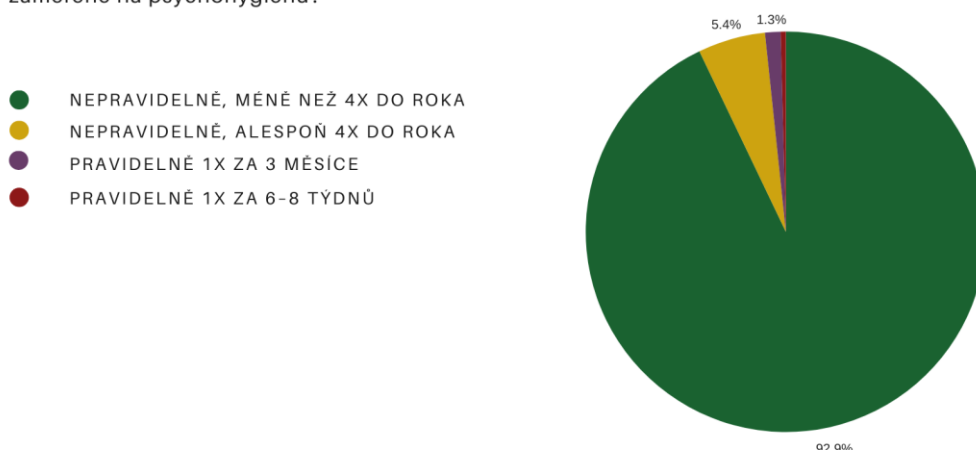
Vícekrát vyhledali dotazovaní respondenti odbornou pomoc ve 13,3 % (34). Tento výsledek ukazuje, že i malá část učitelů se pravidelně obrací na odborníky, což naznačuje, že pracovní stres a vytížení mohou být pro některé jednotlivce vážným problémem, který vyžaduje dlouhodobější nebo opakovanou pomoc.

V 9,4 % (24) respondenti uvedli, že zatím nevyhledali odbornou pomoc, ale o této možnosti uvažují. Tato data naznačují, že existuje určitý zájem o vyhledání odborné pomoci, ale pedagogové ještě tuto cestu nevyužili. Informace o těchto problémech nezjišťovalo 1,2 % (3) respondentů. Pro malé procento dotazovaných není téma vyčerpání nebo stresu relevantní nebo nemají zájem o zjišťování dostupných forem podpory. Pouze dva respondenti (0,8 %) jako jinou odpověď uvedli, že zatím využili pouze podporu ze strany zaměstnavatele ve formě seminářů a webinářů.

Po analyzování dat z této otázky se ukazuje, že existuje relativně nízký podíl pedagogů, kteří aktivně vyhledávají odbornou pomoc v souvislosti s pracovním vytížením, přičemž většina učitelů o této možnosti neuvažuje nebo ji nevyužívá. Na druhou stranu, část pedagogů, i když menší, si je vědoma možnosti odborné pomoci a v některých případech ji vyhledala buď jednorázově, nebo opakovaně. Tento výsledek může naznačovat, že zde je prostor pro zvýšení povědomí o dostupných možnostech odborné podpory pro pedagogy v oblasti duševního zdraví.

Frekvence konání kurzů nebo školení v oblasti psychohygieny na Vaší škole

Jak často se na Vaší škole konají kurzy nebo školení zaměřené na psychohygienu?



Obrázek 27 Frekvence konání kurzů nebo školení v oblasti psychohygieny

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 28 zjišťovala, jak často se konají kurzy nebo školení v oblasti psychohygieny na škole, kde pedagogové vyučují. Výsledky ukazují na nízkou četnost pravidelných aktivit zaměřených na psychohygienu v rámci školního prostředí.

Největší četnost měla odpověď nepravidelně, méně než 4x do roka, kterou označilo 92,9 % (222) respondentů. Tyto výsledky naznačují, že pro většinu učitelů nejsou tyto formy podpory pravidelně dostupné a jejich konání je omezeno na výjimečné příležitosti.

Jako druhou nejčastější odpověď nepravidelně, alespoň 4x do roka, označilo 5,4 % (13) dotazovaných. Tento podíl je již menší, ale stále ukazuje, že u některých škol existuje alespoň určité úsilí o pravidelnější zařazování kurzů nebo školení na téma psychohygieny.

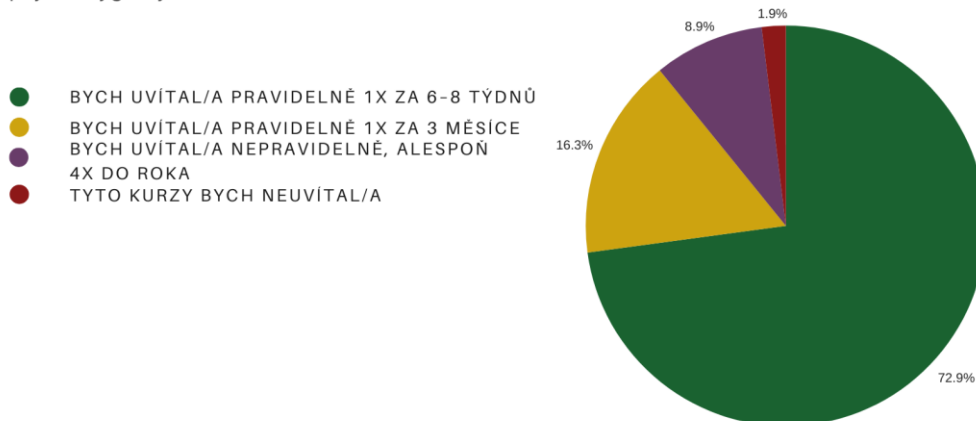
Pravidelně 1x za tři měsíce je frekvence konání kurzů nebo školení zaměřených na psychohygienu u 1,3 % (3) respondentů. Tento velmi nízký podíl ukazuje, že pravidelná školení zaměřená na psychohygienu jsou v naprosté většině škol spíše výjimkou než normou.

Pouze jeden respondent označil pravidelnost kurzů nebo školení 1x za 6–8 týdnů (0,4 %).

Celkové výsledky této otázky udávají, že kurzy a školení zaměřené na psychohygienu jsou na většině škol realizovány nepravidelně a ve většině případů pouze několikrát do roka. To naznačuje nedostatečnou systematičnost v oblasti podpory duševního zdraví pedagogů, přičemž učitelé nemají pravidelný přístup k profesionálním nástrojům pro zlepšení jejich psychohygieny. Tento výsledek podtrhuje potřebu zvýšení frekvence a dostupnosti školení zaměřených na prevenci stresu a vyhoření.

Význam frekvence konání kurzů a školení v oblasti psychohygieny

Frekvenci konání kurzů a školení v oblasti psychohygieny:



Obrázek 28 Význam frekvence konání kurzů a školení v oblasti psychohygieny

(zdroj: vlastní)

V následující otázce č. 29 jsme analyzovali, jak často by pedagogové základních uměleckých škol uvítali na svém pracovišti kurzy a školení v oblasti psychohygieny. Obrázek 28 ukazuje, že respondenti považují pravidelná školení v této oblasti za velmi důležitá.

Největší četnost měla odpověď, kde by učitelé uvítali kurzy pravidelně jedenkrát za 6–8 týdnů (72,9 %, 188). Většina pedagogů má zájem o pravidelnou podporu v oblasti psychohygieny a považuje častější vzdělávání za užitečné pro své duševní zdraví a celkovou pracovní pohodu.

Pravidelně jednou za tři měsíce by preferovalo kurzy v oblasti psychohygieny 16,3 % (42). Tento podíl stále naznačuje zájem o pravidelný přístup ke konkrétním školením, avšak s menší frekvencí než v předchozím případě.

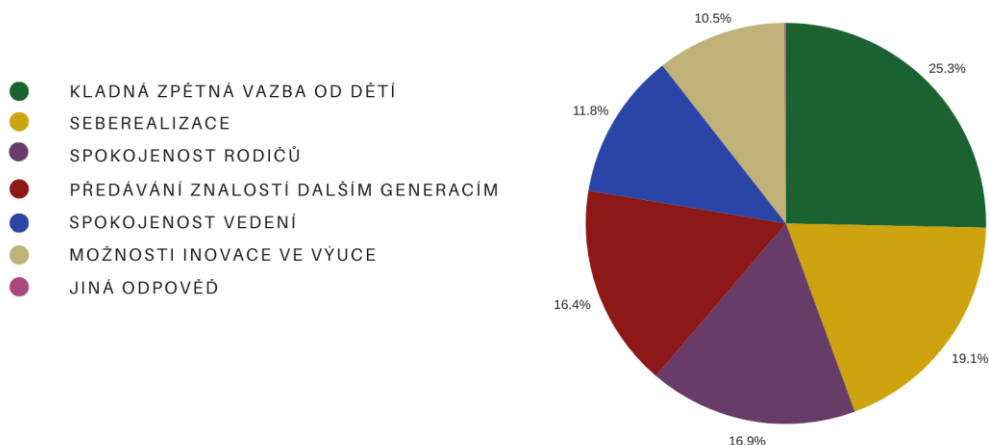
Nepravidelně, alespoň čtyřikrát do roka by uvítalo 8,9 % (23) pedagogů kurzy zaměřené na psychohygienu. Pouze 1,9 % (5) respondentů označilo, že by tyto kurzy vůbec neuvítali.

Většina učitelů základních uměleckých škol by preferovala častější pravidelná školení zaměřená na psychohygienu. To poukazuje na vysoký zájem o pravidelnou a systematickou

podporu v oblasti duševního zdraví. Výsledky této otázky podporují potřebu implementace pravidelných školení zaměřených na zlepšení psychohygieny pedagogů základních uměleckých škol.

Významné aspekty práce pedagoga

Aspekty Vaší práce, které považujete za významné:



Obrázek 29 Významné aspekty práce pedagoga

(zdroj: vlastní)

Otázka č. 30 zjišťovala, jaké jsou aspekty práce pedagogů, které považují za významné. Zde byla možnost vybrat nanejvýš tři odpovědi. Největší četnost mělo hledisko kladná zpětná vazba od dětí, které označilo 25,3 % (206) respondentů. Jako druhý nejčastější aspekt seberealizaci označilo 19,1 % (155) respondentů. Třetím významným hlediskem byla spokojenost rodičů žáků (16,9 %, 137). Předávání znalostí dalším generacím označilo 16,4 % (133) dotazovaných. Aspekt, kterým je spokojenost vedení, označilo 11,8 % (96). Jako další významné hledisko pedagogové označili možnosti inovace ve výuce 10,5 % (85). Pouze jeden respondent napsal vlastní odpověď, a to, že za významný aspekt ve své práci považuje jak kladnou vazbu od dětí, tak tu zápornou.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V kapitole 5.3 jsme si položili hlavní a dílčí výzkumné otázky, na které se nyní zaměříme a odpovíme si na ně. Propojíme je s analýzou dat získaných z výzkumného šetření. Tato analýza má za cíl osvětlit, jak konkrétní metody psychohygieny ovlivňují pedagogickou praxi na základních uměleckých školách, a to nejen z hlediska pracovní zátěže, ale také motivace, pracovního výkonu a podpory ze strany zaměstnavatelů. Základní umělecké školy představují specifické prostředí, v němž se pedagogové potýkají s vysokými nároky nejen v oblasti výuky, ale i v oblasti administrativních úkonů, komunikace s rodiči a organizace mimoškolních aktivit. Fungování v tomto prostředí vyžaduje efektivní nástroje, jakými mohou učitelé zvládat stres. Z tohoto důvodu je zařazení metod psychohygieny klíčovým tématem pro zajištění duševní pohody pedagogů a kvality výuky.

HVO: Jaké jsou názory pedagogů základních uměleckých škol na přínos metod psychohygieny v souvislosti s pracovní zátěží a regenerací?

Pracovní zátěž pedagogů základních uměleckých škol, charakterizovaná souhrnem stresových faktorů spojených s výukovými aktivitami, administrativními povinnostmi a komunikací s rodiči, představuje významnou příčinu jejich fyzického a psychického vyčerpání. Výsledky našeho výzkumu jednoznačně potvrzují pozitivní vliv zařazování metod psychohygieny na zmírnění pracovní zátěže pedagogů. Téměř polovina respondentů 49,4 % označila svou pracovní zátěž jako vysokou, což významně přispívá k fyzickému i psychickému vyčerpání. Tento stav potvrzují i odpovědi na otázku č. 11, kde 41,4 % pedagogů uvedlo, že pracovní vytížení má negativní dopad na jejich osobní život. Dalších 29,9 % pedagogů v otázce č. 12 dokonce uvedlo, že po pracovním dni nemá žádný čas na odpočinek a regeneraci, a 30,3 % uvádí, že jej mají výrazně omezený.

Celkově lze říci, že pedagogové vnímají metody psychohygieny jako důležitou součást zvládání pracovního stresu, avšak jejich praktické využívání je často limitováno časem a pracovními podmínkami. Doporučujeme tedy jejich širší integraci do profesního rozvoje pedagogů, a to jak na úrovni jednotlivců, tak i školních institucí.

DVO1: Jaké postoje zaujímají pedagogové základních uměleckých škol k jednotlivým metodám a technikám psychohygieny z hlediska jejich dopadu na pracovní motivaci a vlastní pracovní výkonnost?

Konkrétní metody a techniky psychohygieny mají přímý a pozitivní vliv na profesní motivaci učitelů a vlastní pracovní výkonnost. Na základě analýzy dotazníkového šetření lze

konstatovat, že pedagogové základních uměleckých škol vnímají metody psychohygieny jako důležitý a účinný prostředek zvládání pracovní zátěže, přičemž preferují zejména ty přístupy, které jsou snadno dostupné, přirozené a bezprostředně účinné. Z odpovědí pedagogů vyplývá, že nejčastěji využívanými technikami jsou komunikace s blízkými 32,4 %, pohybové aktivity 20,2 % a poslech hudby 14,8 %, které pedagogové vnímají jako účinné prostředky k uvolnění stresu a obnově psychické rovnováhy. Tyto metody napomáhají nejen zvládání každodenní zátěže, ale i dlouhodobému udržení pozitivního přístupu k práci.

Podle pedagogů mají tyto metody pozitivní vliv na jejich schopnost soustředit se, tvořit a zvládat náročné situace v pedagogické praxi. Například poslech hudby bývá vnímán nejen jako relaxační činnost, ale i jako prostředek profesního napojení na vlastní specializaci, což může působit motivačně. Fyzická aktivita pak často slouží jako přirozený způsob prevence psychického vyčerpání a přispívá k vyšší pracovní energii.

Naopak méně rozšířenými, ale individuálně silnými metodami jsou relaxační techniky (13,1 %) nebo užívání CBD olejů a hra na hudební nástroj, které uvedli někteří respondenti v rámci otevřených odpovědí. Tyto přístupy bývají vnímány jako hlubší forma regenerace, přispívající k celkové stabilitě a udržitelnosti výkonu.

Nižší zastoupení má vyhledávání odborné pomoci (pouze 3,5 % respondentů uvedlo, že tuto cestu zvolili), což může souviset s kulturním nastavením školního prostředí nebo nedostatkem informací. Přesto právě tito respondenti často uvádějí zlepšení svého vnímání pracovní situace a motivace po využití odborné podpory.

Pedagogové základních uměleckých škol vnímají metody psychohygieny jako důležitý faktor, který má přímý dopad na jejich pracovní výkonnost, schopnost čelit stresu a motivaci k práci. Přestože se strategie liší dle individuálních preferencí, většina pedagogů reflektuje pozitivní vliv psychohygienických návyků na kvalitu svého profesního života. To potvrzuje význam systematické podpory těchto metod v rámci školního prostředí.

DVO2: Jaké názory mají pedagogové základních uměleckých škol na význam pravidelného odpočinku, stravování a dalších prvků psychohygieny v kontextu své pracovní výkonnosti?

Psychohygienu je klíčová pro pracovní výkonnost pedagogů základních uměleckých škol. Téměř 20 % respondentů uvedlo, že pravidelně vynechávají oběd nebo svačinu, což z dlouhodobého hlediska může negativně ovlivnit jejich energetickou rovnováhu

a schopnost podávat optimální výkon. Navíc, 43,4 % učitelů přiznalo, že často nevyužívají přestávky k odpočinku, což může výrazně snižovat jejich schopnost regenerace během pracovního dne. Trvalý stres spojený se zanedbáváním základních potřeb, jako je odpočinek a stravování, může vést k pracovnímu vyčerpání a snížení pracovního výkonu. Tento fakt je alarmující, protože kvalitní regenerace je pro duševní pohodu nezbytná. Pravidelná psychohygiena, která zahrnuje správnou organizaci pracovního dne, čas na regeneraci a pravidelné zařazování odpočinku, stravování a dalších prvků psychohygieny, může zásadně přispět k zajištění vysoké pracovní výkonnosti pedagogů.

DVO3: Jaké názory mají pedagogové základních uměleckých škol na význam pravidelné účasti na kurzech nebo školeních zaměřených na psychohygienu?

V interpretaci dat z výzkumného šetření vyplývá, že pedagogové, kteří se pravidelně účastní školení zaměřených na zvládání stresu, time management a prevenci vyhoření, vykazují vyšší úroveň angažovanosti a pozitivní přístup k profesnímu životu.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že 72,9 % učitelů preferuje pravidelnou účast na školeních a kurzech zaměřených na psychohygienu, což naznačuje vysoký zájem o tuto formu profesní podpory. Pravidelná školení zaměřená na duševní zdraví a prevenci vyhoření přispívají k obnově nadšení pedagogů pro jejich práci. To pozitivně ovlivňuje jejich ochotu investovat do kvalitní výuky a osobního rozvoje. Tato školení a kurzy nejen podporují psychickou odolnost učitelů, ale rovněž zvyšují jejich motivaci k profesnímu výkonu a zlepšují jejich vztah k pracovnímu prostředí. Pravidelnost kurzů zaměřených na psychohygienu je pro učitele základních uměleckých škol klíčová pro udržení dlouhodobé duševní pohody. Až 72,9 % pedagogů preferuje pravidelnou organizaci školení, ideálně v intervalech 6–8 týdnů. Tento výsledek ukazuje, že učitelé potřebují stabilní podporu pro udržení motivace a pracovního nasazení. Pravidelná školení poskytují nejen nástroje pro zvládání stresu, ale také posilují pocit podpory a uznání od zaměstnavatelů.

DVO4: Jaké názory mají pedagogové základních uměleckých škol na podporu ze strany vedení školy v oblasti psychohygieny?

Výsledky analýzy prokázaly, že pedagogové považují podporu ze strany zaměstnavatelů v oblasti psychohygieny za nedostatečnou. Ačkoli některé dotazované školy organizují školení zaměřená na metody psychohygieny a prevenci vyhoření, většina učitelů (29,4 %) uvedla, že na jejich pracovišti žádná formální podpora v této oblasti neexistuje. Tento nedostatek naznačuje vážný deficit v poskytování systematické podpory duševního zdraví

pedagogů. Pro zajištění kvalitního pracovního prostředí a prevenci vyhoření je nutné zařazovat strukturované programy psychohygieny, které budou pravidelně dostupné všem těmto učitelům. Pravidelná školení a odborná pomoc by měla být součástí politiky každé školy, která usiluje o dlouhodobé zajištění kvalitní pedagogické práce.

7.1 Srovnání vlastních výsledků výzkumu s dosavadním odborným poznáním

Výsledky tohoto výzkumného šetření výrazně korespondují s dosavadním odborným poznáním v oblasti vlivu psychohygieny na pracovní zátěž, motivaci a výkonnost pedagogických pracovníků.

Například výzkum Krejčové a Havigerové (2015) potvrdil, že pedagogové, kteří pravidelně využívají metody psychohygieny, vykazují nižší míru syndromu vyhoření a vyšší pracovní angažovanost a spokojenost. Tento závěr je plně v souladu s našimi zjištěními, kdy až 72,9 % respondentů ve výzkumném šetření potvrzuje vysoký zájem o školení v této oblasti.

Také Krivohlavý (2003) a Pipeková (2010) již dříve upozorňovali na nutnost systematické péče o duševní zdraví pracovníků ve školství vzhledem k jejich vysoké psychické zátěži. Tuto potřebu potvrzují i naše data, kdy 49,4 % učitelů označilo svou pracovní zátěž za vysokou, a téměř třetina respondentů uvedla, že nemá po pracovním dni čas na odpočinek.

Absenci systematické podpory ze strany škol uvedlo 29,4 % pedagogů, s čímž reflektuje i studie Štechové (2019), která upozorňuje na negativní dopady chybějící institucionální strategie na duševní zdraví učitelů. Výsledky našeho výzkumu tím potvrzují nutnost systémových změn.

Ve vztahu k pracovní motivaci pedagogů naše data potvrzují, že pravidelná psychohygiena a školení pozitivně ovlivňují motivaci a pracovní nasazení učitelů. Tento poznatek souzní s výzkumem Prokopa a Jandové (2020), kteří zdůrazňují vliv psychohygieny na vnitřní motivaci a profesní loajalitu.

V oblasti pracovní výkonnosti je významným zjištěním, že téměř 20 % pedagogů vynechává jídlo a více než 43 % nevyužívá přestávky k odpočinku. Tento fakt koreluje se závěry Kasalové (2017), která prokázala souvislost mezi absencí regenerace a poklesem výkonu. To zdůrazňuje význam psychohygieny i v rámci každodenní organizace práce.

7.2 Doporučení pro praxi

Výsledky výzkumu potvrzují, že psychohygienu představuje zásadní faktor ovlivňující pracovní spokojenost, motivaci i výkonnost pedagogů základních uměleckých škol. Tito učitelé čelí dlouhodobé a intenzivní pracovní zátěži, která je spojena nejen s výukou, ale také s organizací mimoškolních aktivit, komunikací s rodiči či administrativními povinnostmi. Pravidelné využívání metod psychohygieny se proto v tomto specifickém prostředí jeví jako účinný nástroj pro zvládání stresu a prevenci vyhoření.

Z dat výzkumu jednoznačně vyplývá, že pedagogové vnímají psychohygienu jako klíčovou součást profesního života. Silně přitom akcentují potřebu pravidelných školení zaměřených na podporu duševního zdraví, time management nebo zvládání stresu. Tato školení jsou vnímána nejen jako zdroj praktických dovedností, ale také jako projev zájmu vedení školy o pohodu zaměstnanců, což posiluje jejich motivaci a pracovní loajalitu.

Za prvé je vhodné zařadit psychohygienu do běžného fungování školy, a to nejen formou jednorázových aktivit, ale jako systematickou a dlouhodobou součást školní kultury. Podpora ze strany vedení by měla být viditelná, cílená a pravidelná – například prostřednictvím supervize, mentoringu či odborného poradenství.

Dále doporučujeme organizovat pravidelná školení a kurzy zaměřené na psychohygienu, ideálně v intervalech přibližně 6–8 týdnů, jak si přáli i samotní respondenti. Tato vzdělávání by měla pokrývat oblasti jako je zvládání stresu, prevence syndromu vyhoření, vyvažování pracovního a osobního života či práce s emocemi. Současně je nutné podporovat každodenní psychohygienické návyky pedagogů, mezi které patří pravidelné přestávky, zdravé stravování a čas na aktivní či pasivní odpočinek. Výsledky výzkumu totiž ukazují, že značná část učitelů přestávky nevyužívá a zanedbává stravu, což přímo ovlivňuje jejich výkonnost i celkovou životní spokojenost.

Důležitým doporučením je také vytvoření institucionální strategie pro oblast duševního zdraví učitelů. Tato strategie by měla být součástí školních plánů a měla by vycházet nejen z aktuálních potřeb zaměstnanců, ale i z dlouhodobé snahy o udržitelný profesní rozvoj.

V neposlední řadě je třeba zohlednit specifika prostředí základních uměleckých škol, kde je pracovní rytmus výrazně ovlivněn sezónními akcemi, veřejnými vystoupeními a vysokou mírou osobního nasazení. Tato specifika by měla být zohledněna při plánování pracovních úkolů, nastavování očekávání i při hodnocení výkonu pedagogů.

Psychohygiena by neměla být vnímána jako nadstandard, ale jako nezbytný prvek péče o učitele, který přímo ovlivňuje kvalitu vzdělávání i klima celé školy. Její důsledné začlenění do každodenní praxe a institucionální politiky může významně přispět k udržitelnosti pedagogické profese a celkové spokojenosti učitelů základních uměleckých škol.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali významem psychohygieny v profesi pedagogů základních uměleckých škol, jejím vlivem na pracovní zátěž, motivaci a pracovní výkonnost učitelů v kontextu specifických profesních nároků této oblasti vzdělávání. Výběr tématu této závěrečné práce vychází z rozsahu a různorodosti problémů, kterým jsou pedagogové vystaveni, zejména v souvislosti s jejich profesními nároky, které obnáší jak specifické výukové výzvy, tak administrativní a komunikační dovednosti. V této souvislosti se ukazuje, že efektivní metody psychohygieny a prevence vyhoření představují nezbytný nástroj, který by měl být systematicky integrován do každodenní praxe pedagogů.

V praktické části této diplomové práce jsme se soustředili na kvantitativní výzkum provedený mezi učiteli základních uměleckých škol ve Zlínském kraji. V této fázi výzkumu jsme si kladli konkrétní výzkumné otázky, které se týkaly vlivu metod psychohygieny na pracovní výkonnost, motivaci a vnímání pracovního stresu pedagogů. Na základě získaných dat jsme také analyzovali pracovní vytížení učitelů. V rámci tohoto výzkumu jsme zjistili, že pedagogové na základních uměleckých školách často vykazují vysokou pracovní zátěž, která je charakteristická nejen počtem vyučovaných hodin, ale také administrativními úkoly a komunikací s rodiči. Zajímavým zjištěním byla vysoká míra stresu, kterou učitelé vnímají při zvládání těchto pracovních nároků. Tento stres se následně projevuje v jejich duševní i fyzické pohodě, přičemž většina respondentů se vyjadřovala o častém vynechávání obědových přestávek a nemožnosti využívání odpočinkových pauz mezi vyučovými hodinami. Taková pracovní rutina, bez dostatečné regenerace, vede k rychlému vyčerpání, což podtrhuje nutnost zařazení psychohygieny jako pravidelné součásti v pracovním prostředí těchto pedagogů. Dle získaných dat mají učitelé, kteří pravidelně praktikují techniky psychohygieny, nižší míru stresu a lepší schopnost reagovat na pracovní nároky, což zvyšuje jejich pracovní výkonnost.

Z tohoto výzkumného šetření vyplývá, že pro pedagogické pracovníky na základních uměleckých školách je nezbytné, aby pravidelně využívali nástroje psychohygieny, které jim pomáhají vyrovnávat se s pracovní zátěží a minimalizovat riziko vyhoření. Doporučuji, aby základní umělecké školy systematicky zaváděly programy zaměřené na prevenci stresu a metody psychohygieny, které se stanou integrální součástí profesního rozvoje učitelů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ARMSTRONG, Michael a TAYLOR, Stephen, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.

ATKINSON, Rita L, 2003. *Psychologie*. Vyd. 2., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

BARTKO, Daniel, 1990. *Moderná psychohygienu*. 6. vyd. Bratislava: Obzor. ISBN 80-215-0102-2.

BARTOŠÍKOVÁ, Ivana, 2006. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. 1. vyd. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů. 86 s. ISBN 80-7013-439-9.

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

BARTŮŇKOVÁ, Staša, 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.

BAŠTECKÁ, Bohumila, 2003. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-735-3.

BEDRNOVÁ, Eva a PAUKNEROVÁ, Daniela, 2015. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení, efektivní životní styl*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-381-6.

BETHUNE, Adrian a KELL, Emma, 2021. *Teacher wellbeing & self-care*. A little guide for teachers. London: Corwin. ISBN 978-1-5297-3057-9.

BORZOVÁ, Claudia, c2009. *Nespavost a jiné poruchy spánku: pro nelékařské zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024729787.

BOŘEK, Lubor; DRGÁČOVÁ, Rafaela, DVOŘÁK, Zdeněk, ESTERLE, Miloslav, HANOUSEK, Petr et al., 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-37-3.

CLIPA, Otilia, 2018. *Studies and Current Trends in Science of Education 2017. Teacher Stress and Coping Strategies*. Editura LUMEN – LUMEN Publishing. ISBN 978-1-910129-14-2

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4640-1.

ČAPEK, Robert; PŘÍKAZSKÁ, Irena a ŠMEJKAL, Jiří, 2021. *Učitel a syndrom vyhoření. Já, učitel*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-472-5.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2024. *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2023/2024. Výroční zpráva České školní inspekce*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-53039-08-6.

ČESKO, 2004. Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cz/563-2004-sb> [cit. 12. 2. 2025].

DE BRUYCKERE, Pedro; MISSINNE, Liese; HULSHOF, Casper, 2022. *The Psychology of Great Teaching*. 1. vyd. Corwin. ISBN 978-1529767506.

DUŠEK, Karel a VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Alena, 2015. *Diagnostika a terapie duševních poruch: 2., přepracované vydání*. Grada. ISBN 978-80-247-9854-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024728636.

FRANĚK, Marek, 2005. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0965-7.

FREY, Nancy; FISHER, Douglas a SMITH, Dominique, 2022. *The social-emotional learning playbook: a guide to student and teacher well-being*. Thousand Oaks, California: Corwin, Fisher & Frey. ISBN 978-1-0718-8676-2.

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4. Dostupné také z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

GREENBERG, Mark; BROWN, Joshua L. a ABENAVOLI, Rachel et, 2016. *Vliv stresu na zdraví pedagogů: dopad na učitele, žáky a studenty i školy*. Online. Praha: Centrum pro podporu integrace osob se zdravotním postižením ČR. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2020/08/Vliv-stresu-na-zdravi-pedagogu.pdf>. [cit. 9. 3. 2025].

- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HONZÁK, Radkin, 2018. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 4. vydání. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7601-004-8.
- HOŠEK, Pavel, 2001. *Copingové strategie a stres*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství ABC. 156 s. ISBN 80-123-4567-8.
- CHROMÝ, Karel a HONZÁK, Radkin, 2005. *Somatizace a funkční poruchy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1473-6.
- JANDERKOVÁ, Dita, 2019. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Já, učitel. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-437-4.
- JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
- JANKE, Wilhelm a ERDMANNOVÁ, Gisela, 2003. *Strategie zvládání stresu: příručka*. 1. české vydání. Praha: Testcentrum. 27 s. ISBN 80-86471-24-1.
- JANKOVSKÝ, Jiří, 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton. ISBN 80-725-4329-6.
- KALÁBOVÁ, Helena, 2011. *Etika v pomáhajících profesích*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-749-9.
- KANG, Sangmi a YOO, Hyesoo, 2019. *Music Teachers' Psychological Needs and Work Engagement as Predictors of Their Well-Being*. Bulletin of the Council for Research in Music Education. Č. 221, s. 58–71. ISSN 0010-9894. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/334213450>.
- KASALOVÁ, Petra, 2017. Syndrom vyhoření u učitelů základních škol: Význam prevence a psychohygieny. *Orbis Scholae*. Roč. 11, č. 1, s. 45–60. ISSN 1802-4637.
- KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva, 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha : Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
- KEBZA, Vladimír, 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1307-5.

- KIMPLOVÁ, Tereza; JOCHMANNOVÁ, Leona a SVOBODA, Jan, 2023. *Psychologie rodiny*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3064-1.
- KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KOCIANOVÁ, Renata, 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2006. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4077-7.
- KOLÁŘ, Jan, 2013. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6297-9.
- KOŤA, Jaroslav a STROUHAL, Martin, 2014. Obecná pedagogika – mezi filosofií a vědou. *e-Pedagogium.*, roč. 14, č. 3, s. 7–24. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2014/03/02.pdf>.
- KREJČOVÁ, Lenka a HAVIGEROVÁ, Jana, 2015. Psychická odolnost učitelů a možnosti její podpory. *Pedagogická orientace*. Roč. 25, č. 2, s. 223–241. ISSN 1211-4669.
- KRUŽEJ, Emil, 1998. *Mentální hygiena: pro výuku preventivního lékařství na lékařské fakultě*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-674-0.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2003. *Jak neztratit nadšení: psychologie pozitivního života*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-730-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
- MACHOVÁ, Jitka a KUBÁTOVÁ, Dagmar, 2015. *Výchova ke zdraví. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5351-5.
- MANDELOVÁ, Lucie a HRNČÍŘÍKOVÁ, Iva, 2007. *Základy výživy ve sportu*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií. ISBN 978-80-210-4281-0.
- MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0180-9.
- MCCARTY, Richard, 2023. *Stress, health, and behavior*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-4625-5169-9.

- MERCER, Sarah a GREGERSEN, Tammy, 2020. *Teacher wellbeing*. Oxford handbooks for language teachers. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-440563-8.
- MERCER, Sarah a KÖSTOULAS, Achilleas I. (ed.), 2018. *Language teacher psychology*. Psychology of language learning and teaching. Bristol: Multilingual Matters. ISBN 978-1-78309-944-3.
- MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (ed.), 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál. 247 s. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MÍČEK, Libor, 1984. *Duševní hygiena*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 207 s.
- MÍČEK, Libor a ZEMAN, Vladimír, 1997. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Věda do kapsy. Opava: VADE MECUM. ISBN 80-86041-25-5.
- MINIRTH, Frank B, 2011. *Jak překonat vyhoření: naučte se rozpoznávat, chápat a zvládat stres*. Praha: Návrat domů. ISBN 978-80-7255-252-8.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. *Právní výklad k § 23 Zákona o pedagogických pracovnících*. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>. [cit. 14.3 . 2025].
- MUDRÁK, Jiří, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5089-7.
- NEŠPOR, Karel, 2015. *Duševní pružnost v každodenním životě*. 1. vyd. Praha: Portál. 139 s. ISBN 978-80-262-0778-8.
- OREL, Miroslav a FACOVÁ, Věra, 2010. *Stres, zátěž a jejich zvládnutí*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45. ISBN 978-80-904576-8-3.
- PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030+, Z.Ú., 2025. *Týden pro wellbeing ve škole: 4.–11. února 2025*. Online. Brno: Partnerství pro vzdělávání 2030+ Dostupné z: <https://www.tydenprowellbeing.cz> [cit. 2025-03-10].
- PAULÍK, Karel, 2017. *Psychologie lidské odolnosti: 2., přepracované a doplněné vydání*. Grada. ISBN 978-80-271-9577-0.
- PEŠEK, Roman. a PRAŠKO, Ján, 2016. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.

- PETTY, Geoffrey a FOLTÝN, Jiří, 2013. *Moderní vyučování. Šesté, rozšířené a přepracované vydání.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.), 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-200-0.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2013. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí.* 3., dopl. vyd. Management. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4751-4.
- POSCHKAMP, Thomas, 2013. *Vyhoření: Rozpoznání, léčba, prevence. Rádce pro pedagogy.* Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0161-6.
- PRIESS, Mirriam, 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5394-2.
- PROKOP, Tomáš a JANDOVÁ, Alena, 2020. Motivace učitelů a její souvislost s pracovní pohodou. *Studia paedagogica.* Roč. 25, č. 3, s. 81–98. DOI: <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-5>.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Základy pedagogiky.* Edice celoživotního vzdělávání. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta v nakl. MJF. ISBN 80-86284-28-X.
- PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika.* 5. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník.* 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů.* Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.
- RECHTSCHAFFEN, Daniel J, 2014. *The way of mindful education: cultivating well-being in teachers and students.* Norton books in education. New York: W.W. Norton & Company. ISBN 978-0-393-70895-0.
- RESS, Radim a RIECHERS, Alexander, 2018. *Dialog s nevědomím: práce s metodou voice dialogue.* 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1371-0.
- ROGERS, Bill, 2012. *The Essential Guide to Managing Teacher Stress eBook: Practical Skills for Teachers.* Pearson Education. ISBN 1408262371.

- RUSH, Myron D, 2003. *Syndrom vyhoření*. Moudrost do kapsy. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-074-8.
- ŘEHULKA, Evžen, 2016. *Zdraví - učitelé - škola*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8254-0.
- SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SEKERA, Julius, 2012. *Možnosti využití experienciality v přípravě pedagogických pracovníků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-203-6.
- SCHAUFELI, W. B., & TARIS, T. W., 2014. *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 23(1), 1–7.
- SIEGEL, D, 2016. *Velká kniha meditačních technik: Jednoduchá mindfulness cvičení pro každodenní problémy*. Alferia. ISBN 978-80-271-9010-2.
- SLEPIČKA, Pavel; HOŠEK, Václav a HÁTLOVÁ, Běla, 2020. *Psychologie sportu*. 3. vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4744-9.
- SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida; MARTANOVÁ, Veronika; PÁCHOVÁ, Anna et al., 2020. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.
- STEHLÍKOVÁ, Monika, 2018. *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0512-0.
- STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Poradce pro praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- STONE, Hal a STONE, Sidra, 2016. *Obejměte svého vnitřního kritika: jak sebekritiku obrátit v dar tvořivosti*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1041-2.
- ŠÍP, Radim, 2019. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9377-5.
- ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel, 2016. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7414-992-4.

ŠMEJKALOVÁ, Jindra; PAPRŠTEINOVÁ, Markéta; HODAČOVÁ, Lenka; ŠUŠOLIAKOVÁ, Oľga; ČERMÁKOVÁ, Eva et al., 2011. *Expozice zdravotně rizikovým faktorům a jejich vnímání učiteli různých stupňů škol*. Dostupné z: <https://hygiena.szu.cz/pdfs/hyg/2011/02/02.pdf>.

ŠTECHOVÁ, Nela. *Psychohygiena a pracovní pohoda učitelů: Institucionální rámce a strategie podpory*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2019.

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

TESÁREK, Leoš; BERAN, Vít; CHALOUPKOVÁ, Vladimíra; KUNDRATOVÁ, Věra; PTÁČNÍK, Jaroslav et al., 2021. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. Online. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/02/Manual_profesniho_rozvoje-pedagogickych-pracovniku.pdf.

THOM, Jamie, 2021. *Teacher Resilience: Managing Stress and Anxiety to Thrive in the Classroom*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd. ISBN 9781913622220.

TRANTINA, Pavel a HAVLÍČKOVÁ, Daniela, 2012. *Sebeevaluační nástroje, aneb, Zhodnot' své kompetence získané při práci s dětmi a mládeží*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-16-5.

URBAN, Jan, 2016. *Přestaňte se v práci stresovat: 44 doporučení pro ty, kteří nechtějí práci obětovat své zdraví*. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024758206.

URBANOVSKÁ, Eva, 2012. *Psychologie zdraví I*. Studijní opora. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3366-0.

VACHETTE, Patrick, 2021. *Homeopatie v psychopatologii: integrativní terapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1307-1.

VAŠINA, Bohumil, 2009. *Základy psychologie zdraví*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 123 s. ISBN 978-80-7368-757-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VENGLÁŘOVÁ, Martina, 2011. *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Sestra. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3174-2.

- VOBOŘILOVÁ, Jarmila, 2015. *Duševní hygiena a stres*. 1. vyd. Praha: České vysoké učení technické. 123 s. ISBN 978-80-010-5724-7.
- VRCHA, Pavel, 2020. *Stres a (syndrom) vyhoření u soudců*. Praktik. Praha: Leges. ISBN 978-80-7502-432-9.
- WALKER, Matthew P, 2018. *Proč spíme*. Praha: Jan Melvil publishing. ISBN 978-80-755-5050-7.
- WHITAKER, Todd, 2020. *What Great Teachers Do Differently*. 1. vyd. London: Taylor & Francis Ltd. ISBN 9780367344641.
- WITTEMANN, Artho Stefan, 2016. *Intelligence duše: jak přijít na kloub jejímu skrytému řádu*. 2. vydání. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-223-5.
- YUN, A.-R., & CHUNG, N.-W., 2011. *A review of counselor's burnout*. The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy, 23(2), 231–256.
- ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA ZLÍN, 2024. *Školní vzdělávací program ZUŠ Zlín*. Online. 2024. Dostupné z: https://www.zus-zlin.cz/_files/ugd/ac44ee_07baaac50dc449998344f4f70d7edfca.pdf. [cit. 12. 2. 2025].

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Věková kategorie respondentů	53
Obrázek 2 Délka pedagogické praxe	54
Obrázek 3 Nejvyšší dosažené vzdělání	55
Obrázek 4 Profesní motivace k výkonu pedagogické činnosti	56
Obrázek 5 Frekvence setkávání se se stresovými situacemi	57
Obrázek 6 Faktory pracovního stresu v profesi pedagoga ZUŠ	59
Obrázek 7 Frekvence konfliktních situací na pracovišti	62
Obrázek 8 Aktéři konfliktních situací na pracovišti	64
Obrázek 9 Zvládání stresu.....	66
Obrázek 10 Vliv pracovní zátěže na osobní život.....	68
Obrázek 11 Čas na odpočinek a regeneraci po pracovním dni	69
Obrázek 12 Změna povolání	70
Obrázek 13 Současný pracovní úvazek	72
Obrázek 14 Práce mimo oficiální pracovní dobu.....	73
Obrázek 15 Frekvence komunikace mezi pedagogy a rodiči žáků	74
Obrázek 16 Preferovaný druh komunikace	75
Obrázek 17 Účast na veřejných akcích	77
Obrázek 18 Způsoby využívání času mezi vyučovanými hodinami.....	78
Obrázek 19 Frekvence vynechání oběda nebo svačiny	80
Obrázek 20 Pracovní a osobní preference v kontextu odpoledního vyučování.....	81
Obrázek 21 Prostor pro záliby před pracovní dobou	82
Obrázek 22 Pracovní zátěž a vyčerpání v pracovním prostředí.....	83
Obrázek 23 Aktuální pracovní zátěž.....	84
Obrázek 24 Zkušenosti se školením zaměřeným na psychohygienu.....	85
Obrázek 25 Dostupné formy podpory pro pedagogy ZUŠ	87
Obrázek 26 Frekvence vyhledávání odborné pomoci v kontextu pracovního vytížení	89
Obrázek 27 Frekvence konání kurzů nebo školení v oblasti psychohygieny	90
Obrázek 28 Význam frekvence konání kurzů a školení v oblasti psychohygieny.....	92
Obrázek 29 Významné aspekty práce pedagoga.....	93

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI Česká školní inspekce

MBI Maslach Burnout Inventory

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

ZUŠ Základní umělecká škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro pedagogy základních uměleckých škol ve Zlínském kraji

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL VE ZLÍNSKÉM KRAJI

Vážený/á respondente/ko,

tento dotazník je součástí diplomové práce zaměřené na pracovní prostředí pedagogů základních uměleckých škol. Vaše odpovědi jsou anonymní a budou využity pouze pro akademické účely. Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 5–10 minut.

Děkujeme za Váš čas a ochotu podělit se o své zkušenosti.

Obecné informace o respondentovi

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - a) Muž
 - b) Žena
2. Do které věkové skupiny se řadíte?
 - a) 29 let a méně
 - b) 30–39 let
 - c) 40–49 let
 - d) 50–59 let
 - e) 60 let a více
3. Jak dlouho působíte jako pedagog na ZUŠ?
 - a) Méně než 5 let
 - b) 5–15 let
 - c) 16–30 let
 - d) Více než 30 let
4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) Středoškolské bez maturity
 - b) Středoškolské s maturitou
 - c) Vyšší odborné vzdělání (DiS.)
 - d) Vysokoškolské vzdělání (Bc., BcA.)
 - e) Vysokoškolské vzdělání (Mgr., MgA.)
 - f) Vysokoškolské vzdělání (Ph.D.)
 - g) Jiná odpověď, uveďte.....

5. Původní záměr ohledně práce pedagoga na ZUŠ byl:
- a) pracovat jako pedagog ZUŠ
 - b) zvažoval/a jsem tuto možnost, ale neplánoval/a jsem ji konkrétně
 - c) nepřemýšlel/a jsem o práci pedagoga na ZUŠ
 - d) neměl/a jsem v této oblasti jasný záměr
 - e) jiná odpověď, prosím uveďte.....

Pracovní podmínky a zátěž

6. Při své práci se se stresovými situacemi setkávám:
- a) nikdy
 - b) zřídka (výjimečně, méně než jednou měsíčně)
 - c) občas (přibližně jednou až dvakrát měsíčně)
 - d) často (zhruba jednou týdně)
 - e) velmi často
 - f) jiná odpověď, uveďte.....
7. Faktory, které podle Vás mohou přispívat k pracovnímu stresu v profesi pedagoga, jsou:
(Můžete vybrat více odpovědí.)
- a) finanční ohodnocení
 - b) vztahy na pracovišti
 - c) práce a komunikace s žáky
 - d) komunikace s rodiči žáků
 - e) uznání a ocenění práce
 - f) karierní růst
 - g) podpora ze strany vedení školy
 - h) časová náročnost
 - i) pracovní prostředí
 - j) technické vybavení
 - k) organizace školních akcí
 - l) administrativní povinnosti
 - m) jiná odpověď, uveďte.....
8. Na Vašem pracovišti ke konfliktním situacím:
- a) dochází několikrát během týdne
 - b) dochází občas (sem tam za určitou dobu)

- c) téměř nikdy (je to opravdu výjimečné)
- d) nedochází
- e) jiná odpověď, uveďte.....

9. Tyto situace nejčastěji vznikají:

- a) se žáky
- b) s rodiči žáků
- c) s kolegy
- d) s vedením školy
- e) jiná odpověď, uveďte.....

10. Stres obvykle zvládám tak, že:

- a) mluvím s blízkými
- b) věnuji se pohybové aktivitě
- c) používám relaxační techniky
- d) poslouchám hudbu
- e) konzumuji jídlo nebo pití
- f) vyhledávám odbornou pomoc
- g) jiná odpověď, uveďte.....

11. Pracovní zátěž na můj osobní život vnímám:

- a) jako negativní
- b) jako pozitivní
- c) jako neutrální
- d) nejsem si jistý/á
- e) nemá žádný vliv
- f) jiná odpověď, uveďte.....

12. Po náročném pracovním dni vnímám svůj čas na odpočinek a regeneraci následujícím způsobem:

- a) Mám dostatek času na odpočinek a regeneraci
- b) Mám čas na odpočinek a regeneraci, ale ne vždy je ho dostatek
- c) Mám omezený čas na odpočinek a regeneraci
- d) Nemám čas na odpočinek a regeneraci
- e) Nemám na to jasný názor

13. Jaký máte názor na změnu povolání v kontextu Vaší profesní dráhy?

- a) Přemýšlel/a jsem o změně povolání
- b) Občas uvažuji o změně povolání
- c) Neuvažuji o změně povolání
- d) V současnosti nad změnou povolání nepřemýšlím, ale nemohu to v budoucnu vyloučit
- e) Nemám jasný názor

Pracovní podmínky a organizace práce

14. Jaký je Váš současný pracovní úvazek učitele/učitelky na ZUŠ?

- a) Plný úvazek 23 hodin
- b) Částečný úvazek (15–22 hodin týdně)
- c) Částečný úvazek (6–15 hodin týdně)
- d) Méně než 6 hodin týdně
- e) Jiná odpověď, uveďte.....

15. Mimo svou pracovní dobu:

- a) nikdy nepracuji
- b) pracuji pouze ve výjimečných situacích
- c) pracuji velmi často, protože to považuji za potřebu
- d) musím pracovat mimo svou pracovní dobu
- e) jiná odpověď, uveďte.....

16. Jak často probíhá komunikace mezi Vámi a rodiči žáků?

- a) Denně
- b) Týdně
- c) Měsíčně
- d) Výjimečně
- e) Vůbec
- f) Jiná odpověď, uveďte.....

17. Jaký druh komunikace s rodiči preferujete?

- a) Písemná (SMS)
- b) Písemná (e-mail)
- c) Ústní (osobně)
- d) Ústní (telefonicky)

e) Jiná odpověď, uveďte.....

18. Kolika veřejných akcí se se svými žáky ročně účastníte?

a) 1–4

b) 4–6

c) 6–10

d) 10 a více

e) Žádné

f) Jiná odpověď, uveďte.....

19. Jakým způsobem obvykle trávíte přestávky mezi vyučovanými hodinami? (Můžete vybrat více možností.)

a) Přípravou na další hodinu

b) Administrativními činnostmi

c) Odpočinkem

d) Diskuzí s kolegy

e) Nemám pravidelně přestávky

f) Jiným způsobem, uveďte.....

20. Frekvence vynechání oběda nebo svačiny během pracovního dne:

a) každý den

b) několikrát týdně

c) jednou za týden

d) zřídka

e) nikdy

f) nevím

21. Odpolední vyučování a moje pracovní a osobní preference:

a) Odpolední vyučování mi obvykle vyhovuje

b) Odpolední vyučování mi většinou vyhovuje, ale záleží na okolnostech

c) Mám k odpolednímu vyučování spíše neutrální přístup

d) Odpolední vyučování mi spíše nevyhovuje

e) Odpolední vyučování mi vůbec nevyhovuje

f) Jiná odpověď, uveďte.....

22. Před pracovní dobou se svým zálibám:

a) Věnuji pravidelně

- b) Věnuji občas
- c) Věnuji zřídka
- d) Nevěnuji se svým zálibám vůbec
- e) Nejsem si jistý/á, jak trávím tento čas
- f) Jiná odpověď, uveďte.....

Pracovní zátěž a podpora pedagogů

23. V souvislosti s pracovní zátěží nebo vyčerpáním ve Vašem pracovním prostředí:

- a) Jsem si vědom/a, kdy se někdo setkal s těmito problémy
- b) Jsem si vědom/a případů, kdy by se někdo mohl setkat s těmito problémy
- c) Nejsem si vědom/a žádných případů, kdy by se někdo setkal s těmito problémy
- d) Ne, neznám nikoho, kdo by se mohl setkat s těmito problémy
- e) Nezjišťoval/a jsem informace o těchto problémech

24. Moji aktuální pracovní zátěž:

- a) vnímám jako vysokou
- b) vnímám jako střední
- c) vnímám jako nízkou
- d) není žádná
- e) jiná odpověď, uveďte.....

25. Máte zkušenost s kurzem nebo školením pro pedagogy zaměřeným na péči o duševní zdraví a prevenci jeho problémů?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

26. Jaké formy podpory jsou k dispozici pedagogům ve vaší škole? (Můžete vybrat více možností.)

- a) Školní psycholog
- b) Vzdělávací programy pro pedagogický sbor
- c) Supervize
- d) Intervize
- e) Mentoring

- f) Teambuilding
- g) Jiná odpověď, uveďte.....

27. Vyhledal/a jsem odbornou pomoc v souvislosti s pracovním vytížením:

- a) Ano, jedenkrát
- b) Ano, vícekrát
- c) Ne, ale uvažuji o tom
- d) Ne, nikdy jsem o tom neuvažoval/a
- e) Nevím
- f) Jiná odpověď, uveďte.....

28. Jak často se konají kurzy nebo školení v oblasti psychohygieny na Vašem pracovišti?

- a) Pravidelně 1x za 6–8 týdnů
- b) Pravidelně 1x za 3 měsíce
- c) Nepravidelně, alespoň 4x do roka
- d) Nepravidelně, méně než 4x do roka

29. Frekvenci kurzů a školení pro pedagogy v oblasti psychohygieny:

- a) bych uvítal/a pravidelně 1x za 6–8 týdnů
- b) bych uvítal/a pravidelně 1x za 3 měsíce
- c) bych uvítal/a nepravidelně, alespoň 4x do roka
- d) bych uvítal/a nepravidelně, méně než 4x do roka

30. Aspekty Vaší práce, které považujete za významné: (Můžete vybrat více možností.)

- a) seberealizace
- b) kladná zpětná vazba od dětí
- c) spokojenost rodičů
- d) spokojenost vedení
- e) možnost inovace ve výuce
- f) předávání znalostí dalším generacím
- g) jiná odpověď, uveďte.....

Děkujeme za Váš čas a ochotu podělit se o své zkušenosti. Pokud byste měli jakékoli dotazy nebo připomínky k dotazníku, můžete se obrátit na autora diplomové práce na e-mail: marcelapankova@email.cz.