

jiné umožňuje sledovat stupeň osvojení některých z nabízených dovedností v modelových situacích. I proto je vhodné je zařazovat do poslední třetiny výcviku. Kromě toho je pro hru důležitá příznivá emoční atmosféra a vzájemná důvěra členů skupiny.

Podle počtu zúčastněných „herců“ v jednotlivých scénkách rozdělíme skupinu. Skupinky si na základě vzájemné dohody rozdělí role a připraví si celou scénku. Je vhodné skupinu vybídnout k tomu, aby jednotlivci scénky hráli za sebe tak, jak by se v podobných situacích asi chovali. Potom jednotlivé skupinky scénky přehrávají. Necháme odeznít všechny výstupy, pečlivě je zaznamenáme videokamerou a teprve potom je postupně analyzujeme. Ve společné diskusi si všímáme různých stránek uváděných situací a klademe důraz na podporu zdařilých sekvencí, které rozvíjely interakce.

Závěrem je možné výcvikové skupině předložit úkol, který pomůže opět vidět ve škole probíhající interakce vcelku. Skupinu rozdělíme na pětičlenné pracovní týmy. Každý tým dostane velký arch papíru a sadu pastelek či fixů. Jejich úkolem je namalovat **ideální školu**. Finanční prostředky jsou neomezené, úkolem je předložit ideový námět školy, v níž se dobře cítí učitelé i žáci, ve které se dobře pracuje. Po 20–30 minutách jednotlivé skupiny představí své náměty k projektu ideální školy. Nad jednotlivými obrázky diskutujeme o tom, co je v této škole nejdůležitější, bez čeho by se neobešla apod. Pracovní týmy pak mohou dostat ještě jeden úkol – neverbálně předvést v připravené scénce určitou základní ideu jejich školy. Závěrečnou diskusi sledujeme posílení významu dobrých interpersonálních vztahů ve škole a příznivého sociálního klimatu školy.

Žádný z výcviků pro učitele se nemůže obejít bez **relaxačních cvičení a her**. Učitelská profese je nepochybně jednou z těch, které jsou ohrožené pocity vyhoření, bezmoci, rezignace, jak uvádíme v následující podkapitole. Proto je důležité věnovat se základům **psychohygieny práce učitele**. V SPV dáváme přednost různorodým drobným relaxačním cvičením, která je možné nacvičit i realizovat relativně rychle. Důležitým kritériem je i to, aby je učitel mohl případně využívat i pro vyladění samotných žáků (při poslední vyučovací hodině, před či po důležité písemné práci apod.).

Kromě toho do výcviků zařazujeme **uvolňovací techniky**, které přispívají k příznivé pracovní atmosféře a uvolňují potenciál učitelů pro experimentování se svým chováním a pro rozvíjení těch stránek sociálních dovedností, jež příznivě ovlivňují rozmanité školní interakce a interpersonální vztahy.

2.5 PROFESNÍ ZÁTĚŽ, SOCIÁLNÍ OPORA A PSYCHOHYGIENA UČITELE

Iva Štětůvská

Povolání učitele patří k profesím, které přinášejí specifickou podobu pracovní zátěže. Navenek přitom tato profese působí spíše ambivalentně (na rozdíl od záchranáře, zasahujícího policisty aj.). Učitel z pohledu zvenčí disponuje velkým rozsahem volného času a v rámci realizace konkrétní výuky může ve velké míře řídit svou práci. Na druhé straně zakouší zátěž plynoucí z práce pod neustálým tlakem pozornosti okolí a v intenzivně působící síti sociálních vztahů různé úrovně. Při velké autonomii prožívá často

úvazek (v hodinovém vyjádření přímé výuky) s sebou přináší množství skryté práce (dozory, administrativa nejrůznějšího druhu, mimoškolní aktivity se žáky aj.) a učitelství je navíc typickou profesí, v níž si člověk nosí práci domů (přípravy, neuzavřené výchovné problémy atd.). Specifické je rovněž vnímání učitele okolím, které mu jen velmi zřídka dovoluje vystoupit z profesní role i v soukromém čase a přináší tak řadu náročných životních situací. Navíc různí učitelé jsou s profesí identifikováni v odlišné míře. Problémem je ovšem též obtížná měřitelnost této profesní zátěže.

2.5.1 PROFESNÍ ZÁTĚŽ UČITELE

Specifikou profese učitele je jak zátěž vnější – daná úhlem pohledu na profesi a tlakem na ty, kdo ji vykonávají –, tak i zátěž vnitřní, kterou představují „vztahové“ nároky oboru. Učitel zdaleka není jen odborníkem či oborovým specialistou. Pro profesi učitele je dále typický sezonní dopad stresu a z toho plynoucí zátěže (Blažková, Malá, 2004; Blažková, Šulcová, Malá, 2006). Je zřejmé, že struktura stresorů nastupujícího učitele se liší od stresorů učitele po několika letech praxe i učitele, který svou profesní dráhu a kariéru pomalu završuje. Na druhou stranu je s realizací práce učitele spojován i fenomén tzv. *engagementu* – zapálenosti. Tato zapálenost působí jako určitá protiváha k riziku vyhoření učitele. Zapálenost umožňuje vyvažovat negativní stránky profese prací s přednostmi.

Strukturovaný přehled zdrojů psychické zátěže českých učitelů předkládá Z. Mlčák. Zdůrazňuje významnou roli charakteristik vnějšího prostředí a subjektivního hodnocení jejich významu pro konkrétního jedince. Zdroj psychické zátěže rozděluje na primární a sekundární. Struktura primárních zdrojů zátěže učitelů přitom do značné míry koresponduje s členěním vztahových záležitostí, které musí řešit učitel v souvislosti se svou profesí (Mlčák, 2002).

Primární zdroje zátěže působí na učitele v užším prostředí třídy a školy. Učitelé si je zpravidla uvědomují a snaží se je alespoň zčásti ovlivnit. Lze je rozčlenit podle **interakčních oblastí**, které můžeme rozlišit v činnosti učitele, na zdroje vyplývající z:

- **interakce učitel a učivo** (představují např. náročnost učiva, nárůst poznatků a informací, didaktické potíže, které učitel řeší);
- **interakce učitel a žáci** (reprezentují např. problémy s motivací, pozorností a kázní žáků, odlišná úroveň jednotlivých žáků ve třídě, náročnost rozvíjení vztahů se žáky);
- **interakce učitel a pedagogický sbor** (souvisejí např. s nedostatkem sociální podpory, ocenění, porozumění, nedostatečnou úrovní spolupráce a chybějící přátelskou atmosférou na pracovišti);
- **interakce učitel a škola jako specificky organizovaná sociální instituce** (např. platové ocenění učitele, časový tlak vyvíjený na jeho práci, krátký odpočinek mezi vyučovacími hodinami, nepostačující možnosti odborného růstu a dalšího pracovního postupu, nízká spoluúčast na rozhodování, příliš početné třídy);
- **interakce učitel a rodiče** (např. obtížné individuální jednání s rodiči nebo jejich nezájem o školní práci dítěte, přílišná kritičnost rodičů vůči škole a učitelu a nedostatek uznání z jejich strany, malá ochota ke spolupráci);
- **interakce učitel a jiné vnější sociální instituce** (patrný je nezájem některých institucí

V praxi nejrůznějších výcvikových programů pro učitele se opakovaně setkáváme s tím, že pro učitele je mnohem méně problematická a relativně méně zatěžující jasně (hierarchicky) vymezená komunikace (např. komunikace se žáky). Potíže ovšem vyvstávají při nejasně vymezených komunikačních aktech (např. s kolegy, s rodiči žáků), kdy dochází ke kompetenčním střetům a často zbytečným a náročným konfrontacím pozic jednotlivých účastníků komunikace.

Sekundární zdroje zátěže vycházejí z celkového edukačního systému a jeho ekonomických, politických, sociologických a psychologických kritérií. Korespondují se základním **pojetím sociální role učitele** a s řadou změn a nejistot, které profesi učitele provázejí.

Výzkumy zaměřené na sledování nadměrné zátěže, chronického stresu, případně i samotného vyhoření učitelů různých stupňů ve shodě s pedagogickou praxí potvrzují, že v průběhu pedagogické činnosti je učitel (podobně jako lékaři, psychologové a terapeuti, sociální pracovníci, policisté) nadměrně vystaven působení nejrůznějších stresorů. Opakovaně se však lze setkat s výpověďmi žen učitelek, které jsou samy překvapené, když jim výsledky sebesposuzovacích dotazníků nepotvrzují jejich očekávání, že jsou ohroženy vyhořením. Nelze ovšem podceňovat ani intuitivní obranu učitelů před vyhořením. Specifická se z tohoto úhlu pohledu jeví účast učitelů ve vzdělávacích kurzech, které mimo jiné nabízejí možnost vyměnit si roli, poskytnout šanci na odpočinek od pozice učitele jako jedince odpovědného za proces a výsledky (Skalníková, 2005).

Mezi charakteristické znaky učitelského povolání patří také rozpor mezi neustálými nároky, jež profese klade na kontakt s lidmi, a **relativní samotou učitele**. Tato specifická profesní samota se projevuje v řadě rozhodujících profesních momentů. V rozhodovacích situacích, při problematickém zvládnutí konfliktů, při hledání konkrétní podoby kompetencí, při sdílení emočně vypjatých momentů je současný učitel sám. Zpravidla se nemůže v danou chvíli obrátit na někoho jiného, sdílet jiný úhel pohledu, opřít se o supervizi. Na druhou stranu je pro učitele většinou obtížné otevřít své pochybnosti před kolegy v profesi, zvláště jde-li o spolupracovníky z téhož pracoviště. Možnost sociální opory poskytnutá kolegy bývá učitelům vnímána spíše jako riziko („Nebude to proti mně zneužito?“) nebo selhání („Nedokážu si s tím poradit sám!“). Souběžné působení několika takových faktorů pak vytváří situaci, kdy je pro učitele obtížné vyhledat pomoc. Vyhledání pomoci se v jakési zvláštní metaforické rovině jakoby ztotožňuje s vlastním selháním profesním i lidským. Pro pomáhajícího je zjevně složitější než pro jiné profesionály říci si o pomoc pro sebe.

2.5.2 ZÁTĚŽ JAKO VÝZVA PRO PREVENCI – DUŠEVNÍ HYGIENA UČITELE

K tomu, aby učitel mohl kvalitně vykonávat svou profesi, musí mít k dispozici alespoň minimální penzum psychohygienických informací, technik a dovedností. **Pokud učitel udělá něco dobrého pro sebe**, pro svou psychickou pohodu, pro dodržení vhodného rytmu práce a odpočinku nebo pro uvědomění si pozitivních stránek života, **udělal tím již mnohé pro své žáky**. Nepřenáší na druhé svou únavu, špatnou náladu atd. Dokáže pružněji a pohotověji reagovat na jednotlivce i skupinu, vnímá druhé lidi přesněji a méně zkrlesleně.

Duševní hygienou (psychohygienou) rozumíme soubor technik, informací, prvků životního stylu, který umožňuje vyrovnávat se se zátěží, minimalizovat její dopady, při-

padně jí i v rámci primární prevence předcházet a směřovat také touto cestou k dalšímu osobnímu rozvoji. Prvky duševní hygieny se zaměřují na oblasti duševní, tělesné i sociální pohody. Duševní hygiena se zabývá tím, jak chránit a upevňovat duševní zdraví a zvyšovat odolnost člověka vůči nejrůznějším škodlivým vlivům. Psychohygieny tedy představuje soubor **informací, konkrétních postupů** (návodů, technik), které směřují ke snaze cíleně upravovat životní podmínky. Jejich výsledkem by mělo být snížení dopadů nepříznivých vlivů (stresorů) na člověka a snaha co nejvíc uplatnit vlivy posilující (salutory) naši duševní kondici, duševní rovnováhu, předcházet psychickým obtížím, minimalizovat jejich dopady a přispívat k osobnímu rozvoji jedince (Křivohlavý, 2001).

V odborné literatuře se setkáváme s pojetím **duševní hygieny** ve třech rovinách:

- Jako **první pomoc** (terciární prevence) – představuje konkrétní postupy a techniky, jak rychle a efektivně minimalizovat nežádoucí dopady stresových situací co nejdříve po jejich odeznění.
- Jako **příprava** na náročné životní situace (sekundární prevence) se zaměřuje na doladění kondice, snížení napětí ještě před obtížnými situacemi, u kterých očekáváme, že by mohly nastat.
- Jako **životní styl** (primární prevence) směřuje k pravidelnému zařazování kondičních a očistných cvičení (např. relaxace) do pravidelného plánu dne, bez ohledu na očekávanou zátěž, je cestou k postupnému zvyšování vlastní odolnosti.

Psychohygieny se zaměřuje na **prevenci** somatických a psychických nemocí, na **zlepšení** pracovní výkonnosti (zlepšení koncentrace na práci, kvalitní způsob odpočinku jako součást životního stylu), na **fungující sociální vztahy** (harmonická komunikace a mezilidské vztahy), na **osobní spokojenost** (uvolňuje potenciál osobního růstu). V kontextu rozvoje sociálních dovedností učitele duševní hygieny nemůžeme chápat jenom jako návod k „přežití“, ale jako nezbytnou a nedílnou součást jeho profesní kompetence. Nejedná se tedy o pouhé pasivní překonávání obtíží. Jde spíše o schopnost kvalifikovaně a znale se vyrovnávat s problémy, které nám život i profese předestírají. Vnímání obtíže i jako inspiraci k dalšímu osobnímu rozvoji a nabízet konkrétní model kvalifikovaného zvládnutí náročné situace i svým žákům nebo kolegům. **Efektivní postupy psychohygieny** jsou spjaté jak s intuitivními, tak strukturovanými způsoby.

Intuitivní postupy duševní hygieny

Každý z nás si ve stresových situacích intuitivně pomáhá. Používáme často bezděčně různé osvědčené postupy, jež se nám opakovaně osvědčily, které nám umožňují vyrovnat se se stresem a napětím v běžné každodennosti. Základním požadavkem je, aby nám tyto techniky pomáhaly, aniž by přitom ubližovaly našemu okolí.

Fyziologické postupy. Většina zkušenostních technik zvládnutí stresu využívá intuitivně postupy, které redukuje rozpor mezi biologickým základem adaptace na stres (přípravou na velký výdej fyzické energie) a sociální realitou. Usilujeme tedy o výdej fyzické energie v sociálně přijatelné formě a tím redukuje stresu a jeho dopadů na člověka. Vhodným příkladem je sportovní pohybová aktivita, jež vedle odreagování napětí umožňuje zvýšit hladinu endorfinů („hormonů radosti“) v těle. Velmi kvalitně se lze odreagovat i tancem

nebo kompenzační fyzickou prací. V nouzové situaci stačí alespoň rychle vyběhnout schody nebo hodit na zem polštář atd. Navodit zklidnění pomáhá koupel, něco malého k zakousnutí aj.

Dechové techniky. Dobré a kvalitní dýchání pomáhá odstraňovat z krve nežádoucí látky nahromaděné v průběhu stresu. Tak funguje intenzivní využití výdechového proudu při hlasitém zpěvu i při hlasitém „zanadávání si“. Dechové aktivity jsou spojeny i s fyzickým pohybem, který pomáhá zvládat stres.

Být jinde, získat odstup. Tento postup umožňuje vidět nové perspektivy, vnitřně poodstoupit od tíživé situace. To může nabídnout třeba četba beletrie, sledování filmového příběhu. Nebo pomáhá změna prostředí – odejít do přírody, nebýt na místě problematického a stresujícího konfliktu. Případně si lze představit současný naléhavý problém a jeho dopady v delším časovém odstupu.

Sociální kontakty. Využívají prvků sociální opory (viz dále) k přijetí sebe samého tím, že problémy a emoce sdílí někdo blízký. Často pomáhá i kontakt se zvířetem (pes, kuň aj.) – přímočarý, méně komunikačně komplikovaný a nezátížený řadou sociálních bariér.

Humor. Umožňuje vidět věci z nové perspektivy a v nečekaných kontextech, uvolňuje tvořivá řešení v momentech, jež se jeví jako bezvýchodné. Humor prolamuje zdánlivě bezvýchodný kruh pasivity nebo stresujícího čekání.

Drobné osobní mentálněhygienické rituály. Zejména takové prvky v chování, které usnadňují nastartování či ukončení nějakého procesu, přeladění mezi prostředními (nejčastěji pracovním a domácím), vyrovnání se se změnou. Vždy má smysl uvědomit si, co nám pomohlo překonat náročný den, obstát v mezí situaci atd. Třeba odložení pracovního pláště či sprcha při příchodu domů nebo uvaření kávy či čaje pomůže při přeladění z jednoho prostředí do druhého a může mít pro člověka velmi významný „psychicky“ očistný dopad. Často nevědomky zařazujeme do průběhu dne pozitivní a příjemné prvky, které nám umožňují kompenzovat momentální nepříznivou situaci, vyrovnat celkovou negativní prožitkovou bilanci („udělat si radost“).

Existují samozřejmě i **rizikové způsoby uvolňování**. Často tak poslouží alkohol, nikotin, někdy jídlo, tu a tam i léky apod. Tyto způsoby odreagování spojuje to, že mohou v první chvíli ulevit a výrazně snížit hladinu stresu. V dlouhodobé perspektivě si ovšem vybírají daň v podobě rozvíjející se závislosti a přinášejí množství jen složitě řešitelných životních komplikací.

Strukturované postupy duševní hygieny a relaxace

Mezi strukturovanými postupy duševní hygieny, vyvinutými a ověřenými odborníky, je nejrozšířenější technikou **relaxace**. Jejím cílem je dosáhnout uvolněného stavu těla i mysli a pokusit se zmenšit dopady náročných životních situací. V obecnější rovině lze relaxaci definovat jako postup, jímž dosahujeme fyzického i psychického uvolnění. Může pomoci též při přípravě na stresující situaci. Hodí se také jako pravidelná psychická očista, součást životosprávy. Vždy je vhodnější nacvičovat tyto postupy pod vedením zkušeného odborníka (nejčastěji psychoterapeuta, fyzioterapeuta). Mezi běžné relaxační techniky patří autogenní trénink, Jacobsonova progresivní relaxace a dechová cvičení. Na samotný stav uvolňování je možné navázat různými imaginativními cvičeními. Zatímco duševního napětí se pomocí vůle dovede zbavit málokdo, ovlivnit napětí svých svalů jde poměrně jednoduše. Mezi tělesným a duševním napětím ovšem existuje velmi úzký vztah. Pokud

se tedy při relaxaci podaří dosáhnout uvolnění těla, postoupí toto uvolnění většinou i do oblasti psychiky. **Základem relaxace je vždy uvolnění.**

Nejrozšířenější metodou relaxace je v současné době **autogenní trénink J. H. Schultze**, kde se uvolněného stavu těla i mysli dosahuje soustředěním na určité pocity z těla při současně zaujímané uvolněné poloze. Jak si pocity představujeme, dochází postupně k jejich prožitkovému prohlubování. V autogenním tréninku jsou to konkrétně: tíha, teplo, klidný dech, klidný tep, pocit tepla v oblasti břicha a osvěžující vánek na čele. V závěru se pak přidává jakési osobní heslo či autosugestivní formulka. Věta, která v pozitivní formě směřuje k redukci nějakých obtíží – například: „Nyní mám čas k nabrání sil...“ Ve standardní formě se postupně nacvičuje navozování jednotlivých pocitů. Návčik jednotlivých dovedností trvá podle původních představ autora několik týdnů a má probíhat vícekrát denně po 5–15 minutách. Autogenní trénink je možné provozovat vleže nebo vsedě. Poloha vleže má tu výhodu, že v ní se uvolnění dosahuje snáze, poloha vsedě je naopak snadno přenosná do běžného života a není nijak nápadná.

Jacobsonova progresivní relaxace učí rozlišovat mezi napětím a uvolněním. Nejdříve se dosáhne napětí určitých svalů, které se následně uvolní. Tak například je možné zatnout ruku v pěst a jakoby se snažit předvést svůj biceps a přitom si uvědomovat, kde přesně v ruce vzniká napětí a jak je silné. Poté se má ruka naprosto uvolnit a je třeba uvědomit si rozdíl mezi nynějším stavem a předchozím napětím. Nejdřív se takto cvičí relaxování ruky. Následují svaly na hlavě, zejména obličejové svaly (zamračit se – uvolnit, zvednout obočí – uvolnit, otevřít ústa – uvolnit, nakrčit nos – uvolnit atd.), potom svaly jazyka a krku. Dále se cvičí relaxace ramene, pak zad, břicha a hrudníku a nakonec prstů na rukou i nohou. Cvičí se svalové skupiny celého těla a návčik je postupný. Napětí má trvat několik desítek vteřin, uvolnění pak několik minut. Cvičit se má každý den nejméně jednou a asi půl hodiny.

Výhodou oproti autogennímu tréninku je to, že v progresivní relaxaci si lze napětí a uvolnění na vlastním těle doslova fyzicky „osahat“. Neurčité zadání pocitů u autogenního tréninku naopak některé perfekcionisticky laděné jedince vyvádí z míry.

Cvičení s dechem

Stabilizující dechová cvičení jsou vhodná pro jedince ve stresu. Tyto formy relaxace vedou ke zklidnění tělesných orgánů a v té souvislosti i ke zklidnění psychickému. Klidným dýcháním lze ovlivnit chování vnitřních orgánů (např. zpomalit srdeční tep) i aktuální pocity. Jejich základem je dokonalá koncentrace na vlastní dech a jeho řízení. Například **řízené dýchání** vypadá tak, že při zavřených očích několikrát nadechneme a dlouze zhluboka a důkladně vydechujeme. Výdech je dvojnásobkem nadechnutí. Cvičení můžeme doplnit autosugestivní formulkou, kdy se při nádechu soustředím na slovo „jsem“ a při výdechu „úplně klidný“.

Zaměření na **plný dech** – postupujeme takto: Pohodlně se položte nebo posaďte, ignorujte co nejvíce okolních podnětů a rušivých myšlenek a plně se soustředte na pozorování svého dýchání. Pomalu a zhluboka se nadechněte nosem, nádech směřujte do břicha, pak do hrudníku a nakonec pod klíční kosti a přitom v duchu počítejte. Množství nadechnutého vzduchu musí být příjemné a přirozené, ne přehnané kvůli napočítání do co nejvyššího čísla. Pak zadržte dech na zhruba stejnou dobu, jakou trval nádech; v duchu počítejte do téhož čísla. Pak opět nosem klidně vydechujte (v opačném pořadí, než je uvedeno výše), opět za doprovodu počítání. Když vám občas odběhnou myšlenky,

pokojně je přitáhněte zpátky a znovu se koncentrujte na dýchání. Relaxační efekt spočívá právě v koncentraci na dech a počítání, pro něž nemůžete myslet na nic jiného. Během 3–5 minut můžete pocítit úlevu, odpočinutí. Zpočátku počítejte s tím, že vám budou myšlenky odbíhat dost často. Schopnost soustředění se vyvíjí, takže za pár opakování zjistíte, že se dovedete koncentrovat mnohem snadněji a že i odpočinek je hlubší.

Přeladění pozornosti

Jde o různé postupy založené na pozorování a představitosti, které se uplatní v situaci, kdy emoce hrozí převládnout schopnost racionálního uvažování. Cvičení na **odvedení pozornosti** se hodí tehdy, když začne v člověku nekontrolovaně narůstat pocit napětí a blíží se emoční „výbuch“ třeba v podobě příliš hlasitého a nepublikovatelného slovního projevu. Tyto postupy významně přispívají k získání odstupů a emočnímu „vychladnutí“. Když tento proud emocí zachytíte včas, pohodlně se posadíte a zaměstnejte svou mysl jiným programem: například uvidíte z okna silnici – je dostatečně široká, osvětlená, čisté chodníky, patníky, čáry, co je podél ní? Můžete také vyzkoušet vlastní imaginaci: vybavte si známou cestu, kterou chodíte nakupovat, a vymyslete jinou trasu pro případ, že by původní byla neprůjezdná. Stačí několik minut a dosáhnete odstupů od původní stresující situace, jež se díky tomu nevyhrotí.

Podobně funguje také **aktivní imaginace**, kdy si v duchu vybavujeme například nějaké příjemné místo a celou představu s jejími postupně prohlubovanými prožitkovými rovinami (zrak, sluch, hmat, vůně, chuť) postupně sytíme intenzitou. Zaměřujeme se i na to, jaká je celková atmosféra místa, koho bychom na něm chtěli mít s sebou apod. Tento postup zaměstnává naši pozornost a zároveň ji obrací k individuálně příjemným představám. Je vhodným řešením potřebného uvolnění a zklidnění, používá se také k pozitivnímu přeladění před usnutím po příliš rušném dni.

Relaxace ale nemusí být vázána jen na tradiční „velké“ techniky; významnou pomoc mohou představovat i **drobné prvky relaxace** zařazené do výuky – krátké (minutové) protažení celého těla a páteře po dlouhém sezení, spontánní zívání v odpoledních hodinách lze využít jako rychlou relaxaci obličejových svalů (zpravidla to s sebou přinese smích, uvolnění a následné zvednutí hladiny pozornosti) atd. Je jen výhodou, pokud si učitel dokáže všimnout, které prvky mu pomohou k rychlé a výkonnost podporující relaxaci organismu. Efektivní je rovněž zařadit prvky relaxace do prostojových časů dne (dojíždění, přestávky apod.).

U některých lidí se při relaxačním cvičení může ojediněle objevit chvění, úzkost, rychlá srdeční činnost nebo jiné nepříjemné pocity. Tyto projevy ve své většině odeznějí s postupujícím cvičením a prohloubením relaxace. Pokud trvají, není daná relaxace pro člověka vhodná a je nutné poradit se s odborníkem. U naprosté většiny lidí se však žádné nežádoucí účinky relaxací nevyskytují. U každého samozřejmě nemusí zabírat jeden typ relaxačního cvičení; v tomto ohledu je třeba hledat individuální specifika.

Různé druhy relaxace lze realizovat za podpory zvenčí – tj. vedemí zajišťuje trenér (technická pomůcka – např. zvukový nosič s instrukcemi pro nácvik či doprovodná zvuková hudební kulisa). Po zácvičení si jednotlivé techniky vedeme a řídíme sami, **autoregulační postupy** nejsou většinou vázány na použití nějakých specifických pomůcek. Typickým příkladem je autogenní trénink, kde se uvolněného stavu těla i mysli dosahuje soustředěním na určité pocity z těla při současně zaujímané uvolněné poloze (podrobněji Štětovská, 2008).

2.5.3 SOCIÁLNÍ OPORA A JEJÍ VÝZNAM PRO PRÁCI UČITELE

Při zvládání stresujících momentů hrají velkou roli **mezilidské vztahy**. To, na koho se můžeme obrátit s problémy či obtížemi, výrazně ovlivňuje kvalitu našeho života. **Sociální oporu** si můžeme představit jako jakousi podpůrnou a záchytnou síť sociálních vztahů, která dokáže „odpružit“ náraz mezní životní zátěže a zároveň zvyšuje odolnost při dlouhodobém zatížení.

Značný je význam **sociální sítě** ve vztazích na pracovišti. Tato rovina zatím spíše uniká pozornosti, ačkoli její hojivý potenciál by mohl v kontextu školské praxe přinést mnoho dobrého. Sociální síť tvoří soubor lidí, s nimiž jsme v sociálním kontaktu a od nichž můžeme v případě potřeby také očekávat poskytnutí pomoci. Součástí této sociální sítě jsme ve dvojnásobném ohledu – jednak jako potenciální **příjemci** pomoci, jednak jako její **poskytovatelé**. Vyhledat odbornou pomoc je často pro potřebného jedince obtížné, ale opřít se o laickou lidskou pomoc v sociálních vztazích na pracovišti je snazší a může být účinné.

Ve výzkumech sociální opory lze rozlišit přístup, který upřednostňuje **sociologicko-psychologický** kontext sociální opory – studuje sociální interakci a okolnosti jejího ovlivňování. Sociální oporu je pak možné chápat jako „*probíhající transakci zdrojů mezi členy sociální sítě s explicitním, nebo implicitním cílem posílení či podpoření pocitu pohody či dobrého naladění (well-being)*“ (Šolcová, Kebza, 1999, s. 21).

Další přístup vychází z **psychologicko-medicínského** modelu zvládání stresu a tlumení jeho negativních důsledků pro zdraví. Tento model akcentuje to, že lidé s rozvinutějšími sociálními vazbami žijí déle a jsou v celkově lepší tělesné a duševní kondici (Berkman, Breslow, 1983). Opora v sociálních vztazích významně pomáhá při zvládání nemoci či stresu. Její chybění nebo nedostatek se naopak podílí na zhoršování zdravotního stavu. V kontextu uvedeného přístupu lze vymezit dva základní modely vlivu sociální opory:

- **Nárazníkový model**, který sociální oporu chápe jako specifický jev příznivě ovlivňující zdravotní stav a zmírňující důsledky a dopady stresu v náročných životních situacích.
- **Model hlavního účinku**, který předpokládá **protektivní** účinek sociální opory na zdravotní stav jedince, bez ohledu na to, zda jedinec je stresu vystaven nebo není. Tento model vychází z úvahy o dopadu sociální opory na každodenní fyzický i psychický stav jedince a znovu tak akcentuje význam vztahovosti ve výkonu profese učitele. (Kebza, 2005)

Sociální opora je fenomén, jehož působení se může kumulovat v pozitivním i v negativním slova smyslu a jehož **účinnost** je efektivnější, jestliže je poskytování příjemcem vnímáno **průběžně**. Každodenní působení sociální opory pak může být v případě aktuálního stresu zesíleno, specificky zaměřeno a ve svém výsledku pak působit i nárazníkovým efektem. Možné negativní aspekty sociální opory souvisejí s nepřiměřeným poskytováním opory nebo pomoci – ať už jde o její míru, či kvalitu. V nadměrné míře poskytovaná pomoc ubírá kompetence člověku, který se vyrovnává se stresem a který tak přichází o možnost autonomního rozhodování. Na straně příjemce sociální opory se může vyvinout tendence k pasivní odpovědi a on sám se může stát nadměrně závislým. Po několika podobných zkušenostech se u takového jedince může projevit typické chování **naučené bezmoci** (Kebza, 2005). Kvalitativně nepřiměřenou sociální oporu charakterizují odlišná očekávání poskytovatele a příjemce. Sociální opora pak může nejen minout svůj cíl, ale zanechat i pocit neporozumění.

Intervence v oblasti sociální opory pedagogů je prospěšná, vykazuje-li zejména některé charakteristiky, jak uvádí například J. Krivohlavý. Sociální opora má:

- člověka spíše přitahovat než ho k něčemu nutit;
- vést příjemce opory k vyšší míře sebeoceny a sebehodnocení;
- oběma aktérům umožňovat vzájemnost;
- odstraňovat dojem trvalého, pevného, neměnného zaujímání rolí; jednomu se přisuzuje role poskytovatele sociální opory a druhému role příjemce sociální opory;
- zvyšovat přesvědčení příjemce sociální opory o tom, že jeho schopnost zvládat těžké situace se zvyšuje;
- poskytovat příjemci opory vyšší míru svobody (volnosti) (Krivohlavý, 2002).

Sociální opora učitelů a její zdroje

Vztahová síť školy je významnou rovinou, v níž se uplatňují a rozvíjejí učitelovy profesní dovednosti. Rozmanitá je i škála sociální opory, která se uskutečňuje na půdě školy. **Učitelé poskytují sociální oporu** formou přímé opory ve vztazích k žákům (individuálně i skupinově) a jejich rodičům. Realizují aktivity typu sociální opory v rámci výukových předmětů a nejrůznějších preventivních aktivit. Mohou se podílet na tréninku sociálních dovedností žáků, facilitují sociální interakce probíhající mezi žáky. Při výkonu své profese mohou ovšem v kritických zátěžových situacích **učitelé cítit potřebu sociální opory** a očekávají, že jim ji poskytne jejich okolí, někdo ze školní sítě sociálních vztahů.

Sociální opora přicházející od nadřízeného

Škola tvoří svébytný a složitě strukturovaný vztahový systém a z hlediska sociální opory i klimatu školy má v této struktuře významnou roli **ředitel školy**. V roli poskytovatele sociální opory učitelům může významně ovlivňovat míru stresu na pracovišti. Ukazuje se, že chová-li se ředitel podpůrně, učitelé pracují kvalitněji, odpovědněji a jsou ochotni se více angažovat při plnění společných úkolů, vnímají svou práci jako více smysluplnou a jsou pro ni i další profesní vývoj více motivováni. To souhlasí také s moderními modely řízení, jež preferují sladování osobních zájmů pracovníků, vztah mezi vedoucím a pracovníkem a využívají takových prostředků jako charisma řídicího pracovníka, citové povzbuzení (např. vyjádření náročnosti práce a důvěry k pracovníkům, jejich ocenění, očekávání, povzbuzování a pochvala), osobní úcta (včetně povzbuzování sebedůvěry) a stimulace myšlení (Pauknerová, 2001). Je zřejmé, že styl vedení školy, který akceptuje potřebu sociální opory, může minimalizovat jeden z významných zdrojů stresu učitele.

Sociální opora uskutečňovaná mezi kolegy

Poskytování sociální opory mohou nabídnout učitelé i **kolegové** či profesní kolegiální skupiny. Na této úrovni probíhá poskytování sociální opory mezi učitelé v rámci formálních i neformálních setkání. Efekt je často zesílen možností kontaktovat učitele z jiných škol.

V tomto kontextu jsou zajímavé také zkušenosti s odlišným způsobem „koučování“ budoucích učitelů v průběhu pedagogických praxí. Forma vedení budoucího učitele

se pohybuje v rozmezí od prakticky nulové zpětné vazby až po citlivé a strukturované předávání vlastních zkušeností. Přitom tato zkušenost mnohdy významným způsobem ovlivňuje přístup k profesi a motivaci budoucích učitelů.

Další zdroje a poskytovatelé sociální opory

Sociální oporu mohou poskytovat učitelé také **profesionálové**, ať už z prostředí školství (poradenské pracovníci, školní psychologové, výchovní poradci apod.), nebo z resortů zdravotnictví a sociálních věcí. Problémem však často zůstává nedůvěra k jinému odborníkovi (např. rivalitní vztah mezi učitelem a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny) či obava z žádosti o pomoc jako projevu vlastního profesního selhání. Významnou roli může sehrát i sociální opora poskytovaná učitelé ze strany **žáků a rodičů** (zájem, pozitivní hodnocení učitelova výkonu, ocenění jeho pomoci, porozumění, projevení důvěry atd.).

Oddělit striktně osobní život od profesního je prakticky nemožné. Jejich vzájemné ovlivňování je velmi pravděpodobné, proto může mít opora získaná **v osobním životě od rodiny a přátel** protektivní účinek i v oblasti pracovní a naopak. Právě tato vzájemnost poskytuje značné rezervy a kompenzační zdroje v případě krizových situací v jedné z oblastí.

V českých podmínkách závěry studií jednoznačně prokázaly, že sociální opora má pozitivní vliv na pracovní spokojenost učitelů všech stupňů škol. Čím vyšší bylo hodnocení sociální opory, tím nižší byl dopad nežádoucích účinků pracovního stresu. Zásadní vliv zde měla mimopracovní opora (přátel, příbuzných). Její míra byla i prediktorem pracovní sociální opory (kolegové a vedení školy). Opora poskytovaná kolegy (pozitivní srovnávání, posilování optimismu, poskytování rady, potvrzování účinnosti atd.) vykazovala velmi významný vztah k pracovní spokojenosti. Opora od vedení se podílela na vyšší úrovni pracovní spokojenosti a motivaci učit (Paulík, 2002). Sociální opora se tedy zdá být velmi důležitým faktorem, který poskytuje jisté možnosti v efektivní pomoci učitelům ve zvládnutí jejich pracovního stresu.

Nejčastější postupy sociální opory, které mají pedagogové k dispozici, tedy pocházejí ze sociálních sítí, dyadických interakcí a podpůrných skupin. **Sociální opora** poskytovaná jedinci v rámci sociální sítě má výhody **přirozených sociálních sítí** (referenčních skupin), známého sociokulturního prostředí. Výzkumy prokazují přímo úměrný vztah mezi mírou intimity a účinností dané intervence. Například P. L. Rice uvádí významné genderové rozdíly – ženy disponují zpravidla menší, intimnější sociální sítí, kterou charakterizují kvalitativně hodnotnější vztahy. Samy také častěji a efektivněji využívají systém sociální opory během krizí. Naopak muži mají sociální síť širší, ale povrchnější, a jejich intimní a intenzivní opora proto přichází nejčastěji od manželek (Rice, 1999). **Dyadická interakce** je typická zejména pro profesionálně poskytovanou sociální oporu. Její uskutečnění obvykle vychází z iniciativy poskytovatele opory.

Systém **svěpomocných a podpůrných skupin** se osvědčil ve zdravotnictví i sociálních službách (svěpomocné skupiny rodičů zdravotně postižených dětí, ligy proti rakovině atd.). Jsou cestou, která pro řadu lidí představuje relativně bezpečné prostředí, na rozdíl od strukturované profesionální pomoci. Neprávem opomíjenou sférou pomoci s mentálněhygienickým významem představuje **další odborné vzdělávání**. Kromě zvyšování

odbornosti s sebou přináší další efekty, jako například navázání neformálních inspirujících kontaktů v oboru, znalé přijetí problémů a komplikací, s nimiž se setkává každý účastník kurzu, poučené kolegy a tím přijímání jisté míry zmiňované sociální opory. Zatím nejčastější příležitost k poskytování vzájemné opory poskytují různé druhy odborných seminářů a výcviků (včetně VTI a SPV), které obsahují také zážitkové prvky. Skupinový systém poskytování sociální opory u učitelů a jeho přínosy se potvrzují u diskusních skupin nebo u supervizních tzv. **bálintovských skupin** (Štětovská, 2007a).

Supervize jako sociální opora

Supervize představuje možnost kultivované a **bezpečné zpětné vazby zprostředkované** znalým, chápajícím, důvěryhodným odborníkem nebo skupinou kolegů, která umožňuje vidět problémy z nového úhlu pohledu a opřít se o jiné úhly pohledu. Často tak v sobě propojuje prvky **odborné** s prvky **sociální opory** a s aspekty **mentálněhygienickými**. Za specifických podmínek (atmosféra bezpečí) je možné pracovat nejen ve dvojici supervizor-supervidovaný, ale ve skupině účastníků s podobnými problémy či s podobným profesním zaměřením. Kvalitní supervize předpokládá vytvoření **dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným**, bezpečného místa (nejen ve fyzickém smyslu) podpory a přijetí, stanovení dobrého kontraktu (jakési „zakázky“ pro vzájemnou spolupráci) a vědomou práci s etickými problémy a normami. Určité problémy a limity skupinové supervizní práce mohou představovat skupiny lidí z téhož pracoviště (bývají zpočátku velmi opatrné v otevírání problémů, protože se objevuje obava z vnímání problému jako nedostatku či selhání daného jednotlivce nebo obava ze sníženého sebehodnocení a poklesu profesní prestiže mezi kolegy). Vytvoření pocitu bezpečí ve skupině chce svůj čas. Pro učitele bývá obtížné nahlas připustit problém nebo nezvládnutí vztahu k žákovi, otevřít svůj „případ“ před druhými vyžaduje odvalu a představuje vždy určité – nikoli neúměrné – riziko. Stejně jako u videotréninku interakcí či sociálněpsychologického výcviku platí, že ze skupinové supervize zpravidla dostanu tolik zisků, nakolik intenzivně se do ní vložím.

Dobrý příklad specifické formy skupinové supervize, která kombinuje klasickou supervizní práci zaměřenou na problém ve vztahu s klientem s víceúrovňovou možností sociální opory, je **bálintovská skupina**. Jejím zakladatelem byl ve Velké Británii působící lékař maďarského původu Michael Bálint. Její současnou podobu je možné volně vymezit jako burzu nápadů o vztahu mezi klientem a tím, kdo s ním pracuje, tj. terapeutem, sociálním pracovníkem, pedagogem aj., která je vedena podle **určitých pravidel**. Tato forma práce nenabízí ideální řešení (někdy může být takové nové řešení vedlejším výstupem skupinového dění), především nabízí **více úhlů pohledu** na problém a tak uvolňuje ze zajetí zaběhaných výkladových schémat či předpokladů. Poskytuje svým účastníkům také určitou míru **porozumění a sociální opory**. Daná podoba skupinové práce **akceptuje různorodost** pohledu účastníků, prožitky, iracionalitu, pochybnost či pocit selhávání. Nejde o efekt rychlý a jednorázový, spíše bychom mohli uvažovat o skupině jako o dlouhodobém procesu, který „zraje“ v čase. Inspirace, pochopení, aha-efekt se pak mohou u účastníka skupinového dění dostavit až se zpožděním několika dnů (Štětovská, 2007b).

Představovaná forma skupinové zpětné vazby je přínosná pro práci učitele zejména tím, že je prožívána jako **bezpečná možnost**, jak otevřít svůj problém. Není reálná situace, že

by celá skupina problém smetla jako chybu referujícího. Učitel může sdílet svoje hledání a pochybnosti se skupinou. Není na problém sám, zažívá přijetí a akceptaci. Dostává se mu také zpětné vazby ve formě pochopení drobných selhání či sdílení obdobné životní i profesní zkušenosti. Rovněž získává rady a **inspirace**, aniž by přitom skupina zpochybňovala jeho autoritu a kompetenci. Alternativní úhly pohledu či doporučení pro praxi jsou nabízeny se vši relativitou daného doporučení a citem pro odlišnost podmínek i osobnosti účastníků. Také touto cestou dochází k obohacení účastníků a k jistému superviznímu nadhledu. Učitel ve skupině často zažívá pocit začlenění do profesní vztahové sítě a sdílení problému se skupinou znalých lidí (znalých ve smyslu pochopení profese a jejích specifických problémů i znalých alespoň částečně jeho osobní situace). Souhrnně lze říci, že tento způsob práce se supervizí nabízí vhodnou formu sociální opory pro učitele. Bálintovská práce zároveň poskytuje nenásilnou formou možnost relativně bezpečné zpětné vazby, nabízí podobu neohrožující práce s problematickými situacemi.