



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

# Strategie zvládnutí zátěže pedagogů v práci se žáky s tělesným postižením

Vypracovala: Lucie Mošničková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

České Budějovice 2024

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne, 1.7. 2024

.....

Lucie Mošničková

## **Poděkování**

Touto formou bych ráda poděkovala Mgr. Zuzaně Štefánkové, Ph.D. za ochotu, dodání sebedůvěry, užitečné rady a velkou trpělivost s mým rozvrhováním času.

Dále bych ráda poděkovala všem, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření za jejich čas, trpělivost a sdílení svých zkušeností.

## Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá nároky na pedagogy při práci se žáky s tělesným postižením a mapuje jejich strategie zvládání. Teoretická část se zabývá edukací žáků s tělesným postižením, nároky na pedagogy, kteří s nimi pracují a zátěží spojenou s výkonem tohoto povolání. Stejně tak zkoumá možné negativní dopady zátěže a způsoby jejího zvládání, nabízí pár metod pro redukci stresu a prevenci negativních dopadů zátěže.

Výzkumná část má za cíl zmapovat, co pedagogové pracující se žáky s tělesným postižením vnímají na své profesi jako náročné, jakým způsobem se s fyzickou i psychickou zátěží vyrovnávají a jak o sebe pečují. Dílčí cíle byly naplňovány pomocí polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy základních škol, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnující též žáky s tělesným postižením.

Zjistili jsme, že nároky práce tvoří pro informanty hlavně pevné termíny, emoční investice a problém psychologického odpoutání od práce mimo ni. Fyzickou zátěž řeší využitím pomůcek či asistencí kolegů, stres zvládají pomocí relaxačních technik, přenesením pozornosti na aktuální činnost či fyzickou aktivitou. Ve volném čase o sebe pečují odpočinkovými aktivitami jako je četba, sport, pobyt v přírodě. S praxí si více uvědomují nutnost vymezení času pro sebe. Konkrétní aktivity sebeděče se nezměnily, spíše přibyly nové. Praxe je vnímána jako přínosná, protože jim dodala sebedůvěru a naučila odstupu v náročných situacích.

Přínosem této práce je zmapování zátěže pedagogů pracujících se žáky s tělesným postižením a možných důsledků této zátěže včetně jejich symptomů. Nabízí se zde tedy možnost reflexe vlastní situace a případné včasné podchycení vznikajícího problému. Poskytuje též stručný náhled na metody, které mohou být funkčními způsoby pro redukci pracovního stresu.

Klíčová slova: tělesné postižení, zátěž, copingové strategie, syndrom vyhoření, pedagog, pomáhající profese, resilience, psychohygienu

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the demands on teachers when working with pupils with physical disabilities and maps their coping strategies. The theoretical part deals with the education of pupils with physical disabilities, the demands on teachers working with them and the stresses associated with the profession. It also examines the possible negative effects of the workload and ways of coping with it, and offers some methods for reducing stress and preventing the negative effects of the workload.

The research part aims to map what teachers working with physically disabled pupils perceive as challenging about their profession, how they cope with the physical and psychological strain, and how they take care of themselves. The sub-objectives were met through semi-structured interviews with primary school teachers who work with pupils with special educational needs, which also include physically disabled pupils.

We found that the demands of the work consist mainly of tight deadlines, emotional investment and the problem of psychological detachment from outside work for the informants. They deal with the physical demands by using equipment or the assistance of colleagues, and they manage stress by using relaxation techniques, shifting their attention to the current activity or physical activity. They take care of themselves in their leisure time through relaxing activities such as reading, sports, and being in nature. With practice, they are more aware of the need to set aside time for themselves; specific self-care activities have not changed, rather new ones have been added. The work experience is perceived as beneficial because it has given them confidence and taught them how to step back in challenging situations.

The contribution of this thesis is to map the stresses of teachers working with disabled pupils and the possible consequences of these stresses, including their symptoms. Thus, it offers the possibility of reflecting on one's own situation and possible early detection of the emerging problem. It also provides a brief insight into methods that may be functional ways of reducing occupational stress.

**Keywords:** physical disability, stress, coping strategies, burnout syndrome, teacher, helping professions, resilience, psychohygiene

## Obsah

Úvod.....	8
1. Tělesné postižení.....	10
1.1. Druhy tělesného postižení.....	10
1.1.1. Obrny – dětská mozková obrna (DMO).....	10
1.1.2. Deformace, malformace a amputace.....	11
2. Možnosti vzdělávání žáků s tělesným postižením.....	13
2.1. Prostředky speciálně pedagogické podpory.....	14
3. Nároky na pracovníky pomáhajících profesí.....	16
3.1. Problémy v nastavení hranic ve vztahu k práci.....	16
3.2. Měřítko úspěchu v práci s progresivním onemocněním.....	18
3.3. Fyzické nároky.....	19
3.4. Emoční nároky.....	19
3.5. Absence slovní zpětné vazby.....	20
4. Zátěž.....	20
4.1. Charakteristika zátěžových situací.....	21
4.1.1. Frustrace.....	21
4.1.2. Konflikt.....	21
4.1.3. Stres.....	22
4.1.4. Krize.....	24
5. Možné důsledky zvýšené psychické zátěže.....	24
5.1. Syndrom vyhoření.....	25
5.2. Únava ze soucitu.....	27
5.3. Deprese.....	28
6. Mechanismy zvládnání zátěžových situací.....	29
6.1. Vulnerabilita a resilience.....	29
6.2. Obranné mechanismy.....	30
6.3. Zvládnání (coping).....	30
7. Metody zvládnání a prevence negativních dopadů zátěže.....	32
7.1. Tělesně zakotvené prožívání.....	32
7.2. Všímavost.....	33
7.3. Supervize.....	34
7.4. Rozvoj emoční inteligence.....	35

8. Výzkumné šetření.....	36
8.1. Cíle praktické části.....	36
8.2. Metodologie výzkumu.....	37
8.3. Metoda sběru dat.....	37
8.4. Metoda analýzy dat.....	38
8.5. Etika výzkumu.....	38
8.6. Charakteristika výzkumného souboru.....	38
8.7. Průběh výzkumného šetření.....	39
8.8. Výsledky výzkumného šetření.....	39
8.8.1. Souhrn výsledků.....	45
9. Diskuze.....	47
10. Závěr.....	50
11. Zdroje.....	52
12. Seznam příloh.....	57

## Úvod

Pedagogická profese obzvláště v oblasti speciální pedagogiky vytváří na učitele a další pedagogický personál specifické nároky. Jedná se o pomáhající profesi, kde je zpravidla vyžadována velká emoční investice, například v podobě neustálého vcit'ování se do obtížné situace žáků. V práci se žáky s tělesným postižením se též můžeme setkat se zvýšenou fyzickou zátěží v zaměstnání. Pokud pracovní nároky na pedagoga převyšují množství jeho zdrojů může dojít k jejich přeměně na pracovní stresory. Dopady zátěže mohou v dlouhodobém měřítku vyvolat vážné problémy jako syndrom vyhoření či únavu ze soucitu, proto je podstatné reflektovat své prožívání a adekvátně a včas adresovat možné problémy, které v souvislosti se zvýšenými nároky povolání na sobě mohou pedagogové pocít'ovat.

Tělesné postižení zasahuje do motorické oblasti jedince, může mít za následek poruchu hybnosti anebo pohybového a nosného aparátu, vymezením pojmu a různými druhy tělesného postižení se zabýváme v první kapitole. Žáci, kteří trpí tělesným postižením mají specifické potřeby vzhledem k symptomům svého postižení, v druhé kapitole řešíme, jak se toto odráží a řeší v rámci vzdělávacího procesu. Pedagogům a dalším pomáhajícím profesionálům prezentuje jejich profese též výzvy, ve třetí kapitole mapujeme nároky pomáhajících profesí se zaměřením na pedagogy žáků s tělesným postižením. Zátěžové situace mají v obecné rovině společné charakteristiky, jakými jsou stres či frustrace, tomu se věnujeme ve čtvrté kapitole. Při dlouhodobé, neadekvátně adresované pracovní zátěži může dojít k rozvinutí negativních dopadů této zátěže u pedagogů a dalších pomáhajících – v páté kapitole sledujeme možné vážnější dopady zvýšené pracovní zátěže, jakými jsou syndrom vyhoření, únava ze soucitu či deprese jako jeden ze symptomů vyhoření. Na zvládnutí zátěže mají podíl osobnostní dispozice a užití zvládacích (copingových) strategií, v šesté kapitole popisujeme v obecnější rovině povahu vyrovnávání se se zátěží a copingové strategie. Během své praxe mohou pedagogové do své péče o sebe zařadit introspektivní či relaxační techniky a metody, těm se věnujeme v poslední kapitole, která se soustředí na příklady konkrétních metod, které mohou napomáhat k větší psychické pohodě a redukci stresu souvisejícího s prací.

Cílem práce je zmapovat, co pedagogové pracující se žáky s tělesným postižením vnímají na své profesi jako náročné, jakým způsobem se se zátěží vyrovnávají a jak pečují o sebe. Mezi dílčí cíle práce patří zjistit, s jakými situacemi, které hodnotí jako



náročné, se v práci se žáky s tělesným postižením informanti potýkají, zda práci vnímají jako fyzicky náročnou. Zjistit, jakým způsobem se vyrovnávají se stresovými situacemi, jak pečují o své psychické zdraví ve svém volném čase. Zjistit, zda se změnil charakter situací, které vnímají jako náročné s praxí, jak se s praxí změnila péče o sebe samé a zda se s praxí změnila jejich psychohygiena. Ve výzkumu je použit kvalitativní design.

## 1. Tělesné postižení

V současné době se dá tělesné postižení dle Novosada (2011) vymežit jako:

*„Dlouhodobý nebo trvalý stav, jenž je charakteristický anatomickou, orgánovou nebo funkční poruchou, kterou již nelze veškerou léčebnou péčí zcela odstranit nebo alespoň výrazně zmírnit“* (Novosad, 2011, s. 85).

Jankovský (2006) definuje tělesné postižení takto: *„Tělesným (somatickým) postižením rozumíme v obecné rovině takové postižení, které se projevuje buďto dočasnými anebo trvalými problémy v motorických dispozicích člověka (dítěte). Jedná se především o poruchy nervového systému, pokud mají za následek poruchu hybnosti. Může však jít též o různé poruchy pohybového a nosného (muskuloskeletálního) aparátu“* (Jankovský, 2006, s. 39).

### 1.1. Druhy tělesného postižení

#### 1.1.1. Obrny – dětská mozková obrna (DMO)

Obrna se vyznačuje neschopností uskutečnit pohyb závislý na vůli zasaženého člověka. Zasažena bývá nervová soustava, svalové napětí a koordinace. Obrny dělíme na částečné (parézy) a úplné (plegie). Dále dle zasažené oblasti na centrální obrny, kdy je zasažena centrální nervová soustava, periferní obrny při zasažení periferních nervů, smíšené obrny a psychogenní obrny. (Čadová a kol., 2012<sup>1</sup>, Jankovský, 2006)

Tělesné postižení s nejčastějším výskytem je dětská mozková obrna (dále jen DMO), označovaná též jako infantilní cerebrální paréza (ICP). V souvislosti s tímto postižením se setkáme také s pojmem stacionární encefalopatie, kdy encefalopatie označuje nespecifikované poškození mozku (Jankovský, 2006).

Postižení vzniká v důsledku poškození nezralého mozku před narozením, během porodu či časně po porodu – někdy až do mladšího batolecího věku a předpokládaná míra výskytu je 1,5-5 na 1000 živě narozených dětí. (Jankovský, 2006)

Je charakteristické poruchami svalového napětí (tonu). Můžeme ji dělit na formu spastickou a nespastickou. Spastické formy DMO dělíme na diparetický typ DMO, který se týká zejména dolních končetin a další vývoj onemocnění závisí na intenzitě spasticity. Hemiparetický typ DMO, kdy je postižena levá či pravá polovina těla,

podstatněji bývá postižena horní končetina. Kvadruparetický typ DMO, kdy dochází k zasažení všech končetin. (Jankovský, 2006, Milichovský, 2010)

Nespastické formy DMO zahrnují dyskinetický typ DMO charakteristický nepotlačitelnými, nekoordinovatelnými pohyby. Dále rozlišujeme hypotonický typ, kdy je oslabeno svalové napětí trupu a končetin. (Jankovský, 2006, Milichovský, 2010)

### Poruchy přidružené k DMO

Vzhledem k tomu, že postižení vyvolává poškození mozku mohou se k DMO přidružovat poruchy dalších funkcí centrální nervové soustavy. (Čadová a kol., 2012<sup>1</sup>)

*Mentální retardace* – tedy snížení intelektových schopností, která se v souvislosti s tímto postižením vyskytuje ve své lehké formě u jedné třetiny jedinců zasažených DMO, druhá třetina zasažených jedinců trpí střední a těžkou mentální retardací a poslední třetina má intelektové funkce v normě. (Jankovský, 2006)

*Epilepsie* – toto onemocnění mozku se vyskytuje až u poloviny jedinců s DMO, nejčastěji jsou zasaženi jednotlivci s *kvadruparetickou* a *hypotonickou* formou. (Milichovský, 2010)

*Smyslové poruchy*, mezi které řadíme poruchy sluchu a poruchy zraku se mohou k DMO též přidružovat. Patří sem třeba tupozrakost (amblyopie), šilhavost (strabismus) anebo mimovolní pohyby očí (nystagmus). *Poruchy řeči* se vyskytují u více jak poloviny dětí s DMO od lehké poruchy artikulace až k neschopnosti artikulace, jsou zasaženy složky řečového projevu a svalstvo mluvních orgánů. (Jankovský, 2006, Milichovský, 2010)

Mezi *další přidružená onemocnění* řadíme poruchy somatického růstu, ortopedické komplikace, poruchy držení těla jako je například skolióza a emoční problémy (Jankovský, 2006)

#### **1.1.2. Deformace, malformace a amputace**

V souvislosti s touto prací zmíníme dvě poruchy způsobené abnormální produkcí růstového hormonu. Hovoříme o *nanismu*, který označuje poruchu růstu způsobenou nedostatkem nebo přebytkem růstového hormonu a *akromegalii*, kdy je růstový hormon

produkován i po ukončení růstu dlouhých kostí a okrajové části těla se zvětšují.

(Milichovský, 2010, Novosad, 2011)

*Osteogenesis imperfecta* je nemocnění charakteristické zvýšenou lomivostí kostí, postižením kostry do různé míry, poškozením zubů, modrým očním bělmem, chabými vazy. Někdy se též přidá k symptomům hluchota. Průběh postižení i prognóza je ovlivněna rozsahem postižení kostry a mírou neurologických problémů. (Jankovský, 2006)

*Vrozené vykloubení kyčlí (kongenitální dysplazie kyčelního kloubu)* označuje stav, kdy se kloub kyčle nevyvinul plně, toto má za následek vymknutí kloubu. Prognóza je dobrá díky prevenci a včasnému podchycení, u většiny případů dochází k úplnému vyléčení. (Jankovský, 2006)

*Duchennova svalová dystrofie* je nemoc, která postihuje převážně chlapce. Svalová tkáň a je nahrazována tukovou tkání. Jedná se o formu *progresivní svalové dystrofie*, což je svalové, geneticky přenosné onemocnění, kdy dochází k degenerativnímu rozpadu svalstva. (Milichovský, 2010)

*Spinální muskulární atrofie (SMA)* označuje dědičné, svalové onemocnění progresivního charakteru postihující motoneurony předních míšních rohů. Hlavním příznakem je ochabování kosterního svalstva. Často bývá zasažena schopnost samostatné chůze. (Haberlová a kol., 2016)

*Charcotova-Marie-Toothova choroba (CMT)* je dědičné onemocnění, zasahuje motorické a senzorycké periferní nervy. Symptomy jsou slabost svalstva končetin začínající na dolních končetinách. (Jankovský, 2006)

Mezi další deformace patří *myopatie*, která označuje poškození svalového vlákna s různou příčinou. *Artogrypóza*, což je onemocnění charakteristické deformitami kloubů. *Zmíníme též aseptické nekrózy kostí*, kdy vlivem narušení výživy kostí a kloubů dochází k odvápňování kosti, neživá (nekrotická) část je tvarovatelná a při nevhodném zatěžování může dojít k deformaci. V poslední řadě charakterizujeme *Perthesovu nemoc*, zde dochází k rozpadu hlavice kyčelního kloubu. Postihuje častěji chlapce, a to ve věku od pěti do sedmi let. Prognóza bývá příznivá a léčba spočívá s klidovým režimem a může trvat dva až tři roky. (Jankovský, 2006, Novosad, 2011)

### *Deformity páteře*

Skolióza je jedním z druhů deformit páteře, nejhojněji se vyskytující je skolióza idiopatická, tedy bez známé příčiny, kterou můžeme dělit dle doby jejího výskytu na skoliózu infantilní (týkající se dětského věku), skoliózu juvenilní (týkající se období 3. – 10. roku života) a skoliózu adolescentní (s výskytem po 10. roce života). Projevuje se vybočením páteře do strany. (Jankovský, 2006, Repko, 2010)

Hrudní hyperkyfóza označuje vadné držení těla s nadměrným zakulacením hrudní páteře. Strukturální hyperkyfóza je již i u dětí doprovázena změnami na samotných obratlích. Nejčastěji se projevuje ve formě Scheuermannovy choroby. (Repko, 2017)

### *Vrozené vady končetin*

Označujeme jako *dysmelii*, tedy vrozenou, tvarovou, vývojovou odchylku končetiny, *amelii*, kdy se končetina nevyvinula v plném rozsahu, *fokomelie*, která označuje chybění paže či předloktí (obdobně pak u dolních končetin) a ruce vyrůstají z trupu a mikromelii, kdy jsou končetiny neúměrně krátké oproti zbytku těla. (Jankovský, 2006, Milichovský, 2010)

*Amputace*, kdy dochází k odnětí periferní části těla může být zapříčiněna různými onemocněními – nádorovým, cévním apod., která vyžadují chirurgický zákrok či příčinou může být úraz. (Milichovský, 2010)

## **2. Možnosti vzdělávání žáků s tělesným postižením**

V České republice patří mezi legislativní dokumenty týkající se výchovy a vzdělávání osob s tělesným postižením zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dále vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (Pospíšilová, 2023)

*„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“* (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Žáci s tělesným postižením mohou být během plnění povinné školní docházky integrováni ve třídě běžné ZŠ. Na doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) mohou být vzděláváni ve *třídě, oddělení či studijní skupině* zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona či ve *škole* zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona.

(zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

### *Základní škola speciální*

Žáci, kteří trpí více vadami, těžkým mentálním postižením či autismem mají nárok se vzdělávat v základní škole speciální. Výstupem tohoto vzdělávání jsou základy vzdělání. Základní škola speciální má svůj vlastní rámcový vzdělávací program – RVP ZŠS, tedy rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální. Dělí se na dva díly – díl 1 se týká žáků se středně těžkým mentálním postižením a díl 2 se týká žáků s těžkým mentálním postižením či postižením více vadami a vzdělávají se podle něj i žáci s hlubokým mentálním postižením. (MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008)

K realizaci vzdělávání v základní škole speciální dochází, pokud žák vlivem svého intelektu nemůže být vzděláván podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a ani podle RVP ZV s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). Žáci si v rámci tohoto typu vzdělávání osvojují základní dovednosti a znalosti. (MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008)

### **2.1. Prostředky speciálně pedagogické podpory**

*„Podpůrná opatření ve vzdělávání se podle práva poprvé objevila ve znění vyhlášky MŠMT, která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále i jen „žáci“) se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 73/2005 Sb.). Ta stanovuje, že se při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) užívají „vyrovnávací a podpůrná opatření“.* (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 28)

Podpora je rozčleněna do pěti stupňů dle vyžadované míry podpory. Podpůrná opatření (dále jen PO) 1. stupně může realizovat škola sama, PO 2.-5. stupně se realizují ve spolupráci se ŠPZ, to znamená s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně

pedagogickým centrem. Změny se týkají úpravy budov včetně interiéru, poskytnutí vhodných kompenzačních pomůcek a úpravou vyučování, tak aby se dalo realizovat v souvislosti s konkrétními potřebami žáka. Přičemž při individuální integraci žáka s tělesným postižením je spolupráce školy, rodiny a ŠPZ klíčová. (Čadová a kol., 2012<sup>1</sup>, Čadová a kol., 2015)

Úprava prostředí třídy souvisí s upravením teploty, aby se předešlo problémům se svalovým napětím při nízkých či vysokých teplotách u žáků s tělesným postižením (dále jen žáci s TP). Dále zahrnuje úprava třídy upravení osvětlení a velikosti manipulačního prostoru tak, aby byla přizpůsobena velikosti vozíku a manipulaci s ním. Prostedí školy je optimalizováno pro volný pohyb žáka s TP bezbariérovým přístupem, týká se upravení zábradlí, toalet, prahů u dveří a dveří. Při vstupu do školy je zajištěna bezbariérovost vozovky, chodníků – jde o odstranění všech překážek, které by bránily osobě na vozíku a jeho doprovodu volnému průchodu. (Čadová a kol., 2015)

Výuka je organizována tak, aby žák s TP mohl pracovat ve skupině či dvojici, partnerem ve vyučovacím procesu může být asistent pedagoga (dále jen AP). Podstatná je možnost střídat okruh blízkých lidí, aby se žák nefixoval na jednu osobu v rámci socializačního procesu a s tím spojených potřeb. Specifické nároky žáků s TP zahrnují speciální komunikační potřeby – jak při recepci, tak percepci, též potřebují delší čas na pochopení instrukcí a jejich zřetelné vysvětlení, potřebují snížit nároky na úpravu textu kvůli možnému třesu horních končetin, vhodná je možnost využití dotykových zařízení s výukovými programy a speciálních či alternativních učebnic, požaduje se tolerance nepřesností při rýsování a doporučuje se poskytnout možnost výběru mezi písemnou a ústní formou zkoušek. Dále je zapotřebí brát v potaz vyčlenění prostoru pro podávání medikace a pro hygienu, žákovi by měla být poskytnuta individuální podpora pro doplnění učiva, doučování atp., zařazení AP do třídy, kde je žák s TP vzděláván. (Bittmannová a kol., 2019, Čadová a kol., 2012<sup>1</sup>, Čadová a kol., 2015)

### **3. Nároky na pracovníky pomáhajících profesí v souvislosti s tělesným postižením**

Pomáhající profese mohou být nesporně naplňující prací, ale jako každá práce s lidmi mají v některých ohledech na pracovníka v tomto oboru zvýšené nároky. Pedagogové jsou pomáhajícími pracovníky, protože poskytují péči svým studentům a žákům. (Ziaian-Ghafari, Berg, 2019)

Tato kapitola dále popisuje nároky na pomáhající pracovníky se zaměřením na pedagogy žáků s tělesným postižením, které souvisí se vznikem zátěže. Dle Wendsche a Lohmann-Haislah (2017) když nedochází k zotavení z pracovních nároků, které vyžadují naši mentální nebo fyzickou angažovanost můžou se z nich stát pracovní stresory (Wendsche and Lohmann-Haislah, 2017). Ty dlouhodobě bez adekvátních zdrojů a zotavení mohou vést k negativním důsledkům pracovní zátěže.

Skovholt a Yoo uvádí obecné nároky a obtíže, které činí práci v tomto oboru náročnou:

- „...*naše neschopnost říci ne,*
- *život v oceánu stresových emocí,*
- *nejednoznačná profesní ztráta,*
- *utajená povaha práce,*
- *neustálá interpersonální citlivost a jednosměrná péče,*
- *data přenosu a protipřenosu,*
- *neuchopitelná měřítka úspěchu,*
- *normativní selhání,*
- *regulační dohled a kontrola ze strany vnějších osob,*
- *právní a etické obavy,*
- *zástupná traumatizace a trauma...“ (Skovholt, Yoo, 1999, str. 1-2) (překlad autora)*

#### **3.1. Problémy v nastavení hranic ve vztahu k práci**

V této podkapitole popisujeme důležitost hranic nejen ve vztahu k druhým lidem, ale i ve vztahu k práci. Hranice ve vztahu k druhým souvisí s tím, jak komunikujeme své potřeby (hranice) s organizací, pro kterou pracujeme, a jak se reflektují v naší práci.



Hranicemi ve vztahu k práci je myšleno to, jak přistupujeme k práci třeba v mimopracovní době. Může se jednat i o přemítání o práci.

Zdravé hranice jsou předpokladem pro zdravé mezilidské vztahy. Jedinci s nízkou mírou sebeprosazení (asertivity) trpí zvýšenou mírou stresu, protože nedokážou adekvátně adresovat své potřeby v sociálních situacích. Nerealistické cíle a očekávání spojené s podceňováním našich vlastních zdrojů je též nerespektování osobních limitů a neefektivní nastavení hranic. Překročit hranice vlastního já a nabídnout pomocnou ruku druhému je bezpochyby vyšší hodnotou, nicméně bez zdravé míry egoismu toto fungování může mít z dlouhodobého hlediska negativní dopad. Konkrétně na naši psychickou pohodu, protože nebudeme mít dostatek času a prostor pro zotavení se ze stresu a povinností. Takto začnou trpět i naše vztahy s okolím, pro které jsou předpokladem právě zdravé hranice. Zároveň jeden z předpokladů pro oboustranně vyhovující vztah mezi pomáhajícím a klientem je schopnost pomáhajícího utvářet vazby s klientem a zároveň se umět od situace oddělit. (Kopřiva, 2016, Pešek, Praško, 2016, Skovholt, Yoo, 1999)

Hranice ve vztahu k práci z kognitivního hlediska můžeme nazývat jako psychologické odpoutání (detachment) od pracovních povinností. Tedy stav, kdy jsme schopni se distancovat mentálně od práce během našeho volného času a mysl není zatěžována myšlenkami souvisejícími s prací. Je to důležitý předpoklad pro psychické a fyzické zdraví, kdy jedinci při zvládnutí tohoto odpoutání pociťují menší míru vyčerpání, větší spokojenost v životě, lepší spánek a méně fyzického diskomfortu. Zároveň se dá pozorovat stav celkové pohody člověka, kdy má psychologické odpoutání od práce vliv na pozitivní ladění jedince, je přítomna menší únava a pocit intenzivnějšího stavu zotavení. Odpoutání od práce ve volném čase má následně pozitivní vliv na pracovní výkon. (Wendsche, Lohmann-Haislah, 2017)

Náchylní k vyčerpání bývají právě začínající učitelé a jiní pomáhající pracovníci, protože mívají velká očekávání a silné záměry změnit věci k lepšímu. Stresující charakter práce pak může mít negativní dopad na fyziologické odreagování po skončení práce. Pokud je zotavování po práci, které souvisí s psychologickým odpoutáním narušováno opakovaně může negativní krátkodobá reakce na zátěž vyústit do dlouhodobých důsledků. (Skovholt, Yoo, 1999, Wendsche, Lohmann-Haislah, 2017)

### 3.2. *Měřítka úspěchu v práci s progresivním onemocněním*

*„Pokud je profesním impulsem pomáhat, učit nebo léčit, pak se úspěch musí vztahovat k míře pomoci, učení nebo léčení. Nebo se vztahuje spíše k míře zlepšení u klienta, studenta či pacienta? Nebo je to nějaká kombinace těchto vlastností – úsilí odborníka násobené zlepšením příjemce? Je to tedy úsilí, nebo kvalita?“ (Skovholt, Yoo, 1999, s. 8) (překlad autora)*

Hledání konkrétních výsledků či pokroků bývá příčinou pracovního stresu. Tak se totiž dostáváme do situace, kdy hodnotíme sami sebe a svou kompetentnost na základě faktorů, které není v naší moci často ovlivnit. Zpětná vazba je pracovníkem vyžadována a pokud je jeho motivace orientovaná na validaci užitečnosti či důležitosti vlastní osoby může se stát pak jedním z faktorů, který vede k vyhoření. Místo konkrétních výsledků se doporučuje hledět na využití svých profesních schopností a zkušeností na maximum v dané situaci. (Pešek a Praško, 2016, Skovholt, Yoo, 1999)

V práci se žáky s tělesným postižením se může pedagog setkat s dětmi se svalovými atrofiemi a dystrofiemi – primárně nejsou zasaženy kognitivní schopnosti nicméně postižení má progresivní charakter, který se projevuje na hybnosti žáka. (Géringová, 2011)

*„Postupem času se u dětí zhoršuje také hybnost rukou. Z toho vyplývají narůstající problémy ve škole při manipulaci s pomůckami a při psaní.“ (Géringová, 2011, s. 129)*

Toto je příklad situace, kdy dítě vlivem svého postižení ztrácí nebo u něj ochabují již nabyté schopnosti jako třeba schopnost psát. Je to danost konkrétního postižení a pedagog nemůže takovou situaci nijak ovlivnit. Dle Zellmer (2004) akutní pocit zmatku a bezmoci, který v nás vyvolávají zástupně druzí, ale pramení ze situace, nad kterou nemáme kontrolu a jsme frustrováni, protože byť bychom chtěli pomoci, nemáme prostředky, jak zlepšení dosáhnout. Právě pocit zmatku a bezmoci jsou symptomy, které se mohou vázat k problémům jako je například „únava ze soucitu“. K její problematice se dostaneme v jedné z následujících kapitol. Práce totiž mimo jiné nese riziko absorbování utrpení druhých a emoční bolest jako přímý důsledek vystavení se jejich problematické, často neřešitelné situaci. (Zellmer, 2004)

### **3.3. Fyzické nároky**

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga (jakožto jednoho ze zástupců pedagogických pracovníků) u žáka s TP je dopomoc při úkonech sebeobsluhy a pohybu. Fyzická manipulace se žákem s tělesným postižením je součástí výkonu profese pedagogů, kteří se žáky s tělesným postižením pracují. Do kontaktu s touto formou fyzické zátěže přijdou i učitelé. Čím závažnější postižení, tím je vyžadována větší míra asistence. (Čadová a kol., 2012<sup>2</sup>)

Manipulace u zdravotnických pracovníků je nejčastější příčinou bolesti zad. Mezi rizikové faktory se řadí fyzické nároky práce jako opakované úkony bez přestávek, zvedání či přenášení, dlouhodobé setrvání v jedné poloze. Dále pracovní techniky – nevyužití pomůcek či asistence druhého, nevhodné manipulační techniky. (Gilbertová a Matoušek, 2002)

### **3.4. Emoční nároky**

Emoční nároky představují výzvu ve sféře pomáhajících profesí. Práci lze charakterizovat jako emočně náročnou, protože pracovníci pomáhajících profesí z řad lékařů, psychologů, pedagogů atd. jsou běžně v práci vystavováni emočním situacím. Ty zahrnují nároky či očekávání pacientů, klientů či žáků a jejich obtížné problémy. (Aiello, Tesi, 2017)

Pomáhající mohou být náchylnější k přejímání emocí. Vyjádření emocí může vést k situaci, kdy pasivnější jedinec přejme emoce aktivnějšího, více emočně expresivního člověka. Pomáhající pracovníci by měli být schopni naladit se na emoce druhého, ale zároveň mít pod kontrolou míru, do jaké je emoce druhých ovlivní. Citová angažovanost a vazby jsou součástí učitelské, lékařské či jiné pomáhající profese. Pro úspěšné vykonávání práce pomáhajícího musíme navázat vztah založený na vzájemné úctě a důvěře. Osobnost pracovníka slouží jako hlavní prostředek k dosažení určitého cíle v pomáhání. Pro pomáhajícího je důležité si osvojit schopnost, jak být ‚napojen‘ na stresové emoce a zároveň, jak se od nich po skončení interakce zase odpojit. (Géringová, 2011, Kopřiva, 2016, Skovholt, Yoo, 1999)

Potřeba emoční regulace je jedním z předpokladů pro optimální výkon práce s lidmi. Emoce hrají roli v usměrňování a regulaci lidského chování v pracovním procesu, souvisí s pracovní a organizační pohodou a též výkonem práce. Při práci s lidmi, která

zahrnuje emoční reakce a případně i stres jsou procesy regulace emocí nezbytné pro kvalitní péči. Jde o navázání dobrého vztahu pro získání důvěry, aby (v našem případě žák) cítil ve vyučovacím procesu v pedagogovi oporu a byl ochoten spolupracovat. Pomáhající pracovníci se mohou setkat s řadou emocí jako je hněv, bezmoc, frustrace a pro optimální reakci na své žáky či jiné typy klientů musí dobře zvládat regulaci těchto emocí. V situaci, kdy je proces emoční regulace špatně zvládnutý může navodit v pracovníkovi vyčerpání nebo chování, které signalizuje jeho distancování se od situace – mechanismus zvládnutí pro vyhnutí se pocitu smutku. (Carminati, 2021)

### **3.5. Absence slovní zpětné vazby**

Pokud mluvíme o žácích, kteří trpí tělesným postižením s přidruženým mentálním postižením těžšího stupně, jedním z náročných faktorů pro pedagoga může být nepřítomnost slovní zpětné vazby od žáka. Mentální postižení existuje nejčastěji v kombinaci s postižením tělesným. (Rejfková, 2020)

Vágnerová (2014) charakterizuje komunikaci osob s mentálním postižením takto: „... *omezený rozvoj komunikačních kompetencí, který se projevuje potížemi v porozumění i verbálním vyjádření.*“ (Vágnerová, 2014, s. 294)

Když žák verbálně nekomunikuje a učitel či pedagog nemá k dispozici tento typ zpětné vazby musí být vnímavý k jeho neverbálnímu chování – to zmiňuje ve své práci o rozvoji žáků s těžkou mentální retardací a kombinovaným postižením Fleischmannová (2015), pracovníci, kteří dostávají zpětnou vazbu pouze prostřednictvím chování žáků musí být vnímavý, aby pochopil sdělovanou informaci a mohl na ni adekvátně reagovat. Tento faktor může vyvolávat u pedagogických pracovníků stres, Křivohlavý (2009) uvádí: „*U některých situací je jasná a zřetelná zpětná vazba – pracovník se dozví pravidelně, jak je jeho práce hodnocena. Jsou však situace, kde tomu tak není, a pracovník pak žije v nejistotě.*“ (Křivohlavý, 2009, s. 176)

## **4. Zátěž**

Míra zátěže je závislá na nárocích, které na jedince vyvíjejí určitý tlak na jejich splnění. Pokud je narušeno zotavení z pracovní zátěže pracovní požadavky – tedy fyzické či psychické úsilí, které je pro výkon práce potřebné se mohou měnit na pracovní stresory. Naopak pracovní zdroje referují k organizačním, psychologickým a fyzickým faktorům, které napomáhají ke snižování námahy a nároků, podporují osobní růst. Zátěžové

situace mají své charakteristiky, které rozvádíme v následujících podkapitolách. (Vágnerová, 2014, Paulík, 2017, Wendsche, Lohmann-Haislah, 2017)

#### **4.1. Charakteristika zátěžových situací**

##### **4.1.1. Frustrace**

*„Frustrace je neočekávaná ztráta naděje na uspokojení subjektivně důležité potřeby. Vyvolává prožitek zklamání a stimuluje reakce zaměřené na vyrovnání nepříznivé bilance.“* (Vágnerová, 2014, s. 40)

Nedochází k uspokojení potřeby, které daný člověk připisuje důležitost navzdory jeho pozitivnímu očekávání od dané situace. Může být funkční, protože vybídne člověka k hledání účinnějších řešení. Reakce může být buď pasivní – ta je charakteristická nečinností, rezignací, smutkem přerůstajícím až v depresi. Aktivní reakcí se naopak rozumí agrese, která může být směřována k nám samým či k okolí. Typickými prvky agrese jsou hostilita (nepřátelství) a hněv. Pokud je frustrace dlouhodobějšího charakteru a je nám znemožněno plnit své potřeby mluvíme o deprivaci. (Vágnerová, 2014, Paulík, 2017)

Frustrace nastává také jako stádium předcházející syndromu vyhoření, obecně individuální charakteristiky jedince hrají roli ve vyrovnávání se s vysoce stresujícím pracovním prostředím. Ve vztahu k faktorům v pomáhajících profesích vzniká frustrace pokud:

- Nedochází k uspokojivé komunikaci,
- pracovníci mají nerealistická očekávání, která je izolují a činí vyčerpávanými,
- dochází ke konfliktu rolí,
- jedinec je vystaven vysoké míře stresu,
- množství administrativy vyžaduje hodně času. (Lewandowski, 2003)

##### **4.1.2. Konflikt**

*„Obecně konflikt znamená střet dvou protikladných sil, srážku protichůdných, vzájemně neshleditelných tendencí, zájmů, cílů, názorů, a představuje destabilizující prvek v systému.“* (Paulík, 2017, s. 81)

Nicméně konflikt má i pozitivní vliv na situaci, kdy umožňuje vývoj či posun určitého problému. Konflikty se dají rozlišit na konflikty intrapersonální a interpersonální – *Intrapersonální konflikt* se týká pouze jedné osoby a jedná se tedy o konflikt vnitřní.

- Člověk si vybírá mezi dvěma nelibými možnostmi, kdy jedné se nelze vyhnout či si musí vybrat mezi dvěma pozitivními alternativami, které jsou vzájemně neslučitelné.
- Dále se může jednat o vnitřní konflikt v situaci, kdy přání a potřeby jsou v konfliktu s tím, co je důležité pro zdraví a vývoj jedince. (Paulík, 2017, Vágnerová, 2014)

*Interpersonální konflikt* se týká nejméně dvou lidí. Podle Paulíka (2017): „Z pozice jedince jsou vnímány jako rušivé vlivy z vnějšku, které mohou mít dopad i do oblastí vnitřních, intrapersonálních konfliktů, s nimiž se mohou různě kombinovat a prolínat.“ (Paulík, 2017, s.83)

Může se týkat situací, kdy má jedinec konflikt s jiným člověkem nebo sociální skupinou či se jedná o konflikt dvou skupin anebo konflikty uvnitř skupiny. Konflikt a frustrace se řadí mezi tzv. denní mrzutosti vzhledem k tomu, že ačkoli přispívají k vnitřní nepohodě nejsou samy o sobě ohrožující. Nicméně dlouhodobě frustrující situace, dlouhotrvající konflikt či kumulace těchto denních mrzutostí nebo pokud jsou prožívané jedincem jako závažné můžou zapříčinit vznik stresu. (Paulík, 2017, Vágnerová, 2014)

#### **4.1.3.     *Stres***

„*Stres je komplexní psychofyziologickou reakcí, která se na psychické úrovni projevuje pocitem nadměrného zatížení či ohrožení duševní a tělesné pohody.*“ (Vágnerová, 2014, s. 40)

Je to spuštění adaptačních reakcí organismu na různé zátěže. Stres v určité své formě může člověka přimět k rozvíjení svých kompetencí tím, že člověka aktivizuje nebo nasměruje k hledání nových řešení. To, jak se projeví stres na organismu určuje to, jak je situace způsobující stres řešena. Také má vliv to, jak je stres rozložen v časovém úseku. Je tedy rozdíl mezi *dlouhodobým, chronickým stresem*, který nebyl dobře zvládnut a *jednorázovou, intenzivní stresovou situací*, která je pozitivně řešena a po které nastává odpočinek. První zmíněná možnost představuje zdravotní riziko, druhá

varianta pravděpodobně nikoli. V závislosti na kombinaci s dalšími proměnnými jako jsou třeba genetické predispozice, psychická odolnost, životní styl, fyzické a osobnostní charakteristiky jedince či sociální faktory může dlouhodobý chronický stres vyvolat zdravotní obtíže. (Kebza, 2005, Vágnerová, 2014)

Při práci s lidmi, kde je nesena pracovníkem za druhé odpovědnost je pozorována větší míra tlaku a tato odpovědnost působí jako stresový faktor. Další stresové faktory v souvislosti se zaměstnáním mohou být:

- Přetížení množstvím práce, kdy požadavek na vykonané množství práce je neúměrný množství času, který je k dispozici.
- Vstřebávání více negativních emocí od svých klientů či pacientů, než je pracovník pomáhajících profesí schopen zpracovat.
- Interakce s klientem
- Další aspekty práce či organizace.

(Hawkins, Shohet, 2004, Křivohlavý, 2009)

Reakce na stres vznikají v pomáhajících profesích často a vyvolávají fyziologické i psychologické odezvy. Není prostor pro vybití energie, která byla v člověku vybuzena. Týká se to situací, kdy sdílíme s pacientem jeho bolest, nebo jsme frustrováni omezeností našich prostředků pro zajištění cizích potřeb. Také se stres týká situací, kdy nemáme pocit dostatečné profesní či citové připravenosti. (Hawkins, Shohet, 2004)

Mezi zdroje stresu pro učitele patří podle Paulíka (2017):

- *„Obtíže zahrnuté v aktuálním zaměstnání na dané škole*
- *Nedostatky v organizační struktuře a klimatu*
- *Problémy související s rolí v organizaci*
- *Problémy v kariéře*
- *Nedostatky ve spolupráci rodiny a školy*
- *Nedostatek společenské podpory, uznání učitelské práce a její relativně nízké společenské oceňování a s ním související nízký plat*
- *Pocit učitelů, že jejich práce a často i projevy chování vůbec podléhají permanentní vnější kontrole*
- *Strach z negativního hodnocení vlastní práce a z případné následné ztráty zaměstnání*
- *Strach z možnosti veřejného zesměšnění. “ (Paulík, 2017, s. 212-213)*

V kontextu stresu učitelů je řeč o oblastech jako je nadměrná zátěž v práci, konfliktní vztahy, nedostatek času na přípravu či plnění vzdělávacích plánů. Ze strany organizační struktury se pak může jednat například o direktivní řízení a administrativní nároky, ke kterým učitelé nemají možnost říci svůj názor. Pokud hovoříme o problémech s organizací, řešíme problém očekávání a nároků, které jsou mnohdy nekonzistentní a učitelé se dostávají do konfliktu s požadavky, které jsou těžko naplnitelné. Můžeme hovořit také o přenášení stresu z práce do osobního života a obráceně. Přístup organizace v emocionálně náročných profesích, ovlivňuje odolnost zaměstnanců vůči stresu z práce. Dalším faktorem adaptace na nároky v práci je pocit její smysluplnosti. Ta souvisí i se smysluplností života. (Paulík, 2017)

#### **4.1.4. Krize**

Krize je náhlou situací, která je spojena s pocitem nezvládnutí nějakého problému, selhávají adaptační mechanismy. Krizové situace se vyznačují mezi zátěže, kterou jedinec nemůže zvládnout bez destruktivních důsledků pro něj samého. Vznik krize souvisí se zranitelností vůči stresorům a faktory spouštějícími či urychlujícími krizi. V krizi bývají ovlivněny stránky myšlenkové, behaviorální a emocionální.

Charakteristické pro krizi je zkreslené vnímání situace i zkreslený náhled na nás samotné. Cítíme se nepřipraveni situaci čelit a dominují impulzivní počiny, automatické reakce spojené se strachem, vztekem a dezorganizovaností. (Vágnerová, 2014, Paulík, 2017)

Takto vyhocená situace signalizuje, že aktuální způsob reakce na situaci není dostatečně efektivní. Zvládnání krize tkví ve změně pohledu na situaci a nalezení jiných, více účinných způsobů, jak ji zvládnout. (Vágnerová, 2014)

## **5. Možné důsledky zvýšené psychické zátěže**

Zvýšené nároky na pracovníky pomáhajících profesí, jakými jsou zvýšený stres, emoční nároky povolání, každodenní péče o druhé může v případě nedostatečné psychohygieny a nastavení hranic ve vztahu k práci vyvolat nepříznivé psychické reakce na nezvládnutou zátěž.



## 5.1. Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření definují Pešek a Praško (2016) jako: „...*psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu... vyskytuje se hlavně u osob, jež pracují s lidmi.*“ (Pešek a Praško, 2016, s. 16)

Týká se nejméně 20-30 % pracovníků věnujících se práci s lidmi. Mezi ohrožené profesní skupiny patří zejména lékařský personál včetně psychologů a psychoterapeutů, dále duchovní, pracovníci sociálních služeb a pedagogický personál. Vysokou motivaci, zájem a aktivitu střídá pocit oslabení až vymizení tohoto nasazení. (Kebza, 2005, Pešek a Praško, 2016)

Faktory ovlivňující vyhoření podle Křivohlavého (2012) jsou:

- „*dlouhodobý bezprostřední, osobní styk s lidmi, jak je tomu u učitelů, lékařů, zdravotních sester, vedoucích pracovníků, sociálních pracovníků, duchovních atp.*;
- *dlouhodobé neúspěšné jednání s lidmi, při dojednávání smluv, dohod, obchodů atp.*;
- *dlouhou dobu trvající pracovní přetížení kladením mimořádných požadavků na pracovníka;*
- *příliš strohý pracovní režim, příliš přísná pravidla jednání či příliš tvrdě vyžadované dodržování ‚pravidel hry‘;*
- *diktátorský režim nadřízeného, bezohledné manipulování lidmi;*
- *přetěžování, tj. situace, v níž je příliš velké množství úkolů, pacientů, zákazníků, klientů, stran atp. v poměru ke kapacitě pracovníků.*“ (Křivohlavý, 2012, s. 24)

Ve velmi vysoké míře se syndromem vyhoření vyskytuje právě ve školství. Zejména pak na základních a středních školách. Vystavení syndromu vyhoření jsou pak zejména Speciální pedagogové, kteří se setkávají ve své praxi s žáky s mentálním postižením či psychiatrickými diagnózami. (Křivohlavý, 2012)

Pokud množství zatěžujících faktorů není vyváжено našimi obrannými schopnostmi na zvládání těžkostí, dochází ke stresu, který se projevuje v takovém případě jako až patologicky působící. Riziko psychického vyhoření je přítomno za předpokladu, že člověk je dlouhodobě vystaven stresovým situacím, zejména zmíněnému patologickému

stresu – tzv. distres. Další roli v syndromu vyhoření faktor *nenaplněných očekávání, zejména pozitivní zpětné vazby*. Pokud se nám nedostane kladné ocenění za naši práci hovoříme o neuspokojení, tedy frustraci. Takové situace se v člověku mohou hromadit, přičemž potřeba vědomí smysluplnosti naší práce je velmi významná ve vztahu k syndromu vyhoření, stejně tak již zmíněné uznání. Právě opakované neuspokojení těchto potřeb může také vést k syndromu vyhoření. (Křivohlavý, tamtéž)

Mezi další faktory patří:

- Špatné vzájemné vztahy s nejbližšími lidmi, kde existují nedorozumění a konflikty či dokonce devalvace druhého.
- Emocionální zátěž, kdy zejména při kontaktu s lidmi je kladen důraz na kladné emocionální vztahy. Tyto situace v práci s lidmi mohou být často ale negativně emočně laděné.
- Problémy v rámci pracovních podmínek a organizace. (Křivohlavý, 2012)

Pešek a Praško (2016) popisují ve své publikaci fáze rozvoje syndromu vyhoření:

- *„Idealistické nadšení – Jdu do toho na plný plyn, těším se na skvělou seberealizaci. Těm lidem je třeba pomáhat. Chápu je a musím jim pomáhat co nejvíce.*
- *Stagnace – Proč bych se měl honit? Beztak to nějak dopadne. Těch požadavků je moc a člověk část musí ignorovat. Hlavně si udělat v práci pohodu.*
- *Frustrace – Klienti si vymýšlejí, manipulují a zneužívají mé dobroty. Nějak mě to tady všechno štvě.*
- *Apatie – Nestojí to za nic, ale nějak to vydržím. Hlavně přežít.*
- *Syndrom vyhoření – Už to nejde vydržet, mám toho po krk. Už abych odsud vypadl. Kašlu na to. Vedení je šílené a klienti také, štvou mě. Ať mi všichni vlezou na záda. Měl bych s tím a se sebou něco dělat, ale popravdě se mi nechce. Ono to nějak vyhnije!“ (Pešek a Praško, 2016, s. 19)*

Syndrom vyhoření se může projevovat pocitem nedocenění či křivdy a ztráty pocitu smysluplnosti naší práce. Zlost, rezignace či strach mohou být dalšími symptomy. Fyzické symptomy souvisí s nejrůznějšími bolestmi, problémem se soustředěním, únavou a napětím. Typické je též podrážděné a vyhýbavé chování vůči druhým, negativní emoční vliv na kolegy, snížená schopnost v rozhodování. Vyhořelý člověk je

méně výkonný, více chybje v práci a je také více nemocný, trpí depresemi, špatnými náladami v pracovním kolektivu, může užívat návykové látky, dochází k nárůstu konfliktů v práci i osobním životě, hůře se stará o klienty. (Pešek a Praško, 2016)

## 5.2. *Únava ze soucitu*

*„Únava ze soucitu je vymizení popudu pomáhat, podporovat nebo jakkoli přivodit úlevu. Již nejsme dále schopni vcítit se do utrpení svých klientů, místo toho začínáme jejich potíže zlehčovat...“* (Rohwetter, 2022, s. 21)

Pocitově se projevuje jako netrpělivost, nuda, stres, přetěžování a manifestuje se i v reakcích pomáhajícího na obtíže klienta. Jedním z faktorů pro vznik únavy ze soucitu je například přehnaná identifikace se situací klienta či čelení velkému odporu, v kombinaci s osobními starostmi jedince. Pomáhající může být nespokojen jakou mírou podpory je v jeho kompetenci klientovi poskytnout. Náchylní jsou lidé, kteří mají velmi rozvinutou schopnost vcítění se do druhých a vyjadřování empatie. Zatímco syndrom vyhoření vzniká postupně, únava ze soucitu může vzniknout náhle a zotavení bývá rychlejší. (Figley, 1995, Rohwetter, 2022)

Vyskytovat se může jak na úrovni jednotlivce, tak pracovního týmu. U jednotlivců jsou přítomny pocity bezmoci a chaosu. Pomáhající může pociťovat vyhoření, touhu po odpočinku mimo práci a po opuštění stávajícího zaměstnání, vytrácí se smysl pro humor i introspekce. Na úrovni týmů se setkáváme typicky se společnou identifikací s nějakým problémem. Příkladem mohou být rozhovory o potenciálním zanedbávání pracovních povinností nebo opovrhováním náročnými pacienty. (Rohwetter, 2022)

### *Únava ze soucitu u pedagogů*

U učitelů a pedagogických pracovníků, kteří se věnují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP) je náchylnost k únavě ze soucitu větší vzhledem k emocionální investici do poskytování účinné podpory studentům se specifickými potřebami. (Ziaian-Ghafari, Berg, 2019)

*Únava ze soucitu spojená s problémy s inkluzí:*

- Nepřípravenosti učitelů běžných škol na vzdělávání žáků se SVP. Pokud se vyskytne ve třídě takový žák učitel může být zahlcen stresem, protože se nebude dobře orientovat ve specifikách přístupu k žákovi. Nebude žákovi moci poskytnout adekvátní podporu.

*Únava ze soucitu spojená s osobní investicí pedagogů do potřeb žáků se SVP:*

- Při práci s těmito žáky se mohou dostat do situace, kdy se uchýlí k dělení kompromisů. Pro vyřešení složitějších obtíží žáků dají do pozadí ty s méně závažnými obtížemi.
- Rozložení sil mezi osobními potřebami a individuálními potřebami žáků. Pedagog by měl být schopen stále naplňovat péči o žáky, ale zároveň ne na úkor vlastního psychického zdraví.

*Únava ze soucitu spojená s omezenými zdroji pro úspěch vzdělávacího procesu:*

- V případě, kdy tuto podporu běžná škola integrující žáky se SVP neposkytuje, vzniká riziko únavy ze soucitu kvůli nedostatku informací a znalostí. Z toho vyplývá stres z nenaplnění potřeb některých žáků adekvátním způsobem. (Ziaian-Ghafari, Berg, 2019)

### **5.3. Deprese**

Součástí syndromu vyhoření může být vznik deprese, ta je nicméně v některých svých projevech specifická. Deprese a syndrom vyhoření k sobě mají v určitých ohledech blízko. Proto se jí budeme krátce věnovat i v této práci.

Člověk trpící depresí prožívá velký pocit psychické bezmoci. (Arrivé, 2004, Křivohlavý, 2012)

*„Jsou tu problémy s pozorností a soustředěním, narušená paměť; Vypadá to, jako by depresivní člověk ztratil veškerou energii a vitalitu. I sebemenší akce vyžaduje obrovské úsilí. Navíc má takový člověk velmi snížené sebehodnocení.“* (Arrivé, 2004, s. 59)

Rozdíl mezi projevy smutku a depresí:

- Časové zakotvení – smutek netrvá dlouhodobě, třeba řadu týdnů.

- Faktická příčina – příčiny deprese nelze někdy identifikovat, příčin může být několik. U základních emocí bychom měli být schopni určit jasně příčinu. (Arrivé, 2004)

Podle Maroon (2012) deprese ze syndromu vyhoření má svá specifika. Je dočasná a má vliv na pracovní nasazení jedince. Reakce jedince jsou zlostné a může být pasivní či podrážděný. V osobním životě je jeho chování stejné jako za běžného stavu. Zatímco depresivní stav je dlouhodobý a postihuje všechny oblasti života, jedinec postrádá smysl i zájem.

## **6. Mechanismy zvládnání zátěžových situací**

### **6.1. *Vulnerabilita a resilience***

Dle Paulíka (2017) a Kebzy (2005) způsoby, kterými reagujeme na zátěž jsou mimo jiné ovlivněny osobnostními charakteristikami jedince. Existují dva faktory ovlivňující jedincovu náchylnost k různým druhům nemocí, které zároveň určují jejich další vývoj. Souvisí zároveň s vyrovnáváním se se zátěžovými situacemi a způsobem, jakým organismus reaguje na stresogenní faktory, které na učitele působí téměř každý den. Tyto dva faktory se označují pojmy:

*Vulnerabilita* označuje dispozici, která se projevuje jako porucha funkcí, když je organismus vystaven stresu. Vnímáme ji jako faktor zapříčiňující narušení adaptace jedince či snížení účinnosti adaptačního procesu, případně jeho selhání. Lze ji dělit na genetickou vulnerabilitu, kdy existují vrozené předpoklady pro různé nemoci a spuštění stresových reakcí. Buď se může objevit u člověka již v kojeneckém věku (vulnerabilita primární) nebo v procesu učení vlivem nežádoucích vývojových faktorů (sekundární vulnerabilita). Individuální vulnerabilita se podílí na vzniku jakéhokoli onemocnění. (Kebza, 2005, Paulík, 2017)

*Resilience* jako pojem nemá jasnou obecně přijatou definici, v psychologii je u termínu resilience kladen důraz na charakteristiky jako flexibilita jedince a okolnosti, které mohou představovat zátěž neúměrnou dispozicím jedince, aby se s ní vyrovnal. V užším smyslu označuje určitý druh odolnosti – například *hardiness*, tato koncepce odkazuje na nalezení a rozvoj předpokladů osobnosti, které napomáhají ke zvýšení odolnosti vůči onemocněním. Emoční resilienci, která není pouze vrozenou charakteristikou jedince

lze posilovat, což je jeden z důležitých předpokladů pro zvládání emočních nároků práce pedagoga. (Grant a Kinman, 2014, Kebza, 2005, Paulík, 2017)

## **6.2. Obranné mechanismy**

Způsoby, jakými se snažíme udržet či opět nastolit psychickou pohodu a vnitřní bilanci nazýváme obranné mechanismy. Na rozdíl od zvládacích reakcí, které jsou vyvinuty s určitou vědomou vůlí jedince a reflexí zátěže, obranné mechanismy fungují na více či méně neuvědomované bázi. Jsou to způsoby, které mají za cíl snížit stres z rizika ohrožení náhledu na sebe samého. (Vágnerová, 2014, Paulík, 2017)

Obranné mechanismy slouží k nahrazení něčeho, co člověk nemůže získat a jejich účelem je redukovat úzkost, která vzniká kvůli nemožnosti získání žádoucího uspokojení. Příklady obranných reakcí mohou být popření, kdy jedinec nepřijímá informaci, protože představuje riziko pro jeho sebepojetí či psychickou pohodu, vytěsnění, kdy si nepřijatelné obsahy myslí a nepříjemné zážitky přestaneme uvědomovat, dále racionalizace, se kterou se v pomáhajících profesích setkáme například při bagatelizování emocí pro zachování zdánlivé pohody, identifikace, která může souviset s vyhořením či únavou ze soucitu, pokud se přehnaně identifikuje pomáhající s obtíží druhého člověka, dále můžeme uvést regresi, substituci, projekci, rezignaci a izolaci. (Hájek, 2012, Hawkins a Shohet, 2004, Vágnerová, 2014)

## **6.3. Zvládání (coping)**

Zvládání je interakce člověka a jeho osobních dispozic s vnějšími i vnitřními nároky ve snaze je ovládnout. Adaptace na zátěž, kdy člověk musí vynaložit zvýšené úsilí pro její zvládnutí se označuje jako *coping*. Reakce zvládací jsou na rozdíl od těch obranných realizovány s vědomou vůlí jedince, funguje zde zhodnocení situace i svých možností a chování je promyšlené. (Křivohlavý, 2012, Paulík, 2017)

Rozlišujeme *coping zaměřený na řešení problému* a *coping zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody*. Rozdíl mezi těmito dvěma typy copingu je, že coping zaměřený na řešení problému vyžaduje přímou akci a zásah do okolností souvisejících s problémem. V souvislosti s touto prací zmíníme, že tento typ copingu se ukázal jako efektivní pro emoční adaptaci na situaci a učitelé takto dosahují lepších výsledků navzdory stresorům své profese. Druhý typ copingu (coping zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody) naopak označuje situaci, se kterou se nic dělat nedá a

jedincova pozornost zde směřuje ke změně postoje. (Betoret a Artiga, 2010, Vágnerová, 2014)

### *Copingové styly a strategie*

Paulík (2017) když vymezuje termín *styl* a *strategie*, odkazuje ke stylům copingu jako projevům chování za účelem vyrovnat se se zátěží. Copingové styly mají stabilnější základ v osobnosti a důležitým faktorem je vrozenost, zatímco strategie je spíše zvolení postupu, který budeme realizovat v konkrétních situacích a hraje tu roli učení namísto vrozenosti.

Učitelská profese prezentuje celou řadu stresorů, dále navíc zvýšenou emoční investici v rámci práce s žáky s postižením, jak bylo již nastíněno v předchozích kapitolách. Dle Betoret a Artiga (2010) způsoby copingu společně s překážkami ve vyučovacím procesu a mírou důvěry jedince ve svou kompetentnost souvisí se syndromem vyhoření u učitelů.

V pomáhajících profesích jsou obecně považovány aktivní copingové strategie za efektivnější způsob řešení stresorů než vyhýbavé, pasivní strategie. Aktivními strategiemi se rozumí například vyhledávání řešení problému či vyhledávání sociální opory. Na úrovni kognitivní se jedná o přehodnocení situace – zaměření se na pozitivní aspekty situace pro snížení subjektivně prožívané zátěže. U aktivních strategií se snažíme nalezením řešení přímo reagovat na stresové situace. (Souza, Silva a Alves de Sousa Costa, 2020)

U vyhýbavých strategiích hovoříme například o větší investici pozornosti do samotné práce jako způsobu, jak se vyhnout negativním emocím, které v nás situace vyvolává. Dále můžeme situaci řešit unikáním problému tím, že se na něj snažíme nemyslet a nevěnovat mu pozornost, za třetí můžeme zmínit emoční bariéry, kdy se distancujeme emočně od bolesti druhého, popřeme bolest či utrpení pro zachování emoční rovnováhy. Též se v rámci copingových strategií setkáme s opuštěním krátkodobě nebo dlouhodobě celého oboru pro moc velký stres, zřídka se můžeme setkat i s přenesením odpovědnosti na supervizory a další personál. (Souza, Silva a Alves de Sousa Costa, 2020)

## 7. Metody zvládání a prevence negativních dopadů zátěže

### 7.1. Tělesně zakotvené prožívání

Potlačování a bagatelizování emocí obzvlášť při práci s lidmi může vést až k syndromu vyhoření. Člověk prožívající zátěž se přirozeně snaží znovu nastolit psychickou rovnováhu, dochází k tomu často způsoby – obrannými mechanismy, které nejsou z dlouhodobého hlediska funkční. (Paulík, 2017, Hájek, 2012)

Tělesně zakotvené prožívání je metodou, která se snaží přivést potlačené emoce k pozornosti člověka včas před vzniknutím extrémních stavů. Využívá přitom tělesné procesy, tím dochází k uklidnění, protože přeneseme svou pozornost od zúzkostňujících myšlenek k tělu, do přítomného okamžiku a dále pomáhá objevit významy prožívaných emocí, tak slouží jako prevence vážnějších dopadů zátěže a též tvoří součást péče o vlastní psychickou pohodu. Zároveň ve vztahu k ostatním lidem platí, že pokud dokážeme být citliví k vlastním prožitkům, vnímat je a akceptovat je, dokážeme být empatičtí vůči tomu, co prožívají druzí. (Hájek, 2012, Hytych, 2003)

Dle popisu Hájka (2012) se pokusíme rozebrat stádia **tělesně zakotveného prožívání**, která formuloval jako:

1. Všímavost k tělesné oblasti
2. Spontánní objevení ohniska, pozorování jeho změn
3. Zachycení prožívaného významu
4. Zpřesňování prožívaného významu
5. Prožívaný posun

Prvním stádiem je **všímavost k tělu**. Základní charakteristiky všímavosti lze dle Bendy (2006) pospat jako *pozorování* – jde o uvědomění si procesů těla a mysli, nikoli konkrétních obsahů, být duchem přítomen teď a tady.

Dalším stádiem je **spontánní objevení ohniska**, ke kterému Hájek (2012) referuje jako ke stavu, kdy přirozeně po prvním stádiu všímavosti zaznamenáme na svém těle nějaký pocit. Soustředíme se na ohnisko výskytu tohoto pocitu.

V další fázi se snažíme přijít na **prožívaný význam** přítomného, fyzického pocitu.

*„Prožívaný význam je významem pocitu, který odpovídá prožívání minulé či současné anebo budoucí vnější konkrétní události nebo vnitřní situace, která se odehrává pouze*



v *mysli*.“ (Hájek, 2012, s. 37) Nenásilně čekáme, zda nás *spontánně* napadne nějaké heslo, slovní spojení či obraz při tělesném prožívání ohniska, popisný pro fyzický pocit.

Během dalšího stádia se člověk **výraz** snaží **zpřesnit**. Důležité je, aby se jedinec dostal ke slovu či označení, se kterým je *spokojený*. Interakce těla a mysli by měla postupně vést ke změně označení do chvíle, než člověk spokojený je. (Hájek, 2012)

Poslední stádium – **prožívaný posun** – charakterizuje Hájek (2012) takto: „*Jde o proces, kdy prožívaný význam byl zpřesněn tak, že se zcela změnilo jeho prožívání. Není již iritující a ztrácí na své důležitosti.*“ (Hájek, 2012, s. 39)

Jak již jsme nastínili na začátku, vědomé přistupování k vlastnímu prožívání je zásadní nejen pro nás, ale též pro práci v pomáhajících profesích, kdy přicházíme do kontaktu s lidmi, klienty, žáky, kteří potřebují cítit naši emoční angažovanost.

## 7.2. *Všímavost*

„*Lze ji charakterizovat jako schopnost nezáujatě pozorovat, zaznamenávat, znovupoznávat a pamatovat si prožívané psychické jevy. Psychickými jevy zde přitom rozumíme tělesné procesy dostupné smyslům, city, stavy mysli a obsahy mysli.*“ (Benda, 2006, s. 132)

Nácvik všímavosti souvisí nejen preventivně s naší psychohygienou. Zároveň při únavě ze soucitu můžeme pociťovat její ochabování, stejně tak symptomy syndromu vyhoření. Napomáhá s rozvojem reflexe a tím i podporuje rozvíjení emoční inteligence a upřímné empatie, proto je vhodnou metodou pro pomáhající pracovníky, jakými jsou například pedagogové. (Grant a Kinman, 2014, Rohwetter, 2022)

Pár cvičení na rozvíjení všímavosti dle Rohwetter (2022) souvisí se senzorickými informacemi, které si můžeme vybrat vědomě vnímat, například při pití vody, kdy vnímáme chuť, teplotu nebo zahleděním se do určitého objektu. Jsou to cvičení, která uklidňují rychlou mysl, pomáhají se nám vrátit zpět do přítomnosti a trénujeme vnímání a citlivost vůči světu kolem nás i našim vlastním prožitkům.

Se všímavostí souvisí zejména pozorování prožitků a procesů, nikoli angažování se v obsazích. Jednoduchá technika, která se nazývá též *surfing*, kdy se neponořujeme do obsahů svých myšlenek, ale pozorujeme je jako nezúčastněný pozorovatel. Je to technika rozvíjející *sebeuvědomování*. Mimo relaxaci díky odstupu a odpojení od

stresujících myšlenek nám ukazuje, *co* na nás působí jako stresující faktor. S tímto poznáním pak můžeme dále pracovat. Na druhé straně pak díky lepší všímavosti můžeme identifikovat, co působí pozitivně a v těchto situacích a aktivitách se více angažovat. (Nešpor, 2020)

### 7.3. *Supervize*

*„Je to proces praktického učení, v němž supervizor-učitel (někdy též skupina stejně postavených kolegů) pomáhá supervidovanému řešit konkrétní problémové situace, které vznikají při jeho práci s klienty.“* (Kopřiva, 2016, s. 136)

Předmětem supervize mohou být vztahy s kolegy, pracovní atmosféra, určitý případ supervidovaného, (člověka, kterému je supervize poskytována). Buď se může jednat o supervizi *kvalifikační*, ta je součástí získání nějaké kvalifikace anebo se jedná o *průběžnou supervizi*, která je součástí praxe pracovníků. (Kopřiva, 2016, Pešek a Praško, 2016)

Jednou z metod supervize je Bálintovská skupina. Dříve byla primárně zaměřena na lékaře, dnes se užívá napříč pomáhajícími profesemi včetně těch pedagogických. Předmětem tohoto druhu supervize je zejména emoční prožívání pracovníka, které potenciálně může narušovat vztah mezi ním a pacientem, klientem či žákem. Průběh této supervize v rámci pomáhajících profesí spočívá ve schůzkách skupiny (v našem případě pedagogických) pracovníků, kteří pod vedením kvalifikovaného pracovníka rozebírají konkrétní konfliktní situaci. Pomáhající profesionál nese v sobě vnitřní konflikt, protože není spokojen, jak v nějaké situaci jednal a tato situace se pak v rámci skupiny při supervizi rozebírá. Člen skupiny, jehož případ se rozebírá dává skupině prostor na vyjádření svých návrhů řešení a poznámek k případu. Poté supervidovaný poskytne zpětnou vazbu skupině k jejich postojům a každý člen shrne, co pro něj bylo přínosné či podstatné. (Kopřiva, 2016, Pešek a Praško, 2016)

Funkcí supervize je rozvoj dovedností supervidovaného ve vztahu ke svým klientům, zaměření je zejména na lepší porozumění klientovi, zmapování svých reakcí, dynamiky jejich interakcí a další možnosti práce s klientem. Supervize pomáhá supervidovanému zvládnout emoční náročnost profese, zejména slouží jako prevence nadměrné identifikace s klientovými obtížemi a jako prevence syndromu vyhoření, dále má zajistit

odpovídající kvalitu odvedené práce supervidovaného, supervizor s ním rozebírá jeho práci, zaměřuje se na citlivé oblasti nebo případná selhání. (Hawkins a Shohet, 2004)

#### **7.4. Rozvoj emoční inteligence**

Pracovní prostředí speciálního pedagoga je charakteristické emočně nabitými situacemi, a navíc vyžaduje po pedagogovi, aby reguloval své emoce a navenek se projevoval určitým způsobem. To může mít pozitivní dopad na organizaci a výkon, ale na individuální úrovni jedinec může zažívat skrze tuto roli frustraci, vyčerpání, stres a další negativní dopady. Pokud se angažuje v postupném procesu učení na pracovišti, kdy identifikuje přirozeně vznikající emoce a zapojí sebereflexi – proč k těmto emočním prožitkům dochází může dojít k rozvoji pracovníka. Tato sebereflexe přispívá k rozvoji rozlišení a regulace svých emocí a emocí druhých. Sníží se tak kognitivní i emoční zátěž, protože dojde k určité automatizaci v chápání svých i cizích emocí v typově podobných situacích. Kognitivní investice a zátěž při každé jednotlivé emoční interakci se touto automatizací sníží. Jde o rozvoj v oblasti emoční inteligence. (Carminati, 2021)

Emoční inteligence zahrnuje čtyři složky – vnímání, porozumění a regulaci emocí a jejich využití pro usnadnění přemýšlení. Když jsou emoce dobře zvládané dokážou si pracovníci uvědomovat své hranice a regulovat blízkost a odpoutání, pokud jsou emoce nicméně špatně zpracované mohou nejen vyvolat únavu a negativní dopady zátěže, ale též se navenek projevovat jako například distanční chování. Emoční inteligence sehrává svou roli v emoční odolnosti, která je důležitým prvkem zvládnání pomáhajících profesionálů. Navíc pomáhá s rozvojem skutečné empatie tím, že pomáhající, vědom si svých hranic, se pak může angažovat se svým okolím a těmi, kterým pomáhá více autenticky po emoční stránce. (Carminati, 2021, Grant a Kinman, 2014)

..

## **8. Výzkumné šetření**

Výzkumná část práce se soustředí na rozhovory s pedagogy, kteří pracují s žáky s tělesným postižením pro zmapování cílů této práce, jaké situace vnímají jako náročné, jak s jejich dopady pracují, jak o sebe pečují a jak se změnil jejich přístup k zátěži s praxí.

### **8.1. Cíle praktické části**

#### **Hlavní cíl**

Hlavním cílem výzkumu je zmapování situací, které pedagogové vnímají jako náročné při práci se žáky s tělesným postižením a v návaznosti na to, jakým způsobem se se zátěží vyrovnávají a jakým způsobem o sebe pečují.

#### **Díličí cíle:**

- Zjistit, s jakými situacemi, které hodnotí jako náročné, se v práci se žáky s tělesným postižením informanti potýkají.
- Zjistit, zda práci vnímají jako fyzicky náročnou.
- Zjistit, jakým způsobem se vyrovnávají se stresovými situacemi.
- Zjistit, jak pečují o své psychické zdraví ve svém volném čase.
- Zjistit, zda se změnil charakter situací, které vnímají jako náročné s praxí.
- Zjistit, zda a jak se s praxí změnila jejich psychohygiena.

#### **Výzkumné oblasti:**

Na základě cíle výzkumného šetření jsme stanovili následující oblasti výzkumu.

- Nároky práce se žáky s tělesným postižením
- Strategie pro zvládnání zátěže
- Změna ve vnímání a zvládnání nároků se získanou praxí v této oblasti

#### **Výzkumné otázky:**

- Co vnímají pedagogové na práci se žáky s tělesným postižením jako náročné?
- Jakým způsobem přistupují k fyzické zátěži v práci?
- Jak se tyto pedagogové vyrovnávají se stresem souvisejícím s jejich prací?

- Jak pečují o své psychické zdraví ve svém volném čase?
- Jak se s praxí změnila jejich psychohygiena?
- Jak se s praxí změnilo jejich zvládání náročných situací?
- Změnil se charakter toho, co vnímají v práci jako náročné?

Na základě výzkumných otázek jsme zpracovali scénář polostrukturovaný rozhovor, ze kterého jsme vycházeli při našem výzkumném šetření (viz příloha 1)

## **8.2. Metodologie výzkumu**

Pro výzkum byl využit kvalitativní přístup. Tento druh přístupu se vyznačuje mimo jiné tím, že v závěru dojdeme k informaci, která přesahuje empiricky získaná data a dokážeme tak vytvářet obecně platná tvrzení. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

*„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.“*  
(Creswell in Hendl, 2005)

Při kvalitativním výzkumu nejsou předem stanovené proměnné ani teorie, kterých by se bylo třeba držet. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) uvádí ve své publikaci cíl kvalitativního přístupu: *„Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 24)

## **8.3. Metoda sběru dat**

Jednou metodou sběru dat kvalitativního výzkumu je rozhovor. Kvalitativní rozhovor má za cíl: *„...získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup)...“* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 13)

Hlavními dvěma typy hloubkového rozhovoru jsou polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) V této práci byl pro sběr dat využit polostrukturovaný rozhovor (viz. příloha 1). Ten se vyznačuje tím, že máme předem připraven soubor témat a otázek, které budeme informantům klást. Je vytvořeno základní schéma témat, která vycházejí z výzkumné otázky. Tazatel si také zmapuje teoretický základ dané problematiky, která je předmětem jeho výzkumu. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) Rozhovory proběhly v organizacích, které zajišťují vzdělávání

žákům s postižením. Všechny proběhly individuálně a byly nahrávány na mobilní telefon jako audiozáznam.

#### **8.4. Metoda analýzy dat**

K analýze dat byla použita technika otevřeného kódování. Analyzovaný text, v našem případě přepis rozhovoru, byl rozčleněn na jednotky. Může se jednat o slovo či dlouhé souvětí. Tyto jednotky jsou při otevřeném kódování rozlišeny kódy jakými mohou být slova či slovní spojení vystihující daný jev, danou jednotku. Kódy se dále řadí do kategorií sdružující aspekty určitého jevu. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

#### **8.5. Etika výzkumu**

Aby byla zachována anonymita všech informantů byly jejich osobní údaje anonymizovány, stejně tak názvy organizací, pro které pracují. Všichni účastníci výzkumného šetření byli seznámeni s cíli výzkumu a jeho cíli. Též byli seznámeni s pořízením audiozáznamu na mobilní telefon, ke kterému dali souhlas a faktem, že mohou kdykoli nahrávání i dotazování nechat přerušit či šetření ukončit. V příloze 2 je k dispozici formulář pro informovaný souhlas.

#### **8.6. Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor tvoří informanti z řad pedagogů – konkrétně učitelů ZŠ, věnujících se ve své práci žákům s tělesným postižením. Někteří z učitelů mají zkušenost či v současnosti učí i v tzv. rehabilitačních třídách, ve kterých se vzdělávají dle druhého dílu rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální (dále jen RVP ZŠS) žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Výzkumný soubor byl vybrán vzhledem k cílům výzkumu na základě rozmanitosti délky praxe. Výzkumný soubor se skládá ze tří žen a jednoho muže.

Informant 1 – speciální pedagožka a pracovnice v sociálních službách, 4 roky pracující s cílovou skupinou zahrnující žáky s tělesným postižením, též zkušenost na postu terapeuta a sociálního pracovníka v rámci sféry pomáhajících profesí

Informant 2 – speciální pedagožka – učitelka ZŠ (s IVP) a ZŠ speciální, 12 let pracující s cílovou skupinou zahrnující žáky s tělesným postižením, též předchozí zkušenost na postu asistenta pedagoga a coby praktikanta asistující při pobytech s osobami s tělesným postižením

Informant 3 – speciální pedagožka, rehabilitační třída - 2. díl RVP ZŠS a pracovnice v sociálních službách, 5 let pracující s cílovou skupinou zahrnující žáky s tělesným postižením, též zkušenost na postu asistenta pedagoga v rámci sféry pomáhajících profesí

Informant 4 – speciální pedagog – učitel ZŠ (s IVP), 23 let pracující s cílovou skupinou zahrnující žáky s tělesným postižením, též zkušenost práce v rehabilitační třídě, na základní škole speciální a praktické škole dvouleté – vše zahrnující žáky s tělesným postižením

### **8.7. Průběh výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo ve volných učebnách zařízení, která provozují zmíněné základní školy, ve kterých informanti učí. Jeden z rozhovorů probíhal z důvodu zdravotní indispozice přes mobilní telefon. Všem informantům byl před začátkem rozhovoru předán k podepsání informovaný souhlas (viz. příloha 2). Jednomu informantovi vzhledem k realizaci na dálku byl přečten a odeslán na e-mailovou adresu a souhlas byl potvrzen slovně při začátku nahrávání. Všichni účastníci výzkumu byli taktéž seznámeni, jak bude s daty naloženo se zdůrazněním anonymizace dat informantů i zařízení, ve kterých pracují. Po odsouhlasení pořízení audiozáznamu rozhovoru proběhlo dotazování, které vycházelo z připraveného scénáře polostrukturovaného rozhovoru. Nahrávka byla pořízena na mobilní telefon jako audiozáznam a rozhovor se dotýkal svými otázkami třech oblastí – náročné situace v práci se žáky s tělesným postižením, strategie pro zvládání zátěže, změna ve vnímání a zvládání nároků se získanou praxí v této oblasti. Informantům byly kladené otázky z těchto oblastí, otázky byly předem připravené, ale doplňující otázky se v souvislosti s odpovědí informantů lišily. Rozhovory trvaly v průměru 25 minut a probíhaly individuálně. Rozhovory byly přepsány ve WORDU a poté probíhalo kódování. V procesu kódování jsme se snažili zachytit jednotlivé obsahové jednotky, co nepřesněji a to vyžadovalo mnoho úsilí.

### **8.8. Výsledky výzkumného šetření**

Na základě analýzy přepisu rozhovoru jsme zpracovávali text pomocí otevřeného kódování. Rozdělili jsme text na menší jednotky, které jsme označili kódy – slovy či slovními spojeními, mezi kterými jsme hledali společná témata, z těch jsme následně vytvářeli kategorie. Jednotlivé kategorie jsme rozčlenili do tří oblastí.

První kategorii v oblasti nároků práce se žáky s tělesným postižením je *emoční investice a oddělení práce od soukromého života*, ať již se jedná o pracovní úkony mimo pracovní dobu nebo přemítání o práci. Druhou kategorií je *fyzická náročnost*, která tvoří významný požadavek profese pro některé z informantů. Třetí kategorií jsou *požadavky vázané svým splněním na termín*. Těmi jsou třeba psaní vysvědčení, třídní schůzky, plnění vzdělávacích plánů. Poslední kategorií je *komunikace určitých záležitostí s rodiči žáků*, kdy si informanti nejsou například jisti, jak záležitost správně sdělit.

V druhé oblasti - Strategie pro zvládání zátěže se zaměřujeme na to, co pedagogům pomáhá pro zvládání pracovní zátěže. První kategorií je *lidský aspekt – vztahy s lidmi, spolupráce s kolegy*, vztahy v práci i mimo ni jsou pro informanty ve zvládání důležité. Druhou kategorií je *vědomé přistupování k činnosti a relaxační cvičení*, koncept všímavosti a jiné relaxace snižující stres. Třetí kategorií jsou *odpočinkové aktivity*, které pomáhají ve zvládání.

Poslední oblastí je změna ve vnímání a zvládání nároků se získanou praxí v oboru. První kategorií je *zvýšení sebedůvěry zkušeností*, díky nabytým zkušenostem se informanti přesvědčili, že zvládnou nároky práce a zvykli si na ně. Druhou kategorií je *změna požadavků na informanty*, týká se změny některých z požadavků jako například administrativní nároky profese. Třetí kategorií je *vymezení prostoru na psychohygienu*, kterou informanti považují za podstatnou a berou jako svou odpovědnost. Poslední kategorií je *posun s životními zkušenostmi*, kdy vnímání žáků i rodičů se změnilo pro některé informanty s vlastní zkušeností s rodičovstvím.

## **Oblast 1. - Nároky práce se žáky s tělesným postižením**

### **Emoční investice a oddělení práce od soukromého života**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že emoční investice a odpoutání od práce ve volném čase považují informanti za výzvu.

Informant č.4 zmiňuje, že je pro něj důležité být odpočinutý a v dobré kondici, protože v opačném případě nemá tolik energie a empatie, kolik by ideálně potřeboval, protože práce vyžaduje kognitivní angažovanost s žáky celý den a zároveň empatický přístup. Informant č. 1 též zmiňuje, že člověk jde do práce každodenně s emočním nasazením, což může být vyčerpávající. Informant č.1 též zmiňuje: „*Někdy ta hlava prostě vypnout*



*nejde a nad těmi situacemi přemýšlím i potom třeba večer před spaním a honí se mi to hlavou. Co jsem mohla udělat jinak, co jsem měla zlepšit a tak dále.*“ V tom se shoduje výpověď s výpovědí informanta č. 2, který též vnímá jako problém přemýšlení o práci mimo pracovní domu.

S tématem oddělení práce a soukromí se pojí i výpověď informanta č. 3, který sice nehovoří o přemítání o práci, ale zmiňuje, že například mimo pracovní dobu může nastat nějaký problém, který rodiče potřebují vyřešit. Informanta následně kontaktují již po odchodu z práce, což potvrzuje i informant č. 2 ve své výpovědi. Oba se shodují, že se tomu tak děje jen v situacích, které jsou opravdu pro rodiče urgentní, ale je tím pádem obtížné oddělit soukromý a pracovní život. Informant č. 2: *„Rodiče mají na mě kontakt, takže když potřebují něco řešit, tak mi třeba volají odpoledne, takže není to tak, člověk by řekl čtrnáct hodin a nazdar ... Ale většinou, když volají tak je to tak, že se opravdu něco děje.“*

Dále v souvislosti s tímto tématem zmiňuje informant č. 3 společně s informantem č. 1, že v období vysvědčení či různých akcí, které organizace pořádá je zapotřebí větší domácí příprava. Stejně tak je domácí příprava vyžadována každý den před výukou.

### **Fyzická náročnost**

Fyzickou náročnost práce považují tři ze čtyř informantů jako výzvu své profese. Informant č. 1 nevnímá problém s fyzickou zátěží, protože o žáky se v tomto ohledu stará asistent pedagoga. Informant č. 4 tvrdí, že existují okamžiky, kdy je práce fyzicky náročná, ale společně s informantem č. 2 se shodují, že je možnost využít pomůcky nebo dopomoc kolegy a ulehčit si tak. Informant č. 3 z tzv. rehabilitační třídy vnímá fyzickou zátěž jako velkou výzvu svého povolání, protože míra asistence, kterou jeho žáci v tomto ohledu potřebují je opravdu velká: *„...protože máme tady děti vyloženě hodně tělesně postižené, a když vlastně musíme s nimi každý den manipulovat, tak i to je dost náročné ... (žáci) jsou plně závislí na péči druhých, takže pro ně je to prostě kolikrát i těžký...jak pro ně samotný tak i pro nás, protože je polohujeme a nepolohujeme jenom zvedákem, protože oni sami kolikrát mají radši bližší kontakt nás, takže je prostě pro nás lepší je opravdu obejmout, říct jim, co chci po nich budeme chtít, nebo co s nimi budeme dělat a oni i na to líp reagují.“*

## **Požadavky vázané na termín**

Dalším náročným aspektem, který v informantech vzbuzuje stres či frustraci je například snaha dodržet vzdělávací plány. S tím se pojí akceptace unavitelnosti a limitů žáků. Informant č. 2: „...*i když pracujeme s těmi žáky s postižením, tak pořád máme nějaký školní vzdělávací plány a plány, který prostě člověk musí dodržovat, takže ten stres potom byl třeba z toho, že to nestiháme, a že tam mají právě něco, co i člověk ví, že prostě nezvládnou, že to jsou prostě náročný věci...*“ Informanti č. 3 a č. 1 se ve svých výpovědích shodují, že je pro ně vždy náročné období třídních schůzek a vypisování vysvědčení, které si žádá větší přípravu a mají pevný termín, do kdy musí práci splnit. Informant č. 4 ve své výpovědi dodává, že je důležité rozvržení času, aby člověk všechny záležitosti stihl.

## **Komunikace určitých záležitostí s rodiči:**

Informanti se shodují, že *rodiče asistují ve větší míře žákům* i ve věcech, které by byli žáci schopni vykonat s menší nebo minimální dopomocí. Též informanti zmiňují, že rodiče bývají překvapení, že žáci některé věci ve škole dělají sami nebo zvládají, zatímco doma ne – například stolování a přístup k jídlu.

Většina informantů si nicméně práci s rodiči chválí, jen je prý občas třeba podotknout určité věci některým z nich.

Informanti č. 1 a č. 3 zmínili ve svých výpovědích, že to co jim občas činí stres je právě přemítání o tom, jak nějakou informaci s rodiči komunikovat: „*Ted' neví člověk, jak to říct, aby zároveň si to nevzali třeba nějak špatně ti rodiče, ale i prostě teda pro tu naši práci je to důležitý...při domácích úkolech třeba, protože někdy člověk vidí že je tam hodně velká dopomoc ze strany rodiče, ale my potřebujeme vidět, že to to dítě zvládalo, aby si to jako samo nacvičilo a umělo to potom.*“ (informant č. 1)

## **Oblast 2. - Strategie pro zvládání zátěže**

### **Lidský aspekt – vztahy s lidmi, spolupráce s kolegy**

Všichni informanti zmiňují vztahy jako důležitou součást psychohygieny. Sem řadí pobyt mezi lidmi, i když se třeba aktivně nezapojují do konverzace či jít na kávu s kamarádkou, čas s rodinou, partnerem.

Pro informanty č. 1 a č. 3 je důležité sdílet stresové situace s kolegy – vzájemné sdílení rad, různých pohledů na situaci a zkušeností a primárně kontakt s nimi si považují.

*„Odezva u mých dětí není tak velká, o to jako ty emoce jsou silnější, když oni to neřeknou slovy, ale tím, co ty je naučíš, tak ti ukážou. To je pro mě asi největší, a ještě jako kontakt s těmi mými kolegy, to mě dělá šťastnou, že vím, že to s nimi můžu sdílet.“*  
(informant č. 3)

Pokud se jedná o fyzické nároky profese je také podstatná dopomoc kolegů. Informanti č. 2, č. 3 i č. 4 berou asistenci při manipulaci s žákem jako odlehčení fyzické náročnosti práce: *„Jak jsme tady (ve třídě) tři, tak se dost často střídáme, já třeba to mám tak, že když vidím holky, tak nenechám tu péči jenom na nich, protože sama jsem zdravotník (...) měníme se a tím je ta zátěž fyzická i rozvržená.“* (informant č. 3)

### **Vědomé přístupování k činnostem a relaxační cvičení**

Informanti zmiňují cvičení všímavosti jako součást své psychohygieny. Na dva informanty působí relaxačně *přístupovat vědomě k běžným aktivitám*. Pak dva z informantů zmiňují zapojení relaxačních technik do péče o své psychické zdraví. Informant č. 3 popisuje cvičení všímavosti jako například zahledění se do plamene svíčky, to mu pomáhá redukovat stres.

Informant č. 1 pak zmiňuje více relaxačních technik: *„Vyloženě na sobě zkouším, která mi jako vyhovuje, což je práce s dechem, nějaká masáž spánků, stlačování různých bodů a tak. Tak to teď momentálně zkouším.“* (informant č. 1)

Informant 3 také užívá práci s dechem pro uklidnění a přistoupení ke stresovým situacím přímo v práci více vědomě, *„Prostě fakt se zastavit a na pět sekund jenom se jako vydýchat a čekat, co to se mnou udělá a pak znova začít.“* (informant č. 3)

Jeden z informantů zmiňuje *přesunutí pozornosti* na něco příjemného v přítomnosti, což se dá považovat také za vědomé přístupování k současné situaci. (informant č. 2)

### **Odpočinkové aktivity**

Tři z informantů zmiňují sport jako součást péče o sebe, ať se jedná o jízdu na kole, běh či cvičení, například informant č. 1: *„Já jsem teď začala ještě chodit na zumbu, a to mi taky jako pomáhá, je to 1x týdně...“*. Ačkoli ne všichni informanti sport provozují

pravidelně. Dále někteří informanti doplnili výpověď o pobyt v přírodě, zejména práci na zahradě, čtení knížky, sledování filmů.

### **Oblast 3. - Změna ve vnímání a zvládání nároků se získanou praxí v oboru**

#### **Zvýšení sebedůvěry zkušeností**

Všichni informanti odpověděli, že se vnímání nároků profese s praxí změnilo a zaznamenávají posun k lepšímu. Dva informanti si zvykli na povahu práce a zkušenosti jim dodávají jistotu a odstup.

*„Člověk organizaci prostě zná a je to rozhodně dobrý, než po mateřský najednou nastoupit na to místo, tak si myslím, že to pak byla ještě větší zátěž. Ted' už se s tím člověk naučil pracovat a už to jakoby znal, už věděl do čeho tak nějak jde.“* (informant č. 1)

Další z informantů hovoří o tom, že jako začínající měl stres z toho, zda požadavky profese zvládne. Vypověděl, že zásadním okamžikem byl vždy příchod do nové třídy: *„I kdyby jeden rok s těmi dětmi něco fungovalo, s nějakou skupinou, tak když se ta třída úplně obmění, tak vlastně se musíme sžít nějak úplně, oni se mnou já s nimi, úplně zase od znova, protože zase fungují trošku jinak. Myslím, že fakt málokdy jsem měl nějakou skupinu, která byla podobná té předchozí.“* (informant č. 4)

#### **Změna požadavků na informanty**

Dva informanti (č. 1 a č. 3) hodnotí rozdíl v administrativě i v nárocích - informant č. 1 hodnotí jako náročné, když nastupoval do organizace na svou pracovní pozici. Bylo vyžadováno seznámení se s věcmi ohledně administrativy, musel se přiučit i věcem, které přímo nesouvisely s jeho profesí coby učitele. *„Nebylo to jenom čistě o té profesi, kterou vykonávám, ale ještě to, co to obnáší dál, a tak to byla třeba pro mě zátěž.“* (informant 1). Informant č. 3 změnil pracovní pozici z asistenta pedagoga na učitele, takže se pro něj změnili profesní požadavky.

#### **Vymezení si prostoru na psychohygienu**

Všichni informanti zmiňují, že si uvědomili, jak je důležité si najít čas na sebe, protože energie není bez adekvátní péče vždy dostupnou samozřejmostí. Konkrétní praktiky psychohygieny zůstaly beze změny.

*„Já to mám furt tak nějak jako stejně, chci si jít zaběhat, tak když chci, tak jdu. Je to tak, že prostě o sebe musím pečovat, zjistila jsem to z těch kurzů, co jsme tady (v organizaci) měli, byla to paliativní péče a teď bazálka (kurz bazální stimulace) ... tam ti to dojde, že opravdu záleží jenom na tobě (u sebepečce) a jenom ty si to můžeš prostě udělat pěkný. Nikdo jiný to za tebe neudělá.“ (informant č.3)*

### **Posun s životními zkušenostmi**

Informant č. 1 a č. 3 se vrátili do práce po mateřské dovolené, zmiňují, že jim to pomohlo vidět situaci očima rodičů, protože se sami rodiči stali. Posunulo se vnímání žáků i vnímání situace jejich rodičů.

*„Pochopit i to jak to ty děti najednou vnímají, že si člověk předtím řekl jasný, to jako musí fungovat, ale ono to třeba nemusí fungovat. Tak zkusit prostě i jiný formy a jiný možnosti, takže беру svoje děti jako další učitele, další školu.“ (informant č. 1)*

#### **8.8.1. Souhrn výsledků**

- **Co vnímají pedagogové na práci se žáky s tělesným postižením jako náročné?**

Pedagogové vnímají jako náročné psychologické odpoutání od práce, pevné termíny, oddělení práce a soukromého života, emoční a energetickou investici, nalezení vhodného způsobu, jak komunikovat určité záležitosti s rodiči žáků, snahu o dodržování vzdělávacích plánů.

- **Jakým způsobem přistupují k fyzické zátěži v práci?**

Pedagogové přistupují k fyzické zátěži jako k výzvě této profese zejména u žáků s těžším stupněm postižení, kde je zapotřebí větší dopomoc. Buď využívají pomůcek pro manipulaci s žákem nebo dopomoci kolegů.

- **Jak se tyto pedagogové vyrovnávají se stresem souvisejícím s jejich prací?**

Se stresem vázaným na profesi se pedagogové vyrovnávají relaxačními cvičeními, zejména využívají metodu všímavosti a soustředění se na činnost, kterou zrovna provozují místo přemítání o pracovních záležitostech. Kontakt s týmem kolegů též pomáhá ve zvládnání. S časem se naučili odstupu a stres se takto zmírnil.

- **Jak pečují o své psychické zdraví ve svém volném čase?**

O své psychické zdraví ve volném čase pečují fyzickou aktivitou – sportem jako různá cvičení, běh, pak prací na zahradě. Důležité jsou pro ně uspokojivé mezilidské vztahy. Odpočinkové aktivity jako čtení knih a sledování filmů též hrají v jejich psychohygieně roli.

- **Jak se s praxí změnila jejich psychohygienu?**

Psychohygienu pedagogů zůstala nezměněna, když chtějí provozovat nějakou aktivitu, tak se na ni snaží udělat čas, i když je to občas náročné. Nicméně si uvědomují důležitost nalezení času na péči o sebe a přijímají za ni zodpovědnost.

- **Jak se s praxí změnilo jejich zvládnutí náročných situací?**

Zvládnutí náročných situací se s časem zlepšilo, protože se naučili odstup. Stres byl vázán hlavně na pochyby, zda požadavky profese zvládnou, a zvyknutí si na pracovní prostředí jako administrativa či seznámení se s kolektivem třídy. I například rodičovství mělo vliv v náhledu na žáky a jejich rodiče.

- **Změnil se charakter toho, co vnímají v práci jako náročné?**

Všichni informanti odpověděli, že se vnímání nároků profese s praxí změnilo a zaznamenávají posun k lepšímu. Zvykli si na povahu práce a zkušenosti jim dodávají jistotu a odstup.

## 9. Diskuze

Z výzkumného šetření plyne, že to, co informanti vnímají jako náročné se různí, ale přesto existují společní jmenovatelé situací, které vnímají jako stresující. Těmi jsou *pevné termíny pro splnění určité práce*, ať již se jedná o probraný obsah učiva, příprava na třídní schůzky či psaní vysvědčení.

Další náročný aspekt práce, který zmínili v nějakém bodě rozhovoru všichni informanti bylo *přemýšlení o práci mimo ni*. Wendsche a Lohmann-Haislah, (2017) zmiňují, že při nedostatečném odpoutání (detachment) od práce směřují pedagogové k vzniku příznaků pracovní zátěže. Mezi tyto symptomy patří *vyčerpání a potřeba k zotavení*. Podle Sonnentag (2019) k zotavení dochází, když nejsou přítomny stresory a tím se sníží aktivace. V případě, kdy o pracovních záležitostech pedagogové přemýšlejí a působí jim stres aktivaci prodlužují. (Sonnentag, 2019) V tomto případě doporučujeme trénink všímavosti pro přesměrování pozornosti k aktuálním prožitkům. Případně pokud myšlenky o práci nelze účinně zastavit doporučuje Binnewies podle Wendsche a Lohmann-Haislah (2017) reflektovat pozitivní zážitky z práce, takto můžeme dokonce pozitivně ovlivnit naše sebepojetí, psychickou pohodu a naši výkonnost, přehodnocením stresorů a znovunalezení smyslu v tom, co děláme. (Binnewies et al., 2009 in Johannes Wendsche, Lohmann-Haislah, 2017) Zjišťujeme též z našeho šetření, že emoční investice je jedním z nároků práce, který může pedagogy vyčerpávat. Pro vyrovnávání se s emočními nároky se hodnotí dle Grant a Kinman (2014) jako funkční posilování emoční resilience – jedinci s touto charakteristikou dokáží lépe balancovat osobní a pracovní život, mívají lepší sociální oporu a sebevědomí, disponují efektivními copingovými strategiemi. Spočívá v rozvíjení sebereflexe – uvědomování si svých limitů a silných stránek, motivací a pocitů ze sociálních interakcí, podporuje užívání aktivních copingových strategií zaměřených na konfrontaci problému a psychickou pohodu, další faktor podporující emoční resilienci je metoda všímavosti (mindfulness), též supervize – zejména skupinová, kde se pracovníci mohou inspirovat zkušenostmi ostatních a jejich zvládnutím emočních nároků v různých situacích a rozvoj emoční inteligence, která spočívá v porozumění vlastním emocím a emocím druhých a nácviku jak je efektivně regulovat. (Grant, Kinman, 2014, Carminati, 2021)

Sami informanti některé z těchto doporučení aplikují při zvládnutí stresu souvisejícím s prací – psychologické odpoutání od práce přenesením pozornosti na něco příjemného. Dále zapojují relaxační techniky, včetně již zmíněné techniky všímavosti. Se supervizí

mají pozitivní zkušenost dva ze čtyř informantů – ti ji vnímali jako přínosnou, ale vyžaduje další časovou dispozici ze stran informantů. Zmiňují se též o důležitosti kontaktu a sdílení náročných situací s kolegy. Dle Goldring, Pinelli, Bolger, a Higgins (2022) lidé, zejména ženy podléhají menší míře úzkosti, když dostávají potvrzení od okolí ve stresové situaci a druhá osoba vnímá situaci také jako náročnou. Sdílená realita, pojem, který referuje ke sdílení vnitřních stavů s dalším člověkem souvisí s potřebou lidí obracet se k druhým pro potvrzení toho, co je skutečné. Toto potvrzení člověk vyhledává zejména když jde o vnější svět. Souvisí s tendencí k afiliaci, která vytváří motivaci ke sdílení. Aby k tomuto stavu došlo je zapotřebí, aby byl prezentován stejný stresor a prožívané vnitřní stavy osob – myšlenky a názory na situaci se u obou jedinců shodovaly. V práci nám ve stresových situacích může tedy pomoci právě kolektiv kolegů, kteří mohou být přítomni během náročné situace, a se kterými zkušenost sdílíme.

Fyzické nároky pociťují při své práci zejména učitelé z tzv. rehabilitačních tříd, kde jsou děti se závažnějším stupněm postižení a vyžadují větší míru asistence. Jinak informanti hodnotí tento nárok jako dobře zvládnutý s praxí, zvládnání těchto nároků řeší buď spoluprací s kolegy při manipulaci se žáky a někteří informanti pomůckami pro manipulaci. Gilbertová a Matoušek (2002) hodnotí opakované úkony bez přestávek, zvedání či přenášení, dlouhodobé setrvání v jedné poloze, nevhodné manipulační techniky jako rizikové faktory, proto je vhodné brát v potaz tyto faktory při práci a zároveň hodnotí asistenci dalšího člověka a využití pomůcek jako prospěšné, což pedagogové z našeho výzkumného šetření aplikují. Zjistili jsme též, že informanti se účastnili kurzů ať už ve volném čase či poskytovaných jejich organizací, kde se fyzická zátěž a správné manipulační techniky rozebírají.

Všichni dotazovaní pedagogové vnímají získanou praxi v oboru jako pozitivní pro ulehčení zátěže, protože se změnily administrativní nároky práce, netrpí strachem, zda nároky profese zvládnou a zvykli si na prostředí svého zaměstnání, což u nich redukovalo stres. To podporuje tvrzení Skovholt a Yoo (1999), že náchylní k vyčerpání bývají právě začínající učitelé a jiní pomáhající pracovníci, protože mívají velká očekávání a silné záměry změnit věci k lepšímu. Informanti považovali jako náročné, když nastupovali do nových tříd a změnil se kolektiv žáků a museli se adaptovat na nové prostředí. Někteří uvedli, že mít vlastní děti jim pomohlo nazírat na některé situace s žáky i rodiči jinak. Zkušenosti jim dodaly sebedůvěru a naučily odstup v náročných



situacích. Se získanými zkušenostmi si uvědomují, jak je péče o sebe podstatná pro péči o druhé a snaží se ji nezanedbávat.

Ve volném čase v rámci psychohygieny provozují sport, například cvičení, běh, jízdu na kole. Dle Siefken, Junge a Laemmle (2019) bylo prokázáno, že pravidelná fyzická aktivita má vliv na duševní zdraví i fyzickou kondici, ovlivňuje náladu i příznaky deprese či úzkostí. Informanti se dále věnují četbě či práci na zahradě, pobytu přírodě a pro jejich psychickou pohodu vnímají též jako důležité mít dobré mezilidské vztahy.

## 10. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zmapovat, co pedagogové pracující se žáky s tělesným postižením vnímají na své profesi jako náročné, jakým způsobem se se zátěží vyrovnávají a jak pečují o sebe. Druhům tělesného postižení se věnujeme v první kapitole, druhá kapitola je věnována specifickým vzdělávacího procesu těchto žáků. Ve třetí kapitole pak zkoumáme nároky, které jsou specifické pro pedagogy, a i některé jiné pomáhající profese, fyzická zátěž i emoční investice a problém v nastavení hranic ve vztahu k práci se nám odráží i ve výzkumné části, kdy informanti vnímají výše zmíněné jako určitý nárok profese. Zátěž a její možné charakteristiky rozebíráme v kapitole čtvrté, v souvislosti s tím většina informantů potvrdila, že stres i frustraci občas ve své profesi zažívají. Pátá kapitola je věnována možným negativním důsledkům zátěže, šestá kapitola se pak věnuje více či méně uvědomovaným způsobům, které k vyrovnávání se se zátěží využíváme a sedmá kapitola přináší možné metody, jak s nároky práce pracovat, aby nedošlo ke zmíněným negativním důsledkům zátěže. Zjistili jsme, že všímavost je technika, kterou pedagogové využívají pro zvládnutí stresu z práce a hodnotí jako funkční.

Všechny cíle jsme naplnili na základě šetření s pomocí polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy s délkou praxe od čtyřech do dvaceti tří let. Šetření tedy považujeme za úspěšné. Za možné limity výzkumu by se dalo považovat množství informantů, kdy jejich výpovědi byly v rámci kvalitativního charakteru výzkumu sice analyzovány do hloubky, ale poskytují omezený pohled na problematiku pro malé množství výpovědí. Též se jednalo o učitele v případě všech informantů. Ti v rámci výpovědí reflektovali své zkušenosti z učitelské praxe. Domníváme se, že zkušenosti jiného pedagogického personálu by se mohly například ve vnímání nároků profese lišit.

Z výzkumného šetření jsme zjistili, že situace, které pedagogové považují za náročné jsou pevné termíny a zvýšené množství administrativy například v době třídních schůzek či vypisování vysvědčení. Dále vnímají jako obtížné psychologické odpoutání od práce po jejím skončení, emoční nároky profese. Někteří pociťují fyzickou náročnost, komunikování určitých záležitostí s rodiči žáků působí některým pedagogům také stres a akceptaci limitů žáků při výuce vnímají občas jako frustrující.

Fyzickou náročnost práce mají dobře zvládnutou využitím pomůcek či dopomocí druhého kolegy, ale stejně je citelným nárokem profese, hlavně v tzv. rehabilitačních

třídách, kde jsou žáci s těžším stupněm postižení a potřebují tak i po fyzické stránce větší dopomoc.

Se stresovými situacemi se vyrovnávají přímo v práci díky kolektivu kolegů nebo díky odstupu, který se snaží získat, než se pustí do řešení problému. Ve volném čase pak využívají relaxační techniky, přesunutí pozornosti na něco příjemného v rámci snahy o psychologické odpoutání od práce či se jim zdá užitečná v tomto ohledu fyzická aktivita.

Ve volném čase v rámci psychohygieny kromě již zmíněných činností provozují též sport, věnují se četbě, také práci na zahradě, pobytu přírodě a důraz kladou na harmonické mezilidské vztahy a kontakt s lidmi.

Všichni dotazovaní pedagogové vnímají získanou praxi v oboru jako pozitivní pro ulehčení zátěže, protože se změnily administrativní nároky práce, netrpí strachem, zda nároky profese zvládnou a zvykli si na prostředí svého zaměstnání, což u nich redukovalo stres, i proto považují jako náročné, když nastupovali do nových tříd a změnil se kolektiv žáků a museli se adaptovat na nové prostředí. Někteří uvedli, že mít vlastní děti jim pomohlo nazírat na některé situace s žáky i rodiči jinak.

Zkušenosti jim dodali sebedůvěru a odstup v náročných situacích. Se získanými zkušenostmi si uvědomují, jak je péče o sebe podstatná pro péči o druhé a snaží se ji nezanedbávat, též měla praxe vliv na zlepšení schopnosti psychologického odpoutání od práce ve volném čase. Co se týče konkrétních praktik psychohygieny, tak ty se se získanou praxí u informantů spíše neměnily, jen například přibyla relaxační cvičení a nácvik všímavosti se zvýšil při každodenních aktivitách.

## 11. Zdroje

1. AIELLO, Antonio; TESI, Alessio. Emotional job demands within helping professions: psychometric properties of a version of the emotional job demands scale. Online. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 2017, roč. 24, č.2. s. 167-183, Dostupné z: Dostupné z: <https://doi.org/DOI: 10.4473/TPM24.2.2>. [cit. 2024-04-04].
2. ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-828-7.
3. ARTIGA, Amparo G. a BETORET, Fernando D. Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. Online. *The Spanish Journal of Psychology*. 2010, roč. 13, č. 2, s. 637-654. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/pdf/172/17217376011.pdf> [cit. 2024-06-20].
4. BENDA, J. Meditace, všímavost a nové směry KBT. Online. *Konfrontace - časopis pro psychoterapii*. 2006, roč. 17, č. 3, s. 132-135. Dostupné z: <https://www.jan-benda.com/downloads/benda2006.pdf>. [cit. 2024-04-16].
5. BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, [2019]. ISBN 978-80-88290-14-8.
6. CARMINATI, Lara. Emotions, Emotion Management and Emotional Intelligence in the Workplace: Healthcare Professionals' Experience in Emotionally-Charged Situations. Online. *Frontiers in Sociology*. 2021, roč. 6, č. 21. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.640384> [cit. 2024-06-13].
7. ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Online. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-tp/katalog-tp.pdf> [cit. 2024-04-09].
8. ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.

9. <sup>2</sup>ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3.
10. FLEISCHMANNOVÁ, Kateřina. *Rozvoj žáků s těžkým mentálním postižením a se souběžným postižením více vadami prostřednictvím rozumové výchovy v základní škole speciální*. Online. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2015. Dostupné z: <https://theses.cz/id/42st0s/>. [cit. 2024-05-12].
11. FIGLEY, Charles R. *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*. Online. Taylor & Francis, 1995. ISBN 13-978-0-87630-759-5. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/326273881\\_COMPASSION\\_FATIGUE\\_Coping\\_with\\_Secondary\\_Traumatic\\_Stress\\_Disorder\\_in\\_Those\\_Who\\_Treat\\_the\\_Traumatized\\_NY\\_BrunnerRoutledge](https://www.researchgate.net/publication/326273881_COMPASSION_FATIGUE_Coping_with_Secondary_Traumatic_Stress_Disorder_in_Those_Who_Treat_the_Traumatized_NY_BrunnerRoutledge) [cit. 2024-05-19].
12. GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou. Psyché (Triton)*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-394-3.
13. GILBERTOVÁ, Sylva a MATOUŠEK, Oldřich. *Ergonomie: optimalizace lidské činnosti*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0226-6.
14. GOLDRING, Megan R.; PINELLI, Federica; BOLGER, Níall. a HIGGINS, E. *Tory Shared Reality Can Reduce Stressor Reactivity*. Online. *Frontiers in Psychology*. 2022, roč. 13. Dostupné z: <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2022.853750>. [cit. 2024-06-07].
15. GRANT, Louise, a KINMAN, Gail. *Emotional Resilience in the Helping Professions and how it can be Enhanced*. Online. *Health and Social Care Education*. 2014, roč. 3, č.1, s. 23-34. Dostupné z: [Full article: Emotional Resilience in the Helping Professions and how it can be Enhanced \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com) [cit. 2024-05-15].
16. HABERLOVÁ, Jana; SLABÁ, Alžběta; HEDVIČÁKOVÁ, Petra a DOUŠOVÁ, Tereza. *Spinální svalové atrofie – diagnostika, léčba, výzkum*. Online. *Neurologie pro praxi*. 2016, roč. 17, č. 6, s. 349-353. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2016/06/03.pdf>. [cit. 2024-03-01].
17. HÁJEK, Karel. *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0221-9.

18. HAWKINS, Peter a SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.
19. HYTYCH, Roman. Vztah slovo - skutečnost v souvislosti se změnou osoby. Online. *Konfrontace, časopis pro psychoterapii*. 2003, roč. 14, č. 2, s. 98-103. Dostupné z: <https://www.svphelpme.cz/www/files/file/konfrontace.pdf> [cit. 2024-04-18].
20. JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
21. KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
22. KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání osmé, v Portále sedmé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.
23. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2., přeprac. vyd., V KNA 1. *Orientace (Karmelitánské nakladatelství)*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.
24. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
25. LEWANDOWSKI, Cathleen A. Organizational Factors Contributing to Worker Frustration: The Precursor to Burnout. Online. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. 2003, roč. 30, č. 4. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.15453/0191-5096.2944> [cit. 2024-05-14].
26. MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.
27. MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Online. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf> [cit. 2024-05-06].
28. MILICHOVSKÝ, Luboš. *Kapitoly ze somatopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-001-3.
29. MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. 2004. Dostupné z:

- <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>. [cit. 2024-04-06].
30. MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online]. 2008. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy\\_vzdelavaci\\_program\\_pro\\_zakladni\\_skolu\\_specialni.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy_vzdelavaci_program_pro_zakladni_skolu_specialni.pdf) [cit. 2024-06-28].
31. NEŠPOR, Karel. *Úsměv a smích u pomáhajících profesí*. Praha: Raabe, [2020]. ISBN 978-80-7496-470-1.
32. NOVOSAD, Libor. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.
33. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. *Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.
34. PEŠEK, Roman a PRAŠKO, Ján. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.
35. POSPÍŠILOVÁ, Ivana. *Vzdělávání dětí s tělesným postižením*. Online. Šance Dětem. 2013, 17. 03. 2023. [cit. 2024-04-04]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-telesnym-postizenim>
36. REJFKOVÁ, Eliška. *Sociální práce s lidmi s mentálním a kombinovaným postižením*. Online, Bakalářská práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2020. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ufbvqu/37956653>. [cit. 2024-05-12].
37. REPKO, Martin. Nejčastější vady páteře u dětí školního věku. Online. *Pediatric pro praxi*. 2017, roč. 18, č. 4, s. 212–218. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2017/04/02.pdf>. [cit. 2024-03-05].
38. REPKO, Martin. Skolióza – komplexní diagnostické a terapeutické postupy. Online. *Pediatric pro praxi*. 2010, roč. 11, č. 4, s. 218-222. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2010/04/02.pdf>. [cit. 2024-03-01].
39. ROHWETTER, Angelika. *Únava ze soucitu: jak předcházet vyčerpání v pomáhajících profesích*. Přeložil Kateřina PREŠLOVÁ. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1891-3.
40. SIEFKEN, Katja; JUNGE, Astrid a LAEMMLE, Lena. How does sport affect mental health? An investigation into the relationship of leisure-time physical

- activity with depression and anxiety. Online. *Human movement*. 2019, roč. 20, č. 1, s. 62-74. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.5114/hm.2019.78539>. [cit. 2024-06-28].
41. SKOVHOLT, Thomas M. a YOO, Sung-Kyung. Hazards of Practice in Helping Professions. Online. *SNU Journal of Education Research*. 1999, roč. 9, pp.1-12. Dostupné z: [https://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/70575/1/vol9\\_3.pdf](https://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/70575/1/vol9_3.pdf) [cit. 2024-04-04].
42. SONNENTAG, Sabine. Psychological Detachment from Work during Nonwork Time and Employee Well-Being: The Role of Leader's Detachment. Online. *The Spanish Journal of Psychology*. 2019, roč. 22, č. 3, s. 1-9. Dostupné z: <https://doi.org/DOI:10.1017/sjp.2019.2>. [cit. 2024-06-06].
43. SOUZA, Rafaella. C., SILVA, Silmar M., a ALVES DE SOUSA COSTA, Maria L. Occupational stress in hospital settings: review of coping strategies of nursing professionals. Online. *Revista brasileira de medicina do trabalho : publicacao oficial da Associacao Nacional de Medicina do Trabalho-ANAMT*. 2020, roč. 16, č. 4, s. 493–502. Dostupné z: <https://doi.org/DOI:10.5327/Z1679443520180279> [cit. 2024-06-20].
44. ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
45. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
46. WENDSCHE, Johannes a LOHMANN-HAISLAH, Andrea. A Meta-Analysis on Antecedents and Outcomes of Detachment from Work. Online. *Frontiers in Psychology*. 2017, roč. 7. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02072> [cit. 2024-04-16].
47. ZELLMER, Debra D. Teaching to Prevent Burnout in the Helping Professions. Online. *Analytic Teaching*. 2004, roč. 24, č. 1. Dostupné z: <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/795/559>. [cit. 2024-05-05].
48. ZIAIAN-GHAFARI, Newsha a BERG, Derek H. Compassion Fatigue: The Experiences of Teachers Working with Students with Exceptionalities. Online. *Exceptionality Education International*. 2019, roč. 29, č. 1, s. 32-53. Dostupné z: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7778/6394> . [cit. 2024-04-15].



## 12. Seznam příloh

### Příloha 1 - Scénář rozhovoru

Poprosím Vás, jestli byste se představil(a) - tzn. kolik Vám je, jaké je Vaše zaměstnání

.

#### UVEDENÍ

**Jak dlouho** pracujete v oblasti **pomáhajících profesí**?

- příp.: Jaká byla **Vaše předchozí zaměstnání v oblasti pomáhajících profesí** před Vaší současnou prací?

**Jak dlouho** pracujete s cílovou skupinou, která zahrnuje **žáky s tělesným postižením**?

.

1)Co Vás na Vaší aktuální práci **baví** a co Vás **naplňuje**?

#### NÁROČNÉ SITUACE A JEJICH VNÍMÁNÍ

.

2)Co vnímáte na své práci jako **náročné**?

.

3)**Zažíváte** nebo jste zažíval(a) **stres anebo frustraci** při práci se žáky s TP?

- pokud ano: **Jaké situace** ten stres, frustraci **vyvolávají/vyvolávaly**?

.

4)Dostal(a) jste se někdy do nějaké **mimořádné situace** se žákem s TP, kterou jste vnímali jako náročnou?

- pokud ano: o co se jednalo?
- pozoroval(a) jste na sobě do budoucna nějaký **nárůst stresu z práce po této zkušenosti**?

.

5)Považujete svou práci za **fyzicky náročnou**?

.

6)Máte někdy pocit, že **stres z práce zasahuje do výkonu** Vaší práce či **vztahů**?

.

7) Vnímáte něco specifického na náročnosti práce s žákem s TP, co je odlišné od náročných situací v práci s jinou cílovou skupinou?

.

8) V jakých ohledech (jestli vůbec) je náročná **práce s některými rodiči**?

.

## COPING

9) Práce v pomáhajících profesích je určitě psychicky náročnější typ zaměstnání v jistých ohledech...

Máte nějaké své osvědčené **způsoby, jak řešit stres a frustraci z práce**?

.

10) Co Vám pomáhá zvládat, když jste **přímo v nějaké náročné situaci**?

.

11) Jak jste se naučil(a) pracovat se zvýšenou fyzickou zátěží?

.

12) Jak obecně **pečujete o své psychické zdraví**?

- pokud nezmíní: jakou roli hrají **vztahy** mimo práci ve Vaší psychohygieně ?...čas s **přáteli, rodinou**?
- Zařazujete **pohyb** nebo **pobyt v přírodě** do své psychohygieny?

## PRAXE

13) Změnilo se nějak Vaše **zvládnutí** náročných situací **s praxí**?

- a změnil se nějak charakter toho co je pro Vás na práci náročné?

.

15) **Změnila se s praxí Vaše psychohygienu**?

.

16) Jaké máte zkušenosti **se supervizí**?

## **Příloha 2 - Informovaný souhlas účastníka výzkumu:**

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu<sup>1</sup> Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce

**Název projektu:** Strategie zvládnání zátěže pedagogů v práci se žáky s tělesným postižením

**Řešitel projektu:** Lucie Mošničková, e-mail: .....

**Název pracoviště:** Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

**Vedoucí práce:** Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

**Cíl výzkumu:** Cílem výzkumu je zmapovat s jakými konkrétními zátěžovými situacemi se pedagogové v práci se žáky s tělesným postižením potýkají. Jakým způsobem se zátěžovými situacemi pracují, jak pečují o své psychické zdraví a jak se mění jejich psychohygiena a zvládnání náročných situací v profesi s praxí.

**Popis výzkumu:** Výzkum bude realizován formou rozhovoru. Ten proběhne individuálně a bude zaznamenán na nahrávací zařízení jako audionahrávka. Nahrávka poslouží pouze pro zpracování sebraných informací a nebude nikde zveřejněna ani dále používána. Data budou anonymizována včetně názvu organizace, pro kterou účastníci pracují. Nahrávání i samotný rozhovor můžete kdykoli bez udání důvod ukončit

.....

datum a podpis řešitele projektu

<sup>1</sup> Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

**Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:**

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení účastníka:.....

Datum narození:.....

Adresa trvalého bydliště účastníka:

.....

Podpis účastníka: .....