TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Michaela Divišová**
Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Liberec 2018

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: **2016/2017**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Michaela Divišová**
Osobní číslo:	**P16000514**
Studijní program:	**N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor:	**Speciální pedagogika**
Název tématu:	**Rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků**
Zadávající katedra:	**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Cíl diplomové práce: Zjistit rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčími cíli jsou pak reflexe stresujících fenoménů ve speciálně pedagogické intervenci a navržení preventivních opatření pro uchování duševního zdraví pedagogických pracovníků.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Polostrukturované rozhovory.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

BUCHWALD, P., 2013. Stres ve škole a jak ho zvládnout. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0159-3.
KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I., 1998. Syndrom vyhoření: funkční duševní porucha. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-099-3.
KŘIVOHLAVÝ, J., 2009. Psychologie zdraví. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-0-7367-568-4.
KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. Hořet, ale nevyhořet. 2. přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3
PEŠEK, R., PRAŠKO, J., 2016. Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.

Vedoucí diplomové práce: **ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.**
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **3. dubna 2017**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala ThDr. Kateřině Brzákové Beksové, Th.D. za cenné odborné rady, trpělivost a lidský přístup při vedení mé diplomové práce.

Další poděkování patří Mgr. Václavě Klimtové za její psychickou podporu a důvěru v mé schopnosti.

Děkuji také všem respondentům, kteří se stali součástí výzkumného projektu. Bez jejich vstřícnosti by nemohla být diplomová práce zrealizována.

Anotace

Diplomová práce se v obecné rovině vztahuje k rizikovým faktorům vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Na poli úže stanoveného výzkumného problému pojednává o příčinách zátěže pedagogů základních škol, které mohou potenciálně vést ke vzniku syndromu vyhoření. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou prezentovány aktuální poznatky, vztahující se k problematice syndromu vyhoření v pedagogické profesi a k soudobým zatěžujícím faktorům tohoto povolání.

Empirická část představuje výsledky smíšeného výzkumu zaměřeného na zmapování rizikových fenoménů pro vznik syndromu vyhoření u učitelů pracujících s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cíl výzkumu byl zpřesněn formulací hlavní výzkumné otázky a hypotéz. Využito bylo polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření. Kombinace těchto metod nám pomohla lépe postihnout realitu, a získat tak poměrně jasný obraz o aktuálních příčinách psychické a pracovní zátěže učitelů.

Klíčová slova

Pedagogický pracovník, učitel, syndrom vyhoření, zátěž, stres, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, rizikové faktory.

Annotation

The thesis deals with high-risk factors of burn-out syndrome development among pedagogical workers. It is specifically concerned with the causes of stress among primary school teachers which could potentially lead to development of burn-out syndrome. The thesis is divided into a theoretical and empirical part. Actual information related to issues of burn-out syndrome in pedagogical profession are presented and contemporary stress factors of this profession are both part of the theoretical part.

The empirical part introduces results of a mixed research focused on mapping of risk-phenomena for development of burn-out syndrome among teachers working with pupils with special educational needs. The goal of the research was specified by formulating the research question and hypotheses. A semi-structured interview and a questionnaire were used. In combination of both methods we were able to ascertain the phenomenon and gain a more or less clear picture of current causes of psychological and work stress of teachers.

Keywords

Pedagogical worker, burn-out syndrome, burden, stress, pupils with special educational needs, high-risk factors.

Obsah

Seznam tabulek 9
Seznam grafů 9
Seznam použitých zkratek a symbolů 10
Úvod 11
Teoretická část 13
1 Syndrom vyhoření – fenomén postmoderní společnosti 13
1.1 Současné pojetí syndromu vyhoření 13
1.2 Teoretická východiska a terminologie 14
1.3 Symptomy vyhoření 15
1.4 Fáze syndromu vyhoření 16
1.5 Rizikové profese v postmoderní dynamické společnosti 19
1.6 Důsledky vyhoření 20
1.6.1 Existenciální neuróza 20
1.6.2 Negativní sebepojetí 21
1.6.3 Pocity osamocení a odcizení 21
1.6.4 Pocity celkového zoufalství a beznaděje 22
2 Pedagogický pracovník jako riziková profese pro vznik syndromu vyhoření 23
2.1 Charakteristika a poslání pedagogické profese 23
2.2 Požadavky na osobnostní a profesní kvality pedagoga 24
2.3 Syndrom vyhoření v kontextu pedagogické činnosti 28
2.4 Specifika práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami 31
2.5 Rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků 33
2.5.1 Stres pedagoga jako reakce na zátěžové podněty 33
2.5.2 Rizikové faktory plynoucí z pracovních podmínek 37
2.5.3 Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči 39
2.5.4 Rizikové faktory společenské 40
2.5.5 Rizikové faktory osobnostní 42
2.6 Podpůrné preventivní mechanismy v oblasti zvládání stresu 45
2.6.1 Relaxace 46
2.6.2 Zaměření se na problém 47
2.6.3 Time management 48
2.6.4 Tělesná cvičení a zdravá strava 49
Empirická část 50

3 Výzkumný projekt 50
3.1 Výzkumný problém, výzkumné cíle, hypotézy 50
3.2 Výzkumné pole 53
3.3 Výzkumné metody 54
3.3.1 Kvalitativní šetření – rozhovor 54
3.3.2 Kvantitativní šetření – dotazník 55
3.4 Organizace sběru dat 56
3.5 Statistické metody 57
3.6 Interpretace výsledných zjištění z rozhovorů 60
3.7 Interpretace výsledných zjištění z dotazníků 64
3.7.1 Rizikové faktory na úrovni pracovních podmínek 64
3.7.2 Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči 66
3.7.3 Rizikové faktory společenské 68
3.7.4 Rizikové faktory osobnostní 70
3.7.5 Celková míra zátěže 72
3.8 Diskuse 77
Závěr 79
Doporučení pro praxi 81
Seznam použitých zdrojů 83
Seznam příloh 88

Seznam tabulek

Tabulka 1 Absolutní četnosti sledovaných proměnných
Tabulka 2 Hodnotící intervaly hrubých skórů zátěže ve sledovaných oblastech
Tabulka 3 Rozdíly v míře zátěže ve sledovaných oblastech
Tabulka 4 Vliv proměnných na míru zátěže ve sledovaných oblastech
Tabulka 5 Hodnotící intervaly hrubých skórů celkové míry zátěže

Seznam grafů

Graf 1 Teoretické četnosti ve sledovaných proměnných
Graf 2 Rizikové pracovní podmínky – položky
Graf 3 Rizikové pracovní podmínky vzhledem k proměnným
Graf 4 Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči – položky
Graf 5 Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči vzhledem k proměnným
Graf 6 Rizikové faktory společenské – položky
Graf 7 Rizikové faktory společenské vzhledem k proměnným
Graf 8 Rizikové faktory osobnostní – položky
Graf 9 Rizikové faktory osobnostní vzhledem k proměnným
Graf 10 Průměrná míra zátěže v jednotlivých rizikových faktorech
Graf 11 Průměrná míra zátěže v jednotlivých otázkách
Graf 12 Celková míra zátěže pedagogů

Seznam použitých zkratek a symbolů

ADD	Porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	Porucha aktivity a pozornosti
DDÚ	Dětský diagnostický ústav
GAS	Generalizovaný adaptační syndrom
IVP	Individuální vzdělávací plán
JIP	Jednotka intenzivní péče
LDN	Léčebna dlouhodobě nemocných
PAS	Poruchy autistického spektra
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola

Úvod

Učitel na základní škole má ve výchovně vzdělávací soustavě významnou úlohu. Závisí na něm realizace cílů a obsahu výchovné činnosti, motivace žáků k učení i utváření jejich postojů. Právě pedagog bývá jednou z klíčových postav, které se podílí na formování žákovy osobnosti.

Vlivem současného dynamického životního tempa plného změn a nejistot, zvýšených časových nároků, konfliktu rolí a reorganizací ve školském systému se pedagogové v dnešní době mnohdy potýkají s disbalancí mezi požadavky, jež jsou na ně kladeny, a mezi možnostmi těmto nárokům dostát.

Náplň práce učitelů se v posledních letech významně mění, důraz je kladen nejen na složku edukační, ale jsou zvyšovány nároky na sociální interakci a administrativní povinnosti spojené se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti se soudobými snahami o vytváření podmínek pro inkluzivní edukaci jsou pedagogové, jako klíčová hybná síla v procesu inkluze, vystavováni přímé zvýšené pracovní a psychické zátěži. Nároky kladené na pedagogy mohou svojí intenzitou a dobou trvání, zvláště za souběhu jiných nepříznivých okolností, nabývat stresových hodnot. Všeobecně se předpokládá, že pedagogická činnost je spojena s širokou škálou stresorů. V případě, že selžou copingové strategie, může nastat potenciální riziko vzniku zdravotních potíží, únavy, či syndromu vyhoření učitele.

V souladu s proklamovanými odbornými závěry o zátěži pedagogů, ale i osobní přímou zkušeností, i my ve vztahu k našemu výzkumnému šetření předpokládáme, že míra zátěže pedagogů je vysoká a je potřeba věnovat pozornost rizikovým faktorům, jež mohou vést k vyhoření.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část vychází z aktuálních poznatků českých i zahraničních odborníků a tvoří dva celky, které poskytují východisko k výzkumné části. První z nich se věnuje problematice syndromu vyhoření, druhý je zaměřen na profesi pedagoga ve vztahu k syndromu vyhoření. Hlavním cílem teoretické části je poskytnout vhled do sledované problematiky a vymezit základní terminologii.

Stěžejním úkolem výzkumné části diplomové práce je zmapování rizikových faktorů vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků – učitelů na základních školách, kteří participují na výchovně vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cíl výzkumu bude upřesněn a formulován prostřednictvím hlavní výzkumné otázky a hypotéz. V empirické části se blíže seznámíme s metodologií, se vzorkem respondentů a organizací sběru dat a budou předloženy výsledky provedeného smíšeného výzkumu s následnými doporučeními pro pedagogickou praxi. Věříme, že se nám podaří navrhnout pedagogům praktická doporučení, jak vzniku učitelského stresu předcházet, a přispět tak k efektivní prevenci vzniku syndromu vyhoření.

Teoretická část

1 Syndrom vyhoření – fenomén postmoderní společnosti

1.1 Současné pojetí syndromu vyhoření

V průběhu posledních let je ve společnosti zaznamenáváno stále vyšší procento výskytu stavů, pro které je typické psychické i fyzické vyčerpání, jež je spojeno s dlouhodobým stresem a s neuspokojivým vztahem jedince k jeho zaměstnání.

Odborný termín burnout byl poprvé použit v sedmdesátých letech 20. století H. Freudenbergerem jako označení pro stav vyvolaný chronickým stresem spojeným s prací s druhými lidmi. Původní teoretické koncepce vycházely z předpokladu, že především práce s lidmi je určující charakteristikou pro vznik syndromu vyhoření. V současné době odborníci tuto teorii rozšiřují o další znak, jež je charakterizován trvalým a nekompromisním důrazem kladeným na vysoký výkon, který je považován za normu, a to s minimální tolerancí úlev či omylů. Jedinci, kteří se ve svém profesním životě potýkají s těmito faktory, se často setkávají s pocity nemožnosti dostát požadavkům, s přesvědčením, že vložené úsilí je neadekvátní výslednému efektu, postupně tak může docházet k vyhoření (Kebza, Šolcová 2003, s. 9).

Syndrom vyhoření (burnout) dle Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace není označován jako nemoc, je však považován za společenský problém 21. století, zejména pro svoji vzrůstající tendenci, obzvláště u západní civilizace.

Skutečnost, že vyhoření nemá své místo v kategorizaci nemocí, způsobuje často vyhořelým jedincům potíže při řešení daného problému, jelikož zdravotní pojišťovny terapii pacientům nehradí. Symptomy, jež se u lidí trpících vyhořením projevují, jsou z tohoto důvodu pak často odborníky připisovány jiným diagnózám, nejčastěji depresi z vyčerpání (Stock 2010, s. 14, 15).

1.2 Teoretická východiska a terminologie

V současné psychologické literatuře existuje mnoho rozmanitých přístupů k problematice syndromu vyhoření a samotnému termínu vyhoření není vždy připisován zcela jednotný obsah. Některé z definic se orientují na syndrom vyhoření jako na proces, jiné mají za cíl popsat konečný stav, který je charakterizován jako fyzické, psychické a emoční vyčerpání jedince.

Rheinwaldová (1995 s. 121) popisuje vyhoření jako stav lidí pracujících v pomáhajících profesích, u kterých postupem času vyhoří fyzická, psychická a mentální energie, což vede k pocitům deprese, beznaděje a negativnímu postoji k sobě, práci i k sociálnímu okolí. Pinesová a Aronson (in Křivohlavý 2009, s. 113) ve své definici zdůrazňují významnost emocionálního prožívání ve spojitosti s výkonem profese, kdy uvádějí: *„Vyhoření je formálně definováno a subjektivně prožíváno jako stav fyzického, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné.*“ Zmíněná emocionální náročnost je nejčastěji zapříčiněna kombinací nadměrného očekávání a subjektivně prožívaného dlouhodobého stresu.

Chronický stres tvoří základ Stockova (2010, s. 15) pojetí, ve kterém za příčinu vzniku syndromu vyhoření považuje právě stres a déletrvající narušenou rovnováhu mezi fází zátěže a fází klidu. Autor zde striktně vymezuje pojmy stres a vyhoření, které jsou některými autory často zaměňovány, dle této teorie je ale nelze ztotožňovat. Stresové faktory jsou považovány za spouštěče (příčinu) a vyhoření za jejich důsledek.

Vzhledem k velké rozmanitosti zdrojů poskytujících zázemí teoretickým koncepcím syndromu vyhoření uvedeme několik společných charakteristik, které spojují většinu definic burnout syndromu. Mezi společné znaky jsou řazeny:

- existence negativních emocionálních symptomů (vyčerpání, depresivní nálada, smutek, pocity beznaděje, pocity nenaplnění, pocity zbytečnosti, pocity méněcennosti, negativní sebehodnocení),
- burnout syndrom je popisován u psychicky zdravých lidí, není spojován s patologií v oblasti psychiky,
- definice kladou důraz na projevy chování, projevy v oblasti lidské psychiky a emocionality (tělesné projevy jsou v pozadí),

- snížená výkonnost člověka v důsledku vyhoření nevyplývá z horších schopností a dovedností, ale z vytvořených negativních postojů k práci,
- výskyt syndromu vyhoření je spojován s konkrétními druhy povolání, které jsou pro vznik syndromu náchylnější (Křivohlavý 2012, s. 67).

1.3 Symptomy vyhoření

Syndrom vyhoření je komplexním jevem, do kterého je řazeno mnoho symptomů.

V odborné literatuře se objevují nejrůznější symptomatologické klasifikace, jedním z nejobecnějších dělení je členění příznaků na vnitřní a vnější. K vnějším projevům jsou řazeny: nadměrná podrážděnost, tělesná únava, vzrůst aktivity jedince, přičemž produktivita se nezvyšuje (dochází ke zvyšující se frustraci a postupnému vyčerpávání energie snahou o neustálé zvyšování aktivity, jež má za cíl nahradit sníženou produktivitu).

Vnitřní projevy jsou charakterizovány: ztrátou odvahy riskovat, ztrátou osobní identity a sebeúcty, nízkou energií do činností, ztrátou motivace k výkonu a nástupem apatie, neschopností objektivního pohledu na realitu (rozhodování je založeno na pocitech, emocionální nestálost a vyčerpanost, negativní postoj k životu a z toho vyplývající chování) (Rush 2003, s. 39–47).

Přehledný popis příznaků dle jednotlivých oblastí, v nichž se projevují, podává Kebza a Šolcová (2003, s. 10). Syndrom vyhoření se projevuje v oblasti psychické, fyzické a na úrovni sociálních vztahů.

Projevy v oblasti psychické:

- pocity, že vynakládané úsilí není efektivní a vynaložená snaha je neúměrná výsledku,
- pocity celkového vyčerpání (na úrovni fyzické, emocionální, kognitivní, motivační),
- pocity ztráty lidské hodnoty, pocity vlastní bezcennosti, pocity nedostatečného uznání ze strany okolí,
- možnost výskytu depresivní symptomatologie, pocity smutku, snížená frustrační tolerance, negativismus,
- negativní postoj k vykonávané profesi, ke klientům (žákům, pacientům), nástup nezájmu o témata týkající se profese.

Projevy v oblasti tělesné a behaviorální:

- chronická únava a významné snížení energie,
- snížená dynamogenie, utlumení pohybové aktivity,
- ochablost a apatie,
- zvýšená unavitelnost,
- somatické a vegetativní potíže: bolesti hlavy, zad, břicha, poruchy krevního tlaku (tachykardie, bradykardie), bolesti u srdce, dýchací obtíže, poruchy spánku, ztráta chuti k jídlu, pocity špatného zdraví atp.

Projevy v oblasti sociální:

- snížení sociability, nezájem o druhé osoby,
- tendence omezovat kontakt s osobami, jež mají vztah k profesi daného jedince (kolegové, žáci, klienti),
- averze k profesi a všemu a všem, co s ní souvisí,
- překvapivě nízká schopnost empatie (velmi často u jedinců s původně vysokou schopností empatie), konflikty zejména v zaměstnání v důsledku narůstajícího sociálního nezájmu vůči okolí.

1.4 Fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je v některých koncepcích chápán jako stav, v jiných pojetích jím může být rozuměn jev procesuálního a dlouhodobějšího charakteru. Teorie, vyjadřující se k burnoutu jako ke stavu, vysvětlují tento syndrom jako konečné a výsledné stadium daného procesu. Častějším tvrzením se však stává procesuální teorie syndromu, k níž se vyjadřuje několik modelů popisujících stadia vyhořívání. Jednotlivé fáze jsou řazeny postupně tak, jak jimi nejčastěji jedinci procházejí, v některých případech však lze do jisté míry některou z fází téměř přeskočit.

Nejjednodušším modelem vývoje vyhoření je Schwabova koncepce, dle níž je pro vznik syndromu vyhoření nejdůležitější interakce mezi jedincem a situačními podmínkami, a předkládá tak následující tři fáze:

1) disbalance mezi nároky zaměstnání a schopnostmi jedince tyto požadavky naplnit,
2) emocionální projevy pramenící z této disbalance (úzkost, napětí, únava),
3) změna v postojích a chování, únik jako reakce na situaci, jež jedinec nedokáže vyřešit adekvátnějším způsobem (Kebza, Šolcová 2003, s. 14).

Další členění, jež nastiňuje postupný průběh syndromu vyhoření, předložili Edelwich a Brodsky (in Jeklová, Reitmayerová 2006, s. 18, 19):

1) Stadium idealistického nadšení pro práci a přetěžování se – jedinec považuje práci za nejdůležitější součást života, dobrovolně pracuje nad rámec své práce a přepracovává se, snaží se kladně se osvědčit spolupracovníkům a nadřízeným, upozaďuje své potřeby na úkor práce.
2) Stadium stagnace – jedinec začíná objektivněji vnímat realitu, po několika zklamáních pomalu přehodnocuje prvotní ideály, slevuje z nároků kladených na sebe, zaměřuje více pozornost na subjektivní potřeby.
3) Stadium frustrace – objevují se pochybnosti o smyslu své práce, člověk zjišťuje, že má pouze omezené možnosti, začínají se objevovat první psychické a tělesné obtíže, první konflikty s okolím (příkladem může být následující vyjádření učitelky: „*Jsem vyčerpaná. Nicméně svoji práci zbožňuji a vydávám ze sebe vše, co se týče práce v hodinách, individuálně s dětmi i při přípravách. Ve škole tyto pocity nemám. Přicházejí s železnou pravidelností při odchodu z práce nebo po příchodu domů. Mám pochybnosti, zda učím správně, zda jsem dnes odvedla dobrou práci, zda jsem dětem přinesla něco prospěšného, a zda jsem něco nemohla udělat jinak. Cítím se mizerně a pak trávím delší a delší dobu nad přípravami do školy.*“).
4) Stadium apatie – pracovník je dlouhodobě frustrován, objevuje se apatie jako úniková reakce na frustraci, ztrácí veškeré prvotní nadšení do práce, prožívá pocity, že nic nefunguje, vykonává pouze nezbytnou práci s tendencemi vyhýbat se novým povinnostem.
5) Stadium intervence – je stadiem, jež znamená přerušení této tíživé situace jakýmkoliv způsobem, např. opuštěním zaměstnání, přehodnocením situace, zaměřením se na vlastní potřeby, stanovením pravidel atp.

Hlubší psychologickou sondu do procesu lidského vyhořívání provedl představitel logoterapie a existenciální psychoterapie A. Längle, který ho shrnul do třech fází. Hlavním tématem první fáze nadšení je smysluplnost toho, co člověk koná. Jedinec se zprvu pro něco nadchne, nachází jistý cíl, na nějž se upne, a jež se stává dočasně smyslem jeho života. Práce je tak pro člověka smysluplná, jelikož směřuje k naplnění vytyčeného cíle. V této fázi je jednotlivec vnitřně motivován k činnosti samotným dosažením cíle.

V druhé fázi vedlejšího zájmu přestává být motivován pouhým dosažením cíle, ale motivy k jeho činnosti jsou spíše vnější (incentivy) – vedlejší produkt, který člověk za vykonanou činnost získá. V této fázi se pak vzdaluje od svých původních vnitřních motivů k práci a motivace se stává účelovou, jedinec pracuje za účelem získání profitu (např. peněz). Primární motivace tak není saturována a původní smysluplný cíl se mění na tzv. zdánlivý cíl. Poslední fáze je nazvána fází popela a je charakterizována ztrátou úcty k druhým lidem a ztrátou úcty k vlastnímu životu. Pro tento stav je typické necitlivé chování k druhým lidem, absence jakékoliv empatie, projevy neúcty k druhým i k sobě samému, cynismus, neúcta k vlastním názorům, hodnotám, lidem. Člověk v této fázi dospívá do fáze tzv. existenciálního vakua, nenachází žádný smysl svého života a jen přežívá (Křivohlavý 2012, s. 87–89).

Všechny tři zmíněné klasifikace jsou názornou ukázkou postupného vývoje syndromu vyhoření a snahou o přiblížení prožívání jedince, jež si tímto procesem prochází. Velmi často má vyhoření lineární průběh stupňování výše uvedených symptomů. Zatímco na počátku člověk oplývá velkým entuziasmem do práce a směřuje ke konkrétnímu cíli, na konci procesu se setkává se ztrátou nadšení, je konfrontován s realitou, ztrátou motivace, jež může vyústit až v opuštění zaměstnání.

Burnout může mít též cyklický charakter, pro který je typické střídání období úspěšného boje s těžkostmi s obdobím propadu do obranné pasivity (Matoušek 2003, s. 56).

Ne všichni jedinci postižení syndromem vyhoření však následují uvedený postup, jelikož záleží na odolnosti, frustrační toleranci, konkrétní životní situaci člověka. Burnout syndrom ohrožuje nejčastěji lidi, kterým schází podpůrná sociální síť, emoční inteligence či jiná subjektivně důležitá hodnota, k jejímuž uspokojení může být práce prostředníkem. Z toho důvodu neselhávají všichni učitelé, ale jen ti oslabení. Většina pedagogů ustrne ve fázi stagnace, kterou však dokáže postoupit kritice čistého rozumu a přehodnotí do smysluplné, leč reálné perspektivy. Toho oslabený jedinec není schopen, a snadno se tak stane obětí vyhoření.

1.5 Rizikové profese v postmoderní dynamické společnosti

Otázky týkající se syndromu vyhoření považuje současná situace ve společnosti za poměrně aktuální, jelikož jsou stále více stupňovány požadavky na výkon člověka jako na důležité hledisko při plnění životních poslání a cílů. Samotný výkon je jednou z nejvíce diskutovaných a zkoumaných potřeb lidské motivace (Divišová 2015, s. 11).

Ve světě přemíry informací, požadavků a potřeb, chronického stresu, s nímž je člověk v moderní civilizaci dennodenně konfrontován, se setkáváme s vyšším procentem výskytu vyhoření u konkrétních profesí. V mnohých odborných publikacích se uvádí, že vyhořením jsou nejvíce ohroženi lidé, jejichž každodenní náplní práce je kontakt s lidmi a péče o ně. V současné době je tento předpoklad stále častěji doplňován právě o požadavek na podávání vysokých výkonů s minimální či nulovou možností úlev (Kebza, Šolcová 1998, s. 9).

Mezi profesní oblasti, u nichž je riziko vzniku vyhoření vysoké, řadíme následující sektory či profese:

- zdravotnictví: vyhořením jsou ohroženi lékaři, zdravotní sestry, ošetřovatelé a další zdravotnický personál pracující zejména v hospicech, na odděleních onkologie, JIP, LDN, psychiatrie a personál poskytující paliativní péči, pracovníci záchranné služby,
- sociální pracovníci ve všech oborech: pracovníci jsou konfrontováni s nároky vyplývajícími z práce s lidmi, jejichž duševní nerovnováha či dokonce duševní onemocnění představuje specifickou profesní zátěž, vysokou společenskou zodpovědnost a tlak na konfrontaci s vlastní hodnotovou hierarchií (Matoušek 2003, s. 55),

- psychologové, psychoterapeuti,
- pedagogové na všech typech škol,
- policisté,
- poštovní doručovatelé a úředníci,
- právníci a advokáti,
- manažeři, podnikatelé, obchodníci,
- vrcholoví sportovci,
- duchovní představitelé,
- piloti, řidiči z povolání.

Syndrom vyhoření však není spojován jen s výkonem zaměstnání, ale s jednotlivými symptomy se v různé míře setkávají i pacienti s vážným zdravotním problémem, jež jsou poznamenáni dlouhodobou léčbou a neshledávají žádný pozitivní pokrok ve svém zdravotním stavu. Dochází u nich tak postupem času k odevzdanosti a psychické únavě. S postupným vyhořívaním se též potýkají často absolventi vysoké školy po nástupu do svého prvního zaměstnání.

Pro jedince, kteří jsou čerstvě zařazeni do pracovního procesu, je na začátku typické velké psychické zapálení do práce, v průběhu prvního roku však ztrácí své nadšení a jsou konfrontováni s negativními pocity, pramenícími z jejich zklamání a psychického vyčerpání (Křivohlavý 1998, s. 23–26).

1.6 Důsledky vyhoření

1.6.1 Existenciální neuróza

V konečné fázi procesu se vyhořelí jedinci často potýkají s pocity ztráty smyslu života a úplné životní beznaděje, zatímco na počátku byli naplněni mimořádně silnými dojmy a pocity psychického naplnění z vykonávané práce. Na konci tohoto procesu ztrácí původní hybnou sílu svého jednání a konání, která původně vedla k dosahování úspěchů.

Mnohé z definic burnoutu uvádějí, že jednou z příčin vzniku vyhoření je skutečnost, že vynaložená snaha člověku nepřináší očekávaný výsledek. Při objektivním zhodnocení práce jedince však bývá často okolím oceňován a považován za velmi výkonného, úspěšného při dosahování svých cílů. Důležité je zde subjektivní posouzení jedince. Pokud výsledky nejsou takové, jaké je jedinec očekával, dochází ke ztrátě smyslu života – jedné z nejsilnějších motivačních sil (Rush 2003, s. 49–51).

1.6.2 Negativní sebepojetí

Sebepojetí dospělého jedince je ukazatelem úspěšného nebo neúspěšného naplňování základních sociálních rolí v životě člověka. Jednou z primárních rolí, kterou v dospělosti zastáváme, je role profesní. Podmínkou pro adekvátní sebepojetí člověka v produktivním věku je láska a zaujetí ke své práci, což výstižně nastínil Erikson, který vyjádřil sebepojetí člověka v období dospělosti slovy: „*jsem to, co miluji*“ (Erikson in Holeček, Miňhová, Prunner 2007, s. 208). Pokud přestávají být dlouhodobě saturovány vyšší potřeby (potřeba seberealizace, potřeba sebeúcty, sociální potřeby, výkonové potřeby), vědomí vlastní hodnoty a sebevědomí významně klesají, což se podepisuje na sebeuvědomění, sebeúctě, prožívání, jednání i celkovém chování. Pro vyhořelé jedince je příznačný pocit vlastního selhání, což má za příčinu změnu vnímání sebe sama.

Oběti vyhoření se ve svých výpovědích často shodují v názoru, že nemohou společnosti již ničím přispět, a jsou přesvědčeny o vlastní bezcennosti (Rush 2003, s. 51).

1.6.3 Pocity osamocení a odcizení

Pojmem odcizení se rozumí ztráta ideálů, cílevědomého jednání a celkového zájmu o činnost. Tyto charakteristiky jsou vystřídány cynismem, nezájmem či dokonce vyhýbáním se klientům a kolegům v zaměstnání. Vyhořelý jedinec začíná mít pocity absolutní osamocenosti a izolace od okolí. Ve skutečnosti je to nejčastěji právě samotný člověk, který si osamocení způsobuje svou nechutí po kontaktu s druhými, včetně nejbližší rodiny, pro neschopnost čelit pocitům vlastního selhání a nízkého sebepojetí.

Výzkumy v oblasti chronické pracovní zátěže ukázaly, že i oběti vyhoření, jež byly v době plného psychického zdraví dle temperamentové typologie řazeny mezi vyhraněné extroverty, mají se ve stadiu vyhoření tendenci ukrývat před svým sociálním okolím. Nejen pocity ztráty vlastní hodnoty jsou důvodem jedincovy separace od společnosti, člověk také ztrácí odvahu čelit novým životním situacím, které již nemá sílu řešit. Příznačné jsou pak myšlenky, že člověk již nemá žádné přátele, kteří by o něj měli zájem, sám k sobě však nikoho nepřipustí. Pocity osamělosti a odloučení se tak stávají začarovaným kruhem, z nějž člověk nenalézá cestu úniku (Stock 2010, s. 20).

V zahraničních studiích je tato problematika označována termínem depersonalizace, kterou se rozumí obranná reakce jako pokus o snížení psychických i fyzických symptomů prostřednictvím izolace od kolegů a klientů či žáků. Výsledkem je cynismus a odosobnění, díky nimž je často s klienty zacházeno jako s cizími objekty (Benevides-Pereira, et al. 2017, s. 28, 29).

1.6.4 Pocity celkového zoufalství a beznaděje

Vyhořelý člověk se potýká s pocity prázdnoty, emočního vyčerpání a s myšlenkami, že již nikdy nedocílí žádných úspěchů. Tyto myšlenky vedou k přesvědčení, že vynakládání snahy změnit život nemá žádný význam, jakékoliv konání je bezesmyslné a bezvýznamné. Lidé, ve snaze vyhnout se dalšímu neúspěchu, vykazují opakovaně tendence vyhýbání se jakýmkoliv změnám, ke kterým jsou podněcováni svým blízkým okolím (Rush 2003, s. 56). Jsou motivováni k pasivitě svým strachem z dalšího selhání. Strach, který člověk pociťuje z případného neúspěchu, vytváří významnou překážku v činnosti, což zapříčiňuje devalvaci subjektivního sebepojetí nemocného člověka.

2 Pedagogický pracovník jako riziková profese pro vznik syndromu vyhoření

Pedagogové jsou řazeni k profesím, pro které je typická zvýšená psychická zátěž. Vzhledem k tomu, že učitelé patří mezi základní pilíře výchovného a vzdělávacího procesu, bude cílem této kapitoly seznámení se s charakterem pedagogické činnosti, s požadavky na osobnost učitele, se stresujícími fenomény ve speciálně pedagogické praxi, se specifiky, jež obnáší práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a navržení preventivních opatření pro uchování duševního zdraví pedagogických pracovníků.

2.1 Charakteristika a poslání pedagogické profese

V posledních letech je pedagogická profese předmětem zvýšeného zaměření pozornosti naší společnosti na tuto oblast lidské činnosti. Pozornost je motivována různými podněty, zejména vychází z trvalé zvyšující se hodnoty vzdělání pro jednotlivce i pro celou naši společnost. Učitel je jedním z nejdůležitějších činitelů výchovně vzdělávacího procesu a stává se pro žáky zástupcem společnosti, v čemž spočívá pedagogova významná zodpovědnost (Řehulka 2016, s. 51).

Posláním každého pedagoga by se měla stát podpora jedinců při výchově a vzdělávání, přizpůsobování podmínek potřebám žáků ve školním prostředí, předávání informací dětem a jejich vedení k získávání žádoucích znalostí a dovedností, posilování vnitřní i vnější motivace jedinců k jejich osobnostnímu rozvoji a opora při utváření postojů, hodnotové a perspektivní orientace. K tomu, aby pedagog mohl úspěšně naplňovat tyto požadavky, je nezbytné jeho kontinuální sebevzdělávání v oblasti osobnostní i profesní v souladu s aktuálně měnícími se požadavky.

Legislativně je pedagogický pracovník definován jako ten, který „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*[1] *(dále jen ‚přímá pedagogická činnost'); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb*" (Valenta 2017, s. 429).

2.2 Požadavky na osobnostní a profesní kvality pedagoga

Úroveň profesního statutu i společenské očekávání roli učitele historicky proměňuje. V současnosti jsou tato kritéria určena tzv. profesními standardy, k nimž by měla mířit již středoškolská a vysokoškolská příprava budoucích učitelů.

Pedagogická profese je považována za výrazně psychologicky exponované povolání, jelikož výkon této profese zpravidla vyžaduje velkou míru osobní angažovanosti pracovníka. Tato činnost je jednou z oblastí, ve které se významně projevuje osobnost jedince, jeho světový názor, osobní filosofie, schopnost působit na skupinu lidí a vést ji. Pedagog ve své činnosti působí na ostatní celou svojí osobností, přičemž její charakteristiky podstatně determinují úspěšnost výkonu práce (Řehulka 2016, s. 51–63).

Pro úspěšnou výchovně vzdělávací činnost je vyjma odborného pedagogického vzdělání žádoucí, aby sám pedagog disponoval v co nejvyšší možné míře charakteristikami vyrovnané a stabilní osobnosti. Ty dle Holečka (2014, s. 13) spočívají ve vyváženosti jednotlivých složek struktury osobnosti, a to v oblastech: aktivačně-motivační vlastnosti, charakterově-volní vlastnosti (charakter), seberegulační vlastnosti, dynamické vlastnosti (temperament), výkonové vlastnosti a speciální schopnosti a dovednosti pedagoga.

[1] Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změně některých zákonů (školský zákon)

Kohoutek (2009) v rámci analýzy jednotlivých vlastností osobnosti pedagoga zmiňuje v oblasti motivační Caselmannovu typologii učitelů, jež rozlišuje dva typy pedagogů dle jejich zaměřenosti. Pedagog, který je orientován zejména na obsah svého oboru a na vzdělávání žáka, je nazýván logotrop. Paidotropem je označován typ jedince, jehož orientace je směřována k žákům, jejich emocím, problémům, zálibám atp.

Nutno podotknout, že toto rozdělení nebývá ve školské praxi disjunktní a málokterý pedagog je naprosto vyhraněným typem. Toto klasické dělení je některými autory v současnosti považováno za překonané. Kohoutek (2009) nastiňuje ideální typ tzv. globálního učitele, který se svojí charakteristikou blíží paidotropovi.

Globální učitel pěstuje v kolektivu přátelskou a důvěrnou atmosféru, vytváří pravidla pro vzájemný respekt, podporuje zdravé pozitivní sebepojetí žáků, zavádí demokratické metody rozhodování, vede k respektování práv druhých a klade důraz na rozvoj celé žákovy osobnosti, nejen na složku vědomostní, ale stejně tak na oblasti emocionální a sociální.

Holeček (2014, s. 19) představuje názor, že nejdůležitějším rysem učitelovy osobnosti je pro žáky jeho charakter. Nejenže jej veřejně deklaruje, ale zároveň má významný vliv na formování charakteru žáků (Brzáková Beksová 2017, s. 38).

Holeček, Miňhová, Prunner (2007, s. 137) uvádějí, že charakter pedagoga jako soustavu vlastností, jež mají morální význam, lze hodnotit dle několika skupin vztahů:

- Vztah k sobě samému – učitel je velmi často vzorem pro své okolí a modelem pro imitaci, měl by tedy disponovat takovými vlastnostmi, které od svých žáků vyžaduje. Vztah k sobě je otázkou sebehodnocení, zdravé sebedůvěry a objektivního sebehodnocení.
- Vztah k druhým lidem – pro pedagoga je zásadní vztah k dětem, pro který by mělo být charakteristické vzájemné pochopení, empatie, upřímná komunikace, ale zároveň by si učitel měl udržet přiměřenou dominanci.
- Vztah k práci (pracovní charakterové vlastnosti) – důležitý je zodpovědný postoj pedagoga k práci.

- Vztah k hodnotám – shrnuje v sobě vztah k hmotným i duchovním hodnotám pedagoga (vztah k morálce, k životnímu prostředí, k majetku, k penězům, ke kultuře, k pravdě, ke spravedlnosti, k přírodě atp.). Jůva (2001, s. 56) uvádí, že je v této oblasti důležitá síla pedagogova přesvědčení a jeho soulad s opravdovým každodenním chováním učitele, který tvoří nejsilnější nástroj budování hodnotové orientace žáků.
- Volní vlastnosti – nejvýznamnějšími volními vlastnostmi, kterými by měl disponovat učitel, jsou: sebeovládání, trpělivost, důslednost, vytrvalost atp. Vůle je považována za nejvyšší orgán seberegulace (Holeček 2014, s. 19–23).

Mezi seberegulační vlastnosti, kterými může pedagog řídit své prožívání a chování, řadíme:

- Sebeuvědomování – jedinec si plně uvědomuje svoji existenci a postavení v životě.
- Sebepoznávání – pedagog si vytváří obraz o svých vlastnostech, o svém těle a svých životních plánech, kterých chce dosáhnout.
- Sebehodnocení – jedinec dospívá k subjektivnímu náhledu na vlastní charakteristiky osobnosti, při němž je pro úspěšného pedagoga zapotřebí dosažení zdravého sebevědomí, může však docházet i k sebepodceňování, či sebepřeceňování.
- Sebekritika – v případě pedagoga nemusí mít pouze demotivační charakter, ale v případě konstruktivní sebekritiky se může stát efektivním mechanismem seberegulace jedince.
- Svědomí – svědomí chápeme jako vnitřní systém mravních pravidel, pro učitele by se mělo svědomí stát nejsilnějším seberegulačním mechanismem.
- Sebepojetí – učitelův postoj k sobě samému se začíná tvořit na začátku jeho pedagogické činnosti v důsledku reagování žáků, kolegů, klientů, zákonných zástupců na jeho osobu. Reakce a očekávání tohoto okolí vytváří základ pro sebepojetí pedagoga (Holeček, Miňhová, Prunner 2007 s. 142–144).

Temperamentové zaměření jedince (dynamické vlastnosti osobnosti) lze klasifikovat dle jednotlivých temperamentových typologií (Hippokratova-Galénova, Jungova, Eysenckova, I. P. Pavlova, Kretschmerova, Scheldonova, Guilfordova apod.). Pro potřeby diplomové práce postačí jednoduchý výčet dynamických vlastností, které by měly jedince směřujícího k úspěšnému výchovně vzdělávacímu působení charakterizovat. Tyto vlastnosti jsou charakterizovány emoční stabilitou, bezproblémovou adaptabilitou a schopností rychlé a adekvátní odpovědi na změnu situace v kolektivu.

Citovou stabilitou v rámci pedagogické profese se zabývá psychologie, která v tomto kontextu používá pojmu síla ego. Silou ego je charakterizována syntéza přiměřeně vysokého sebepojetí a povahové vyrovnanosti, která umožňuje řešit problémové situace objektivně a s nadhledem, ať se jedná o dennodenní drobné problémy související s běžným chodem organizace (např. vztahy s rodiči), či akutní kritické situace (např. kontrola České školní inspekce) (Fontana 1997, s. 366).

Předpokladem úspěšného vykonávání pedagogické profese jsou nadprůměrné obecné schopnosti, ztotožňované s pojmem inteligence. Samotný vysoký inteligenční kvocient jedince však není zárukou kvalitně odváděné pedagogické práce, jelikož inteligenční testy často měří spíše konvergentní myšlení a teoretickou inteligenci.

Holeček (2014, s. 30) uvádí, že pedagogická praxe však požaduje zejména rozvinuté divergentní myšlení založené na praktickém, konkrétním uvažování.

Kladné řešení nejrůznějších situací je podmíněno i stupněm emoční inteligence pedagoga a dalšími speciálními schopnostmi, které jsou nezbytné pro úspěšnost při výchovně vzdělávacím procesu.

Mezi žádoucí speciální schopnosti učitele řadíme:

- Pedagogicko-didaktické schopnosti – zahrnují kvalitní přípravu, úspěšné zrealizování vyučovacího bloku a splnění předem stanovených cílů.
- Psychodidaktické schopnosti – tyto schopnosti využívá učitel, když užívá tzv. psychodidaktického myšlení pro vhodnou volbu vyučovacích metod a forem, které respektují osobnost žáka, kladou důraz na jeho dosaženou úroveň myšlení a poznávání, na aktuální psychický stav a úroveň motivace za cílem rozvoje kognitivních, učebních a osobnostních charakteristik žáka (Kosíková 2011, s. 194).

- Pedagogický takt – projevy empatie, pohotového rozhodování, smyslu pro spravedlnost a pedagogický optimismus, kdy pedagog projevuje víru v žáka a v jeho pozitivní rozvoj, zastřešuje pojem pedagogický takt (Holeček 2014, s. 31–34).

Na pedagogické pracovníky jsou kladeny specifické požadavky v různých oblastech: požadavky na vědomosti, na osobnostní vlastnosti, na soukromý život, na veřejnou činnost učitele. Nejen slovem, ale celou svou osobností působí pedagog na své žáky. Nesporný význam mají i učitelovy vnější projevy, a to jeho chování, kterým má jít ostatním vzorem.

Chování pedagoga k žákům by se mělo nést v duchu respektování jejich osobnosti, dodržování zásad slušnosti a taktu, nejen k nim, ale i ke kolegům a rodičům žáků.

Pařízek (1988, s. 31–41) rekapituluje jednotlivé způsobilosti pedagoga pro výkon profese do následujících požadavků: odborná způsobilost (zahrnuje pedagogickou, psychologickou přípravu), výkonová způsobilost (obsahuje schopnost pozitivně reagovat na zvýšenou psychickou zátěž), osobnostní způsobilost (předpokládá vhodné charakterové vlastnosti a celkovou sociální zralost), společenská způsobilost (zahrnuje morální hodnoty) a motivační způsobilost (je podmíněna pozitivní motivací pro výkon profese a identifikací s rolí pedagoga).

Ne každý pedagog má předpoklady k dosahování úspěchů ve výchovném a vzdělávacím procesu. Skutečnost, zda se stane úspěšným ve svém působení, předurčuje syntéza výše uvedených osobnostních charakteristik pedagoga a požadovaných odborných způsobilostí učitele. V případě, že jedinec selhává v naplňování profesních či osobnostních předpokladů, vzniká z důvodu frustrace riziko vzniku zátěže.

2.3 Syndrom vyhoření v kontextu pedagogické činnosti

Nejen učitelství, ale i ostatní profese založené na pedagogické činnosti jsou spojeny s širokou škálou různých stresových momentů, jež jsou jednou z příčin značné náročnosti práce pedagogů.

Mlčák odkazující na velký počet provedených zahraničních výzkumů, jež se zabývají psychickou zátěží pedagogů, předkládá tvrzení, že stupeň psychického zatížení se projevuje u přibližně 20 % pedagogů ve vyspělých průmyslových zemích (Řehulka, Řehulková 1998, s. 27, 28). Paulík (2004, s. 83) upozorňuje na vcelku kongruentní shodu výsledků výzkumů v České republice a na Slovensku, které demonstrují, že 20–40 % učitelů se cítí být nadměrně a dlouhodobě zatíženo rušivými vlivy do takové míry, že se dostává do stresu, který může být příčinou následného vyhořívání.

Pedagogicko-psychologická literatura představuje na základě teoretických i empirických studií závěry, dle kterých jsou syndromem vyhoření ohroženi nejvíce pedagogové, kteří vstupovali do zaměstnání s idealizovanou představou o budoucí výchově a vzdělávání žáků a později byli konfrontováni s realitou, jež neodpovídala jejich prvotním vizím (Křivohlavý 1998, s. 25). Nejen nenaplnění původních ideálů, ale často i změna v hodnotové orientaci pedagoga zapříčiňuje psychickou zátěž. Zprvu bývá mnoho budoucích pedagogů motivováno vidinou naplňující práce s lidmi, s dětmi. V průběhu jejich pedagogické praxe však často dojde ke změně původních motivů, z vnitřních pohnutek se pak stávají pouze vnější motivy vyplývající z ekonomických a sociálních potřeb.

Příčinu této situace nazývá Řehulka (2016, s. 128) jako tzv. šok z praxe. Ten je doprovázen nepříjemnými pocity překvapení z reality a rozpadem či útlumem původních motivů a cílů jednání. Pro tyto jedince je typické počáteční nadšení do práce, vysoké nároky kladené na sebe, touha po úspěchu, strach z negativního hodnocení pracovního výkonu.

Klíčovou roli v genezi burnout syndromu dle Rudowa (in Řehulka 2016, s. 128) sehrávají tyto faktory: profesní motivace (pedagogové, kteří jsou motivováni potřebou uznání a seberealizace, jsou více ohroženi než ti, jejichž motivy pramení z potřeb jistoty a zabezpečení), postoje k profesi (do jaké míry pedagog považuje práci za poslání a jaké role zastává – role poradce, mentora, organizátora atp.), osobnostní charakteristiky jedince, empatie (příliš citliví a empatičtí pedagogové jsou ohroženi vyhořením více) a sociální opora.

Někteří autoři se v kontextu vztahu syndromu vyhoření a pedagogické profese zaměřují na otázku zodpovědnosti jako objektivní a permanentní součásti tohoto povolání. Pedagogové ji nesou za osobnostní rozvoj žáka po celou dobu výchovně vzdělávacího procesu. V současné době je pozorována zvyšující se tendence ke stále častější delegaci zodpovědnosti od zákonných zástupců dětí směrem k učiteli vzhledem k omezeným časovým možnostem rodičů a jejich pracovní zaneprázdněnosti. Není tak dnes výjimkou, že pedagog do jisté míry přebírá roli rodiče a snaží se o korekci nedostatků ve výchově, má však pouze omezený vliv na vývoj jedince, jelikož je jedním z mnoha faktorů determinujících vývoj člověka. Pedagogové, kteří jsou silně altruisticky orientovaní a zaměřují významně svou pozornost na žáka, mají někdy tendence nadřazovat jeho problémy nad vlastní potřeby – takzvaně splynou a neudrží profesní nadhled.

Zátěž učitelů je zvyšována i sekundárně skrze životní styl žáků (např. mediální násilí, neplnohodnotné a nezdravé trávení volného času, kult hmotných hodnot na úkor morálních a duchovních, nezaměstnanost, preference on-line komunikace atp.), jež mají na edukační systém vliv přímý i zprostředkovaný. Podstatně je zatížena rodina jako instituce a její fungování, což má za následek snížení smyslu rodinné výchovy ve škole, jejíž plnou kompenzaci není učitel schopen poskytovat. Z těchto důvodů edukační soustava čelí společenské hodnotové dezorientaci, poklesu autority pedagoga, nárůstu negativních projevů v chování žáků, poruchám chování (Řehulka 2016, s. 70).

Obecným zdrojem psychické zátěže jsou pro pedagogy časté změny v organizaci a v osnovách školy. Současným cílem českého školství je vytvářet takové školní prostředí a klima, jež bude poskytovat všem žákům rovné příležitosti a podmínky pro získání odpovídající úrovně vzdělání.

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se učitelé musí vyrovnávat s prudkými změnami v koncepci vzdělávacího systému, která se adaptuje na potřeby evropské společnosti. Pedagogové tak čelí snahám o integraci velkého množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení hlavního vzdělávacího proudu s cílem postupného vytváření podmínek pro inkluzivní školu. Práce s těmito žáky zařazenými mezi ostatní žáky má svá specifika, která se mohou stávat významným stresorem pedagoga (Bartoňová, Vítková 2016, s. 9).

2.4 Specifika práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Vydáním školského zákona č. 561/2004 Sb. došlo v českém školství ke klíčovému posunu k inkluzivnímu vzdělávání. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. považuje za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami „*osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření*“ (Bartoňová, Vítková 2016, s. 77).

Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přináší zvýšené požadavky na pedagogy. Kvalitní personální zajištění je jedním z nejsilnějších faktorů ovlivňujících efektivitu edukace žáků se SVP. Důležitou roli hrají jejich kompetence, konkrétní dovednosti, znalosti a postoje k žákům se SVP.

Žák se zdravotním postižením a související potřebou podpůrných opatření vyžaduje pro efektivní vzdělávání specifický přístup, využívání speciálních učebních metod a postupů, mnohdy i speciálních didaktických pomůcek.

Pedagogové působící na základních školách, včetně těch, kteří se stali respondenty ve výzkumném šetření, mají zákonnou povinnost vzdělávat všechny žáky v inkluzivním prostředí. Mají-li někteří žáci speciální vzdělávací potřeby, učitel musí být kompetentní činit taková podpůrná opatření, která vedou k jeho nerozdílným výchovně vzdělávacím podmínkám. Učitel je v případech, kdy podpůrná opatření nefungují, zároveň zodpovědný za dodržování doporučení školských poradenských orgánů (SPC, PPP) pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané. Dále je učitel povinen kontinuálně vyhodnocovat efektivitu zvolených opatření a vše zároveň administrovat.

Za stresující lze tedy považovat nárůst povinností, vzrůstajících kvalifikačních požadavků, diferenci kompetencí (zejm. v oblasti sociální a speciální pedagogiky), navýšení zodpovědnosti v oblasti speciálního vzdělávání žáků se SVP a nemalou administrativní zátěž, která mnohdy pohltí čas učitele na přímou sociální interakci se žákem.

Výchovně vzdělávací proces jedinců s mentálním postižením by měl být zaměřen na přizpůsobování podmínek jejich rozumovým schopnostem, které nejčastěji spočívají v pomalejším tempu učení, postupném zvyšování požadavků, zajištění pravidelného režimu, nezbytnosti opakování probraného učiva a úpravě prostředí.

K nejběžnějším specifickým poruchám učení, se kterými se pedagogové setkávají, patří dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Nezřídka jsou tyto potíže doprovázeny hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním a chybnou pohybovou koordinací. Pro tyto žáky je příznačné, že výkony, které podávají, neodpovídají jejich rozumové úrovni. Pedagog zpravidla nemusí zásadně upravovat obsah vzdělávání, nicméně je zapotřebí dodržování jistých podmínek. K nim patří znalost konkrétních žákových problémů, individuální přístup, častější opakování látky, respektování pracovního tempa a využívání metod, které vedou k nápravě potíží (Franiok 2016, s. 128, 129).

S největším zastoupením žáků s poruchami chování ve třídě se potýkají pedagogové základní školy při dětském diagnostickém ústavu. Tito žáci jsou nejčastěji soudem odejmuti z běžného edukačního prostředí a umístěni do institucionální péče z důvodu nařízeného předběžného opatření, nařízené ústavní výchovy či uložené ochranné výchovy. Nejčastěji se jedná o hyperaktivní jedince, žáky s poruchou pozornosti, děti, které nerespektují společenské normy, jsou často nepřizpůsobivé či impulzivní. Velmi často mají diagnostikovanou poruchu ADHD či ADD (Bočková, aj. 2016, s. 21). Žáci s poruchami chování mnohdy nemají postačující sociální dovednosti či nevědí, jak ve škole pracovat. Podprůměrné školní výkony, jež doprovázejí poruchové chování, mají negativní dopad na sebepojetí i na postoje okolí k jedinci. V rámci utváření klíčových kompetencí u těchto žáků je ze strany pedagoga důležité rozvíjet samostatné rozhodování, smysl pro zodpovědnost za vlastní jednání, výchovu k nepodléhání manipulaci, podporu schopnosti kooperace a pozitivní postoj ke vzdělávání (Bartoňová, Vítková 2008, s. 276).

Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných zajišťují zpravidla pedagogové na základní škole běžného typu. Zařazení těchto jedinců do základního vzdělávání vyžaduje od pedagogů důkladnější přípravu na jednotlivé předměty. V průběhu výuky bývají žákům zadávány náročnější úkoly, bývají pověřováni vedením a řízením skupin, je jim umožněna samostatná práce se speciálními pomůckami. Ze strany učitele je důležité podporovat motivaci jedince pro rozšiřování učiva v předmětech, které reprezentují jeho nadání (Bočková, aj. 2016, s. 22).

2.5 Rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků

Psychologické výzkumy zaměřující se na pracovní a emoční vyprahnutí pedagogů si zpravidla kladou za cíl zmapování okolností a zdrojů, které mají přímý vliv na rozvoj vyhoření. S vyhořínáním, jako výsledkem interakce jednotlivce a nepříznivých psychosociálních pracovních podmínek, se učitelé čím dál častěji setkávají, přičemž vykazují různou míru vyhoření. Úroveň psychického zatížení, se kterou se jedinec potýká, souvisí s vnitřními faktory, které jsou pro člověka jedinečné (struktura osobnosti), i s vnějšími okolnostmi (např. sociální klima na pracovišti atp.).

Psychosociální rizika souvisí s podmínkami v pracovním procesu, jež se přímo vztahují k organizaci práce, jejímu obsahu, úkolům, které ovlivňují jak zdraví pracovníka, tak jeho chování v rámci pedagogické činnosti.

Složitost psychosociálních faktorů je dána především skutečností, že se do těchto proměnných, vztahujících se k pracovnímu prostředí, přidává individuální vnímání situace a zkušenost pracovníka, který zde sehrává roli prostředníka mezi těmito faktory (Rus, et al. 2015, s. 202).

Paprštеinová, Šmejkalová, Čermáková, Hodačová (2011, s. 225) uvádí, že učitelé jsou neustále vystavováni psychickému stresu. Autorky upozorňují, že při hodnocení míry pedagogovy zátěže je nezbytné zohlednit i další faktory týkající se učitelova zatížení, a to např. pracovní spokojenost.

Následující kapitoly budou věnovány případům, které jsou spojeny se zvýšenými nároky v pedagogickém povolání, s nimiž se učitelé v zaměstnání potýkají a které jsou zakořeněné v intrapsychické, interpersonální, organizační a sociální oblasti.

2.5.1 Stres pedagoga jako reakce na zátěžové podněty

Oblast školství je sektorem, který má vlastní pravidla, zákonitosti a zároveň s prací ve školství souvisí určité nároky, předpisy a požadavky. Jelikož je pedagog obecně považován za podstatný aktivizující prvek organizace, je studium a analýza psychosociální zátěže pedagoga důležitá pro eliminaci negativních vlivů práce na zdraví a realizaci preventivních opatření v rámci výkonu pedagogické činnosti (Řehulka 2016, s. 67).

Náročnost učitelské profese je úzce spojena s tématy zátěže a stresu pedagoga. Zátěž je obecnějším termínem, kterým jsou označeny veškeré požadavky na člověka.

Termínem stres se rozumí stav organismu, který je odpovědí na přílišnou fyzickou či psychickou zátěž (Holeček, Miňhová, Prunner 2007, s. 181).

Stručně lze pak stres vyjádřit jako nepřiměřenou zátěž, kdy požadavky kladené na jedince převyšují jeho možnosti je zvládnout. Paulík (2017, s. 65) definuje stres jako „*stav, ve kterém míra zátěže přesahuje únosnou mez z hlediska adaptačních možností organismu za daných podmínek*“. Tuto míru pak určuje podíl expozičních a dispozičních vlivů. Expozičními faktory jsou myšleny nároky, kterým jedinec musí dostát, dispozičními činiteli se rozumí osobnostní predispozice ke zvládání kladených požadavků.

V případě, že u jedince dojde k výraznému nepoměru mezi expozicemi a dispozicemi, nastává stresová situace. Do té se člověk dostává v případě, že intenzita stresogenní situace je vyšší než schopnost danou situaci zvládnout (tzv. nadlimitní zátěž). V tomto případě pak dochází k internímu napětí a k výraznému zásahu do rovnováhy organismu. Stresová situace může být vyvolána jedním stresorem i celým souborem příčin, stejně tak se může jednat o jeden velmi silný stresor i přílišné množství dennodenních a běžných starostí (Křivohlavý 2009, s. 171). Systematicky lze tento proces formulovat termíny stresor (podnět) a stres (reakce), přičemž intervenujícími proměnnými jsou adaptační proces a aktivace (Paulík 1995, s. 17).

Stres člověku způsobuje důsledky psychické povahy, ale je spjat i s fyziologickými změnami organismu, jelikož navozuje negativní emoce, které jsou propojeny s neurovegetativními procesy. Jedinec, který pociťuje stres, tak může prožívat nepříjemné emoční napětí, apatii, roztržitost, neschopnost tělesného a psychického uvolnění, mohou se vyskytovat zkratkovité úkony a zvýšený počet chyb při práci, či projevy narušení poznávacích procesů. Z fyziologické stránky jsou nejčastějšími projevy zrychlené dýchání a tep srdce, svalový třes, nadměrné pocení, sucho v ústech atp. (Holeček, Miňhová, Prunner 2007, s. 181).

Hans Selye na základě svých pokusů došel k závěru, že v organismu jedinců při prožívání stresové situace dochází k velmi podobným fyziologickým reakcím. Tento stabilní sled odpovědí organismu pojmenoval jako obecný adaptační syndrom (tzv. GAS – general adaptional syndrom), v jehož průběhu vymezil tři fáze:

1) Poplachová fáze – první fáze, při které dochází ke střetu organismu se stresorem a následné mobilizaci obranných sil jedince. Při velmi vysoké zátěži často jedinec zareaguje zprvu šokem a útlumem obranných reakcí. Později dojde k jisté adaptaci na situaci a k obnově sil. Dochází k aktivaci sympatické části autonomního nervového systému, zvyšuje se koncentrace adrenalinu a nonadrenalinu v krvi (tzv. stresové hormony), zvyšuje se tep, zužují se cévy, rozšiřují se zornice, dochází ke snížení prahu bolesti, krev se přesouvá do svalů končetin. Tato fáze má za cíl mobilizaci sil organismu pro jeho obranu (útok či únik).
2) Fáze rezistence (adaptace) – v druhé fázi dochází k určitému uklidnění. V tomto stadiu organismus bojuje se stresorem. Pokud nedojde k obnovení homeostázy na základě dostupných energetických zdrojů organismu a adaptace organismu je nedostatečná, organismus zůstává nadále ve vypětí a v pohotovosti.
3) Fáze vyčerpání – poslední fáze, jež nastává, pokud nedošlo k vyřešení situace v předchozích fázích a došlo k vyčerpání sil organismu pod vlivem dlouhého působení stresoru. Dochází k podlehnutí a zhroucení organismu, což může nabývat různých podob, např. psychosomatických onemocnění, psychických poruch či syndromu vyhoření (Křivohlavý 2009, s. 167).

Dle intenzity jednotlivých fází jsou rozlišovány dva druhy stresu lišící se svou povahou: eustres a distres. Eustresem je rozuměna pozitivní míra ohrožení, která má na jedince prospěšný, stimulující vliv a není spojena s negativními emocemi. V souvislosti se syndromem vyhoření se však setkáváme s fenoménem distresu, tedy se škodlivým, negativně prožívaným stresem. Distres je subjektivně prožíván jako ohrožení a je doprovázen negativními emocemi. Jedná se o škodlivý stres, při kterém vzniká nebezpečí poškození organismu (Rheinwaldová 1995, s. 2).

Pedagogická činnost je obzvláště exponovaným povoláním, a proto se odborná literatura věnuje příčinám, diagnostice a copingovým strategiím zvládání stresu speciálně u učitelů.

Pedagogický slovník vykládá pojem stres učitelů jako fenomén, který souvisí s výkonem učitelské profese a za zdroje tohoto stresu považuje:

1) žáky se špatnými postoji k práci, žáky, kteří vyrušují,
2) rychlé změny v organizaci školy a ve vzdělávacích projektech,
3) nevhodné pracovní podmínky,
4) konflikty v zaměstnání,
5) pocity nedocenění vykonané práce,
6) časovou tíseň (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 231).

Náročnost učitelské profese dokládají výsledky výzkumů, z nichž mnohé demonstrují vysokou míru zátěže učitelů. D. Fontana (1997, s. 370) předložil, že 72 % učitelů základních škol trpí mírným stresem, 23 % vážným stresem. Výsledky novějších výzkumů učitelského stresu odkazují na podobné závěry. Výzkum Státního zdravotního ústavu z roku 2002 došel k závěrům, že 80 % učitelů trpí vysokou psychickou pracovní zátěží a 60 % nadměrným stresem (Kohoutek, Řehulka 2011, s. 105*).*

V. Holeček provedl na katedře psychologie pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni v letech 1999–2006 výzkumný projekt zaměřený na stresory učitelů základních a středních škol. Mezi nejčastější faktory patřily tyto kategorie: žáci a jejich problémové chování, nespolupracující rodiče žáků, vedení školy, konflikty s kolegy, nevyhovující pracovní prostředí, pracovní přetížení a nadměrná zátěž, frustrovaná potřeba seberealizace (Holeček 2014, s. 69).

S odkazem na velké množství uskutečněných psychologických výzkumů českými i zahraničními autory lze uvést výčet okolností, které se nejvíce podílejí na všeobecně uznávané výrazné náročnosti učitelské profese a jejich možném vlivu na rozvoj syndromu vyhoření. Uvedeny budou nejčastější stresory související s profesí učitele, se společenskou situací pedagoga a jeho osobnostními charakteristikami.

2.5.2 Rizikové faktory plynoucí z pracovních podmínek

Intenzita práce a časový tlak

Tlak na zpracovávání informací, plnění úkolů v termínu s nízkou časovou dotací jsou závažnými stresogenními faktory v učitelském povolání. Pracovní náplň obsahuje kromě přímé pedagogické práce i čas strávený s přípravami pro vyučování, opravami písemných prací, kontrolami sešitů, vykonáváním dohledů nad žáky, případným suplováním (Henning, Keller 1996, s. 34)

Nejintenzivněji působí tyto stresory ve vysoce exponovaných obdobích, a to na začátku a konci školního roku, v pololetí, v období vánočních představení žáků atp. (Míček, Zeman 1997, s. 61–64). Zdrojem zvýšené pracovní zátěže může být vysoký počet žáků ve třídě, či vyšší zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce (Bártová 2011, s. 33). K současným společenským očekáváním patří nároky na pedagogickou roli v odhalování sociální patologie, realizaci efektivní prevence, realizaci výchovy k rasové snášenlivosti atp. Učitelé jsou tak vystavováni vysoké variabilitě povinností, které se mnohdy časově překrývají. Tato úkolová náročnost, pokud je navíc spojena s omezenou možností rozhodování, způsobuje často přetížení a později stres (Bártová 2011, s. 56).

Sociální klima ve škole

- Pedagogický sbor

Kvalita interpersonálních vztahů mezi kolegy ve škole je podstatným činitelem pracovní spokojenosti většiny učitelů. Zdrojem stresu bývají omezené komunikační a kooperační možnosti na pracovišti a disharmonické vztahy mezi kolegy, často spojené s neuspokojivou sociální podporou. Chybějící podpora kolegů při řešení výchovně vzdělávacích problémů, minimální názorová shoda, kritika zvolených strategií ve vzdělávání jsou nejčastějšími příčinami toho, že pedagogové nevnímají pedagogický sbor jako tým (Bártová 2011, s. 21).

- Vedení školy

Vedení školy významným způsobem působí pozitivně i negativně na sociální klima organizace. Autoři řadí tento faktor mezi nejsilnější stresogenní činitele pedagoga zejména v případech, že vedení školy: uplatňuje autoritativní a nedemokratické řízení, neposkytuje učitelům podporu a důvěru, poskytuje převážně negativní zpětnou vazbu na práci učitele a pozitivním hodnocením šetří, pedagoga veřejně kritizuje a chválí v ústraní, nedostatečně oceňuje mimořádné výkony. Čím menší podpory se učiteli ze strany vedení školy dostává, tím více se zvyšuje pravděpodobnost vzniku stresu a syndromu vyhoření (Henning, Keller 1996, s. 35).

Reorganizace ve školství spojené s inkluzivním pojetím vzdělávání

Náš školský systém prochází v posledních desetiletích mnohými změnami teoretického i praktického charakteru, jejichž cílem je vytvoření demokratického a humánního školství. V současnosti jsou pedagogové konfrontováni s prudkými změnami ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktuálním cílem českého školství je vytvářet takové prostředí a klima školy, které bude poskytovat všem členům společnosti stejné šance pro dosažení odpovídajícího stupně vzdělání (Bartoňová, Vítková 2016, s. 9).

Někteří autoři se zabývají otázkou připravenosti českých pedagogů reagovat na tyto inovační požadavky. Dle Vítkové a Lechty nový trend vzdělávání zastihl pedagogy nepřipravené v osobnostní i vědomostní rovině (Vítková, Lechta 2016, s. 205).

Šimíčková a Bukvová (2004, s. 205) uvádějí, že ambivalentním postojům učitelů k vytváření podmínek pro inkluzivní školu je věnována pouze malá pozornost a mnozí jsou nuceni čelit překážkám, které doprovázejí současný trend začleňování žáků se SVP do běžných škol.

V souvislosti se snahou o tuto edukaci se dostávají do popředí mnohé otázky řešící nedostatečnou informovanost, kompetence pedagogů, rozpaky, jejich vyučovací strategie, pojetí kurikula, organizační zajištění vzdělávání, systém hodnocení žáků, minimální zkušenosti atp. Watkins (2007) uvádí, že psychickou zátěž může učitelům způsobovat samotná fyzická koexistence žáků se SVP a žáků bez SVP v jedné třídě. Učitelka působící na soukromé základní škole uvádí: „*Pro inkluzivní prostředí nejsou v českých školách vhodné podmínky. Pokud budu mít k dispozici asistenta pedagoga, který bude pomáhat mně a speciálního pedagoga, který se bude věnovat postiženým dětem, nebudu mít problém.*“

V souvislosti se změnou pojetí výchovně vzdělávacího procesu žáků se SVP dochází ke změnám v postavení pedagogických pracovníků a jejich kompetencí. S tím souvisí i změny v požadavcích na jejich vzdělání, jako další stresogenní faktor v práci učitele.

Pojetí inkluzivní edukace a její realizace se na jednotlivých školách liší, realitou zůstává, že výchova a vzdělávání žáků se SVP má přímý vliv na pracovní a psychickou zátěž pedagogů (Adamus, Zezulková, Kaleja, Franiok 2016, s. 5).

Podmínky školního prostředí

Nevhodné pracovní prostředí, které má nevyhovující materiální, technické a psychohygienické podmínky (např. malé třídy, špatné osvětlení, negativní vnitřní klima, nedostatek potřebných pomůcek atp.), jež dennodenně působí na učitele, snižuje jeho práh citlivosti pro stresogenní podněty (Kohoutek, Řehulka 2011, s. 109). Na ukázku lze uvést vyjádření učitele ZŠ při DDÚ: „*Naše třídy jsou naprosto nevyhovující, řekl bych, že stísněné podmínky jsou až nehygienické.*“

2.5.3 Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči

Žáci

Holeček (2014, s. 69) ve výsledcích svého výzkumu týkajícího se stresorů učitelů uvádí, že se pedagogové v současnosti shodují na těchto stresujících faktorech:

- Vysoký počet žáků ve třídě, který minimalizuje individuální přístup pedagoga k nim a znemožňuje dostatečné poznání žákovy osobnosti, rodinné situace, zdravotního stavu, speciálních vzdělávacích potřeb, speciálních schopností a dovedností. V souvislosti s tím dochází k omezené komunikaci s žáky, která bývá často omezována na udržení kázně ve třídě.
- Rostoucí počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Rostoucí počet žáků s problémovým chováním a opozičním vzdorem, kteří významně zasahují do klidného chodu výuky. Žáci, kteří nejsou schopni se přizpůsobit nastaveným pravidlům a respektovat kázeňské požadavky učitele, bývají významným stresorem. Déletrvající pokusy o usměrnění takovýchto žáků v rámci skupinové výuky jsou pro učitele náročným úkolem, který urychluje emoční vyhasnutí (Dan 1998, s. 69). S tímto problémem se dennodenně potýkají učitelé základní školy při dětském diagnostickém ústavu, v němž postupné vyhořívání pedagogů způsobují časté konflikty s agresivními a nespolupracujícími žáky.

Rodiče žáků

Rodiče žáků, kteří projevují malý zájem o své dítě a nespolupracují se školou, představují zdroj nadměrné zátěže pedagoga. Ten se mnohdy setkává se snahou přenést rodičovskou odpovědnost na školu, kdy je nucen napravovat výchovnou zanedbanost žáka, někdy i na úkor učení. Významným stresorem jsou i hyperprotektivní rodiče, často kritičtí, s negativními postoji ke škole, pro něž je typická nekompetentní snaha o zasahování do učitelových postupů a nekritičnost vůči potomkům (Bártová 2011, s. 21).

2.5.4 Rizikové faktory společenské

Postavení učitele ve společnosti

Mezi faktory, které se mohou podílet na vzniku syndromu vyhoření, patří i hodnocení učitelského povolání veřejností. Mnozí učitelé vnímají svoji práci jako velmi zátěžovou, společensky málo prestižní a neadekvátně finančně oceněnou.

K dalším okolnostem snižujícím motivaci k výkonu jsou řazeny: nedostatečná podpora ze strany společnosti, projevy negativních jevů u žáků bývají připisovány selhání výchovného systému, nízké možnosti profesního vzestupu, obviňování pedagogů z neúspěchu žáků a neocenění kladných výsledků, které jsou přičítány kvalitám žáků (Paulík 1995, s. 50).

Role učitele

Přirozeným atributem, spojeným s profesí učitele, je zastávání několika různých sociálních rolí v oblasti institucionální, rodičovské, přátelské, které mohou být pro jedince subjektivně inkonzistentní. Na pedagoga jsou kladeny požadavky, aby realizoval v jedné osobě zprostředkovatele informací a poznání, vychovatele, poradce, organizátora, mnohdy třídního učitele. Je tak nucen kombinovat více rolí najednou, což může při jejich realizaci způsobovat konflikt.

Ten vzniká v případě, že jsou na pedagoga kladena nekompatibilní očekávání sociálních rolí (Řehulka 2016, s. 72–78). Rudow (in Řehulka 2016, s. 78) klasifikuje čtyři druhy konfliktu rolí, které lze vztáhnout na výchovně vzdělávací činnost. Vnitřní konflikt vysílače (intra-sender-konflikt) nastává, pokud jeden vysílač rolí vznáší neslučitelné požadavky (např. očekávání rodičů, že pedagog bude mít přátelský a shovívavý přístup k problémovým žákům, bez důslednosti však nelze docílit zlepšení v jejich chování). Dalším druhem rozporu, se kterým se pedagog potýká permanentně, je konflikt mezi vysílači (inter-sender-konflikt), kdy různí vysílači dávají nekompatibilní pokyny (např. na učitele jsou kladeny různorodé požadavky ze strany vedení školy, rodičů a žáků, které často nelze efektivně propojit).

Střetávají-li se externí požadavky se subjektivními představami pedagoga, nastává třetí druh konfliktu (např. ředitel soukromé školy požaduje po učitelích maximálně přátelský a nedirektivní přístup, pedagog by si však rád udržoval jistý odstup a autoritu).

Posledním případem, kdy se pedagog může dostat do konfliktu, je kvalitativní či kvantitativní přetížení rolemi (např. pokud jsou na učitele kladeny požadavky, kterým není schopen dostát z hlediska omezené časové dotace, či z důvodu nedostatečných kompetencí).

Další stresogenní kategorií v otázce sociálních rolí učitele je jejich nejasnost či nejednoznačnost. S nejasností rolí se potýkají zejména mladí (nezkušení) učitelé, kteří zatím nestihli načerpat v praxi dostatek zkušeností, které potřebují ke zvládnutí požadavků spojených zejména s rolemi vychovatele, či poradce (Řehulka 2016, s. 78).

2.5.5 Rizikové faktory osobnostní

Myšlenkové stresory

Klíčovým zdrojem stresu jsou myšlenky. Jak uvádí Rheinwaldová (1995, s. 36), „*lidé netrpí tím, co se stane, ale tím, co si myslí"*. Teorie hovoří o tom, že iracionální myšlenky a představy významně ovlivňují lidské emoce, chování a také zdraví. Nebezpečnost negativních myšlenek spočívá ve skutečnosti, že lidské tělo neumí rozlišit představu od skutečnosti. Tuto skutečnost dokládají zkušenosti s fyziologickými reakcemi těla při pouhém sledování děsivého filmu, poslouchání nepříjemného příběhu atp., kdy mnozí lidé pozorují na svém těle příznaky stresu (piloerekce, bušení srdce, zvýšený tlak atp.). Stejně jako představy, ovlivňují fyziologické funkce negativní myšlenky a vnitřní monology. Pokud u jedince převažuje negativní sebepojetí a rozmlouvá se sebou často v záporném smyslu, začne později těmto myšlenkám věřit a pojme je za skutečnost (Buchwald 2013, s. 55).

Lidé, kteří mají trvalý pocit nízké sebehodnoty, si často stres a případný neúspěch způsobují vlastním negativním očekáváním. Tento fenomén je v literatuře nazýván samosplnitelným proroctvím. Smýšlení o sobě samém velmi ovlivňuje stresové reakce, tudíž i sklon k onemocněním. Čím silnější je pocit člověka, že může kontrolovat a řídit sám svůj život, tím slabší jsou jeho stresové reakce. Pocit kontroly tedy výrazně snižuje stres a naopak. Určité stresové události, se kterými se člověk v životě potýká, změnit nelze, každý má však vliv na to, jak o těchto situacích přemýšlí a jak s nimi pracuje (Henning, Keller 1996, s. 25).

Vzorce chování

V souladu se zakódovanými způsoby jednání, chování a prožívání si mnozí lidé vytvářejí vyšší množství stresových situací. Psychologové se shodují na skutečnosti, že charakterové vlastnosti sehrávají při vzniku stresu podobně významnou roli jako vnější okolnosti vzniku stresu. Literatura věnuje pozornost rizikovým osobnostním typům, které jsou nejsenzitivnější pro podlehnutí syndromu vyhoření.

TYP A

Výzkumy věnující se souvislosti stresu a vegetativních onemocnění ukázaly, že se pacienti s konkrétními zdravotními problémy shodují v určitých osobnostních vlastnostech, které též bývají významným rizikovým faktorem pro vznik vyhoření.

Tento osobnostní profil je charakteristický vysokými ambicemi, výrazným smyslem pro povinnost, ctižádostivostí, potřebou stálého uznání, vysokou aktivitou, výkonovým zaměřením, perfekcionismem, soutěživostí, vysokými nároky na sebe i na okolí, sklony k agresivitě. Tito lidé bývají označováni za workoholiky závislé na práci. Jedinci s tímto vzorcem chování se dostávají do situací, kdy na ně působí mnoho intenzivních a dlouhotrvajících stresorů najednou, typické je pro ně plánování několika aktivit do velmi omezeného časového prostoru (Stock 2010, s. 43). Dalším příznačným projevem bývá, že dělají veškerou práci sami, jelikož nevěří, že by ji někdo jiný dokázal udělat stejně dobře. Lidé typu A téměř nejsou schopni relaxace bez pocitu viny, čas věnovaný odpočinku je pro ně zdrojem nervozity. Často trpí pocitem nepostradatelnosti, tudíž si nedovolují onemocnět, potlačují zdravotní potíže i po dobu několika let až do doby, než jim dojdou fyzické i psychické síly. Vzhledem k tomu, že jsou díky své ctižádostivosti a pracovitosti úspěšní, bývá dostatečně saturována jejich potřeba uznání od okolí, což způsobuje další posílení chování typu A. Tito lidé se často kvůli vlastnostem, kterými dosáhli původně úspěchu, potýkají s kardiovaskulárními problémy a vyhořením (Pešek, Praško 2016, s. 30).

Typ C

Kohoutek (2009) zmiňuje existenci osobnosti typu C, která bývá v literatuře označována za osobnost „karcinogenní", pro níž je typické, že často využívá neadekvátní atribuční osobnostní styly. Tito jedinci mívají sklon k pesimistickým interpretacím a myšlenkám, na jejichž základě si přivozují stres, který neumí sami odvrátit. Typická je touha po společenském přijetí, potlačování interpersonálních konfliktů a negativních emocí, které poté často somatizují. Běžným pocitem je neschopnost ovlivňovat a řídit vlastní život, jsou sužováni subdepresemi, pocity beznaděje, bezmocnosti, neovlivnitelnosti stresu, jsou přehnaně trpěliví, plačtiví, úzkostní, málo asertivní.

V souvislosti s neodreagovanými a potlačovanými negativními emocemi a s generalizovaným pesimistickým pohledem na svět se tito lidé potýkají se zvýšeným procentem výskytu onkologických onemocnění.

Nejméně rizikový je osobnostní profil typu B, který je popisován jako protipól osobnosti typu A. K charakteristickým rysům chování patří nízká míra nepřátelského postoje k druhým lidem a nižší míra agresivity, trpělivost, rozvážnost, nízká ochota riskovat.

Stock (2010, s. 44) porovnává typ osobnosti A a B s poznatkem, že vlastnosti, kterých má osobnost A nadbytek, osobnosti B chybí. Závěrem však uvádí, že typ B se více blíží zdravému způsobu života než typ A, který je mnohem více ovlivnitelný stresem a jeho důsledky.

Neuspokojená potřeba seberealizace – frustrace

Frustrace je psychický stav, který nastává v případě, že je jedinci znemožněna saturace aktuální potřeby či dosažení vytyčeného cíle. Existují dva typy překážek, které oddalují či znemožňují uspokojení potřeby, a to vnitřní a vnější. Vnitřní překážka vyvolává endogenní frustrační situaci (např. vlastnosti osobnosti – strach, pocity viny atp.), vnější typ překážky způsobuje exogenní frustraci (např. zamčené dveře, zmeškání začátku výuky atp.) (Paulík 2017, s. 79). Frustrace je jednou z nejčastějších příčin stresu. Učitelé často hovoří o určité deziluzi, rozčarování z jejich profese, ke které je vedou: nedostatečná perspektiva na zlepšení postavení, pocity nízkého ocenění jejich práce ze strany vedení a společnosti. Pedagogové nastupují většinou do zaměstnání s očekáváním, že budou moci představit svoje schopnosti a dovednosti, že budou za svoji snahu a výsledky dle svých představ ohodnoceni a bude formována jejich osobnostní i profesní kariéra. V případě, kdy tyto potřeby spojené s profesionální kariérou nejsou dlouhodobě uspokojovány, se objevuje distres (Křivohlavý 2009, s. 176).

I přes pluralitní výčet stresorů se odborná literatura shoduje na závěrech:

- k nejčastějším zdrojům stresu je řazena frustrace a přetížení,
- resilience vůči zdrojům stresu je individuální,
- drobné stresory mohou u zdravého člověka mobilizovat síly k výkonu (Holeček, Miňhová, Prunner 2007, s. 183).

Pocity neúměrně vysoké odpovědnosti

Řehulka (2016, s. 78) u odpovědnosti, jako stresově relevantního činnostního znaku, rozlišuje tři druhy: materiální, společenskou a sociální odpovědnost. Učitel nese v rámci svého povolání společenskou odpovědnost, jelikož jako pedagog plní společenský úkol, dodržuje zákony spojené se vzděláváním žáků a je tak zodpovědný vůči ústavě. Žák vnímá zejména sociální odpovědnost svého učitele, kterou vůči němu pedagog má. Společně s rodiči je zodpovědný za utváření a rozvoj osobnosti dítěte. Zejména odpovědnost za svěřené životy žáků klade na pedagoga vysoký tlak a způsobuje mnohdy stres. Lidé, kteří v rámci své práce odpovídají za druhé, trpí mnohem častěji dlouhodobým distresem, než jedinci, kteří svojí prací přímo neovlivňují životy jiných lidí (Křivohlavý 2009, s. 175).

2.6 Podpůrné preventivní mechanismy v oblasti zvládání stresu

Pedagog působí nejen na prožívání a chování svých žáků, ale též na jejich psychické zdraví. Je proto nezbytné, aby resilience vůči stresu, vyšší stupeň frustrační tolerance a emocionální vyrovnanost byly součástí profesní vybavenosti učitele.

Holeček, Miňhová, Prunner (2007, s. 174) charakterizují frustrační toleranci jako stupeň odolnosti vůči frustraci, neboli čas, po který má učitel kontrolu nad situací a neprojevuje se u něj charakteristické frustrační chování (rozčilování se, výbuchy vzteku atp.).

Odolnost vůči stresu je individuální. Závisí na vrozených charakteristikách jedince (temperament, citová stabilita, míra sebeovládání atp.), na vlivu prostředí (výchovné působení rodiny, životní zkušenosti aj.) a je ovlivnitelná i efektivní sebevýchovou, kterou lze odolnost člověka do jisté míry zvyšovat. Předpoklad úspěšného posilování této vlastnosti však závisí na preventivně protektivních mechanismech učitele, případně na zvládání stresové zátěže v pedagogické praxi i v soukromém životě.

Základním předpokladem pro předcházení vzniku syndromu vyhoření je schopnost jedince orientovat se ve svých stresorech. Pedagog by měl znát nejčastější zdroje stresu týkající se jeho zaměstnání a osvojovat si dovednosti k předcházení těmto situacím (Adamus, Zezulková, Kaleja, Franiok 2016, s. 5).

Míček, Zeman (1997, s. 99–117) shrnují nejčastější doporučení k prevenci vzniku stresu:

- volit přiměřenou míru pracovní zátěže,
- dodržovat pravidelný rytmus spánek – bdění – zachovávat pravidelný čas usínání a probouzení,
- dopřávat si zdravý spánek – přiměřeně hluboký, přiměřeně dlouhý,
- dodržovat pravidelný režim práce a odpočinku (při respektování fáze výkonnostního optima a fáze relativního poklesu výkonnosti),
- pěstovat pozitivní myšlení,
- pěstovat zájmy a dobré mezilidské vztahy,
- pravidelně sportovat a relaxovat,
- pojmenovávat stresory a snažit se jim vyhýbat,
- nemít strach ze změny (v myšlení, prožívání, jednání, postojů, hodnot atp.).

V případě, že pokusy o předejití stresu byly neúspěšné, jedinec prochází základními stádii stresu. Projevy doprovázející tyto etapy jsou vůlí neovladatelné, je proto zbytečné usilovat o jejich vědomé odstranění, smysl má pouze tlumení jejich negativního dopadu. Toho lze dosahovat záměrným působením na tělesné procesy a funkce, jež jsou vůlí ovladatelné a vedou k poklesu hladiny stresových hormonů. V akutní stresové situaci jsou doporučovány konkrétní prvky fyzického a psychického uvolnění.

2.6.1 Relaxace

Základní princip relaxace spočívá v plné koncentraci pozornosti na určitý jev (dýchání, tělesné pocity atp.). Ten se ve vědomí dostává do popředí a ostatní je odsouváno mimo jeho pozornost. Zaměření myšlenek na fyzické funkce či pocity je spojeno s přicházejícími pocity vnitřního klidu a harmonie.

Někteří lidé se při zátěži uchylují k nevědomému použití jednoduchých relaxačních technik s okamžitým efektem. V častějších případech je však nezbytné se na relaxaci důkladněji připravit. Psychickou relaxaci není možné přivodit přímým volním úsilím. Takového stavu je možno dosáhnout nepřímou cestou, prostřednictvím záměrně navozené svalové relaxace nebo pocitů tepla v různých částech lidského těla. K nejznámějším relaxačním technikám patří Schultzův autogenní trénink a Jacobsonova progresivní relaxace (Paulík 2017, s. 293).

- Dýchání

Dýchání je nezbytnou složkou většiny relaxačních a tělesných cvičení i základních motorických úkonů. Chybné postupy mohou mít negativní dopady na zdraví, proto je programová práce s dechem nezbytnou doprovodnou aktivitou většiny technik. Dechová cvičení jsou jedním z nejjednodušších způsobů, které vedou k psychickému i fyzickému uvolnění. Mají vliv na celý organismus a lze jich využít v situacích únavy, ke zvýšení aktivace, či při ztrátě motivace. Psychické i svalové napětí lze ovlivnit zejména změnami v rytmu nádechů a výdechů.

Rheinwaldová (1995, s. 173–175) demonstruje několik druhů dechových cvičení. Cvičení č. 1 spočívá v hlubokém nádechu a plném výdechu. Při dalším nádechu osoba počítá do čtyř, poté zadrží dech na čtyři doby a na osm dob pomalu vydechuje. Tento postup je zopakován celkem čtyřikrát. Dechové cvičení č. 2 s názvem Dvojitý dech se praktikuje v poloze vsedě nebo vstoje. Začíná dvojitým výdechem, aby byl vytlačen všechen vzduch z plic. S nádechem jsou rozevírány paže a postupně napnuty až ke konečkům prstů. Je zadržen dech po nejdelší možnou dobu a přitom se jedinec koncentruje na klid. Přichází silný výdech za dopomoci rukou, které jsou při něm staženy zpět k tělu a poté složeny na hrudník. Následuje opět rozpažení při počítání do dvanácti. Toto číslo se postupně zvyšuje až do dvaceti. Důležité je soustředění pozornosti na klid ve chvíli, kdy je dech zadržován.

Rychlého docílení relaxovaného stavu je možné prostřednictvím hlubokého (bráničního) dýchání, které je pro netrénovaného jedince nepřirozené a je třeba jeho správnou techniku cvičit (Paulík 2017, s. 296).

2.6.2 Zaměření se na problém

Existují dvě základní strategie zvládání stresových situací, a to: strategie zaměřené na řešení problému, jež působením stresu nastal (např. odstraňování stresoru, změna podmínek atp.) a strategie zaměřené na vyrovnávání se s emocionálním stavem, který nastal v důsledku prožívaného stresu (např. snižování míry strachu atp.) (Křivohlavý 2009, s. 86).

Fontana (1997, s. 374) uvádí, že efektivnější způsob předcházení a eliminování vzniku stresových situací spočívá v učitelově zaměření se na přesné určení povahy problému (např. tak, že si přesně definuje rušivé projevy chování žáka, které představují stresový faktor), na posouzení alternativních postupů řešení a výběru toho nejvhodnějšího.

Vhodnost tohoto postupu spočívá zejména ve skutečnosti, že lidé zaměřující se na problém vykazují nižší riziko vzniku deprese a bývají úspěšnější při řešení takové situace než ti, kteří se ve stresu uchylují spíše ke svým emocím a jejich rozboru.

2.6.3 Time management

Časová tíseň a strach, že nedojde v určitém čase ke splnění všech předem plánovaných úkolů a povinností, v mnohých lidech vyvolává stres. Jedním ze způsobů, jak efektivně předcházet časovému stresu, může být time management. V rámci snahy o hospodárnější využití času je vhodné sestavení individuální hierarchie preferencí a cílů, kterých chce učitel dosáhnout, a následné zvážení optimálního rozdělení časových nároků do podstatných sfér života. Konkrétním vzorem, jež je zaměřený na zvyšování efektivity využití času, může být následný postup:

- zavést dlouhodobější pravidelné záznamy faktické časové dotace věnované jednotlivým druhům činnosti s následnými kontrolami a vyhodnocením účelnosti, na základě rozboru zápisů ustanovit nápravu a tu zrealizovat, s odstupem doby zhodnotit úspěšnost zavedení záznamů,
- využívat všedních časových ztrát k prospěšným činnostem (relaxaci, zábavě, plnění jednodušších povinností atp.),
- využívat individuálních produktivních úseků denní výkonové křivky,
- neodkládat úkoly na pozdější plnění,
- naučit se používat asertivní odmítání požadavků ostatních při školní práci, pokud jsou pro jedince výrazným stresorem (permanentní přítomnost dětí i o přestávce, nutnost nepřetržité reflexe jejich potřeb, komunikace s rodiči po vyučování atp.) (Paulík 2017, s. 281–284).

Bártová (2011, s. 82) nabízí další princip vhodný ke zkvalitnění organizace času, který je založen na rozdělení priorit naší činnosti dle principu důležitosti a z hlediska naléhavosti. Jedná se o vytvoření tzv. vlastního rozhodovacího rastru s důležitostí a naléhavostí jednotlivých povinností, které jsou označeny písmeny A, B, C, P:

- A – prioritní povinnosti, jejichž termíny pro splnění jsou nejnaléhavější,
- B – důležité povinnosti, ale s ohledem na termín je možné je odložit,

- C – s ohledem na termín je jejich plnění přednostní, ale důležitost je méně významná,
- P – tyto povinnosti by měly vést učitele k zamyšlení, zda je jejich splnění nezbytné a zda není možnost jejich vyřazení.

Pro zastavení akutního stresu ve škole je doporučován učitelům jednoduchý postup pro řešení aktuálně prožívané nepohody: po vyučování, o přestávce po dobu minimálně 3 minut žvýkat (např. sušené ovoce) a snažit se plně soustředit pozornost na chuť daného jídla, místo toho, aby pedagog dělal ihned přípravu na další hodinu.

Další radou je posadit se na klidné místo a následné pohyby a úkony vykonávat velice pomalu a přitom si v tichosti opakovat „*nyní mám dostatek času*“. V případě, že učitel začne rychlost úkonů zvyšovat, přichází na řadu okamžité „*stop*“ a opětovné zpomalení, než dojde k subjektivně vnímanému pocitu klidu (Bártová 2011, s. 82).

2.6.4 Tělesná cvičení a zdravá strava

Zdravá životospráva je považována za základní zdravotně protektivní faktor. Odborná literatura se shoduje na zásadách o zdravé výživě a stravování, které spočívají zejména v pobytu na čerstvém vzduchu, střídmosti ve stravování, častějším příjmu potravy během dne v malých porcích (s vhodným rozdělením jídel během dne), a to v příjemném a klidném prostředí, preferenci určitých látek ve stravě (bílkovin a vitamínů před sacharidy a tuky), omezení příjmu alkoholu, nekouření a v dostatku pohybu. Pravidelný tělesný pohyb je obsahem každého programu, jehož účelem je prevence stresu, a to z důvodu, že pohyb odbourává napětí podmíněné stresem, upevňuje pocit pohody a vyrovnanosti, zvyšuje odolnost organismu vůči zátěži, posiluje imunitní systém a prohlubuje dýchání. Důležitou podmínkou pro pozitivní výsledky tělesných cvičení je dodržování správného dýchání při pohybu a respektování individuálních fyziologických možností jedince (Bedrnová 1999, s. 42).

Empirická část

3 Výzkumný projekt

Tématem diplomové práce je problematika rizikových faktorů pro vznik syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. V teoretické části byla věnována pozornost mnohým teoretickým koncepcím spojeným s problematikou stresu a syndromu vyhoření, které byly dosud odborníky popsány.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na zmapování rizikových fenoménů vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků – učitelů na základních školách, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro potřeby empirického šetření byl formulován výzkumný problém a stanoven cíl v podobě hlavní výzkumné otázky a hypotéz. Současně byl proveden výběr vhodných metod zkoumání a stanoven výběrový soubor respondentů. Poté byli osloveni probandi z jednotlivých školských zařízení a sběr dat zrealizován.

3.1 Výzkumný problém, výzkumné cíle, hypotézy

Formulace výzkumného problému a hlavního cíle našeho projektu vychází jednak z teoretického rámce diplomové práce, ve které byly vymezeny základní (všeobecné) i specifické charakteristiky syndromu vyhoření u pedagogů, jednak se opírá i o povahu výběrového souboru. Je opodstatněné se domnívat, že pedagogové pracující se žáky se SVP budou na rozdíl od pedagogů, kteří s těmito dětmi nepracují, zatíženi dalšími specifickými činnostmi, které vycházejí z podstaty práce se žáky se SVP. Respektive práce se žáky se SVP může sama o sobě (a to na všech úrovních) vystupovat jako významně zátěžový aspekt pedagogické profese, a tedy představovat rizikový faktor postupného vyhořívání pedagoga.

Výzkumný problém i hlavní cíl si proto s přihlédnutím k předchozí úvaze stanovujeme v zúženější (konkrétní) formulaci jako *„Rizikové faktory vedoucí k syndromu vyhoření u pedagogů pracujících s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*“

Hlavním cílem výzkumné části je tedy *„Reflexe stresogenních fenoménů jako determinujících faktorů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků pracujících s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole.“*

Definici hlavního cíle odpovídá i hlavní výzkumná otázka: *„Jaké jsou aktuální rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření u pedagogů pracujících s žáky se SVP?“*

Za účelem kontextuálního podchycení problematiky syndromu vyhoření u pedagogů pracujících s žáky se SVP jsme si stanovili řadu dílčích cílů. Zaměřili jsme se na motivační pohnutky k pedagogické profesi a reflexi nejčastějších druhů diagnóz žáků se SVP, s nimiž se pedagogové ve své práci potýkají. Pokusili jsme se poodhalit postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, vytýčit povinnosti a vnímaní zátěže, kterou na pedagogy inkluzivní opatření kladou, a v neposlední řadě nás zajímala otázka prevence a vyrovnávání se s nároky inkluzivního vzdělávání. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku: *„Jaké jsou aktuální rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření u pedagogů pracujících s žáky se SVP?,“* se pokoušíme zachytit na úrovni dílčích cílů:

- *Zjistit/zmapovat základní motivační pohnutky k profesi.*
- *Zjistit/zmapovat specifika žáků se SVP začleněných v souvislosti s inkluzí.*
- *Zjistit/zmapovat postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání.*
- *Zjistit/zmapovat formy zátěže plynoucí z inkluzivního vzdělávání.*
- *Posoudit úroveň efektivního vyrovnávání se se stresujícími/zátěžovými faktory.*
- *Definovat jednotlivé rizikové faktory pedagogů pracujících s žáky se SVP v rovině pracovní (na úrovni pracovních podmínek a ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči), společenské a osobnostní.*
- *Posoudit míru zátěže pedagogů pracujících s žáky se SVP v rovině pracovní (na úrovni pracovních podmínek a ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči), společenské a osobnostní.*

Ve vztahu k dílčímu cíli „*Posoudit míru zátěže pedagogů pracujících s žáky se SVP v rovině pracovní (na úrovni pracovních podmínek a ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči), společenské a osobnostní“* si stanovujeme několik hypotéz.

Předpokládáme, že subjektivně vnímaná úroveň zátěže se bude v jednotlivých oblastech významně lišit. Definujeme tedy oboustrannou hypotézu H_1.

- *H_1. Existují rozdíly v míře sledované zátěže v oblasti pracovní – na úrovni pracovních podmínek, v oblasti pracovní – ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči, v oblasti společenské a oblasti osobnostní.*

Na základě teoretických východisek je oprávněné se domnívat, že míra zátěže, vyčerpání nebo vyhořelosti, se bude v jednotlivých sledovaných oblastech zvyšovat s narůstajícím věkem a délkou praxe. Definujme k tomuto ověření jednostranné hypotézy H_2 a H_3.

- *H_2. Míra zátěže v jednotlivých oblastech narůstá se zvyšujícím se věkem.*
- *H_3. Míra zátěže v jednotlivých oblastech narůstá se zvyšující se délkou praxe.*

Míra zátěže se samozřejmě může lišit i na sledovaných pracovištích, na nichž pedagogové působí (je ovlivněna např. estetickou stránkou prostředí, jeho technickým vybavením, filozofií vedení pracoviště, podporou zaměstnanců, jejich ohodnocením atp.). Stejně tak můžeme uvažovat, nakolik se liší míra prožívané zátěže u pedagogů mužů a pedagožek žen. Nicméně přestože úplně nepředjímáme, že by typ pracoviště nebo pohlaví měly významnou spojitost s procesem vyhořívání, jejich sledování – testování nám může podpořit homogennost v odpovědích pedagogů ve výběrovém souboru. Za tímto účelem tedy stanovujeme oboustranné hypotézy H_4 a H_5.

- *H_4. Na různých typech školských pracovišť vnímají pedagogové míru prožívané zátěže v jednotlivých oblastech různě.*
- *H_5. Pedagogové muži vnímají míru prožívané zátěže v jednotlivých oblastech významně odlišně od pedagožek žen.*

Objektivně zjišťovanou míru zátěže v jednotlivých oblastech se pokusíme konfrontovat se subjektivním hodnocením celkové míry vlastní ohroženosti syndromem vyhoření. Pro tento účel definujeme oboustrannou hypotézu H_6.

- *H_6. Existují rozdíly mezi subjektivně vnímanou mírou ohroženosti syndromem vyhoření a objektivně měřenou zátěží – náchylností k syndromu vyhoření.*

Ve vztahu k výše uvedeným cílům, hypotézám, ale i teoretickým východiskům, zejména pak k nárokům, které s sebou přináší podstata inkluzivního vzdělávání, si rovněž stanovujeme výzkumnou hypotézu:

- *H_7. Inkluzivní vzdělávání představuje pro pedagogy významnou (vysokou) zátěž při vykonávání jejich pedagogické činnosti.*

3.2 Výzkumné pole

- Základní soubor: Pedagogičtí pracovníci vyučující žáky se SVP
- Výběrový soubor: Pedagogičtí pracovníci různých typů ZŠ vyučující žáky se SVP v Plzeňském kraji

Charakteristika výběrového souboru

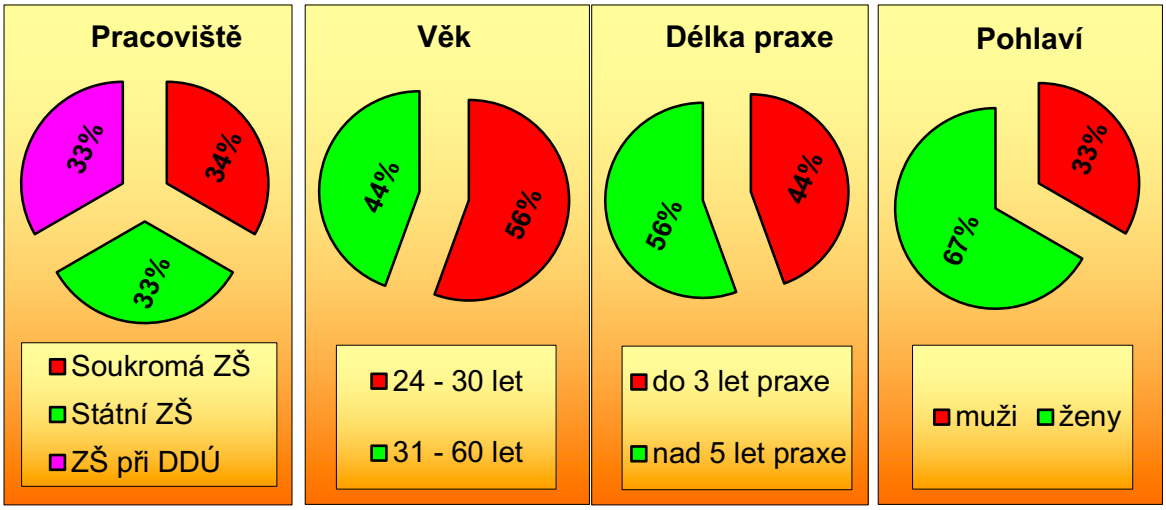
Vzorek respondentů je tvořen devíti pedagogickými pracovníky třech různých pracovišť – základních škol. Pro potřeby výzkumného šetření byli záměrně vybráni 3 pedagogové působící na soukromé základní škole, 3 pedagogové vyučující na státní základní škole a tři učitelé základní školy při dětském diagnostickém ústavu. Do vyšetřovaného souboru bylo zahrnuto 6 žen a 3 muži s vysokoškolským vzděláním ve věku 28–60 let. Kritériem výběrového souboru se stala pravidelná přímá výchovně vzdělávací činnost s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dle výše uvedeného není možné vzorek považovat za reprezentativní, jedná se pouze o orientační vzorek sloužící potřebám výzkumu.

Tabulka 1 Absolutní četnosti sledovaných proměnných

typ pracoviště	n	věk	n	délka praxe	n	pohlaví	n
Soukromá ZŠ	3	24–30 let	5	do 3 let praxe	4	muži	3
Státní ZŠ	3	31–60 let	4	nad 5 let praxe	5	ženy	6
ZŠ při DDÚ	3						

Zdroj vlastní



Graf 1 Teoretické četnosti ve sledovaných proměnných Zdroj vlastní

3.3 Výzkumné metody

Přípravná fáze výzkumného šetření zahrnovala zvážení vhodného metodologického postupu. Vzhledem ke zkoumanému problému byl od počátku upřednostňován kvalitativní přístup, částečně bylo uplatněno i kvantitativní stanovisko. Uskutečněn byl tedy výzkum smíšený.

V první fázi bylo přistoupeno ke kvalitativnímu šetření, jež bylo realizováno metodou polostrukturovaných rozhovorů. Kvantitativní výzkum byl proveden následně, a to prostřednictvím dotazníku vlastní tvorby. Cílem využití kombinace kvantitativního a kvalitativního pojetí bylo dosažení vyšší míry spolehlivosti a relevantnosti zjištěných dat.

3.3.1 Kvalitativní šetření – rozhovor

V rámci kvalitativního výzkumu byla použita explorační výzkumná metoda polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami. Pro kvalitativní výzkum je charakteristická podrobná analýza, která má za cíl jít do hloubky zkoumaných jevů. Další příznačnou vlastností této metody je, že při ní dochází k bezprostřední interakci mezi tazatelem a zkoumanou osobou.

Výzkumníkovi je tak umožněno získat osobní a podrobné informace o postojích, potřebách, přáních, motivaci, aktuálním stavu zkoumané osoby, což umožňuje hlubší proniknutí do konkrétní problematiky. Skutil (2011, s. 89) zprostředkovává výčet výhod a nevýhod užití rozhovoru jako výzkumné metody. K výhodám řadí možnost sledování i neverbální složky komunikace respondenta při rozhovoru, volnost a pružnost v kladení otázek a příležitost dovysvětlení tazatelových otázek i respondentových odpovědí. Nevýhodu aplikace této metody spatřuje v časové náročnosti, obtížném zaznamenávání odpovědí a ve vysokých nárocích kladených na kvalitní vedení rozhovoru ze strany tazatele.

Podstata polostrukturovaného rozhovoru spočívá ve stanovení základního obsahového schématu a několika klíčových otázek. Zvolený typ rozhovoru umožňuje výzkumníkovi pokládat další doplňující otázky, případně změnit pořadí otázek, a to zejména v případě, kdy se respondent k dané oblasti vyjádří dříve, než je na ni dotázán.

Během realizace výzkumu byla dodržována klíčová hlediska validity kvalitativního výzkumu, kterými jsou důvěryhodnost a potvrditelnost.

V rozhovoru jsme otázkami č. 1 až 7 sledovali několik oblastí:

- motivy k profesi (sycení otázkou č. 1),
- nejčastější typy diagnóz žáků se SVP, s nimiž se pedagogové ve své práci střetávají (sycení otázkou č. 2),
- postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání (sycení otázkou č. 3),
- zátěže plynoucí z inkluzivního vzdělávání – na úrovni přibývajících povinností a subjektivní vnímání celkového zatížení osobnosti (sycení otázkou č. 4 a 5),
- vyrovnávání se s nároky plynoucími z inkluzivního vzdělávání, prevence vyhoření (sycení otázkou č. 6 a 7).

Veškeré údaje získané realizovanými rozhovory byly zaznamenány a následně vyhodnoceny způsobem odpovídajícím kvalitativní povaze dat – tj. nominálních proměnných. Výsledky kvalitativního šetření jsou prezentovány v kapitole Interpretace výsledných zjištění z rozhovorů.

3.3.2 Kvantitativní šetření – dotazník

Cílem použití dotazníku bylo doplnění kvalitativního šetření. Na základě odborné literatury věnující se kvantitativnímu výzkumu a již existujících dotazníků zaměřených na problematiku syndromu vyhoření, byl sestrojen vlastní dotazník s názvem *„Vy a rizikové faktory zátěže*“, který obsahoval celkem 17 položek. Termín syndrom vyhoření do názvu zakomponován nebyl z toho důvodu, že se jedná o konečné stádium pramenící z pracovní zátěže. Cílem výzkumu bylo však postihnout aktuální subjektivně vnímané rizikové faktory, jako možné indikátory vyhoření.

Respondenti byli v záhlaví dotazníku seznámeni se záměrem šetření a ujištěni, že získané odpovědi budou využity pouze pro potřeby daného výzkumu a vyhodnoceny anonymně.

Následovala administrace sedmnáctipoložkového dotazníku, ve kterém respondenti vybírali příslušná čísla ve čtyřstupňové ratingové škále (1. ano/často, téměř stále, 2. spíše ano/někdy ano, 3. spíše ne/málokdy, 4. ne/téměř nikdy/vůbec), dle míry jejich souhlasu s daným výrokem.

Dotazník má pro účely naplnění cílů faktorovou strukturu, v níž se zaměřujeme na posouzení oblastí:

I. Rizikové faktory na úrovni pracovních podmínek (zkr. RPP) – sycení položkami 1, 2, 3, 11, 12;
II. Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči (zkr. RŽD) – sycení položkami 4, 5, 6, 7;
III. Rizikové faktory společenské (zkr. RSOC) – sycení položkami 9, 10, 13, 14;
IV. Rizikové faktory osobnostní (zkr. ROSO) – sycení položkami 8, 15, 16, 17.

Vyhodnocení dotazníku spočívá v součtu všech bodových hodnocení v jednotlivých oblastech, bod škály je přitom určující hodnotou vyjma otázek č. 9, 10, 12, 13, 15 a 16, které si vzhledem ke své formulaci vynutily opačné skórování. V celkovém vyhodnocení pracujeme s hrubými skóry a aritmetickými průměry na úrovni těchto hodnotících intervalů:

Tabulka 2 Hodnotící intervaly hrubých skórů zátěže ve sledovaných oblastech

Míra zátěže v dané oblasti	bodové rozpětí faktoru RPP	bodové rozpětí ostatních faktorů	intervaly pro $\bar{x}$
Velmi vysoká míra zátěže	5–8 bodů	4–6 bodů	<1–1,8)
Vysoká/vyšší míra zátěže	9–12 bodů	7–10 bodů	<1,8–2,5)
Nízká/nižší míra zátěže	13–16 bodů	11–13 bodů	<2,5–3,2)
Velmi nízká míra zátěže	17–20 bodů	14–16 bodů	<3,2–4>

Zdroj vlastní

3.4 Organizace sběru dat

Průzkum byl realizován v průběhu ledna a února 2018 u učitelů základních škol. Výzkumné šetření proběhlo se souhlasem všech probandů a bylo uskutečněno v předem smluvené dny. Před zahájením vlastního šetření byli pedagogové ujištěni o důvěrném zacházení se získanými informacemi a anonymním způsobu vyhodnocování dat. Následně byla vysvětlena struktura a průběh šetření. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a poté přepisovány doslovně. Dále byli respondenti seznámeni se způsobem administrace dotazníku, který následoval po ukončení rozhovoru. Všichni respondenti ochotně spolupracovali a byli vstřícní k poskytování informací.

3.5 Statistické metody

Statistické metody byly užity s ohledem na povahu výzkumu (smíšeného) a charakter stanovených cílů výzkumného šetření. Získaná data byla vyhodnocena za pomoci popisné statistiky, hypotézy pak byly ověřovány pomocí testovací statistiky.

Informace zjištěné z rozhovoru (kvalitativní části) byly vyhodnoceny v souladu s metodologickými postupy při zpracování a vyhodnocení kvalitativního šetření. Tj. data byla jako významové jevy ***kódována, kategorizována*** a posléze za pomoci ***frekvenční statistiky*** kvantifikována na úrovni absolutních četností pro potřeby vytvoření souhrnného závěru. Tímto způsobem bylo přistoupeno k naplnění a vyhodnocení cílů kvalitativní části výzkumu, tj.:

- *Zjistit/zmapovat základní motivační pohnutky k profesi.*
- *Zjistit/zmapovat specifika dětí se SVP začleněných v souvislosti s inkluzí, s nimiž pedagogové pracují.*
- *Zjistit/zmapovat postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání.*
- *Zjistit/zmapovat formy zátěže plynoucí z inkluzivního vzdělávání.*
- *Posoudit úroveň efektivního vyrovnávání se se stresujícími/zátěžovými faktory.*

Na základě výsledných zjištění z kvalitativní části šetření pak byla verifikována hypotéza H_7: *Inkluzivní vzdělávání představuje pro pedagogy významnou (vysokou) zátěž při vykonávání jejich pedagogické činnosti.*

Cíle kvantitativní části výzkumu byly naplňovány prostřednictvím metody dotazníkového šetření, tj.:

- *Definovat jednotlivé rizikové faktory pedagogů pracujících s žáky se SVP v rovině pracovní (na úrovni pracovních podmínek a ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči), společenské a osobnostní.*
- *Posoudit míru zátěže pedagogů pracujících s žáky se SVP v rovině pracovní (na úrovni pracovních podmínek a ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči), společenské a osobnostní.*

Získaná data byla za účelem naplnění těchto cílů prvotně vyhodnocena za pomoci ***popisné statistiky***. Vycházeli jsme zejména z práce s hrubými skóry, aritmetickými průměry (které dovoluje vyhodnotit použitá kvaziintervalová škála) a absolutními i relativními četnostmi. Získané údaje prezentujeme jednak prostřednictvím grafů zachycujících procentuální četnost výskytu příslušné odpovědi na danou otázku vyhodnocenou za všechny respondenty, a jednak pomocí grafů, které znázorňují průměrnou míru zátěže v daném faktoru (oblasti) vyhodnocenou za jednotlivé stanovené proměnné (typ pracoviště, věk, délka praxe a pohlaví).

Hypotézy H_1 – H_5 byly verifikovány pomocí ***testovací statistiky***.

H_1. Existují rozdíly v míře sledované zátěže v oblasti pracovní – na úrovni pracovních podmínek, v oblasti pracovní – ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči, v oblasti společenské a oblasti osobnostní.

H_2. Míra zátěže v jednotlivých oblastech narůstá se zvyšujícím se věkem.

H_3. Míra zátěže v jednotlivých oblastech narůstá se zvyšující se délkou praxe.

H_4. Na různých typech školských pracovišť vnímají pedagogové míru prožívané zátěže v jednotlivých oblastech různě.

H_5. Pedagogové muži vnímají míru prožívané zátěže v jednotlivých oblastech významně odlišně od pedagožek žen.

Vzhledem k charakteru dat, práci s hrubými skóry a vysoké homogenitě souboru jsme k verifikaci těchto hypotéz použili ***Studentův T-test***, určený mj. pro intervalová metrická data (viz kvaziintervalová škála tohoto šetření). Studentův T-test nám pomáhá rozhodnout, zda dva soubory dat získané měřením dvou různých objektů (skupin) mají stejný či významně odlišný aritmetický průměr (Chráska 2006). Pro potvrzení zjištěných výsledků byl vzhledem k malým četnostem při vyhodnocování dat za jednotlivé proměnné použit i ***U-test Manna – Whitneyho pro malé výběry***, v němž srovnáváme menší z hodnot U a U' s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti. Tento test však pouze potvrdil výsledky Studentova T-testu, a proto ho v této práci dále nerozvádíme a v kapitole věnující se interpretaci zjištěných výsledků se na něj dále neodkazujeme.

Verifikace hypotézy *H_6. „Existují rozdíly mezi subjektivně vnímanou mírou ohroženosti syndromem vyhoření (zátěží) a objektivně měřenou náchylností k syndromu vyhoření (zátěží),“* je založena na ***komparaci*** výstupů z kvalitativního a kvantitativního šetření – vychází ze srovnání objektivně měřené míry zátěže v jednotlivých oblastech zjišťované dotazníkem se subjektivním hodnocením míry zátěže zjišťovaným v rozhovoru (v otázce č. 4 a 5). Tato hypotéza ukazuje, nakolik je toto subjektivní vnímání a objektivní měření v souladu, je adekvátní, odpovídající.

3.6 Interpretace výsledných zjištění z rozhovorů

Otázka č. 1 – Motivační pohnutky k profesi

„Co Vás vedlo k tomu, že jste začal/a pracovat jako pedagog?“

Úvodní otázkou jsme se snažili zjistit, co dotazované učitele vedlo k výběru pedagogické profese. Z výpovědí respondentů jsme vytvořili tři základní kategorie. Čtyři pedagogové uvedli, že se jednalo o vlastní rozhodnutí ve smyslu „vždy jsem tuto profesi chtěl vykonávat“, tři učitelé sdělili, že byli při výběru profese ovlivněni vlastní rodinou, resp. sdělili, že někdo z rodinných příslušníků se učitelství věnuje. Zbylé dvě respondentky uvedly, že láska k práci s dětmi byla prvotním motivem v rozhodování o budoucí profesi.

Otázka č. 2 – Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

„Pracujete s žáky se SVP? Jaké to jsou?“

Přímá práce s žáky se SVP se stala naším základním kritériem pro výběr respondentů. Všichni probandi tak potvrdili, že jsou ve škole v pravidelném přímém kontaktu s těmito žáky. Zde považujeme za zajímavé rozčlenit výpovědi pedagogů dle jednotlivých pracovišť, a to s ohledem na převažující typ zdravotního postižení (znevýhodnění), se kterým se ve své práci setkávají.

Učitelé ZŠ při DDÚ uvedli, že největší zastoupení mají ve třídě žáci s poruchami chování, často s přidruženou psychiatrickou diagnózou. Ze sdělení pedagogů na soukromé ZŠ vyplynulo, že mezi žáky se SVP nejčastěji spadají děti s PAS a specifickými poruchami učení, druhou kategorii tvořili žáci s poruchami chování. Učitelé státní základní školy jsou nejčastěji konfrontováni s žáky se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie).

Otázka č. 3 – Postoje k inkluzi

„Jak na Vás současné snahy o vytváření inkluzivního prostředí působí?“

Z šetření vyplynulo, že drtivá většina všech respondentů, bez ohledu na typ organizace, v níž působí, má spíše negativní postoj k otázce inkluze. Pouze jedna zástupkyně pedagogů na soukromé ZŠ (aktuálně studující obor Speciální pedagogika) vyjádřila pozitivní očekávání v souvislosti s touto problematikou.

Zajímavým postřehem pro nás je, že pět z devíti respondentů jsou absolventy vysokoškolského oboru Speciální pedagogika a čtyři z těchto učitelů se odklánějí od inkluzivního vzdělání. Pedagogové ZŠ při DDÚ uvedli, že s inkluzí v tomto zařízení pracují od počátku jeho existence. Jsou však jednohlasně proti inkluzi dětí s mentálním postižením, či těžkými poruchami chování mezi většinovou společnost. Na ukázku uveďme výpověď pedagožky ZŠ při DDÚ: *„Snažit se integrovat děti s poruchami chování a rozumově zaostalé – největší hloupost na světě! V klasické třídě klesne úroveň výuky. Nadaní žáci odejdou na víceletá gymnázia nebo do soukromých škol, průměrní se stanou podprůměrnými a zaostávajícím nepomůže asistentka, která není učitelkou, nezná metody výkladu speciálního školství. Vzniká půda pro šikanu a práce navíc pro učitelku, navíc je ovlivněno klima třídy.*“

Otázka č. 4 – Zátěž plynoucí z inkluze

„Zatěžují Vás nové povinnosti doprovázející inkluzivní vzdělávání? Které Vás stresují nejvíce?“

V návazné otázce jsme sledovali, zda povinnosti spojené s inkluzivním vzděláváním pedagogy zatěžují. 100 % dotazovaných vyjádřilo, že nyní pociťují zvýšenou zátěž, což koreluje s jejich negativním postojem k inkluzi. Konkrétní výpovědi byly shrnuty do několika kategorií, z nichž největší zastoupení (8 z 9 respondentů) měly administrativní povinnosti.

Za nejvíce obtěžující považují pedagogové tvorbu a vyhodnocování PLPP a IVP, případně komunikaci se školskými poradenskými zařízeními. Pedagogové argumentovali shodně tím, že množství administrativních úkonů, které musí splnit, jim často ubírá energii a čas pro tvorbu příprav na výuku.

Další kategorií je tvorba speciálních příprav do výuky pro žáky se SVP, což prezentovaly všechny tři pedagožky působící na soukromé ZŠ. Též se shodovaly na pociťovaném stresu z vyhodnocování IVP, při kterém se automaticky očekává kvalitativní posun žáka, který vyplývá z práce učitelů. Učitelé ze státní ZŠ pociťují stres zejména z velké rozmanitosti potřeb jednotlivých žáků.

Otázka č. 5 – Fyzická, psychická a emocionální zátěž

„Máte pocit, že Vás zaměstnání fyzicky/psychicky/emocionálně vyčerpává? Uveďte prosím konkrétní příklad.“

Nejvyšší míru zátěže pociťují učitelky soukromé ZŠ. Všechny tři respondentky se shodly, že se cítí být vyčerpané ve všech třech oblastech. Z pracovních podmínek považují za nejvíce zatěžující nadměrné množství administrace, jíž se musí věnovat na úkor práce se žáky. Učitelé ZŠ při DDÚ uvedli převážně fyzické a psychické vyčerpání, nicméně pedagog, který byl již v době konání rozhovoru rozhodnutý opustit zaměstnání, sdělil, že je vyčerpaný ve všech složkách. Nejsilnější kategorií, kterou nasytili všichni tři pedagogové ZŠ při DDÚ, byla malá možnost docílení kvalitativních posunů ve schopnostech žáků. Ukázalo se, že dalším silným stresogenním faktorem je obrovská věková a osobnostní rozmanitost žáků ve třídě. Pedagogové působící na státní ZŠ trpí primárně emocionální vyčerpaností, která vyplývá z nedostatku ocenění jejich práce vedením i veřejností, což je vnímáno za jeden z inhibujících faktorů v celkové motivaci k práci. Nejméně rizikovým faktorem se pak ukázaly být u všech třech skupin respondentů konflikty s rodiči žáků.

Otázka č. 6 – Předcházení syndromu stresu

„Co děláte pro to, abyste předcházel/a stresu, případnému vyhoření?“

Jestliže jsme se v předchozích otázkách pokoušeli zjistit, zda pedagogové prožívají při výkonu své profese zátěž, další otázkou jsme zjišťovali, zda dělají něco pro to, aby zátěži předcházeli. Ponejvíce učitelům pomáhá čas strávený se svým blízkými – uvedlo 6 respondentů. Druhou kategorií byl pravidelný pohyb, který v sobě zahrnoval i konkrétní reakce typu hokej, plavání a cvičení jógy – preferují 4 učitelé. Stejný počet pedagogů uvedl, že se nepravidelně věnuje pasivnímu odpočinku a relaxaci v přírodě.

Překvapilo nás, že pouze jedna učitelka ze soukromé ZŠ mezi protektivní faktory zařadila čas strávený s přáteli a snahu o optimistický postoj k životu. V souhrnu jsme obdrželi od respondentů spíše obecná tvrzení spojená s předcházením stresu.

Otázka č. 7 – Sociální opora

„Existuje ve Vašem okolí alespoň jeden blízký člověk, který Vám je vždy oporou?“

Poslední otázkou našeho rozhovoru jsme se pokusili zjistit, zda respondenti mají ve svém okolí blízkého člověka, který jim poskytuje potřebnou podporu při náročných situacích. V našem výzkumu uvedlo 8 respondentů, že má ve svém životě minimálně jednoho takového jedince. Druhou kategorii tvořila odpověď *„žádného blízkého člověka nemám“*. Tuto kategorii nasytila pouze jedna pedagožka.

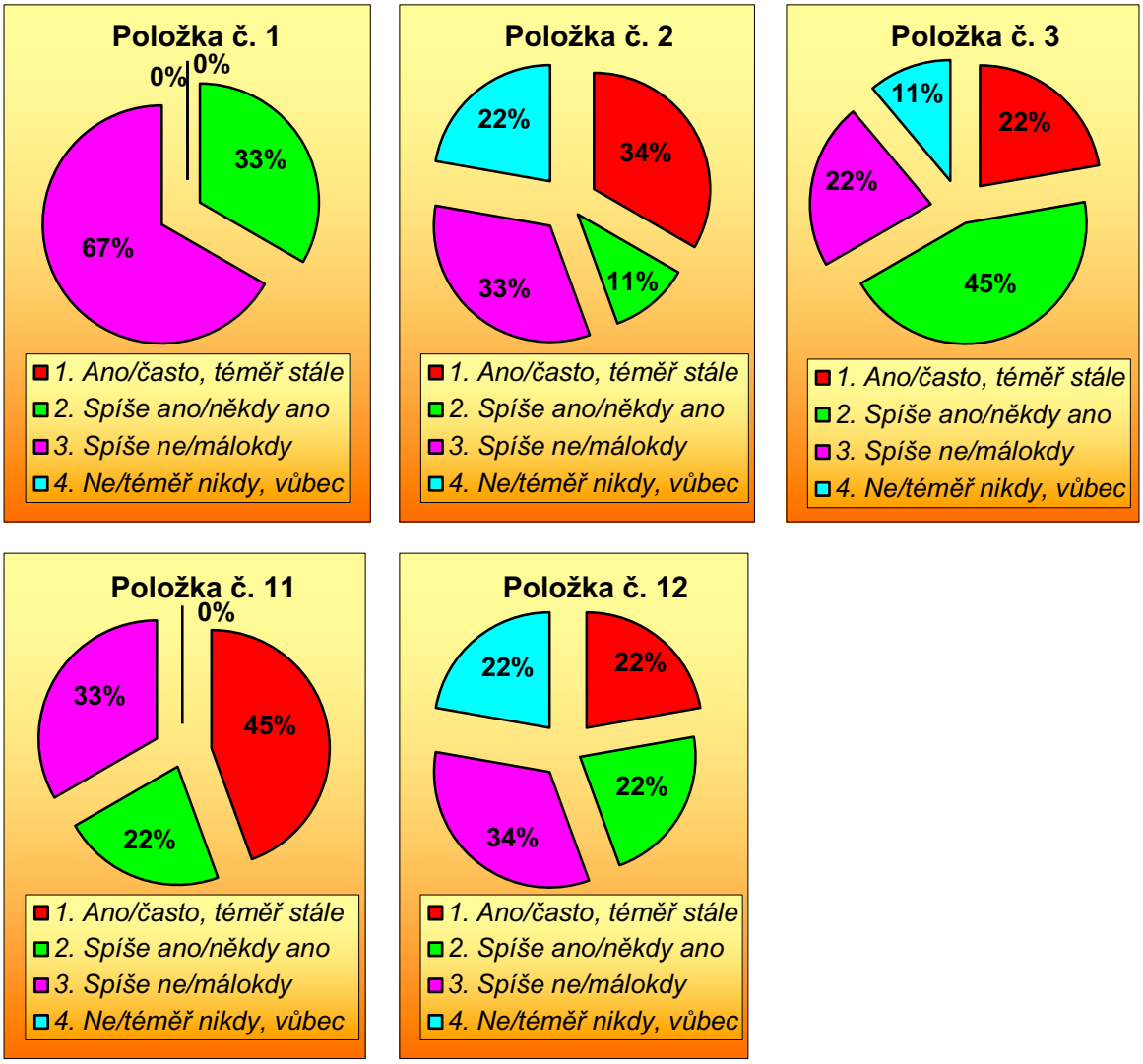
Existenci sociální opory v životě člověka považujeme za jeden z nejdůležitějších protektivních faktorů před škodlivým vlivem stresu. Ti, jež disponují silným systémem sociální opory, se jeví být lépe vybaveni ke zvládání každodenních těžkostí.

3.7 Interpretace výsledných zjištění z dotazníků

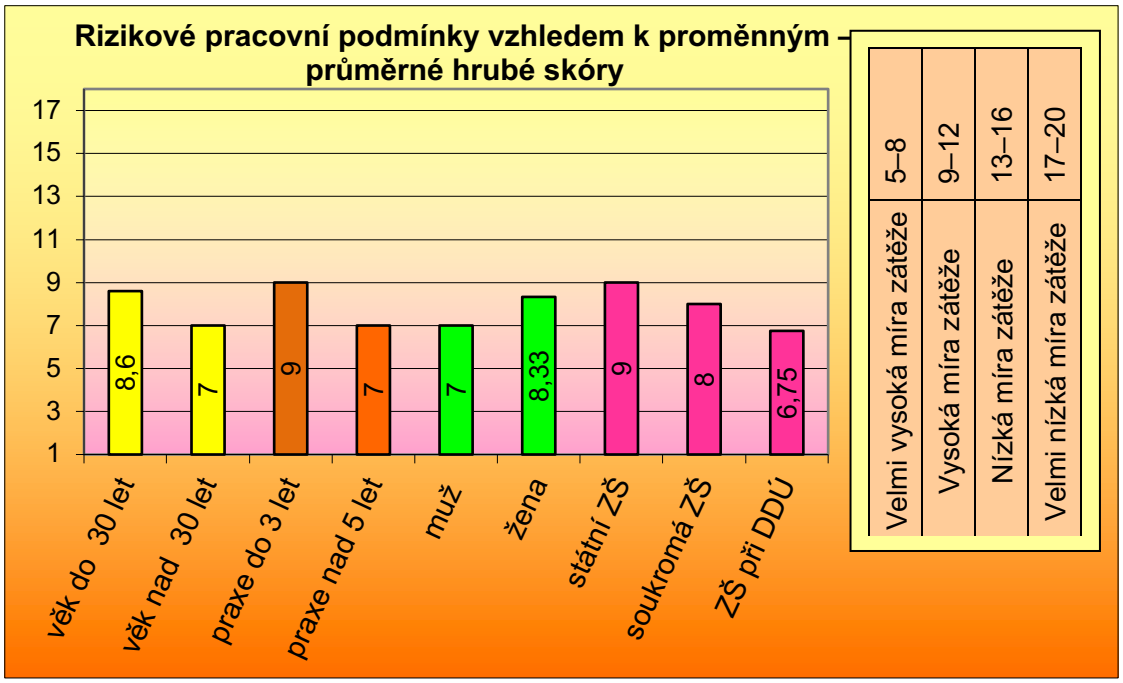
3.7.1 Rizikové faktory na úrovni pracovních podmínek

Popisná statistika

- Položka č. 1 - *„Nedokážu se radovat ze své práce, protože mám pocit, že mi narůstá pod rukama.“*
- Položka č. 2 – *„Dříve jsem nepociťoval/a takové pracovní zatížení jako nyní.“*
- Položka č. 3 – *„Mám pocit, že oproti minulosti více ‚papíruji‘, než vyučuji.“*
- Položka č. 11 – *„Potýkám se s nedostatečnými, nejasnými informacemi ze strany vedení školy (mám pocit, že se stále něco mění).“*
- Položka č. 12 – *„Podmínky školního prostředí (technické vybavení, velikost tříd) jsou vyhovující.“*



Graf 2 Rizikové pracovní podmínky – položky Zdroj vlastní



Graf 3 Rizikové pracovní podmínky vzhledem k proměnným Zdroj vlastní

Komentář:

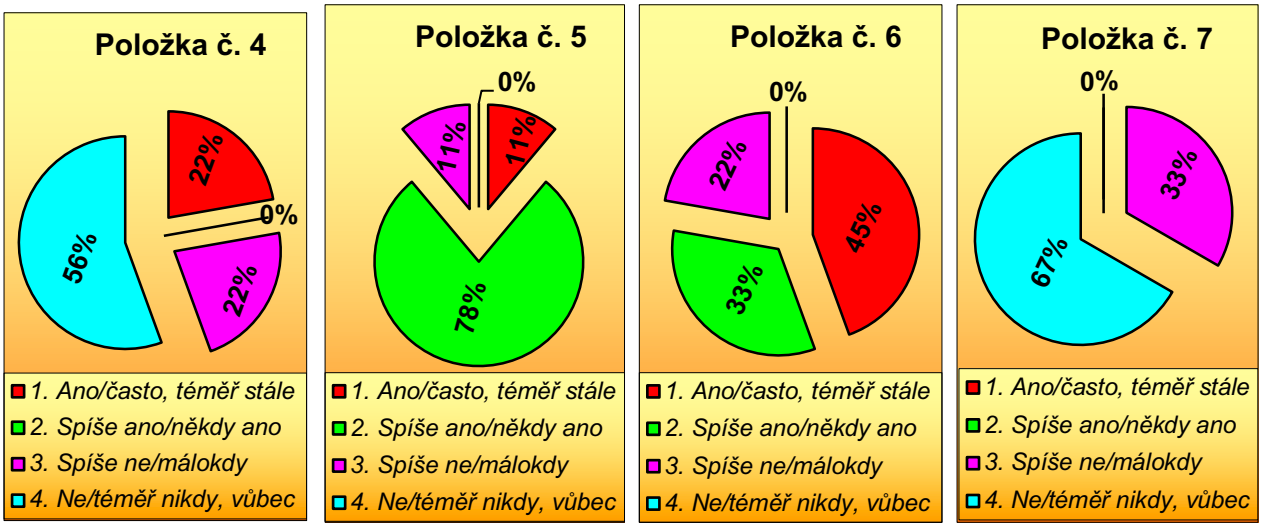
Z grafu č. 2, sledujícího zátěž pedagogů vycházející z pracovních podmínek, vyplynulo, že 67 % dotazovaných učitelů (6 z 9) spíše nesouhlasí s tvrzením, že by jim aktuálně narůstající povinnosti ubíraly na radosti z vykonávané práce. Stejný počet pedagogů se však shoduje, že se cítí být zatížen administrativními povinnostmi v zaměstnání a zároveň musí být neustále připraven reagovat na změny ve školství. V otázce srovnávající aktuálně prožívanou pracovní zátěž se zátěží v minulosti pociťuje 45 % respondentů vyšší pracovní vytížení v současnosti, 22 % je jen výjimečně vytíženo aktuálně více oproti minulosti. Nevhodné podmínky školního prostředí se jeví jako zátěžový faktor u 56 % probandů.

Z hlediska sledovaných proměnných, které reflektuje graf č. 3, a s ohledem na graf č. 10 a tabulku č. 4 v kapitole věnující se celkové míře zátěže, můžeme konstatovat, že pracovní podmínky jsou celkově významně zatěžující, a to bez ohledu na pohlaví. Faktory, které zde sehrávají roli, jsou typ pracoviště, věk a délka praxe. Učitelé na ZŠ při DDÚ hodnotí své pracovní podmínky jako významně rizikovější, nevhodnější či více zatěžující oproti učitelům na státní ZŠ a učitelům na soukromé ZŠ. Stejně tak učitelé vyššího věku (nad 30 let) a s vyšší délkou praxe (nad 5 let praxe) se potýkají s novými změnami na úrovni pracovních podmínek hůře – vnímají je jako významně více zatěžující než učitelé mladší (do 30 let) a s kratší délkou praxe (do 3 let praxe).

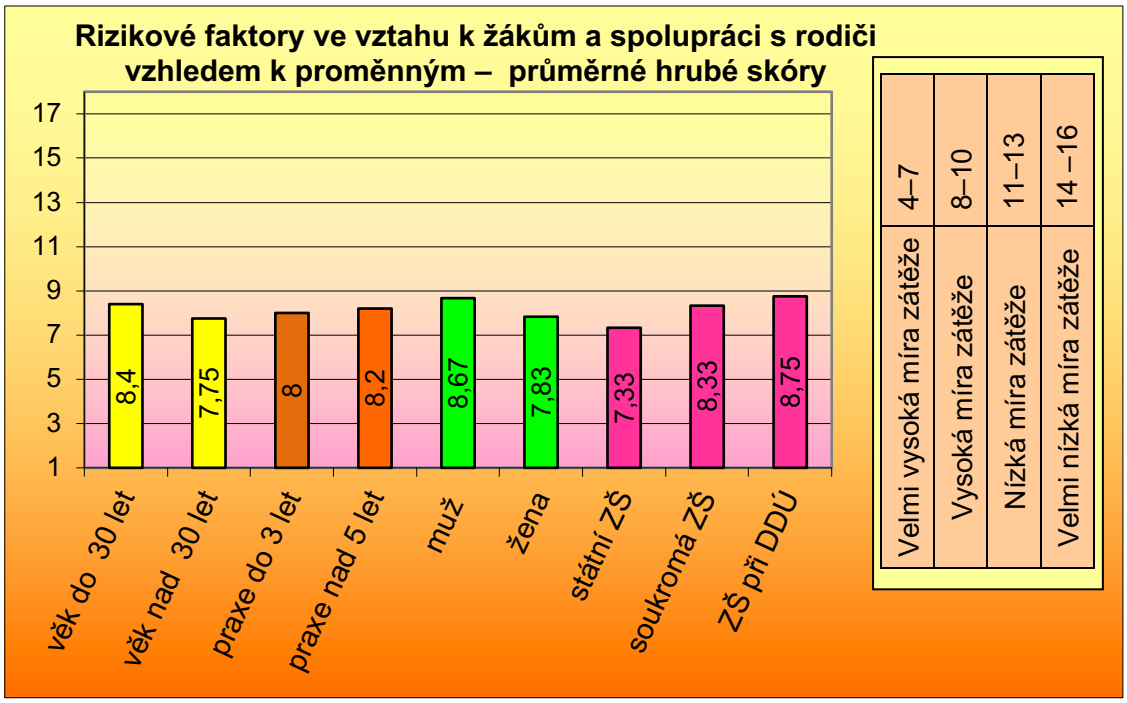
3.7.2 Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči

Popisná statistika

- Položka č. 4 – *„V práci mi nejvíce stresu způsobuje velký počet žáků ve třídě.“*
- Položka č. 5 – *„Nyní trávím více času než dříve s přípravami pro výuku z důvodu větší rozmanitosti žáků (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě).“*
- Položka č. 6 – *„Výuku mi ztěžuje problémové chování žáků.“*
- Položka č. 7 – *„Mívám často konflikty s rodiči svých žáků.“*



Graf 4 Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči – položky Zdroj vlastní



Graf 5 Rizikové faktory ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči vzhledem k proměnným

Zdroj vlastní

Komentář:

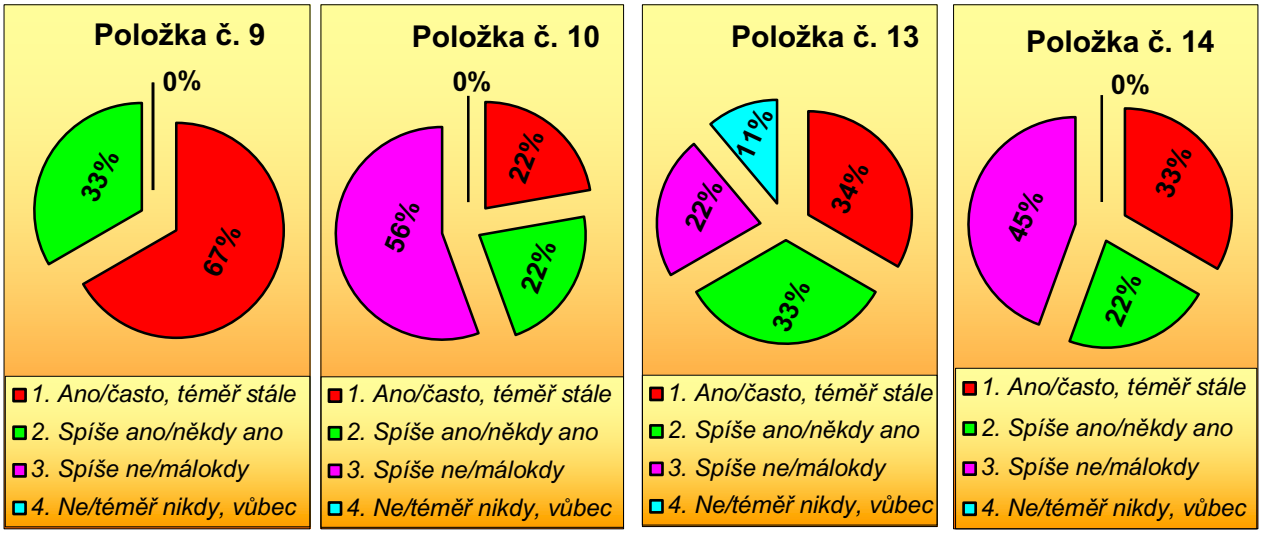
Jak jsou dotazovaní pedagogové ovlivněni rizikovými faktory vztahujícími se k žákům a jejich rodičům, ukazuje graf č. 4. Z grafu je patrné, že významným faktorem zvyšujícím zátěž je v 78 % případů nadměrné množství práce související s vytvářením příprav pro žáky se SVP. Nadměrný počet žáků ve třídě je nejsilnějším stresorem pro 22 % dotazovaných, nadpoloviční většina sděluje, že tento faktor pro ně není při práci vůbec rušivým. S problémovým chováním žáků, jako výrazným rušivým elementem, se potýká stále 45 % dotazovaných a občasně 33 %. Jako slabý rizikový faktor se v pedagogické činnosti ukázaly být konflikty se zákonnými zástupci žáků, kdy žádný z respondentů neuvedl, že by se často potýkal s tímto problémem.

Jak vyplývá z výše uvedených zjištění, v této posuzované oblasti (faktoru) dvě otázky hodnotí učitelé jako vysoce zatěžující, další dvě naopak nejsou příliš problematické. Tento rozdíl se pak mírně promítá i do celkového vyhodnocení v grafu č. 10, uvedeného v kapitole věnující se celkové míře zátěže. I přesto se však ukazuje, že vzhledem k výslednému skóru je celkově i tato stránka pracovních podmínek (tj. náročnost příprav, problematické chování žáků se SVP) pro učitele vysoce zatěžující, a to bez ohledu na sledované proměnné – jak dokazuje graf č. 5 i tabulka č. 4 v kapitole věnující se celkové míře zátěže – na úrovni jednotlivých proměnných nebyly nalezeny žádné statisticky významné rozdíly.

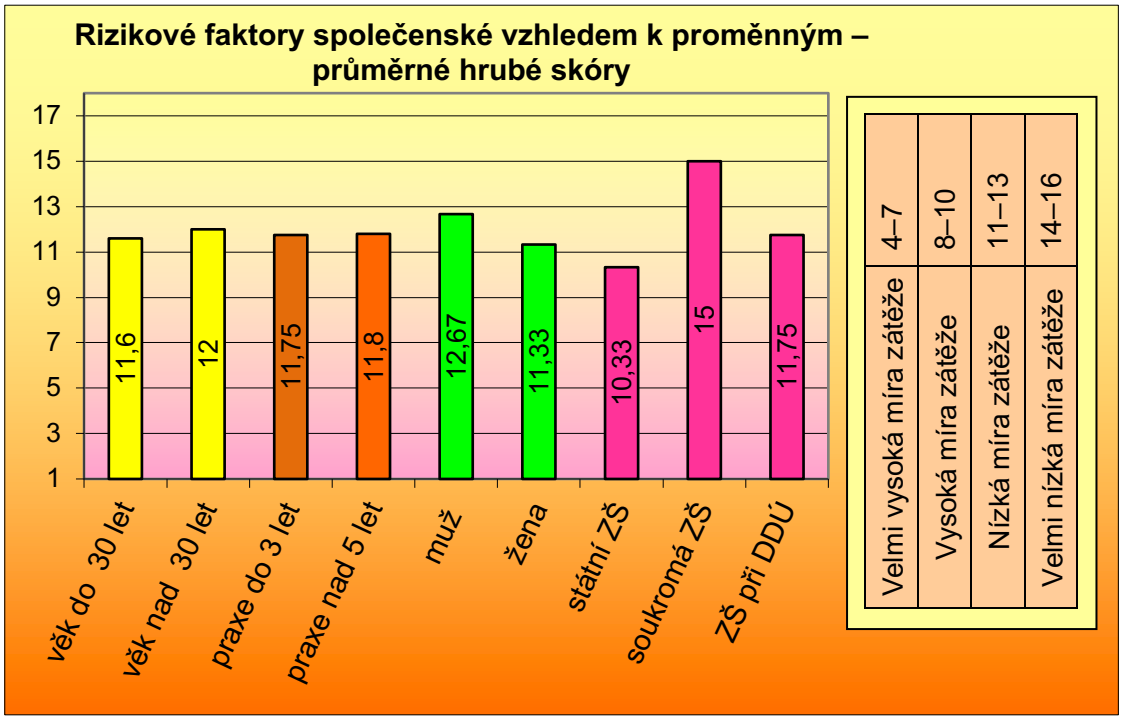
3.7.3 Rizikové faktory společenské

Popisná statistika

- Položka č. 9 – *„Na své kolegy se mohu většinou obrátit s žádostí o radu.“*
- Položka č. 10 – *„Pociťuji dostatečnou podporu ze strany vedení školy.“*
- Položka č. 13 – *„Jako učitel/ka se cítím být užitečný/á společnosti.“*
- Položka č. 14 – *„Často si nejsem jistý/á, co všechno se ode mě jako od učitele/ky očekává.“*



Graf 6 Rizikové faktory společenské – položky Zdroj vlastní



Graf 7 Rizikové faktory společenské vzhledem k proměnným Zdroj vlastní

Komentář:

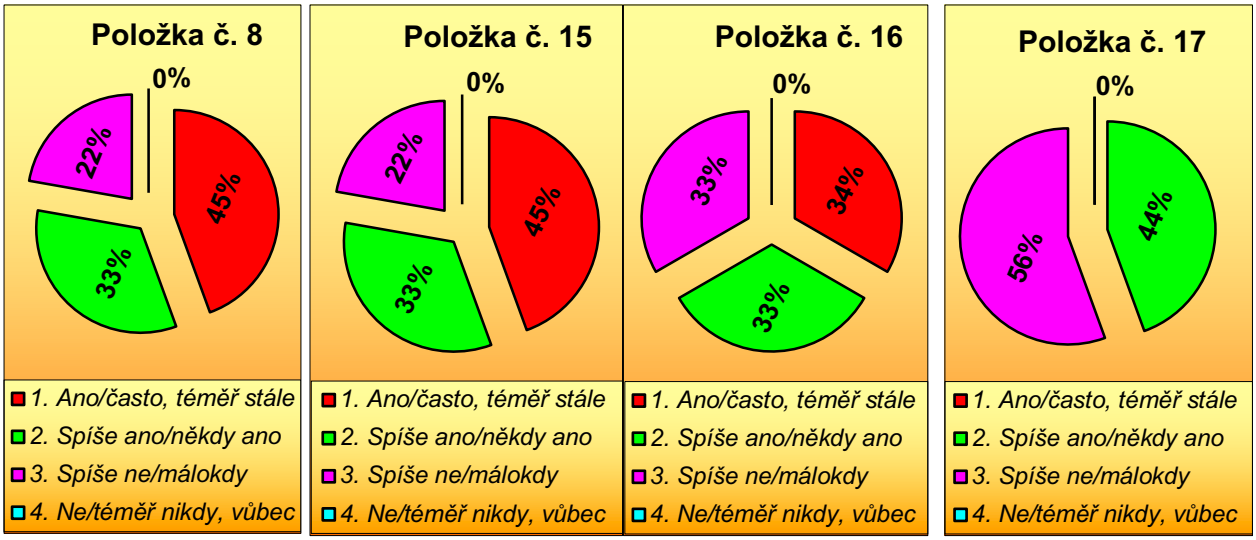
V souvislosti s hodnocením společenských faktorů bylo zjištěno, že 67 % respondentů se ve svém zaměstnání může spolehnout na podporu kolegů, nicméně ze strany vedení je pomoc poskytována jen 22 % případů. Převážně pozitivní názor na společenskou užitečnost svého povolání vyjádřilo 67 % učitelů s tím, že nadpoloviční většina si není jistá svými pedagogickými kompetencemi.

Výše prezentovaný graf č. 7 již sám o sobě naznačuje, že zátěže v oblasti sociální hodnotí jako nízké drtivá většina učitelů, a to shodně bez ohledu na pohlaví, věk nebo délku praxe. Tyto výsledky vyznívají i v konečném – celkovém vyhodnocení v grafu č. 10 a tabulce č. 4 uvedených v kapitole věnující se celkové míře zátěže. Jediný faktor, v němž byly vykázány statisticky významné rozdíly, je typ pracoviště – učitelé státní ZŠ a ZŠ při DDÚ vykazují významně vyšší míru zátěže v sociální oblasti než učitelé soukromé ZŠ. Jinými slovy řečeno, učitelé státní ZŠ a ZŠ při DDÚ pociťují významně nižší podporu ve své práci a více se potýkají s nejasnými očekáváními než učitelé soukromé ZŠ.

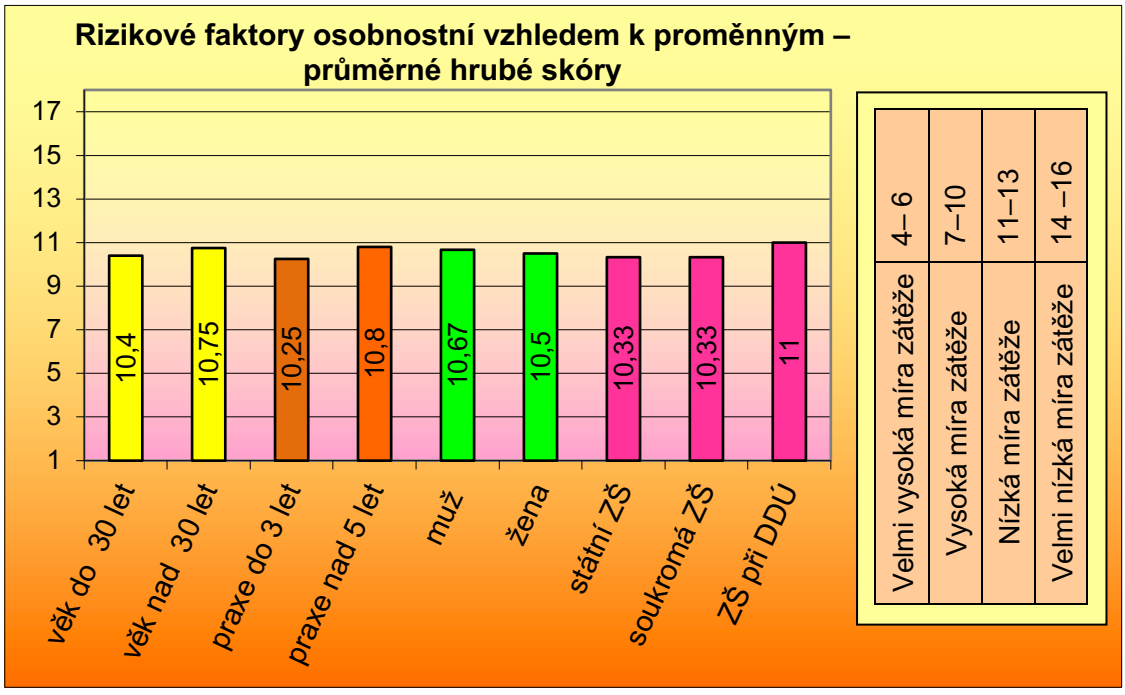
3.7.4 Rizikové faktory osobnostní

Popisná statistika

- Položka č. 8 – „*Cítím silnou odpovědnost za své žáky.*“
- Položka č. 15 – „*Vnímám se jako člověka, pro kterého je typické pozitivní myšlení.*“
- Položka č. 16 – „*Myslím, že si řídím svůj život sám a směřuji ho tam, kam chci.*“
- Položka č. 17 – „*Často mívám pocit, že mi něco/někdo brání v dosažení mého cíle.*“



Graf 8 Rizikové faktory osobnostní – položky Zdroj vlastní



Graf 9 Rizikové faktory osobnostní vzhledem k proměnným Zdroj vlastní

Komentář:

Graf č. 8 znázorňuje, zda osobnostní charakteristiky respondentů jsou rizikové pro vznik učitelského stresu. Z šetření vyplynulo, že 78 % respondentů si velmi často při své práci uvědomuje silnou odpovědnost za žáky. Z grafu je patrné, že ¾ z dotazovaných probandů se považují za pozitivně smýšlející osoby. Celkem 67 % učitelů cítí mít svůj život pod kontrolou s tím, že zásadní vliv na jeho kvalitu mají oni sami. S frustrací potřeb spojených s výkonem pedagogické profese se nadpoloviční většina probandů pravidelně nesetkává.

Z grafu č. 9 je více než patrné, že žádná z proměnných: věk, délka praxe, typ pracoviště ani pohlaví, nesehrávají žádnou roli v odpovědích na jednotlivé otázky sytící oblast rizikových osobnostních faktorů. Tento závěr potvrzuje i tabulka č. 4, uvedená v kapitole věnující se celkové míře zátěže. Na tomto základě lze dokonce konstatovat, že výsledné vyhodnocení zátěže v osobnostních charakteristikách pedagogů (ROSO) uvedené v grafu č. 10 je velmi konzistentní, a tudíž závěr, že pedagogové pracující s žáky se SVP vykazují jen nízkou míru rizikové zátěže v osobnostní rovině, je pro náš výběrový soubor platný.

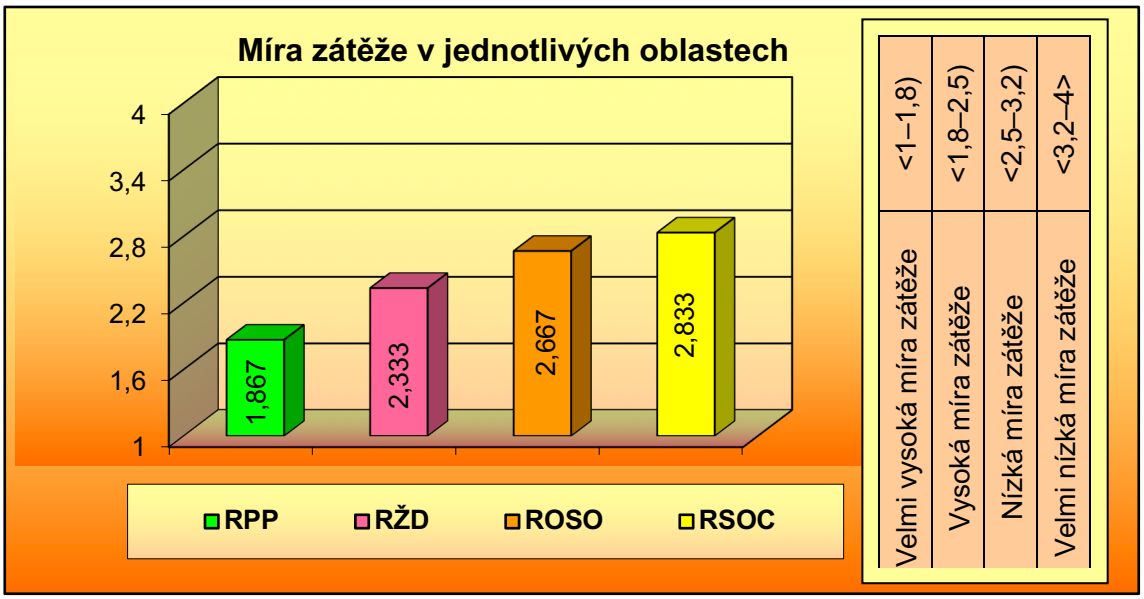
3.7.5 Celková míra zátěže

MÍRA ZÁTĚŽE V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH

Míra zátěže v jednotlivých rizikových oblastech:

- *rizikové faktory pracovní na úrovni pracovních podmínek (RPP)*
- *rizikové faktory ve vztahu k výuce žáků a spolupráci s rodiči (RŽD)*
- *rizikové faktory společenské (RSOC)*
- *rizikové faktory osobnostní (ROSO)*

Popisná statistika



Graf 10 Průměrná míra zátěže v jednotlivých rizikových faktorech Zdroj vlastní

Verifikace hypotéz vztahujících se k míře zátěže ve sledovaných oblastech

H_1. Existují rozdíly v míře sledované zátěže v oblasti pracovní – na úrovni pracovních podmínek, v oblasti pracovní – ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči, v oblasti společenské a oblasti osobnostní.

Testovací statistika

Tabulka 3 Rozdíly v míře zátěže ve sledovaných oblastech

T test, p	RPP	RŽD	ROSO	RSOC
RPP		0,0027*	0,005**	0,0018**
RŽD	0,0027*		0,0052**	0,0005**
ROSO	0,005**	0,0052**		0,7567
RSOC	0,0018**	0,0005**	0,7567	

Vysvětlivky: RPP – rizikové pracovní podmínky, RŽD – rizikové faktory ve vztahu k výuce žáků a spolupráci s rodiči, RSOC – rizikové faktory společenské, ROSO – rizikové faktory osobnostní, $\alpha_{0,05}$*, $\alpha_{0,01}$**

Zdroj vlastní

Verifikace hypotéz vztahujících se k míře zátěže ve sledovaných oblastech vzhledem ke stanoveným proměnným

H_2. Míra zátěže v jednotlivých oblastech narůstá se zvyšujícím se věkem.

H_3. Míra zátěže v jednotlivých oblastech narůstá se zvyšující se délkou praxe.

H_4. Na různých typech školských pracovišť vnímají pedagogové míru prožívané zátěže v jednotlivých oblastech různě.

H_5. Pedagogové muži vnímají míru prožívané zátěže v jednotlivých oblastech významně odlišně od pedagožek žen.

Testovací statistika

Tabulka 4 Vliv proměnných na míru zátěže ve sledovaných oblastech

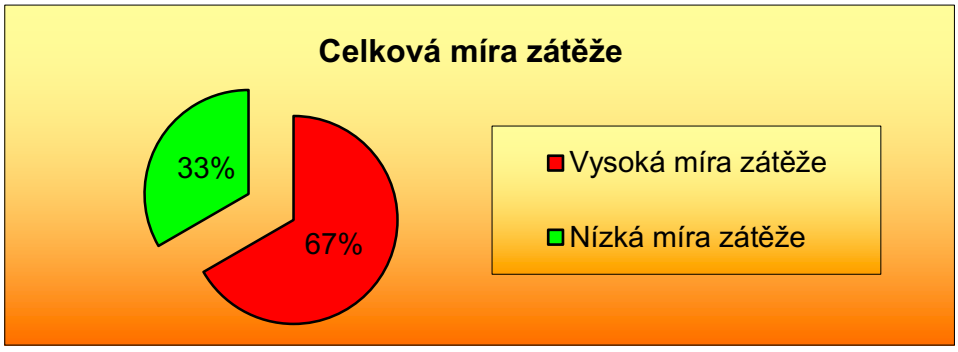
T test, p	typ pracoviště	věk	délka praxe	pohlaví
RPP	0,002**	0,028*	0,001**	0,108
RŽD	0,532	0,74	0,599	0,881
ROSO	0,615	0,617	0,878	0,541
RSOC	0,038*	0,852	0,982	0,553

Vysvětlivky: RPP – rizikové pracovní podmínky; RŽD – rizikové faktory ve vztahu k výuce žáků a spolupráci s rodiči; RSOC – rizikové faktory společenské; ROSO – rizikové faktory osobnostní; $\alpha_{0,05}$*, $\alpha_{0,01}$**

Zdroj vlastní

CELKOVÁ MÍRA ZÁTĚŽE PEDAGOGŮ

Popisná statistika



Graf 12 Celková míra zátěže pedagogů Zdroj vlastní

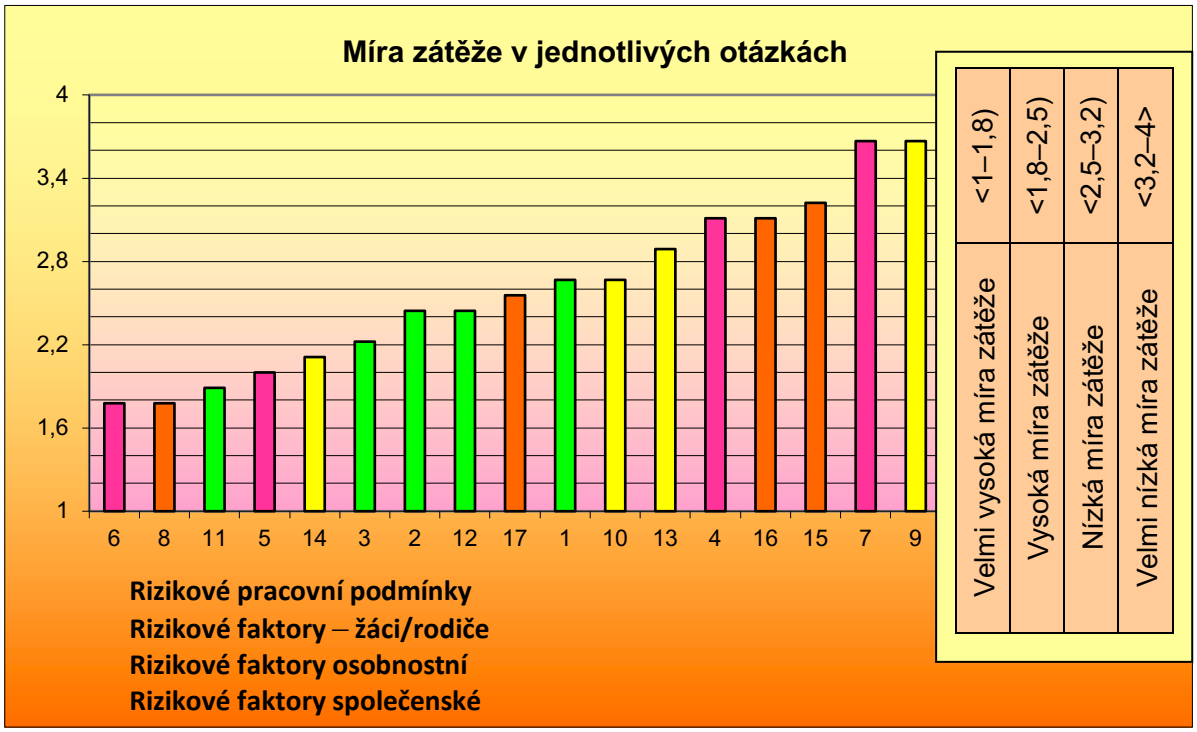
Tabulka 5 Hodnotící intervaly hrubých skórů celkové míry zátěže

Celková míra zátěže	bodové rozpětí
Velmi vysoká míra zátěže	17–29 bodů
Vysoká míra zátěže	30–42 bodů
Nízká míra zátěže	43–55 bodů
Velmi nízká míra zátěže	56–68 bodů

Zdroj vlastní

MÍRA ZÁTĚŽE V JEDNOTLIVÝCH OTÁZKÁCH

Popisná statistika



Graf 11 Průměrná míra zátěže v jednotlivých otázkách Zdroj vlastní

Komentář:

Z celkového vyhodnocení míry zátěže v jednotlivých oblastech (graf č. 10) vychází, že s největšími problémy se pedagogové střetávají v pracovní oblasti, a to jak ve smyslu pracovních podmínek (RPP), tak i ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči (RŽD). Vysokou míru zátěže v této oblasti dokládá i graf č. 11, kde je patrná kumulace otázek sytících rizikový faktor pracovních podmínek i rizikový faktor týkající se žáků a spolupráce s rodiči v přední části grafu. V obou faktorech pedagogové vykázali vysokou až velmi vysokou míru zátěže. Nejvíce je zatěžuje (vyčerpává) problémové chování žáků se SVP, náročné přípravy na výuku, nadměrná administrace, nevyhovující výukové prostředí (velikost tříd a jejich technické vybavení), přičemž se často potýkají s nejasnými informacemi ze strany vedení školy. Na úrovni zátěže v osobnostních faktorech a v sociální oblasti se celkově neukázaly příliš závažné problémy. Resp. je patrné, že pedagogové pracující s žáky se SVP se snaží efektivně vyrovnávat se stresem, zachovávají si pozitivní přístup k životu a práci.

Situaci jim ovšem ztěžují poněkud nevyjasněné kompetence a očekávání ze strany školy, nepříliš velká podpora vedení a „zadrhávající“ komunikace s ním a v neposlední řadě vysoký pocit zodpovědnosti za žáky a řada překážek, které musí v souvislosti se začleněním žáků se SVP do běžných tříd překonávat.

Jestliže jsme předjímali, že míra rizikových faktorů bude v jednotlivých oblastech různá: *H_1. „Existují rozdíly v míře sledované zátěže v oblasti pracovní – na úrovni pracovních podmínek, v oblasti pracovní – ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči, v oblasti společenské a oblasti osobnostní“,* pak na základě výsledků testování uvedených v tabulce č. 3 ***hypotézu H_1 přijímáme.***

Z tabulky č. 4, která je věnována testovým hodnotám vyjadřujícím vliv jednotlivých proměnných: typ pracoviště, věk, délka praxe, pohlaví, na míru zátěže v jednotlivých faktorech, je možno vyčíst, že tyto proměnné se nejvíce uplatňují ve faktoru pracovních podmínek. Učitelé na ZŠ při DDÚ hodnotí své pracovní podmínky jako významně rizikovější, nevhodnější či více zatěžující oproti učitelům na státní ZŠ a učitelům na soukromé ZŠ. Stejně tak učitelé vyššího věku (nad 30 let) a s vyšší délkou praxe (nad 5 let praxe) se potýkají s novými změnami na úrovni pracovních podmínek hůře – vnímají je jako významně více zatěžující než učitelé mladší (do 30 let) a s kratší délkou praxe (do 3 let praxe). Za zmínku také stojí rozdíly v míře zátěže v sociální oblasti na různých typech školských pracovišť – učitelé státní ZŠ a učitelé na ZŠ při DDÚ vykazují významně vyšší míru zátěže v sociální oblasti než učitelé na soukromé ZŠ. Učitelé státní ZŠ a učitelé ZŠ při DDÚ pociťují ve srovnání s učiteli na soukromé škole významně nižší podporu ve své práci a více se potýkají s nejasnými očekáváními ze strany vedení školy. Vzhledem k tomu, že v osobnostní oblasti (ROSO) ani v oblasti pracovních podmínek ve vztahu k žákům a spolupráci s rodiči (RŽD) nehrají sledované proměnné žádnou roli, a s ohledem na další nevýznamné hodnoty ve faktoru sociální zátěže a vůbec se nepromítající proměnné pohlaví, ***celkově hypotézy H_2 až H_5 zamítáme.*** Zdůrazňujeme však, že pokud bychom hypotézy **H_2** až **H_5** definovali podrobněji, tj. každý sledovaný faktor za jednotlivé dílčí proměnné, pak bychom mohli např. hypotézu H_2, H_3, H_4 přijmout ve faktoru rizikových pracovních podmínek, tj. prokázali jsme, že míra zátěže v oblasti pracovních podmínek narůstá se zvyšujícím se věkem, délkou praxe a je odlišná na různých typech školských pracovišť. Zároveň hypotézu H_4 bychom mohli přijmout v oblasti sociální zátěže, tzn. míra zátěže v sociální oblasti je odlišná na různých typech školských pracovišť.

Pedagogičtí pracovníci, jež byli zahrnuti do našeho šetření, vykazují v dotazníkovém (objektivním) šetření celkově vysokou míru zátěže, tj. náchylnosti k syndromu vyhoření, která odpovídá jejich subjektivnímu vnímání celkového zatížení a vyčerpání, jak sami reflektovali v rámci kvalitativního šetření – rozhovoru (viz vyhodnocení otázky 4 a 5 v kapitole interpretace výsledných zjištění z rozhovorů). Z toho důvodu ***hypotézu H_6.*** *„Existují rozdíly mezi subjektivně vnímanou mírou ohroženosti syndromem vyhoření (zátěží) a objektivně měřenou náchylností k syndromu vyhoření (zátěží),“* ***zamítáme a potvrzujeme, že subjektivní hodnocení vyčerpání pedagogů je odpovídající v souladu s jejich objektivně měřenou zátěží (náchylností k syndromu vyhoření).***

Na základě všech informací z kvalitativního šetření i kvantitativního zhodnocení dotazníkové metody ***přijímáme hypotézu H_7: Inkluzivní vzdělávání představuje pro pedagogy významnou (vysokou) zátěž při vykonávání jejich pedagogické činnosti (profese).***

3.8 Diskuse

V této kapitole si zejména vytyčujeme dotknout se problematických bodů našeho výzkumného šetření a přinést vhodné náměty pro další výzkumné záměry podobného tematického rázu.

První zamyšlení patří výběru otázek do dotazníkového šetření, jehož cílem má být změřitelná míra rizik posuzovaných v jednotlivých otázkách ve vztahu k burnoutu. V použitém dotazníku se ve vztahu k syndromu vyhoření u pedagogů neukázaly jako signifikantní otázky č. 4 – velký počet žáků, č. 7 – konflikty s rodiči, č. 9 – podpora kolegů, č. 13 – pocit užitečnosti, č. 15 – pozitivní přístup a č. 16 – já jako regulátor svého života. V těchto otázkách vykazovali pedagogové jen malé obtíže, nehodnotíme je tudíž jako významné rizikové faktory v odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: *„Jaké jsou aktuální rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření u pedagogů pracujících s žáky se SVP?“,* a tudíž by je bylo vhodné v dalším šetření nahradit jinými problematickými oblastmi.

Kdybychom měli shrnout odpověď na hlavní výzkumnou otázku a vytyčit tedy naopak ty dílčí faktory, které se projevují jako vysoce rizikové u pedagogů pracujících s žáky se SVP, tj. jedná se o faktory zvyšující náchylnost pedagogů k syndromu vyhoření, pak jsou to: problémové chování žáků se SVP, pocit vysoké odpovědnosti za jejich vzdělávání, nejasné a nedostatečné informace ze strany vedení školy, stejně jako nevyjasněná očekávání a nedostatečná podpora ze strany školy, vysoká náročnost příprav na výuku v důsledku velké rozmanitosti žáků (s přihlédnutím ke specifickým diagnózám), nadměrná administrace a celkově narůstající množství pracovních povinností v souvislosti s inkluzí, přitom vnímání velkého množství překážek ve výuce a nedostatečné nebo nevyhovující vybavení výukového prostředí. Rizikovou je i vnímaná vysoká míra psychického i fyzického vyčerpání pedagogů pracujících s žáky se SVP.

Pro další šetření navrhujeme zamyslet se též nad formulací otázek tak, aby se pro ulehčení vyhodnocení nemusely některé otázky opačně skórovat – tj. při samotné analýze dat se ukázalo být vhodnější, kdyby použitá škála odpovědí byla konzistentní při převodu na hrubé skóry – tím by ve všech otázkách bylo jednoznačné, že zaškrtávají-li respondenti body 1 – 2, jedná se vždy o vyšší míru rizikovosti oproti voleným bodům škály 3 a 4.

Při vyhodnocovní dat se ukázalo jako ne příliš vhodné, že jeden ze sledovaných faktorů – rizikové pracovní podmínky, je v dotazníkovém šetření sycen pěti položkami, zatímco ostatní jsou syceny čtyřmi položkami. Bylo by vyváženější, kdyby byly všechny faktory posuzovány stejným počtem položek, neboť je pak pro ně možné vytvořit jednotnou hodnotící škálu. Na druhé straně, výsledné šetření dokazuje, že položky sytící rizikový faktor pracovních podmínek byly zvoleny vhodně a ukazují se jako významně rizikové ve vztahu k syndromu vyhoření u pedagogů pracujících se žáky se SVP.

V naší práci jsme definovali některé hypotézy (konkrétně H_2 až H_5) více obecně bez reflexe daného posuzovaného rizikového faktoru. K takové formulaci bylo přistoupeno proto, aby práci nezahltilo příliš velké množství hypotéz vzhledem k značnému množství sledovaných proměnných. Takový přístup sice zjednodušil orientaci ve výzkumné části práce, ale je náchylný k přijetí nulové hypotézy. Znamená to, že hypotézy nelze přijmout celkově, neboť některé proměnné se neukáží být na úrovni jednotlivých faktorů signifikantní, lze je přijmout jen pro konkrétní proměnné v určitém faktoru.

Uvědomujeme si rovněž, že výsledná zjištění z našeho šetření jsou ovlivněna (mohou být zkreslena) menším počtem respondentů, než jaký byl původně plánovaný.

Bohužel z původních 15 oslovených respondentů nám nakonec vyhovělo jen 9 pedagogů pracujících s žáky se SVP. Pro účely kvalitativního výzkumu je sice takový počet už vhodný, pro účely kvantitativní komparace skupin dat je však hraniční, proto bychom doporučili zvýšit počet respondentů v dalších šetřeních tak, aby každou sledovanou proměnnou sytily odpovědi více než pěti respondentů.

Inkluzivní podoba vzdělávání je v současné době teprve na svém počátku, a proto je na místě uvažovat o opakovaných šetřeních u pedagogů pracujících s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v budoucnosti, s větším odstupem času. První závěry nenasvědčují přílišné důvěře pedagogů k tomuto přístupu vzdělávání, ovšem je možné, že nynější spíše negativní postoj pedagogů k inkluzi je ovlivněn zejména prvotní vysokou náročností inkluze na bázi – naučit se pracovat se žáky se SVP a jejich specifickými diagnózami, zorientovat se v administraci a zefektivnit ji, zajistit vhodnější pomůcky i vybavení výukových prostor atp.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo přinést poznatky vztahující se k aktuálním rizikovým faktorům pro vznik syndromu vyhoření u učitelů základních škol, kteří dennodenně pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci teoretické části byla vymezena základní terminologie, prezentovány přístupy českých i zahraničních autorů k problematice syndromu vyhoření, pokusili jsme se pojmenovat známé klíčové stresory v pedagogické profesi a nastínit specifika práce pedagoga v pojetí inkluzivní edukace.

Na pozadí empirické části bylo naší snahou ověřit stávající teoretické přístupy vztahující se k determinujícím faktorům syndromu vyhoření, avšak se zaměřením na pedagogickou činnost v prostředí inkluze. Byl představen koncept výzkumného projektu, jehož hlavním záměrem bylo reflektovat současné zdroje zátěže učitelů základních škol.

Výsledky získané realizací smíšeného výzkumného šetření potvrdily, že inkluzivní vzdělávání představuje pro učitele vysokou zátěž při vykonávání jejich profese. Jak jsme již předeslali, nejrizikovější se ukázala být oblast pracovních podmínek učitelů, tj. obecněji řečeno oblast pracovní. V otázce, v čem jsou pracovní podmínky predisponující k syndromu vyhoření, potvrzujeme, že pedagogové jsou významně ohroženi:

- nadměrným množstvím práce vycházejícím ze zajišťování kvalitních příprav pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- administrativními úkony, jež se váží k inkluzivnímu vzdělávání (zejména tvorba a vyhodnocování plánů pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů, vyplňování dokumentu Sdělení školy pro pedagogicko-psychologickou poradnu),
- nevhodným chováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nejnižší míru zátěže (zároveň objektivně nízkou míru) vykazovali učitelé ve stránce společenských faktorů, kde se jako důležitý podpůrný prvek ukázala být dostatečná podpora kolegů v zaměstnání.

Předložené výsledky, odkazující na celkově vysokou míru zátěže (náchylnosti k syndromu vyhoření) pedagogů, se opírají o subjektivně pociťované zatížení (proklamované v rozhovorech), ale i o objektivní výsledky dotazníkového šetření.

Přestože je inkluzivní vzdělávání aktuálně naléhavým tématem, domníváme se, že stále neexistuje mnoho úzce zaměřených výzkumů mapujících zdroje zátěže, postoje a potřeby hlavních aktérů inkluze – učitelů. Diplomová práce pomocí deskripce sledované problematiky poukazuje na náročnost pedagogické činnosti v inkluzivním prostředí vybraných českých základních škol a navrhuje opatření, která by aktuální vysokou míru zátěže mohla v budoucnosti minimalizovat.

Doporučení pro praxi

Ve vztahu k problematice a zjištěním týkajících se nejvýraznějších činitelů způsobujících zátěž pedagogům, doporučujeme na základních školách vzít zřetel zejména na tato preventivní opatření:

- stmelování pedagogického kolektivu

I naše výzkumné šetření potvrdilo, že podporujícím a motivačním faktorem v práci se jeví být příjemný pracovní kolektiv. Z tohoto důvodu je třeba dbát na to, aby z pracovních skupin byly formovány (v nejlepším případě) pracovní týmy, které budou ve své práci efektivní a bude v nich panovat klidná atmosféra. K tomu je zapotřebí účelně plánovat vzájemná setkávání, jednak za záměrem bližšího poznávání kolegů mezi sebou a stmelování kolektivu, ale i řešení vzniklých problémů či konfliktů. Setkání by měla být vždy realizována, pokud možno, na neoficiální půdě školy.

- semináře, výcviky mentální hygieny, kurzy

V tomto ohledu máme na mysli dvojí druh dalšího vzdělávání pedagogů. Vzhledem k tomu, že syndrom vyhoření je velmi komplikovaný a často skrytý problém, je potřeba pedagogické pracovníky v této oblasti vzdělávat. Spíše než na prohlubování teoretických vědomostí by mělo být toto vzdělávání zaměřeno na získávání praktických dovedností při zvládání stresových situací a včasné detekce symptomů vyhořívání. K tomuto účelu by mohly posloužit výcviky mentální hygieny, které by pedagogům přiblížily techniky účinné prevence, jimiž budou moci pečovat o své duševní zdraví a předcházet vzniku syndromu vyhoření.

Vzhledem k tomu, že učitelé ZŠ při DDÚ vykazovali nejmenší míru zátěže v oblasti rizikových faktorů souvisejících s žáky a jejich rodiči (i přes dlouhodobě nejvyšší zastoupení žáků se SVP ve třídě), jsme se pokusili zamyslet nad příčinami tohoto výsledku. Za jednu z možných příčin považujeme skutečnost, že všichni učitelé zaměstnaní v tomto typu školského zařízení jsou povinni absolvovat studium speciální pedagogiky, tudíž se zdají být lépe připraveni na specifika speciálních potřeb žáků. V této souvislosti bychom doporučili, aby všichni učitelé měli možnost se alespoň teoreticky seznámit se základy inkluzivního vzdělávání v rámci realizovaných školení, které by měl zprostředkovávat zaměstnavatel.

- supervize

Učitelé ZŠ při DDÚ mají k supervizní činnosti pravidelný přístup, nicméně ukázalo se, že pedagogové ostatních zařízení nemají se supervizemi zkušenost, tudíž si ani nemusí být vědomi jejich významu v prevenci stresu a syndromu vyhoření. Domníváme se, že by každé školské zařízení mělo supervize pravidelně a systematicky plánovat pro své zaměstnance, jelikož ne každý učitel si vždy uvědomuje vážnost svých potíží.

- speciální pedagog ve škole

Existence pracovní pozice speciálního pedagoga ve škole by mohla zajistit významnou pomoc učitelům v rámci metodického vedení pedagogů při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mimo tyto kompetence by zřízení této pozice na základních školách, mohlo učitele zbavit administrativních povinností (tvorba a vyhodnocování PLPP a IVP, komunikace se školskými poradenskými zařízeními a dalšími subjekty, příp. vyšetření žáků realizované na půdě školy), které jsou spojeny s inkluzivním vzděláváním, jelikož by je mohl vykonávat právě speciální pedagog, a to erudovaně a kvalitněji.

Seznam použitých zdrojů

ADAMUS, P., ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M., FRANIOK, P., 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-884-7.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II.* 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-170-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

BÁRTOVÁ, Z., 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou.* 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-110-7.

BEDRNOVÁ, E., 1999. *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery.* 1. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-681-6.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T., et al., 2017. Confirmatory Factor Analysis of the IS B – Burnout Syndrome Inventory. *Psychology, Community & Health* [online], vol. 6, no. 1, s. 28– 41 [vid. 12. 11. 2017]. Dostupné z: http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail /detail?vid=19&sid=a493ff75-eb32-41ba-8755-b8d3a4888785%40sessionmgr4006&bd ata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=123322459&db=a9h

BOČKOVÁ, B., aj., 2016. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání: Support of students with special educational needs in the context of inclusive education.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8508-4.

BRZÁKOVÁ BEKSOVÁ, K., 2017. Jinost a pedagogika. In: KALÁBOVÁ, H., MEIER, M., eds. *Jinost ve výchově a sociálních vědách: implementace nových forem výuky ve speciální pedagogice.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 38– 46. ISBN 978-80-7494-346-1.

BUCHWALD, P., 2013. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0159-3.

DAN, J., 1998. Pracovní vyprahnutí u učitelů. In: ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví*. Brno: Nakladatelství – P. Křepela, s. 67–73. ISBN 80-902653-0-8.

DIVIŠOVÁ, M., 2015. *Motivační a postojové změny u dětí během pobytu v dětském diagnostickém ústavu* [bakalářská práce]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.

FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

FRANIOK, P., 2016. Inkluzivní vzdělávání v základní škole se zaměřením na implementaci podpůrných opatření. In: ADAMUS, P., ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M., FRANIOK, P. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 116–128. ISBN 978-80-7464-884-7.

HENNIG, C., KELLER, G., 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.

HOLEČEK, V., 2014. *Psychologie v učitelské praxi.* 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.

HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ J., PRUNNER, P., 2007. *Psychologie pro právníky.* 2. aktual. a rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-065-9.

CHRÁSKA, M., 2006. *Úvod do výzkumu v pedagogice.* Olomouc: UPOL. ISBN 80-244-1367-1.

JEKLOVÁ M., REITMAYEROVÁ, E., 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-74-1.

JŮVA, V., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I., 1998. *Syndrom vyhoření: Funkční duševní porucha.* 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-099-3.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I., 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2. rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.

KOHOUTEK, R., 2009. Osobnost učitele. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 4. 11. 2009 [vid. 2. 11. 2017].
Dostupné z: http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele

KOHOUTEK, R., ŘEHULKA, E., 2011. Stresory učitelů základních a středních škol v České republice. In: ŘEHULKA, E., ed. *Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem: škola a zdraví pro 21. století.* Brno: Masarykova univerzita, s. 105–117. ISBN 978-80-210-5533-9.

KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2433-1.

KŘIVOHLAVÝ, J., 1998. *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 8071695513.

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

KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3.

MATOUŠEK, O., 2003. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.

MÍČEK, L., ZEMAN, V., 1997. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade Mecum. ISBN 80-86041-25-5.

MLČÁK, Z., 1998. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In: ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Nakladatelství – P. Křepela, s. 27–34. ISBN 80-902653-0-8.

PAPRŠTEINOVÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, J., ČERMÁKOVÁ, E., HODAČOVÁ, L., 2011. Pracovní psychická zátěž a spokojenost učitelů různých stupňů škol. In: ŘEHULKA, E., ed. *Studie k výchově ke zdraví: škola a zdraví pro 21. století*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, s. 225–236.
ISBN 978-80-210-5722-7.

PAŘÍZEK, V., 1988. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese).* Praha: SPN. Pedagogické studie.

PAULÍK, K., 1995. *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů.* Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-423-0.

PAULÍK, K., 2004. Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In: ŘEHULKA, E., ed. *Učitelé a zdraví 6.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 82–90. ISBN 80-210-3634-6.

PAULÍK, K., 2017. *Psychologie lidské odolnosti.* 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5646-2.

PEŠEK, R., PRAŠKO, J., 2016. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 2003. *Pedagogický slovník.* 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

RHEINWALDOVÁ, E., 1995. *Dejte sbohem distresu.* 1. vyd. Praha: Scarabeus. ISBN 80-85901-07-2.

RUS, M., et al., 2015. Burnout Syndrome at the Employees in Public Institutions. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology* [online], vol. 6., no. 1, s. 201–207 [vid. 16. 10. 2017]. Dostupné z: http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=a493ff75-eb32-41ba-8755-b8d3a4888785%40sessionmgr4006

RUSH, M. D., 2003. *Syndrom vyhoření.* 1. vyd. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-074-8.

ŘEHULKA, E., ed., 2004. *Učitelé a zdraví* 6. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3634-6.

ŘEHULKA, E., 2016. *Zdraví – učitelé – škola.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8254-0.

ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O., eds., 1998. *Učitelé a zdraví 1.* Brno: Nakladatelství – P. Křepela. ISBN 80-902653-0-8.

SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

STOCK, CH., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠIMÍČKOVÁ, J., BUKVOVÁ, K., 2004. Učitel a dítě s handicapem na základní škole. In: ŘEHULKA, E., ed. *Učitelé a zdraví* 6. Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 204–208. ISBN 80-210-3634-6.

VALENTA, J., 2017. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2017/2018.* 7. aktual. vyd. ISBN 978-7554-102-4.

VÍTKOVÁ, M., LECHTA, V., 2016. Realizace inkluzivní edukace. In: LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika.* 1. vyd. Praha: Portál, s. 205–219. ISBN 978-80-262-1123-5.

WATKINS, A., ed., 2007. Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practise. In: *European Agency for Special Needs and Inclusive Eduaction* [online]. [vid. 18. 11. 2017]. ISBN: 9788790591809. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf

Seznam příloh

Příloha 1 Struktura rozhovoru – seznam otázek

Příloha 2 Dotazník *„Vy a rizikové faktory zátěže*“

Příloha 3 Ukázka rozhovoru

Příloha 1 Struktura rozhovoru – seznam otázek

1. Co Vás vedlo k tomu, že jste začal/a pracovat jako pedagog?
2. Pracujete se žáky se SVP? Jaké to jsou?
3. Jak na Vás současné snahy o vytváření inkluzivního prostředí působí?
4. Zatěžují Vás nové povinnosti doprovázející inkluzivní vzdělávání (např. tvorba a vyhodnocování IVP, poskytování individuálního přístupu žákovi, spolupráce s asistentem pedagoga v hodině, komunikace s PPP/SPC apod.)? Které Vás stresují nejvíce?
5. Máte pocit, že Vás zaměstnání fyzicky/psychicky/emocionálně vyčerpává? (Uveďte prosím konkrétní příklad).
6. Co děláte pro to, abyste předcházel/a stresu, případnému vyhoření?
7. Existuje ve Vašem okolí alespoň jeden blízký člověk, který Vám je vždy oporou?

Příloha 2 Dotazník „Vy a rizikové faktory zátěže“

Vy a rizikové faktory zátěže
Vážení učitelé, *chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku zabývajícího se problematikou zátěže v pedagogickém povolání.* *Dotazník je zcela anonymní, s Vašimi odpověďmi bude důvěrně nakládáno, a to jen pro potřeby této sondy.* *Prosím reagujte zcela otevřeně a upřímně.*

Prosím o označení příslušného údaje, který se vztahuje k Vaší profesi:

Typ vzdělávacího zařízení, ve kterém pracujete:

Státní ZŠ Soukromá ZŠ ZŠ při DDÚ

Zamyslete se nad následujícími výroky a upřímně na ně odpovězte. Na škále 1–4 označte (zakroužkujte, podtrhněte) právě to číslo, které vyjadřuje míru Vašich pocitů, Váš názor na momentální stav věci.

1. Ano/často, téměř stále
2. Spíše ano/někdy ano
3. Spíše ne/málokdy
4. Ne/téměř nikdy, vůbec

V poslední době …

1. Nedokážu se radovat ze své práce, protože mám pocit, že mi narůstá pod rukama.	**1**	**2**	**3**	**4**
2. Dříve jsem nepociťoval/a takové pracovní zatížení jako nyní.	**1**	**2**	**3**	**4**
3. Mám pocit, že oproti minulosti více „papíruji“, než vyučuji.	**1**	**2**	**3**	**4**
4. V práci mi nejvíce stresu způsobuje velký počet žáků ve třídě.	**1**	**2**	**3**	**4**

5. Nyní trávím více času než dříve s přípravami pro výuku z důvodu větší rozmanitosti žáků (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě).	**1**	**2**	**3**	**4**
6. Výuku mi ztěžuje problémové chování žáků.	**1**	**2**	**3**	**4**
7. Mívám často konflikty s rodiči svých žáků.	**1**	**2**	**3**	**4**
8. Cítím silnou odpovědnost za své žáky.	**1**	**2**	**3**	**4**
9. Na své kolegy se mohu většinou obrátit s žádostí o radu.	**1**	**2**	**3**	**4**
10. Pociťuji dostatečnou podporu ze strany vedení školy.	**1**	**2**	**3**	**4**
11. Potýkám se s nedostatečnými, nejasnými informacemi ze strany vedení školy (mám pocit, že se stále něco mění).	**1**	**2**	**3**	**4**
12. Podmínky školního prostředí (technické vybavení, velikost tříd) jsou vyhovující.	**1**	**2**	**3**	**4**
13. Jako učitel/ka se cítím být užitečný/á společnosti.	**1**	**2**	**3**	**4**
14. Často si nejsem jistý/á, co všechno se ode mě jako od učitele/ky očekává.	**1**	**2**	**3**	**4**
15. Vnímám se jako člověka, pro kterého je typické pozitivní myšlení.	**1**	**2**	**3**	**4**
16. Myslím, že si řídím svůj život sám a směřuji ho tam, kam chci.	**1**	**2**	**3**	**4**
17. Často mívám pocit, že mi něco/někdo brání v dosažení mého cíle	1	2	3	4

Mnohokrát Vám děkuji za Váš čas věnovaný mému výzkumu!

Michaela Divišová

Příloha 3 Ukázka rozhovoru

- Pohlaví: žena
- Věk: 60 let
- Počet let pedagogické praxe: 38
- Typ školského zařízení: ZŠ při DDÚ

1. Co Vás vedlo k tomu, že jste začal/a pracovat jako pedagog?

„Moje maminka i babička byly učitelky, volba povolání u mě tak byla předem jasná."

2. Pracujete se žáky se SVP? Jaké to jsou?

„Všechny poruchy, časté psychiatrické diagnózy, poruchy chování."

3. Jak na Vás současné snahy o vytváření inkluzivního prostředí působí?

„V DDÚ pracujeme s inkluzí od nepaměti. Ve své praxi v základní škole, zvláštní škole pro děti s kombinovanými vadami, praktické škole, jsem získala bohaté zkušenosti jako řadová učitelka, zástupkyně i ředitelka. Jsem pro integraci tělesně postižených a lehčích smyslových vad. Snažit se integrovat děti s poruchami chování a rozumově zaostalé – největší hloupost na světě! V klasické třídě klesne úroveň výuky. Nadaní žáci odejdou na víceletá gymnázia nebo do soukromých škol, průměrní se stanou podprůměrnými a zaostávajícím nepomůže asistentka, která není učitelkou, nezná metody výkladu speciálního školství. Vzniká půda pro šikanu a práce navíc pro učitelku, navíc je ovlivněno klima třídy."

4. Zatěžují Vás nové povinnosti doprovázející inkluzivní vzdělávání? Které Vás stresují nejvíce?

„Vzniklé povinnosti jistě zatěžují všechny při neuspokojivém výsledku. Pracovníci ministerstva by si takovou výuku měli zkusit. Teorie v praxi vypadá jinak."

5. Máte pocit, že Vás zaměstnání fyzicky/psychicky/emocionálně vyčerpává? (Uveďte prosím konkrétní příklad).

„Ano, někdy fyzicky, někdy psychicky. Příklad: Výuka ve třídě, kde jsou např. tyto ročníky: 1.ZŠ – poruchy chování, I. ZŠ speciální, 2.ZŠ, 4.ZŠ s individuálním plánem, 4.ZŠ, 5. ZŠ, 5.ZŠ speciální, 7.ZŠ - poruchy psychiatrického rázu.

Pro každé dítě se musí připravovat podklady pro výuku zvlášť, 4 žáci z jedné třídy mají předepsaného asistenta, který není, ve třídě vznikají každý den rizikové situace, kde se děti mohou i poprat a učitel musí situaci zabránit. U starších dětí i s ohrožením vlastního zdraví (vymknuté rameno, zápěstí, potíže se zmoženými obratli).“

6. Co děláte pro to, abyste předcházel/a stresu, případnému vyhoření?

„Zkouším odpočívat, cvičit jógu, venčím psy, pracuji na zahrádce. Když ale přijdu kolem 17 hodiny domů vyčerpaná, nemám na nic náladu a musím se přemlouvat. Pokud jsou děti v práci v pohodě, nabíjí mě stále učitelská práce, baví mě vymýšlet nové věci. Ale komunikace a práce s pracovníky ústavu je často více vyčerpávající než práce s dětmi.“

7. Existuje ve Vašem okolí alespoň jeden blízký člověk, který Vám je vždy oporou?

„Naštěstí ano.“