



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Zátěžové situace v práci vychoovatele ve školní družině

Diplomová práce

Studijní program:

Autor práce:

Vedoucí práce:

N0922A190002 Vychovatelství

Bc. Michaela Kubínová

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání diplomové práce

Zátěžové situace v práci vychovatele ve školní družině

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Kubínová**
Osobní číslo: P20000733
Studijní program: N0922A190002 Vychovatelství
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: 2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl diplomové práce: Zjistit, jaké druhy profesní zátěže se nejčastěji vyskytují u vychovatelů ve školní družině. Zjistit, jakými způsoby se vychovatelé vyrovnávají s příznaky distresu.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody sběru dat: Dotazník.

Při zpracování diplomové práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- BARTŮŇKOVÁ, S., 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.
- FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vydání 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., *Školní družina*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- NEŠPOR, K., 1998. *Uvolněně a s přehledem: relaxace a meditace pro moderního člověka*. Praha: Grada. ISBN 80-716-9652-8.
- STOCK, CH., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.

Vedoucí práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

18. prosince 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 6. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, 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 nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

1. června 2022

Bc. Michaela Kubínová

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Richardovi Jedličkovi, Ph.D. a vedoucímu diplomové práce doc. Dr. PaedDr. Petrovi Urbánkovi za odborné vedení, odbornou pomoc, rady a za čas, který obětoval této práci.

Dále bych chtěla poděkovat všem vychovatelům, kteří mi ochotně vyplnili dotazník týkající se zátěžových situací ve školní družině.

Název diplomové práce: Zátěžové situace v práci vychovatele ve školní družině

Jméno a příjmení autora: Bc. Michaela Kubínová

Akademický rok odevzdávání diplomové práce: 2021/2022

Vedoucí diplomové práce: doc. Dr. PaedDr. Petr Urbánek

Anotace

Předkládaná diplomová práce *Zátěžové situace v práci vychovatele ve školní družině* popisuje nejčastější obtíže, s nimiž se pedagogičtí pracovníci působící na žáky v uvedeném školském zařízení při své činnosti setkávají. V první části textu jsou popsána hlavní témata s oporou odborné literatury – školní družina, vychovatel, zátěž, zátěžové situace, zvládání zátěžových situací, stres, distres a syndrom vyhoření. Hlavním cílem provedeného výzkumu je objasnit, jaké druhy profesní zátěže se nejčastěji vyskytují u vychovatelů ve školní družině a jakými způsoby se vychovatelé vyrovnávají s příznaky distresu.

Pro bližší specifikaci cíle byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum – metoda dotazníkového šetření. Dotazník byl určen pro vychovatele ve školních družinách. Dotazníkové šetření zjišťovalo např.: zda vychovatelé pokládají svou práci za zatěžující a cítí se ve stresu, co jim případný distres způsobuje a zda přemýšleli někdy o odchodu ze svého povolání. Získaná data byla zpracována do grafů a pomocí nich byly vyobrazeny a popsány výsledky výzkumu. Samotný výzkum prokázal, že vychovatelé jsou obvykle ženy se středním pedagogickým vzděláním. Stres jim způsobují neshody s rodiči žáků a zatěžující jsou pro ně problémy s žáky s poruchami chování. Pro lepší vyrovnávání se stresem jim pomáhá relaxace, odpočinek, spánek.

Klíčová slova: zátěž, stres, distres, eustres, školní družina, vychovatel, pedagogický pracovník, syndrom vyhoření, vulnerabilita, resilience

Title of the thesis: Stressful Situations in the Work of After-school Child Care Staff

First and last name of the author: Bc. Michaela Kubínová

Academic year the thesis was submitted: 2021/2022

Thesis supervisor: doc. Dr. PaedDr. Petr Urbánek

Abstract

This thesis, entitled *Stressful Situations in the Work of After-school Child Care Staff*, deals with the most common problems of the pedagogical staff working with pupils in after-school programmes. The first section of the thesis is based on expert literature and describes the key subjects – after-school programmes, educators, strain, stressful situations, coping with stressful situations, stress, distress and the Burnout Syndrome. The main objective of the research was to identify the types of professional strain which most often occur in after-school programme educators, and in what ways educators cope with symptoms of distress.

The research conducted in the thesis was quantitative – the survey research method. In the questionnaire, after-school programme educators were asked, for example, if they feel strain at work; if they feel to be in stress; if they do feel distress, then what it is caused by; and if they have ever thought of leaving their job. The acquired data was implemented in graphs which show and describe the research results. The findings suggest that educators are typically females with secondary-school pedagogical training. The cause of stress are disagreements with pupils' parents. The strain at their work is caused by problems with pupils suffering from conduct disorders. What helps them cope with stress better is to relax, rest and sleep.

Keywords: strain, stress, distress, eustress, after-school programme, educator, pedagogical staff, Burnout Syndrome, vulnerability, resilience

Obsah

Seznam použitých zkratk	10
Seznam grafů	11
Úvod	12
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Školní družina	14
2 Vychovatel	17
3 Stres	19
3.1 Akutní chronický stresový syndrom	20
3.2 Vlastnosti učitele a učitelský stres	22
4 Stresory	25
5 Zátěž a zátěžové situace	27
6 Vulnerabilita	30
7 Syndrom vyhoření	32
7.1 Diagnostika syndromu vyhoření	34
7.2 Příznaky burn-out syndromu	34
7.3 Rizikové faktory syndromu vyhoření	35
7.4 Prevence syndromu vyhoření	35
8 Zvládání zátěžových situací	37
8.1 Primární a sekundární prevence stresu	40
8.2 Coping	41
8.3 Resilience	43
8.4 Sociální opora	44
8.5 Krize jako šance	46
9 Souhrn teoretické části	47
PRAKTICKÁ ČÁST	50
10 Cíl praktické části	50
11 Výzkumné otázky	50

12 Použité metody	50
13 Předvýzkum a popis výzkumného vzorku.....	52
14 Výzkumná zjištění	53
15 Diskuse	65
Závěr a doporučení	68
Literatura	72
Seznam příloh.....	75

Seznam použitých zkratek

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŠD – školní družina

Seznam grafů

Graf č. 1: Genderové zastoupení	53
Graf č. 2: Charakterové vlastnosti	53
Graf č. 3: Věk respondentů.....	54
Graf č. 4: Vzdělání respondentů	55
Graf č. 5: Odpracovaná doba ve ŠD	56
Graf č. 6: Vychovatelé a zátěž.....	57
Graf č. 7: Vychovatelé a stres.....	58
Graf č. 8: Spouštěče stresu	59
Graf č. 9: Spokojenost s vybavením ŠD.....	60
Graf č. 10: Negativní pocity vychovatelů.....	60
Graf č. 11: Pozitivní pocity vychovatelů	61
Graf č. 12: Nejčastější zátěžová situace	62
Graf č. 13: Odchod vychovatelů ze ŠD	63
Graf č. 14: Zvládání distresu	64

Úvod

Diplomová práce s názvem *Zátěžové situace v práci vychovatele ve školní družině* se zabývá problematikou profesní zátěže vyskytující se u pedagogických pracovníků působících v pozici vychovatele ve školní družině. Z odborné literatury je známo, že právě lidé z pomáhajících profesí jsou často v zátěžových situacích, které mohou vyústit až k syndromu vyhoření. Proto také dílčím cílem předkládaného textu je poukázat na to, že činnost vychovatelů není jen o „hraní si s dětmi“ a už vůbec ne pouhé „hlídání“, ale je to pedagogická práce po všech stránkách náročná. Proto vyžaduje příslušnou odbornou přípravu a osobnostní předpoklady.

Důvodem výběru tohoto tématu je fakt, že v současné době pracuji ve školní družině a chtěla bych se této činnosti věnovat i nadále. Celkově je pro mě tato oblast velice zajímavá a prozatím neprozkoumaná. Většina výzkumů se zabývá hlavně učiteli nežli vychovateli ve školních družinách.

Vzhledem, k tomu, že dobrá psychická kondice a pracovní pohoda vychovatele je důležitá pro příznivé psychosociální klima, které spoluvytváří, chtěla jsem zjistit, jaké mohou být příčiny jeho psychického nepohodlí či dokonce profesního stresu vychovatele.

Výzkumná část je uskutečněna pomocí dotazníkového šetření, který zjišťuje, zda vychovatelé pokládají práci ve školní družině za zatěžující, zda se cítí ve stresu, co je do zátěžových situací přivádí, jak se cítí, s jakými zátěžovými situacemi se v profesi vychovatele ve školní družině setkávají nejčastěji, zda někdy přemýšleli o odchodu z profese, a co jim pomáhá při zvládnutí nepříjemných příznaků stresu.

Cílem je zjistit, jaké druhy profesní zátěže se nejčastěji vyskytují u vychovatelů a vychovatelek ve školní družině, jakými způsoby se vyrovnávají s příznaky distresu. V první části práce jsou vymezeny nejprve klíčovými pojmy: vychovatel, školní družina, stres, stresory, zátěže a zátěžové situace. Dále se zaměřuji na problematiku psychické vulnerability, syndrom vyhoření a v neposlední řadě také na zdroje odolnosti a zvládnutí zátěžových situací.

Praktická část byla uskutečněna prostřednictvím dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 130 respondentů. Výzkum zjišťuje, zda vychovatelé pokládají práci ve školní družině za zatěžující, zda se cítí ve stresu, co je do zátěžových situací přivádí,

jak se cítí, s jakými zátěžovými situacemi se v profesi vychovatele ve školní družině setkávají nejčastěji, jestli někdy přemýšleli o odchodu z profese, a co vychovatelům pomáhá při zvládnutí nepříjemných příznaků stresu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní družina

„Školní družiny jsou školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina slouží k výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování“ (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy 2022; dále jen MŠMT 2022).

Školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování, které je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčtenější. Školní družiny jsou zařízením, kde se děti mladšího školního věku seznamují s možnou škálou zájmových aktivit, s jejich obsahem a formami. Činnosti aktivizují děti, prohlubují jejich školní znalosti, zájmové činnosti rozvíjí jejich osobnost a zdokonalují jejich kompetence (Hájek, Pávková a kol. 2011, s. 7-9).

Školní družiny jsou školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Určena je zejména k výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování. Je přednostně určena nejmladším žákům (1. až 5. třída), případně i dětem v přípravné třídě a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. K pravidelné denní docházce lze přijímat i žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. K pravidelné denní docházce nemohou být přijati žáci, kteří jsou přijati k činnosti klubu. Probíhá zde pestrá nabídka zájmových činností ve známém prostředí, které dává dětem pocit bezpečí, a pro rodiče je finančně dostupná (MŠMT 2022).

Školní družina je zřízena podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a řídí se podle vyhlášky MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání (MŠMT 2022).

Cíl výchovy ve školní družině

Školní družina má za úkol naplňovat několik cílů. Samotné zájmové vzdělávání ve školní družině má zajišťovat obohacení programu dítěte, zajistit odborné pedagogické vedení při činnostech ve volném čase a individuální rozvoj dítěte. Měly by zde být nabízeny činnosti podnětné, zajímavé a obsahově bohaté. Dítě se ve školní družině může pod přímým či nepřímým pedagogickým vedením přirozeným způsobem projevovat, zaměstnávat i bavit. Dětem je poskytováno bezpečné prostředí, a to nejen z hlediska fyzického, ale i emocionálního a sociálního (Hájek, Pávková a kol. 2011, s. 10-11).

Vychovatelé ve školní družině se zaměřují zejména na rozvoj osobnosti člověka, rozvoj mravních a duchovních hodnot pro svůj osobní a občanský život, pro své povolání nebo pracovní činnosti. Dále se klade důraz na všeobecné vzdělání, sociální soudržnost, pochopení a uplatňování zásad demokracie a rovnosti mužů a žen, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, respekt k etnické národnosti, kulturní, jazykové i náboženské identitě každého jedince, ale také respekt k přírodě, k ochraně životního prostředí a získávání znalostí o něm (Hájek, Pávková a kol. 2011, s. 11).

Funkce školní družiny

Nejenom cíle školní družiny jsou důležité, školní družina má také za úkol zajišťovat různé funkce. Bedřich Hájek, Jiřina Pávková a kol. (2011, s. 16) uvádí, že školní družina slouží k výchově, vzdělávání a rekreaci žáků. Svou funkci naplňuje činnostmi odpočinkovými, což jsou klidové činnosti, rekreační i zájmové aktivity, ale také přípravou na vyučování. Mezi odpočinkové činnosti můžeme zařadit nejen klid na lůžku, ale také stolní či námětové hry nebo jiné klidové zájmové činnosti jako je poslech, čtení, ... Zařazení těchto činností do denního režimu školní družiny je důležité, protože jejich organizace a náplň mají psychohygienické poslání.

Mimo to je také důležitý aktivní odpočinek (rekreační činnosti), který je určen k regeneraci sil. Mohou to být náročnější pohybové, sportovní, turistické nebo manuální prvky. Tyto činnosti by měly být realizovány zejména venku ve skupinách. Skupinové či spontánní hry mohou být rušnější, což může být pro děti druh relaxace po soustředění ve vyučování (Hájek, Pávková a kol. 2011, s. 16).

K odpočinku mohou sloužit i zájmové činnosti, které rozvíjí osobnost dítěte. Takové činnosti umožňují dětem seberealizaci či případnou kompenzaci možných školních neúspěchů, ale také poznávání a rozvoj pohybových dovedností. Zájmové činnosti mohou být realizovány jako činnosti skupinové nebo individuální, organizované nebo spontánní (Hájek, Pávková 2011, s. 16).

2 Vychovatel

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je vychovatel řazen mezi pedagogické pracovníky. Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou, pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, pokud není k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu (MŠMT 2022).

Dle §16 zákona č. 563/2004 vychovatel získá odbornou kvalifikaci:

- a) „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
 - b) vysokoškolským vzděláním podle § 7 až 10, 12 a 4,
 - c) vysokoškolským vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného studijního programu než podle písmen a, b
1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném vysokou školou, nebo
 2. studiem pedagogiky,
 - d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku,
 - e) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene d) a
 3. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy, nebo
 4. studiem pedagogiky,
 - f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času,

- g) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na vychovatelství, nebo
- h) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene f) a g) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo přípravu učitelů základní školy nebo střední školy“ (MŠMT 2022).

Kompetence vychovatele

Nejenom odborná kvalifikace je důležitá pro práci vychovatele. Vychovatel by měl také disponovat jistými kompetencemi. Například Kantorová a kol. (2008, s. 170-171) se zaměřují na kompetence, přesněji se jedná o odborné kompetence učitele. Podobně jaké jsou uváděny kompetence učitele, jsou i u vychovatelů. Jedná se o: diagnostické schopnosti (dovednosti), které umožňují stanovit diagnózu žáka i žakovské skupiny, didaktické schopnosti, které probouzí v žácích aktivní a tvořivé myšlení, vzbudit u žáků zájem o danou činnost atd., schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí, schopnost pronikat do vnitřního světa žáka, konstruktivní schopnost, výrazové schopnosti – schopnost přesného vyjadřování se, a to nejen řečí, ale i mimikou a pantomimikou, organizační schopnosti – zvládnutí organizace vlastní práce, ale i organizace práce žáků, schopnost získat autoritu, komunikativní schopnosti – schopnost navazovat správné vzájemné vztahy s žáky.

3 Stres

Stanislav Pelcák (2015, s. 17), který se zabývá problematikou stresu a prevencí syndromu vyhoření říká, že stres představuje z fyziologického hlediska nespecifickou a stereotypně nastávající reakci organismu na vlivy, které narušují relativní rovnováhu organismu – fyzikální, psychické a sociální.

Jedlička (in Jedlička a kol. 2015, s. 189) definují stres ve fyziologickém pojetí jako mimořádně silnou zátěžovou situaci, kdy člověk nebo zvíře jsou vystaveni škodlivým či potenciálně škodlivým vlivům, které ohrožují stabilitu organismu a vedou k automatickému spouštění vrozených obranných reakcí.

„Stres nastává, když v interakci osobnosti s prostředím je skutečně nebo domněle ohrožen člověk a jeho hodnoty v důsledku ztráty kontroly nad situací, v níž je jeho kapacita a) přetížena nadměrnými požadavky, b) nevyužita nedostatečnými stimuly a požadavky, případně se různé tendence zaměřené k znovuzískání kontroly a zvládnutí situace dostávají do vzájemného konfliktu“ (Paulík in Krninský 2012, s. 83).

V rámci pojetí stresu bývá obvykle odlišován eustres a distres. Eustres je taková míra ohrožení, která má člověka stimulovat a má na něj pozitivní vliv. Naopak distres má účinky ohrožující jeho fyzické a duševní zdraví (Bedrnová a kol. 1999, s. 64). Stresová reakce lidského organismu je členěna do tří fází:

1. Poplachová reakce, která je charakterizována celkovou mobilizací energetických zdrojů organismu. Podle Bartůňkové (in Pelcák 2015, s. 17) poplachová/alarmová fáze stresové odpovědi zahrnuje: rychlou mobilizaci energetických zdrojů (glukóza, mastné kyseliny ze svalů), zvýšení funkce kardiorepiračních systémů, zvýšení svalového napětí a svalové síly, snížení pocitu bolesti, zlepšení paměti a kognitivních smyslových schopností, rozšíření zornic (kvůli efektivnější orientaci v prostoru), potlačení trávicích pochodů, zvýšení pocení, snížení reprodukčních mechanismů.
2. Adaptační fáze nebo rezistence je spojena se zklidněním, také zajišťuje další zdroje pro mobilizaci energie. Pokud nastane fáze, kdy adaptace není dostatečně účinná, zůstává organismus v trvalém napětí. Jestliže jedinec není schopen vyrovnat se s chronickým charakterem stresu může to vyústit v tzv. psychosomatická onemocnění (Pelcák 2015, s. 18).

3. Třetí fáze je fáze vyčerpání (exhausce), kdy získaná rezistence je nedostačující nebo dokonce klesá. Jestliže je stres příliš velký nebo trvá příliš dlouho je sekrece kortizolu narušena (poškození kůry nadledvinek) a organismus stresu podléhá (hypotenze, šok, srdeční selhání, ...) (Pelcák 2015, s. 18).

Za zakladatele stresové teorie je považován Hans Seley. Při svých pokusech na krysách zjistil, že v různých podmínkách působí různé stresory, které vyvolávají patologické změny. Reakce, které vzniknou, a při kterých tělo reaguje na různé podněty stejnou odpovědí označil jako stres a později rozpracoval svou teorii obecného adaptačního syndromu (GAS – General adaptive Syndrome; Bartůňková 2010, s. 11-12). Ovšem již 10 let před tímto objevem popsal Walter Cannon fenomén Fight and Flight, pak tedy on byl první, kdo popsal reakce, které zvířeti umožňují přežití (Bartůňková 2010, s. 11).

Podle koncepce, kterou popsal Seley má na vytváření odolnosti vůči účinkům stresu vliv činnost endokrinní a nervové soustavy. Organismus se snaží dosáhnout homeostázy a rovnováhy. Seley upozorňuje na to, že bez stresu by bylo málo pozitivních změn a konstruktivních činností, protože stres je vlastně aktivačním činitelem (Seley in Pelcák 2015, s. 18-19).

3.1 Akutní chronický stresový syndrom

Stres můžeme také rozlišovat na akutní a chronický stres. Podle Staši Bartůňková (2010, s. 18), která se zabývá mimo jiné také fyziologií člověka v klidových a zátěžových situacích, stresem a jeho mechanismy a psychosomatickým onemocněním, rozlišuje právě akutní a chronický stres. Akutní stres trvá minuty či hodiny. Při tomto stresu je aktivován nervový, endokrinní, pohybový a kardiorepirační systém. Činnosti trávicího, vylučovacího a reprodukčního systému jsou utlumeny. Organismus mobilizuje energetické rezervy pro bezprostřední situaci, abychom přežili. Tím se aktivuje nervový, endokrinní, pohybový a kardiorepirační systém. Naopak činnosti trávicího, vylučovacího a reprodukčního systému jsou utlumeny.

V chronickém stresu, který trvá týdny, měsíce i roky, jsou aktivovány dlouhodobější nervové, hormonální i imunologické mechanismy. U chronického stresu pozorujeme zvětšení nadledvinek, zmenšení sleziny a atrofie brzlíku s redukcí lymfocytů a jejich subpopulací. Tento stres vede také k potlačení sexuálních funkcí. U žen se objevuje

snížená schopnost ovulace a otěhotnění, u mužů se mohou objevit poruchy erekce a snížení schopnosti testosteronu (Bartůňková 2010, s. 18).

Možné důsledky nadměrného stresu

Neustálý stres přináší také jisté důsledky. Karel Nešpor (2019, s. 10), český psychiatr specializovaný na léčbu návykových nemocí, publicista a pedagog, popisuje možné důsledky nadměrného stresu, kam řadí duševní rovinu, tělesnou rovinu, mezilidské vztahy a pracovní výkonnost. Do duševní roviny řadíme neklid, úzkost, horší soustředění i paměť, poruchy spánku, kolísání nálad, podrážděnost, roztěkanost, únik do snění. Později deprese, horší kontakt s realitou, zhoršená sebekritičnost, egocentrismus, apatie, nerozhodnost, unavenost.

Tělesná rovina je spojena s problémy s trávením, svalové napětí, přejídání nebo nechutenství, plynatost, bolest břicha, časté močení, sevřené hrdlo, sexuální problémy, bolesti hlavy, menstruační poruchy, bušení srdce, potíže s páteří, různé bolesti bez zjevné příčiny, srdeční onemocnění, hypertenze, cukrovky, oslabenost imunitního systému, psychosomatická onemocnění. Řadíme sem i více vykouřených cigaret, více vypitého alkoholu, vyšší konzumace psychofarmak, vyšší riziko úrazů (dopravní nehody).

Mezilidské vztahy se mohou potýkat se skrytým nebo zjevným napětím ve vztazích, nedostatkem času na druhé, neschopnost projevit sympatie, zanedbáváním sebe i dětí, odcizením, povrchními vztahy, vyšší rozvodovostí.

Pracovní výkonnost je spojena s postupnou ztrátou výkonnosti, poklesem energie a sebedůvěry, apatií, problémy při kooperaci s kolegy, problémy při týmové práci, zanedbávání povinností.

Nešpor (2019, s. 65) upozorňuje, že pokud je stres dlouhodobý, tak se dostavuje vyčerpání. Tehdy můžeme zaznamenávat apatii nežli hyperaktivitu a k tomu negativní emoce, zejména deprese. Jediným zdrojem stresu nemusí být pracovní prostředí. Stresové jsou také zátěžové životní události jako je rozvod, úmrtí v rodině, vážné nemoci. Dalším problémem bývá nahromadění drobných nepříjemností, kdy každá z nich by sama vyvolala jen nepatrnou odezvu, ale dohromady dokážou vyvolat silný stres, tzv. alostatický stres.

Karel Paulík (2017, s. 65), profesor psychologie na FF Ostravské univerzity uvádí, že stres je možné chápat jako specifický případ obecněji pojaté zátěže. Jde vlastně o stav, ve kterém míra zátěže přesahuje únosnou mez z hlediska adaptačních možností organismu za daných podmínek.

„Stresové situace jsou ty, v nichž dochází k výraznějšímu rozporu mezi expozičními a dispozičními faktory (v důsledku přesahu kladených nároků na osobnostní dispozice nebo naopak nevyužívání dispozic na výkonové kapacity či nedostatečnou stimulaci danými požadavky vůbec). Neoptimální zátěž je příznačná přetížením nebo nevyužitím kapacity odolnosti organismu úkoly, senzomotorickými stimuly nebo informacemi“ (Paulík 2017, s. 65).

Paulík (2017, s. 66) uvádí, kdy stres může nastat. První možností je to, že působící podněty jsou extrémně silné a spojené nároky s nimi vyžadují vyčerpávající úsilí, na které nemusí stačit nebo jsou podněty obtěžující a překračují únosnou míru nakumulováním řady různých nepříjemností či dobu svého působení. Dále to mohou být nároky, které jsou dlouhodobě minimální či se jen velmi málo mění, a člověk svou pracovní kapacitu nevyužívá a nedostává potřebnou kvantitu nebo kvalitu stimulace.

3.2 Vlastnosti učitele a učitelský stres

V praktické části, pomocí dotazníkového šetření zjistíme, zda vychovatelé budou označovat stejné příčiny stresu jako učitelé. David Fontana (1997, s. 364) ve své knize uvádí, že v roce 1960 byl proveden výzkum Ryanssem v USA, kdy Ryans vytvořil posuzovací stupnici vlastností učitele a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Další vlastnost úspěšného pedagoga je citová zralost. Nenechá se vtáhnout do malicherných sporů a hašteření s dětmi a nenechá se vyvést z míry chováním dětí ani tehdy, kdy je k tomu pádný důvod.

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 240) se také vyjadřují k učitelskému stresu a mezi hlavní příčiny řadí problémové žáky, narušené vztahy mezi učiteli, neshody s rodiči, nedostatek času, nedostatečné pracovní podmínky, nefungující vztahy na pracovišti, nízké ohodnocení profese.

Co se týká postojů učitele, tak úspěšní učitelé bývají vybaveni tzv. žádoucími profesionálními postoji, což znamená, že mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, pojmají svou roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole (Fontana, 1997, s. 364).

Pojem stresor označuje jakékoliv okolnosti, podmínky anebo podněty, které vyvolávají stres a jsou spouštěčem stresové reakce. Řadíme sem situace, které ohrožují naši tělesnou nebo duševní pohodu. Profesionální stresory jsou veškeré zátěžové situace a podněty, které souvisí s výkonem povolání (Urbanovská 2011, s. 310).

Fontana (1997, s. 370) definuje stres jako zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla. Některé stresory jsou pro nás vzrušující výzvou a jiné ničivým tlakem. Některí lidé odolávají stresorům a jiní jim podléhají, vždy se ale tělo snaží stresorům přizpůsobit. Jako nejčastější příčinu učitelského stresu Fontana uvádí neustálé udržování kázně ve třídách, nestanovení počtu hodin pro odvedení své práce, sdílení úspěchů a neúspěchů žáků, pocit izolace, přizpůsobení se změnám, které se týkají osnov.

Helus (2015, s. 371) uvádí, že učitelská profese patří mezi ty, kdy vykonavatelé jsou vystavováni zvýšené zátěži. Učitel, který není vůči stresu odolný a podléhá mu se stává činitelem nepříznivého psychosociálního klimatu ve třídě a jeho potíže jsou přenášeny na jeho žáky.

V tomto případě se nabízí ještě otázka, jak se zvýšené nároky kladené na učitele v souvislosti s výkonem jejich profese promítají do jejich subjektivního posuzování vlastního zdravotního stavu. Proto dalším ukazatelem pracovního stresu může být pracovní absence pro nemoc, kdy nejméně onemocnění lze zaznamenat v prázdninových měsících a ve školním roce po hlavních prázdninách a těsně před nimi. Naopak k nárůstu dochází v podzimních měsících říjnu a listopadu. Nejvyšší absence učitelů je také v měsících prosinec a březen (Paulík 2010, s. 122).

Souvislost mezi stresem a negativními změnami zdravotního stavu nejsou jednoznačné, ale je pravděpodobné, že se přítomnost stresu v práci promítá do zdravotního stavu, kdy stres ovlivňuje např. funkci imunitního systému. Samotný pracovní stres je rizikový pro lidské zdraví. Je možno řadit učitelský stres k činitelům, které ovlivňují zdraví a délku života učitelů (Paulík 2010, s. 122).

Urbanovská (2011, s. 310) uvádí další zdroje učitelského stresu. Mezi specifické zdroje učitelské zátěže patří neustálé udržení kázně, tlak na odborný růst, ale nedostatečné podmínky pro další vzdělávání, malé kompetence, vysoká osobní zodpovědnost, citová zainteresovanost na výkonech žáků, nutnost rychlého rozhodování, špatné chování a postoje žáků, časová tíseň, nedostatečné společenské ohodnocení, nevyhovující pracovní podmínky a konflikty s kolegy, nedostatek odpočinku, vysoký počet žáků ve třídě a špatná spolupráce s rodiči. Mezi hlavní stresory také patří neuspokojení potřeby seberealizace. Zajímavý je také rozdíl mezi tím, co je stresující pro muže a co pro ženy. Pro ženy je nejzávažnější špatná atmosféra ve třídě, nezvládnutelní žáci a velká pracovní zátěž. Pro muže je nejvíce zatěžující nízký plat, nekoncepčnost ve školství a nezájem některých žáků o vyučování. Shoda se objevila v hodnocení závažnosti nedocení práce učitele/učitelky.

4 Stresory

Stresor je definován jako zvláště silný podnět, který přichází z vnějšího prostředí (např. úraz, nedostatek potravy či odpočinku), jenž je vnímán tak, že ohrožuje život, zdraví nebo stálost vnitřního prostředí organismu (Jedlička in Jedlička a kol. 2015, s. 190).

Původce stresu je stresor, který spouští stresovou reakci – samotný stres. Stres má fyziologickou funkci: zvyšuje výkon, umožňuje čelit změnám a výzám, v extrémních případech může dokonce pomoci uchovat samotný život. (Orel a kol. 2020, s. 127).

Bartůňková (2010, s. 16) rozdělila stresory na fyzikální, chemické, biologické a psychosociální. Do fyzikálních stresorů řadíme teplo, chlad, tlak, vibrace, záření, elektrický proud. Chemické stresory zahrnují jedy, toxiny, alkohol, otravy, hypoglykémie, hyperglykémie. Biologické stresory jsou hlad, žízeň, bolest a patologické jevy. Poslední skupinou stresorů jsou psychosociální – úzkost, strach.

Reakce na stresor

Jak stres vnímáme a jak ho zvládáme je velice individuální záležitost. Vyhýbání se stresu není pouze lidská reakce. Znamé reakce živočichů jsou – mimikry, hibernace, migrace, estivace, diapauza (Bartůňková 2010, s. 18).

Lidská reakce je taková, že existují jedinci, kteří se stresu záměrně vyhýbají, tzv. „vyhýbači“ a jedinci, kteří ho vyhledávají, konfrontéři. Vyhýbači často disponují neadekvátními reakcemi, které jsou často podmíněné vrozenými dispozicemi. S konfrontéry se můžeme setkat třeba při výběru povolání (vojáci, záchranáři), ve sportu (horolezci, boxeři), ve způsobu trávení volného času (extrémní soutěže, hospodští rváči; Bartůňková 2010, s. 18).

Podle Bartůňkové (2010, s. 90) může být psychický stres krátkodobý, s bezprostřední odpovědí nebo dlouhodobý. Dále také upozorňuje, že bezprostřední reakce závisí na intenzitě stresoru. Do běžné reakce na stres je řazena únava, emoční a náladové stavy jako je smutek, deprese, úzkost. Druhá je reakce s dispozicemi, kdy reakce může být agresivní, která je spíše typická u mužů, naopak hysterická reakce je spíše typická u žen. Třetí a poslední je reakce v extrémních situacích, která může mít motorické projevy (stupor nebo útěk, pobíhání, strhávání šatů), dále zkratovitě jednání vedoucí až ke kriminálním činům a paradoxní reakce je ochranou před bezvýchodnou situací.

Bartůňková (2010, s. 91) také uvádí reakce trvalejšího charakteru na fyziologickém terénu, kde je jasný stresující podnět například: pracovní nespokojenost, kdy vyhoření představuje profesionální problémy spojené s emocionálním vyčerpáním, odcizeností, se ztrátou vztahu k práci. Více postihuje profese pracující s lidmi. Poruchy přizpůsobení, kam řadíme maladaptivní reakce, projevující se jako deprese, úzkost, porucha emocí po prodělané psychosociální zátěži. Krátkodobá reaktivní psychóza, která může mít projevy s produktivní či stuporózní formou a halucinace trvající hodiny až týdny a posttraumatická psychóza, která je akutní, chronická či opožděná a projeví se znovuprožíváním traumatu, otupenými reakcemi, poruchami spánku, paměti, soustředění a psychotickými projevy.

5 Zátěž a zátěžové situace

Zátěž je z obecného hlediska výslednice působení vnitřních a vnějších činitelů, které mají vliv na lidský či zvířecí organismus při provádění nějaké náročné činnosti. Mezi vnitřní faktory, které ovlivňují míru nesnadnosti určit aktivity, můžeme u člověka přiřadit jeho tělesnou zdatnost, celkovou osobnostní strukturu, zdravotní stav, věk, zkušenosti, přípravu, motivaci a aktuální situaci (např. vyčerpání, odpočinek, napětí, očekávání důsledků, úzkost, strach, bolest, hlad, ...) Mezi vnější faktory řadíme fyzikální podmínky práce (teplota, prostředí, osvětlení, hluchost, ...) a přítomné psychosociální činitele (neznámé prostředí, neočekávanost a neobvyklost úkolu, přítomnost dalších osob, Jedlička a kol. 2015, s. 189).

Pracovní zátěž Paulík (Paulík in Krninský 2012, s. 85) definuje jako souhrn požadavků na pracovníka, které plynou z interakce s pracovním prostředím. Pokud nastane situace, kdy tyto požadavky pracovníka přetěžují nebo nedostatečně stimulují, mohou působit jako stresory a vyvolávat pracovní stres.

Pracovní stres je způsobován tím, že nároky na jedince jsou ve srovnání s jeho možnostmi příliš vysoké nebo naopak nedostatečné. Reakce na pracovní stres obsahuje složku somatickou, emocionální, behaviorálně-neurohormonální. V tomto případě se mohou projevit pocity diskomfortu, emocionální rozladění, únava, lokální obtíže, pocit vyhasnutí, nepředvídatelné jednání. Při intenzivním a náhlém působení pracovního stresu může nastat ohrožení zdraví i psychické zhroucení a poškození organismu (Krninský 2012, s. 86).

Dělení psychické zátěže podle Mikšíčka (2007 s. 173):

Běžná psychická zátěž

Termín běžná psychická zátěž znamená, že náš život je ve stabilizovaných a přehledných podmínkách s takovou povahou nároků na psychiku, kdy na jejich řešení je jedinec připraven svými schopnostmi, znalostmi, dovednostmi, postoji, ale také motivací. Běžná psychická zátěž nám ukazuje, na jaký způsob a systém života je konkrétní jedinec adaptován.

Optimální psychická zátěž

Optimální psychická zátěž podmiňuje a stimuluje psychický rozvoj osobnosti. Jde vlastně o psychickou zátěž, povahu či míru rozporu mezi osvojenými vlastnostmi, zkušenostmi, situačními nároky a tlaky, pro jehož řešení je člověk svými potenciálními předpoklady vybaven. Zátěž optimální je nazývána proto, že stimuluje a podmiňuje psychický rozvoj osobnosti a napětí, které vznikne a podněcuje k přetváření životní reality a k seberealizaci vždy na interakční úrovni. Optimální psychická zátěž není provázána negativními důsledky v psychice.

Pesimální psychická zátěž

Pesimální psychická zátěž je charakterizována výrazně nízkými či nadměrně vysokými nároky na psychiku v souvislosti s intenzitou a délkou trvání. Nízké nároky nepodněcují náš psychický rozvoj osobnosti. Jedinec nevyužívá nabízející se vnější možnosti a vnitřní předpoklady k tomu, aby daný jedinec byl schopen aktivně zacházet s tím, na co má a čeho by mohl dosahovat. Je to důsledkem toho, že jeho psychika není trénována v překonávání sebe sama. Naproti tomu s neúměrně vysokými nároky na psychiku není jedinec schopen se vyrovnat dostatečně integrovanými interakčními aktivitami a jsou zdrojem psychické dezintegrace.

Hraniční psychická zátěž

S takovými psychickými nároky se člověk vyrovnává mimořádným vypětím svých psychických sil, při rozkolísání a obětování některých funkcí. Tento proces překonávání je provázen specifickými i nespecifickými reakcemi k zachování integrity osobnosti na určité úrovni. Vznikají funkční poruchy, rozvíjejí se únikové, obranné a kompenzační mechanismy a způsoby chování k zachování vnitřní, psychické integrity.

Extrémní psychická zátěž

Při této zátěži jsou jakékoli kompenzační mechanismy neúčinné, konkrétní jedinec není schopen je uplatnit. Prosazují se rozmanité struktury a obsahy dezintegrace, maladaptivních projevů a psychického selhání.

Působení různých druhů zátěží může vyvolávat psychickou nerovnováhu, která má někdy částečný či dočasný charakter. Tato nerovnováha se může projevit změnami v prožívání, uvažování i chování. V extrémních případech může vyústit

v dezintegraci psychiky. Zátěžové situace můžeme posuzovat také z hlediska závažnosti, možného přínosu pro rozvoj dalších kompetencí, případně celé osobnosti (Pelcák 2015 s. 12).

6 Vulnerabilita

Lidská reakce na stres je různorodá. Důležitým pojmem v této souvislosti je vulnerabilita neboli zranitelnost, kdy vulnerabilita má podíl na nedostatečném vyrovnávání se s požadavky situace. Můžeme ji chápat jako opak odolnosti. Faktory, které se podílejí na vzniku vulnerability, jsou: nedostatečná péče během prvního roku života, absence citového pouta, narození sourozence během prvních dvou let věku dítěte (Jedlička 2015, s. 191).

Helus (2015, s. 114) uvádí, že za vulnerabilní vlastnosti považujeme ty, které jedince v sociálním prostředí znevýhodňují, neboli ho činí zranitelným. Můžeme sem řadit tělesné či psychické handicapy, nevýhodné sociální postavení nebo stigmata, která jedinci přisuzují druzí lidé.

Vulnerabilita znamená zranitelnost, zranit se. Zranitelnost či vulnerabilita, znamenají sklon k něčemu, zvýšenou citlivost, křehkost, vnímavost k rušivým vlivům, sníženou toleranci, náchylnost k újmě či obtížím, můžeme chápat jako důsledek, ale i příčinu narušení adaptačního procesu a jeho nižší účinnosti, případně selhání (Paulík 2017, s. 62).

Paulík (2017, s. 62) uvádí, že vulnerabilitu je možné různě členit. Jedno členění vychází z předpokladu, že vulnerabilita je částečně vrozená a důležitou úlohu v ní sehrávají naučené faktory. Pokud mluvíme o konstitučních, vrozených předpokladech pro vznik různých onemocnění a pro snadný přístup stresových reakcí, tak mluvíme o genetické vulnerabilitě.

Vyšší zranitelnost je také sledována u osob s určitými temperamentovými kvalitami (neuroticismus), u některých dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí. V tomto případě se můžeme setkat s primární a sekundární vulnerabilitou. Primární vulnerabilita je získávána v prvním půlroce života a na ni později v procesu učení a v důsledku působení nežádoucích vývojových vlivů navazuje vývoj sekundární vulnerability (Paulík 2017, s. 62).

Lidský jedinec vulnerabilitu rozvíjí na základě vlastní zkušenosti se stresujícími událostmi a zážitky, jednak na základě pozorování a přebírání některých vzorců chování osob v okolí. Působí zde mechanismy jako asociace, posilování, transfer, jednání na základě sociálního učení (Paulík 2017, s. 62).

Vulnerabilita také může být rozlišena na obecnou biologickou, obecnou psychologickou a specifickou psychologickou. Obecná biologická vulnerabilita je dána působením genetických činitelů, které se podílejí na vzniku poruchy. Obecná psychologická vulnerabilita je utvářena pod vlivem negativních zkušeností. Specifická psychologická vulnerabilita se formuje prostřednictvím informací obsahujících ohrožující momenty od důležitých osob z okolí v raných fázích vývoje dítěte (Paulík 2017, s. 63).

Podle Pelcáka (2015, s. 25) je vulnerabilita neboli zranitelnost dispozice reagovat funkční poruchou pod vlivem stresu. Primární vulnerabilita se utváří v prvních šesti měsících života. Sekundární vulnerabilitu člověk získává po dosažení této věkové hranice, je výrazně ovlivňována psychosociálními faktory.

7 Syndrom vyhoření

Se syndromem vyhoření se potýkají zejména pracovníci v pomáhajících profesích, protože jejich hlavní náplní práce je kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení. „Jedná se o psychický stav charakterizovaný emočním vyčerpáním, kognitivním opotřebením a celkovou únavou.“ Při vymezení tohoto pojmu je důležité zmínit, že jej nelze stavět do rovnítka s pojmem stres. Můžeme však říci, že k syndromu vyhoření dochází v důsledku chronického stresu, tedy stresové faktory jsou jistým spouštěčem (Pelcák 2015, s. 52).

Existuje řada definic syndromu vyhoření od různých autorů, ale většina se shoduje na tom, že syndrom vyhoření je reakce na dlouhodobý stres, která způsobuje stav vyčerpání projevující se po stránce fyzické, emoční i kognitivní (Ptáček a kol. 2019, s. 200).

Učitelská povolání jsou bezpochyby také spojena s velkou psychickou zátěží. To může být zapříčiněno profesní neefektivitou, únavou, vyhořením, ale také rozvojem některé z duševních poruch, kdy k jejich rozvoji přispívá problematický životní styl (Ptáček a kol. 2019, s. 200).

Autoři Kebza a Šolcová (2003, s. 3) uvádí, že za syndrom vyhoření jsou označovány stavy celkového (především však psychického) vyčerpání, které se projevují v oblasti kognice, motivace i emocí. Zasahuje a ovlivňuje postoje, názory, výkonnost a následně celé vzorce profesionálního chování a jednání osob. Z výše uvedeného můžeme tedy říci, že syndrom vyhoření negativně ovlivňuje nejenom subjektivní kvalitu života člověka, ale i jeho zdravotní stav.

Pelcák (2015, s. 52) vidí vyhoření, jako výsledek „neustálého nebo opakovaného emočního tlaku spojeného s intenzivní účastí s lidmi“, jako příklad uvádí i školské profese. Stejný pohled mají i Kebza a Šolcová (2003, s. 8), kteří řadí mezi profese s rizikem vzniku syndromu vyhoření vedle lékaře, zdravotní sestry apod. i učitele.

Stock (2010, s. 24) tvrdí, že vznik syndromu vyhoření je vždy podmíněn souhrou charakterových vlastností jedince a vnějších podmínek, každého postiženého tyto faktory ovlivňují jinou měrou. Existují lidé, kteří podmínky snášejí spíše pasivně, ale i lidé, kteří si burn-out syndrom do značné míry přivodí sami.

Vývoj burn-out syndromu

Stock (2010, s. 23) uvádí, že vyhoření je vnímáno jako dlouhodobý proces, kdy postižený může fázemi syndromu vyhoření procházet postupně a do určité míry je možné i některé z nich přeskočit. Nejjednodušší model se skládá ze tří fází, nejsložitější z dvanácti fází. Stock (2010, s. 23) popisuje příklad průběhu syndromu vyhoření: idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie.

Průběh syndromu vyhoření dle Stocka (2010, s. 23):

Idealistické nadšení

“Téměř všechny vědecké modely vycházejí z typického příkladu jedince, který zpočátku pracuje s nadprůměrným nasazením. Velké ideály a množství energie jsou v rozporu s nereálnými nároky kladenými na sebe i své okolí“ (Stock 2010, s. 23).

Stagnace

V této fázi se jedinec seznámil s realitou a začíná přehodnocovat své počáteční ideály. Jedinec zažil několik zklamání, stále svou práci vykonává, ale už pro něj není tak vzrušující. Věci, které pro něj dříve nebyly důležité (plat, možnost kariérního růstu), se dostávají do středu zájmu a rodinný život dostává první trhliny. Jedincův život se omezil pouze na práci. V tomto stádiu postižený jedinec ani jeho okolí nepozorují žádné známky onemocnění (Stock 2010, s. 23).

Frustrace

Postupem času jedinec zjišťuje, jak jsou jeho možnosti ve skutečnosti omezené a začíná pochybovat o smyslu svého snažení. Pociťuje vlastní bezmoc, zpochybňuje význam i výsledky své práce. Potýká se například s nedostatkem uznání ze strany klientů a nadřízených. Všimá si rozdílů mezi tím, co by chtěl udělat, a tím, co lze reálně provést a tím vzrůstá jeho zklamání (Stock 2010, s. 23).

Apatie

Obranná reakce proti frustraci je vnitřní rezignace. Pokud je pro jedince práce trvalým zdrojem zklamání a postižený nemá žádné vyhlídky na změnu, dělá jen to, co je nezbytně nutné, vyhýbá se náročným úkolům i kontaktům a vše se snaží

vyřídit co nejrychleji. Počáteční nadšení zmizelo a přidávají se pocity rezignace, zoufalství, způsobené nedostatkem jiných možností uplatnění (Stock 2010, s. 23).

Intervence

Jeklová, Reitmayerová (2006, s. 19) uvádí ve své knize ještě stádium intervence, podle dělení, které nabízí Edelwich a Brodsky, kdy stádium intervence vede k jakémukoliv přerušení tohoto procesu. Může to být přerušení práce, životní změna, více času pro svoje vlastní zájmy anebo přehodnocení situace a realistický nadhled.

7.1 Diagnostika syndromu vyhoření

Důležitým mezníkem pro rozpoznání syndromu vyhoření je jeho diagnostika. Rozpoznání syndromu vyhoření vychází z pozorování jednotlivých symptomů u osob, v jejich chování se burn-out syndrom začíná projevovat, z prožitku příznaků u postižených osob, jenž lze lépe identifikovat, pokud člověk o charakteristice tohoto syndromu něco ví ze speciálních psychologických metod. Nejpoužívanější metodou jsou dotazníky založené na posuzovacích škálách (např. „Maslach Burn-out Inventory“, Burn-out Measuer; Kebza, Šolcová 2003, s. 17).

7.2 Příznaky burn-out syndromu

U osob trpících syndromem vyhoření můžeme zaznamenat následující příznaky. Ptáček a Čeledová (in Pelcák 2015, s. 55) rozdělují příznaky fyzické, psychické a pracovní. Mezi fyzické příznaky řadí stav celkové únavy až vyčerpání organismu, apatie, ochablost, dechová tíseň, pocity zkrácení dechu, bušení srdce, bolesti hlavy, gastrointestinální obtíže, nespavost, nespecifické tělesné bolesti.

Psychickými příznaky je předrážděnost, záchvaty zlosti a hněvu, zvýšený smutek, celkový útlum a depresivita, nekontrolované verbální projevy zlosti, podezíravost a vztahovačnost, vyhýbání se pracovním povinnostem (Ptáček, Čeledová in Pelcák 2015, s. 55).

Do pracovních příznaků řadí přesvědčení, že “nic už nemá cenu”, pokles až naprostá ztráta zájmu o témata související s profesí, negativní hodnocení situace, v níž byla profese až dosud vykonávána, sebelitost, intenzivní prožitek z nedostatku uznání, projevy negativismu, cynismu a zvýšené iritability ve vztahu k pacientům, redukce činnosti na rutinní postupy, užívání stereotypních fází a klišé, objevuje

se přesvědčení o vlastní postradatelnosti až bezcennosti (Ptáček, Čeledová in Pelcák 2015, s. 55).

7.3 Rizikové faktory syndromu vyhoření

Stock (2015, s. 56) uvádí, že hlavní příčinou syndromu vyhoření je dlouhodobý pracovní stres (distres), který nedokáže pracovník zvládat. Dále se na vzniku syndromu vyhoření podílí chronické denní nepříjemnost (Daily Hassles) a tzv. velké životní události jako je například ztráta blízké osoby, ztráta nebo změna zaměstnání, nemoc, ... Velkou roli hrají také vnitřní faktory, kam řadíme rysy osobnosti, copingové strategie, sociální oporu, ...

Existuje několik rizikových faktorů, které mohou vést k syndromu vyhoření. Těmito faktory se zabývá například Křivohlavý (1998), Kebza a Šolcová (2003), Matoušek (2003), Jeklová a Reitmayerová (2006) (in Pelcák 2015, s. 56): vysoké požadavky na výkon, monotonie práce, nízká míra autonomie pracovní činnosti, vysoký entuziasmus, angažovanost a celkové nadšení, nízká míra asertivity, původně vysoká empatie, obětavost, vyšší četnost životních událostí, nevěnování pozornosti potřebám personálu, špatně vedená či naprosto chybějící supervize, pracovní prostředí s převažující soutěživou atmosférou, vysoké nároky na kvalitu práce či kvantitu odvedené práce, přetrvávající negativní podmínky na pracovišti, které se dlouho nelepší, nedostatek odpočinku v průběhu pracovní doby, nedostatek docenění práce ze strany vedení či klientů, partnerské či rodinné konflikty, dlouhodobá zátěž v rodině.

7.4 Prevence syndromu vyhoření

Šnýdrová (in Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová 2012, s. 84-85) se ve své knize věnuje prevenci syndromu vyhoření přímo u pracovníků ve školství. Zabývá se různými metodami, které předcházejí syndromu vyhoření a dělí je na interní a externí. Interní postupy jsou zaměřené na jedince, kteří jsou již tímto syndromem ohroženi. Interní postupy spočívají v posilování rysů osobnosti, které pomáhají lépe vzdorovat stresu a potlačování vlastností, které nepříspívají k odolávání stresu, ale naopak ho spíše podporují. Zmiňovaná metoda stojí na hledání smyslu života jako základní existenciální potřeby.

Dále externí postupy zaměřující se na zkoumání vnějších podmínek, které napomáhají vzniku syndromu vyhoření. Nejdůležitější je sociální opora, ale je také nutné dbát při prevenci na pracovní prostředí, pracovní podmínky, dobrou

organizaci práce, znalost svých práv a povinností, možnost svobodného vyjadřování se, poskytování zpětné vazby, uznání za vykonanou práci, vytvoření si svého osobního prostoru (Šnýdrová in Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová 2012, s. 84-85).

Existují ještě také protektivní a nulové faktory syndromu vyhoření. Kebza, Šolcová (2003, s. 15-17) řadí do protektivních faktorů tzv. chování typu B, které spočívá v dostatečné asertivitě, schopnosti a dovednosti relaxovat, v pracovní autonomii, pestrosti a proměnlivosti práce. Před syndromem vyhoření může jedince ochránit i optimismus, pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání i hodnocení. Neméně důležitý je také pocit osobní pohody.

Faktory, které nemají vliv jsou tzv. nulové faktory a řadíme sem inteligenci, věk, stav, vzdělání, délku praxe v oboru. Avšak délku praxe někteří odborníci považují za nulový faktor a jiní za rizikový (Kebza, Šolcová 2003, s. 15-17).

Supervize v prevenci syndromu vyhoření

Pelcák (2015, s. 64) uvádí, že supervize se zaměřuje na jednotlivce, na skupiny nebo týmy spolupracovníků. Samotná supervize se zabývá pracovními otázkami účastníků, otázkami spolupráce mezi osobami v různých rolích a funkcích, s různými pracovními úkoly a na různých stupních hierarchie poskytovatelů. Supervize má za cíl především zlepšit či udržet kvality poskytovaných služeb a profesionální rozvoj pracovníka.

8 Zvládání zátěžových situací

Mechanismy zvládání lidského stresu

Bartůňková (2010, str. 111) rozděluje aktivní a pasivní techniky zvládání dlouhodobého psychického stresu. Pasivní techniky obvykle souvisí s únikem a psychologové rozlišují: za první popření, rezignaci na řešení (dětské zavírání očí), tato technika může jedince na okamžik zklidnit. Za druhé regresi, zpřimitivnění reakce – ochrana před stresem, návrat do dětství. Za třetí izolaci, únik do samoty, neřešení. Tímto způsobem se snižuje schopnost řešení nových stresových situací, schopnost sociální adaptace. Za čtvrté denní snění (známé u dětí a mladistvých, znamená útěk z reality, kompenzaci stresové situace). Za páté únik do nemoci (také známý u dětí, je to snaha zvýšit zájem o svou osobu. V tomto případě je nutné rozlišovat záměrné zneužití (simulaci) a nezáměrnou hypochondrii.

Mezi aktivní techniky zvládání dlouhodobého psychického stresu se řadí podle Bartůňkové (2010, s. 111): agrese (nejefektivnější technika zvládání konfliktů, frustrací, problémových situací.), upoutávání pozornosti v diskuzi, v oblékání, chování zvyšuje sebevědomí, kompenzace je řešení nedostatku, komplexu méněcennosti (např. napoleonský komplex) a sublimace je nevědomým přesunem společensky neschvalovaných pudů do sociálně přijatelných nebo i oceňovaných aktivit (pozitivním příkladem sublimace je využití agresivity v boxu, negativním příkladem je sublimace pedofilních sklónů v roli vedoucího tábora).

Kinezioterapie

Bartůňková (2010, s. 113) definuje kinezioterapii jako podpůrnou léčebnou metodu působící paralelně vedle farmakoterapie, psychoterapie, fyzioterapie, ergoterapie a chirurgické terapie. V tomto případě se využívá aktivně prováděný pohyb mimopracovní povahy. Je to terapie, která využívá záměrné pohybové programy a je oborem interdisciplinárním. Kinezioterapie zasahuje do oblasti kineziologie, psychologie, medicíny, aplikuje poznatky pedagogiky a didaktiky.

Využívá se v oblasti prevence psychických poruch, ale i v prevenci a léčbě psychických poruch a onemocnění. Působí na vědomí pohybu, vlastního těla, upevnění tělesného schématu, zajišťuje psychosomatickou jednotu, pozitivní sebepřijetí a integritu, umožňuje také vyjádřit tělesnou symboliku a emoční spontaneitu, podněcuje tvořivost.

Je využíváno tělesných cvičení, sport a pohybových her. Její působení na psychiku je pozitivní, spoluvytváří terapeutický vztah, využívá neverbálních forem chování, podněcuje emoce a interakce ve skupině, vede ke zmírnění psychických a psychosomatických obtíží, změně prožívání a chování pacienta.

Kinezioterapeutické programy jsou vytvářeny pro léčbu různých psychických poruch a onemocnění, jako jsou neurózy, poruchy osobnosti a chování, syndromy závislosti, schizofrenie, manická onemocnění a demence.

Pohybová aktivita a stres

Pelcák (2015, s. 48) uvádí, že zvládat stres je součástí celkového životního stylu člověka, jehož součástí je také pohybová aktivita. Se samotným pohybem jsou také spjaty všechny funkce lidského těla. Hlavní význam pohybové aktivity tkví v primární a sekundární zdravotní prevenci.

Vondruška a Barták (in Pelcák 2015, str. 49) shrnuli, co pozitivního přináší pravidelná pohybová aktivita. Stimulace a produkce endorfinů v mozku (dobrá nálada, lepší snášenlivost bolesti), zvýšení duševního potenciálu, harmonizace systému autonomního nervstva a endokrinního systému, uvolnění svalového napětí a odstranění záporných emocí, úprava biochemických hodnot tuků v krvi, změna metabolismu tuků, prevence úbytku vápníku z kostí, zpevnění vazů a svalů, podpora krevního oběhu, zpomalení procesu stárnutí, stimulace hlubokého břišního dýchání zlepšení schopnosti krve přenášet kyslík, snížení klidové hodnoty srdeční frekvence, zlepšení činnosti srdce.

Kromě výše uvedených bodů a vyšší produktivity práce, jsou důležité také vnitřní prožitky provázejících pohybovou aktivitu jako je uspokojení z pohybu, radost z vítězství ve hře, seberealizace. Pozitivní pocity jsou důsledkem vyplavování endorfinů, které snižují bolest a zlepšují aktuální psychický stav a náladu (Pelcák 2015, s. 49).

Mimo vyplavování endorfinů při cvičení se spaluje také adrenalin, poté se zpomaluje srdeční akce, zlepšuje se držení těla, stoupá pocit síly, pružnosti, zdraví, klidu a také se lépe spí. Na psychický život působí hlavně aerobní cvičení, což je cvičení, které trvá nejméně 20 minut bez přestávky a procvičují se hlavně svaly dolní poloviny těla (vytrvalostní běh, jízda na rotopedu; Praško 2003, s. 114).

Pohybová aktivita je také zdrojem sociální opory a poskytuje příležitost k navazování a udržování sociálních kontaktů a přátelských vztahů, přispívá k prohlubování skupinové koheze, ... Účinek pohybové aktivity na psychickou pohodu je krátkodobý nebo dlouhodobý. Jestliže je pohybová aktivita prováděna pravidelně a dlouhodobě, tak výrazně ovlivňuje reaktivitu na stres (Pelcák 2015, s. 49).

Relaxační techniky

Pro relaxační techniky obecně je důležité svalové uvolnění, uvědomování si tělesných i duševních pocitů, uvědomování si dechu, využívání vhodných představ, autosugesce (Nešpor 2019, s. 77).

Důležité také je soustředit se na obnovu sil a zotavení po pracovní době. Nešpor (2019, s. 133) uvádí několik bodů, které mohou být nápomocné v boji proti stresu: výživa, dostatek spánku, pití vody, posilování rodinných vztahů a zdravého přátelství, relaxace nebo meditace, kvalitní zájmy a záliby, které nesouvisí se zaměstnáním, vyhnout se alkoholovým a tabákovým výrobkům, vést pomyslnou hranici mezi zaměstnáním a soukromím, tělesná cvičení a lehká tělesná práce, dovolená, ...

Relaxace

Relaxační techniky jsou základem, na kterém je možné následně rozvíjet další postupy působící regulačně na náš psychický stav. Je to jedna z možností, jak zvládat stres, napětí či psychické poruchy. Relaxaci prohlubují i další postupy mezi které patří vizualizace (vyvolání představ), imaginace (tvořivá představivost), meditace (nevolní rozvažování, hloubání). Relaxaci je možné provádět vleže, vsedě, vstoje a být v klidném prostředí. Nejprve je potřeba uvolnit svalstvo. Součástí relaxace je také koncentrace. Relaxace snižuje reaktivitu nervového systému, které se aktivuje při stresu (Irmiš 1996, s. 112).

Dýchání

Irmiš (1996, s. 108) uvádí, že dechová cvičení nám mohou pomoci navodit klidový stav. Při stresu a fyzické činnosti se nám zrychlí frekvence dechu. Naopak po psychickém a fyzickém zklidnění se dech uklidní, a tím, že dech je klidný je možné ovlivnit i psychiku a tělo. Samotná dechová cvičení je možné provádět v různých polohách. Je důležité uvědomit si rytmus dechu. Například je možné dýchat na šest dob a na šest dob také vydechnout. Na konci výdechu a nádechu zadržet dech na tři doby. Poté se dýchání

začne zkvalitňovat, kdy se začne břišním nádechem, dále se pokračuje na nádech do středních částí hrudníku rozšířením hrudního koše a končí se v horní nadklíčkové oblasti hrudníku. Výdech začíná břišním výdechem, dále výdech střední části, a nakonec horní části hrudníku.

Schultzův autogenní trénink

Techniku vytvořil Johann Heinrich Schultz. Schultz používal při léčbě válečných veteránů hypnózu. Stav pacientů se zlepšoval i po tzv. „prázdné hypnóze“. Pacienty uváděl do hypnózy a v tomto stavu je nějakou dobu nechal a následně je probudil. Pacienti se cítili lépe, i když on sám nepoužil žádné hypnotické sugesce, ale podstatný byl stav uvolnění, který byl navozený hypnózou. Pacienti uváděli při uvolnění pocity příjemné tíže a tepla. Právě vyvolání tíhy v různých částech těla se pak stalo jedním z východisek autogenního tréninku (Nešpor 1998, s. 28).

Zvládání stresu

Pocity jistoty jsou zabezpečovány obrannými mechanismy, což jsou neuvědomované způsoby omezování úzkosti, která vede z ohrožení sebepojetí. Jejich základem je změna hodnocení a prožívání vnímané reality. Freud popsal deset obranných mechanismů a Anna Freud k nim přidala ještě další. Za základ obrany sebepojetí a pocitu jistoty, který se k neustálému a vnitřně konzistentnímu hodnocení sebe sama váže, lze považovat nevědomé vytěsnění a vědomé potlačení (Paulík 2017, s. 115).

Vytěsnění je založeno na odstranění nepříjemných a nepříjemných pocitů a myšlenek z vědomí. Potlačení spočívá v upuštění od určité subjektivně atraktivní aktivity nebo její odložení na později. (Paulík 2017, s. 115).

8.1 Primární a sekundární prevence stresu

Primární prevence stresu

Při zvládání stresu je také důležitá jeho prevence. Bartůňková (2010, str. 112) uvádí, že součástí primární antistresové prevence je myšlení orientované na zdraví, tzv. salutogenní myšlení. Zahrnujeme do něj srozumitelnost, porozumění světu (člověk přijímá „pravidla jeho hry“), zvládnutelnost (dostatek sebevědomí, víra ve vlastní schopnosti) a smysluplnost (věci mají smysl a problémy je třeba řešit).

Bartůňková (2010, s. 112) uvádí obecná pravidla prevence psychosociálního stresu, specifická pravidla pro předcházení pracovního stresu a obecné antistresové techniky, které jsou potřeba dodržovat.

Do obecných pravidel psychosociálního stresu je řazeno poznání sebe a své možnosti, naučit se ovládat emoce, stanovovat si dosažitelné a poznat sám sebe a své možnosti, rozpoznat různé stresory a odhadnout nastávající stresovou situaci, včas rozlišovat podstatné a méně podstatné, ovlivnitelné a neovlivnitelné, přijmout obtíže a nedat se odradit, upravit si životní styl, redukovat škodliviny a dostatečně relaxovat, zařadit do svého denního režimu pohybové aktivity a věnovat se svým zájmům, využívat antistresové techniky.

Specifická pravidla pro předcházení pracovního stresu zahrnují v krizových situacích pojmenování základních problémů, volbu priorit, hierarchii významnosti, hledání kompromisů, když optimální řešení není možné, ovládat emoce, a to jak v roli nadřízeného, tak i podřízeného, přesouvání pravomocí (předání úkolů podřízeným), odmítání nezvládnutelného, riskantních úkolů, správného si rozvrhnutí času, naučení se relaxovat.

Poslední jsou obecné antistresové techniky, kam patří eliminace stresoru, dostatečný odpočinek, nácvik klidného hlubokého dýchání, vizualizace pocitů vedoucích k relaxaci, různé formy meditací, speciální autogenní relaxační tréninky, jóga, aktivní cvičení a sport a relaxační masáže.

Sekundární prevence

Bartůňková (2010, s. 113) popisuje, že součástí terapie psychických poruch je využití vhodných farmak, různých psychoterapeutických antistresových technik a kinezioterapie.

8.2 Coping

Nejenom správné dýchání, pravidelný pohyb či různé relaxační techniky nám pomáhají při zvládnutí zátěžových situací. Existuje také coping, který Paulík (2017, s. 118) definuje jako vědomý způsob zvládnutí stresu. Coping se používá v případech, kdy je zátěž vzhledem k odolnosti osobnosti nadlimitní nebo podlimitní a je potřeba vyvinout zvýšené

úsilí k vyrovnání se s ní. Coping tedy představuje zvládání náročných či stresových situací.

Z uvedeného zdroje citoval Paulík (2017, s. 118) Lazaruse, který charakterizuje coping jako behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi související s úsilím osoby eliminovat, zvládat či tolerovat vnitřní nebo vnější tlaky a tenze, které pocházejí z interakce osobnosti a prostředí. Coping představuje stabilizující faktor, který může pomoci udržovat psychosociální adaptaci během stresové situace (Paulík 2017, s. 118).

Pelcák (2015, s. 25) uvádí, že coping postihuje komplex protektivních faktorů, které člověku pomáhají zvládnout nepříznivé události a přečkat je s psychickou rovnováhou. V tomto případě hrají důležitou roli vnitřní faktory, osobnost jedince, jeho vrozené dispozice, zkušenosti a dovednosti, které získal v průběhu zvládání stresových situací (coping resources).

Venglářová (2011, s. 63) definuje coping jako mobilizaci všech sil k boji, která nám pomáhají zvládnout nadlimitní zátěž.

Lazarus (1996) (in Paulík 2017, s. 119) rozlišuje čtyři kategorie strategií copingu. První je útok na obtěžující a rušivý fenomén (noxa). Druhé jsou různé druhy aktivit směřujících k posilování vlastní obranyschopnosti vůči noxám. Třetí je vyhýbání se noxám a poslední je apatie (pocit beznaděje, deprese, bezmocnosti).

Ovšem později (1993, 1994) Lazarus určil dva základní obecné typy copingu podle toho, jak působí. První z nich je coping zaměřený na problém, kdy se snaží úsilím změnit situaci k lepšímu prostřednictvím úpravy okolností nebo vlastní chování. Druhý je coping zaměřený na emoce tak, aby dostal jedinec své emoce pod kontrolu a ty nenarušovaly jeho integritu situace (Paulík 2017, s. 118).

Rozvoj psychické odolnosti vůči stresu

Paulík (2017, s. 245) uvádí, že posilování psychické odolnosti můžeme v pozitivním smyslu chápat jako zvyšování adaptability včetně podpory a využívání všech pozitivně působících vlivů a zdrojů. V negativním smyslu jako omezování zranitelnosti (vulnerability) nebo eliminování vlivu rizikových faktorů. Při rozvíjení odolnosti jde hlavně o to, aby se existující potenciální stresory nestaly stresory reálnými.

8.3 Resilience

Při zvládání zátěžových situací je také důležitá resilience. V pedagogické psychologii se často setkáváme s tématem celkové odolnosti neboli rezistence jednotlivce vůči zátěžím. Nejnověji se podtrhuje preventivní význam pozitivního zdraví, zvýšené míry odolnosti či resilience, kdy termín resilience definujeme jako nezdolnost, nezlomnost nebo houževnatost. V praxi se jedná o to, že jedinec je díky předchozímu soustavnému tréninku, promyšleně stupňovaným cvičným zátěžím a otužování zvýšeně odolný ve chvílích, kdy se u ostatních již projeví známky vyčerpání, stres, poruchy a onemocnění (Jedlička a kol. 2015, s. 191).

Pelcák (2015, s. 22) definuje resilienci jako univerzální schopnost, která umožňuje osobě, skupině nebo společnosti předejít, minimalizovat či překonat poškozující dopad či důsledky nepřízní či protivenství. Resilience má celoživotní procesuální charakter a projevuje se prostřednictvím mnoha vzájemně a složitě propojených vnitřních a vnějších faktorů, které jsou primárně založeny v osobnosti a dotvářeny interakčními vazbami s faktory prostředí.

Podle Vágnerové (2010, s. 354) resilience vyjadřuje skutečnost, že určitý jedinec má dost fyzické a psychické síly a dostatečné sociální dovednosti, aby se mohl úspěšně vyrovnat s nejrůznějšími problémy a dokázal získané zkušenosti využít ve svůj prospěch. Resilience také zahrnuje schopnost rychlého zotavení a opětovné stabilizace, včetně udržení pocitu přijatelné pohody.

Samotná resilience má přímý vliv na fyziologické procesy a funguje jako mediátor. Nepřímo se resilience uplatňuje při kognitivním hodnocení a při výběru strategií zvládání stresu a působí jako moderátor. (Pelcák 2015, s. 23).

Stock (2010, s. 52) uvádí následující schopnosti, které mají odolní lidé: Úsudek: umění klást věcné otázky a dávat upřímné odpovědi. Nezávislost: právo na vytvoření pevných hranic mezi sebou a ostatními. Vztahy: hledání a udržení blízkých a plnohodnotných vztahů. Kreativita: schopnost vyjádřit frustraci či bolest uměleckými prostředky. Smysl pro humor: umění zasmát se sám sobě a nacházet i ve špatném to dobré. Morálka: schopnost rozlišit dobro a zlo, odhodlání bojovat za tyto hodnoty za každou cenu.

Odolnost

Rezistence neboli odolnost jedince vůči zátěžím. Tento termín se překládá jako nezdolnost nebo houževnatost. V praxi je možné to vysvětlit tak, že jedinec je díky předchozímu soustavnému tréninku, promyšleně stupňovaným cvičným zátěžím a otužováním zvýšeně odolný ve chvílích, kdy se u ostatních projeví známky vyčerpání, stres, poruchy a onemocnění (Jedlička a kol. 2015, s. 191).

Psychická odolnost

Bartůňková (2010, s. 95) uvádí, že odolnost se dříve považovala jako trvalý osobnostní rys. Nyní se preferují termíny jako přizpůsobivost stresu a pružnost ve stresové situaci. Nezdolnost utváří životní styl člověka, obrňuje ho ve stresových situacích a formuje jeho chování podporující zdraví. Odolnost vůči psychosociálnímu stresu je možné si vyzkoušet v podmínkách denního života, ale vyšší nároky kladou na jedince extrémní situace, kdy se jedná o přežití. Pro šance přežití je důležitá:

1. Psychická odolnost, která je buď vrozená nebo získaná výchovou. Je různá, může to být silná osobnost, charismatický vůdce nebo slaboch, pro kterého je vše špatné a nic nezvládá. Pozitivní motivace, myšlení (neklesat na mysli).
2. Víra ve smysl a poslání.
3. Pozitivní působení kolektivu.
4. Čas (psychická odolnost roste s prodlouženým časem varování).
5. Anticipace (předvídavost).

8.4 Sociální opora

Křivohlavý (in Jedlička a kol. 2015, s. 219) definuje sociální oporu jako pomoc, která je poskytována člověku v krizi jinými lidmi.

„Obecně lze říci, že při poskytování krizové intervence jde o rozpoznání toho, že se určitý člověk ocitá v situaci, kterou sám už nezvládá a o následný soubor aktivit, jimiž sociální okolí postiženému neúnosnou situaci ulehčuje a napomáhá k jejímu zdárnému řešení” (Jedlička in Jedlička a kol. 2015, s. 219-223).

Jedlička (in Jedlička a kol. 2015, s. 219) uvádí několik druhů sociální opory. Pokud člověk v tísní vnímá, že ho po rozhovoru ten druhý (psycholog, učitel, přítel) trpělivě poslouchá a poskytuje mu jistou útěchu a naději, pak hovoříme o citové opoře. V takovém případě má jedinec pocit porozumění a respektu a umožňuje svěřit spřízněnému posluchači své starosti a trápení a také se v nastalém zmatku zorientovat.

Druhy sociální opory dle Jedličky (in Jedlička a kol. 2015, s. 219):

Informační opora spočívá ve zprostředkování věcných údajů a informací, které by postiženému mohly pomoci lépe se zorientovat v situaci, popřípadě nasměřovat jedince k odborníkům a k pomáhajícím institucím. Pokud jsou jedinci poskytovány informace, tak nesmí směřovat k nabízení hotových strategií, jak situaci řešit a manipulovat s jedincem v krizi.

Instrumentální opora spočívá v poskytování hmotné pomoci či pomáhajícím chování. Řadíme sem širokou škálu činností zahrnující nabídku občerstvení vyčerpanému člověku, pomoc spolužákovi s doučováním, pomoc s opravou poškozené věci či zprostředkování nebo zabezpečení azylového bydlení u týraného dítěte (lékařská ošetření, právní porada, sociální intervence).

Opora potvrzení platnosti představuje zpětnou vazbu, kterou pomáhající poskytuje postiženému, díky tomu snižuje jeho pocit, že je opuštěný, vyřazený, mimo společnost a její normu. Řadíme sem také ujištění váhajícího a povzbuzení při orientaci pozitivním směrem.

Poslední sociální oporou je opora poskytovaná sociálním společenstvím, která přináší pocit sounáležitosti s ostatními, začlenění a spoluprožívání kladných emocí. Opora umožňuje jedinci odpoutat se na chvíli od zátěže a pookřát. Vyjadřuje možnost účasti na životě a činnosti nějaké lidské pospolitosti. Řadíme sem zájmové kroužky, klub, sportovní oddíl, náboženské společenství.

Obecně pomoc jedinci ohroženému krizí vyžaduje empatii neboli schopnost vcítění se do duševního stavu a prožívání druhého. Je nutné soustředit se na porozumění způsobům vnímání postiženého. Nezbytné je také respektování jedincových osobitých odlišností a dosavadních životních zkušeností. Důležitá je také akceptace neboli přijetí. Akceptace neznamená, že budu s druhým člověkem ve všem souhlasit, ale znamená to,

že přijímám jeho názory a pocity takové, jak je líčí, aniž by mě to nějakým způsobem ohrožovalo nebo mělo k něčemu zavazovat.

8.5 Krize jako šance

Verena Kast (2010, s. 13) tvrdí, že i krize mohou být šancí, příležitostí k většímu rozvoji osobnosti. Výhradně krize v oblasti osobní. Názor, že krize může být pro člověka šancí, může člověku i usnadnit krizovou situaci, ale tímto názorem můžeme také klamat sami sebe, pokud většinu krizí budeme považovat za promarněnou nebo neuchopitelnou příležitost. Za určitých podmínek může krize být šance k novému prožívání identity, lze s ní vyjít s novými možnostmi chování s novou dimenzí prožívání sebe a světa, s novým prožitkem smyslu a s vědomím, že jsme se stali kompetentní nakládat se životem, že už životu nejsme pouze vystaveni.

Pozitivní vyznění krize závisí především na tom, zda jsme schopni krizi vidět jako životní situaci, ve které se odehrává něco, co je pro náš život existenciálně významné, či zda krizi považujeme pouze za obtížný vedlejší produkt života, na který chceme zapomenout. Důležité je vědět, že každá krize má v sobě možnost zásadní změny. Krizová intervence znamená, vstoupit s krizí do kontaktu (Kast 2010, s. 13).

9 Souhrn teoretické části

Pedagogičtí pracovníci nejsou pouze učitelé, ale všichni, kdo vykonávají přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného a uskutečňují tím výchovu a vzdělávání. Vychovatel je dle zákona č. 563/2004 také řazen mezi pedagogické pracovníky a potřebuje k tomu získat odbornou kvalifikaci, která je uvedena v §16 zákona č. 563/2004.

Vychovatelé mohou působit nejen ve školních družinách, které se řadí mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Školní družiny jsou zřízeny podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a řídí se podle vyhlášky MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Pedagogičtí pracovníci jsou také vystavováni velké psychické zátěži. Stres jako takový je definován jako mimořádně silná zátěžová situace, kdy člověk nebo zvíře jsou vystaveni škodlivým či potenciálně škodlivým vlivům, které ohrožují stabilitu organismu a vedou k automatickému spouštění vrozených obranných reakcí.

Psychická zátěž u pedagogických pracovníků může to být zapříčiněna profesní neefektivitou, únavou, vyhořením, ale také rozvojem některých z duševních poruch, kdy k jejich rozvoji přispívá problematický životní styl. Například David Fontana v knize *Psychologie ve školní praxi* (1997) zmiňuje, co učitele přivádí do stresových situací. Vzhledem k tomu, že učitelé i vychovatelé jsou pedagogičtí pracovníci, tak se předpokládá, že se příčiny zátěžových situací u učitelů budou podobat příčinám zátěžových situací u vychovatelů. Urbanovská (2011, s. 310) uvádí, že profesní stresory u pedagogických pracovníků se do jisté míry liší od stresorů u jiných povolání. Zdrojem stresu u pedagogických pracovníků může být velké množství rozmanitých a někdy si odporujících požadavků, jako je udržení kázně, ale také podpora dětské kreativity a sebevyjádření, tlak na odborný růst, malé kompetence či vysoká osobní zodpovědnost.

Asi žádné povolání se neobejde bez většího či menšího stresu. Avšak dlouhodobý stres není pro nikoho dobrý. Může zapříčinit poruchy spánku, poruchy paměti a soustředění, bolesti břicha, nechutenství, oslabení imunitního systému, hypertenzi či depresi, ...

Spouštěčem stresu je stresor, což je zvláště silný podnět přicházející z vnějšího prostředí a je vnímán tak, že ohrožuje život, zdraví nebo stálost vnitřního prostředí organismu. Důležitá je naše reakce na stresor. Vnímání a zvládání stresu je naprosto individuální.

Se stresem souvisí také zátěž, což je působení vnitřních a vnějších činitelů, které mají vliv na lidský či zvířecí organismus při provádění nějaké náročné činnosti. Psychickou zátěž můžeme dělit na: běžnou, optimální, pesimální, hraniční a extrémní. Běžná psychická zátěž znamená, že jedinec je schopen svými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a postoji zvládat nároky kladené na psychiku. Optimální psychická zátěž stimuluje a podmiňuje psychický rozvoj osobnosti. Pesimální psychická zátěž je charakterizována výrazně nízkými či nadměrně vysokými nároky na psychiku v souvislosti s intenzitou a délkou trvání. Nízké nároky nepodněcují náš psychický rozvoj osobnosti. Naopak neúměrně vysokými nároky na psychiku není jedinec schopen se vyrovnat dostatečně integrovanými interakčními aktivitami a jsou zdrojem psychické dezintegrace. S hraniční psychickou zátěží se člověk vyrovnává mimořádným vypětím svých psychických sil, při rozkolísání a obětování některých funkcí. Vznikají funkční poruchy, rozvíjejí se únikové, obranné a kompenzační mechanismy a způsoby chování k zachování vnitřní, psychické integrity. Při extrémní psychické zátěži jsou jakékoli kompenzační mechanismy neúčinné nebo konkrétní jedinec není schopen je uplatnit.

Jak je již výše zmíněno, tak lidská reakce na stres je různorodá. V souvislosti s tímto tématem je spjat důležitý pojem – vulnerabilita neboli zranitelnost. Vulnerabilita má podíl na nedostatečném vyrovnávání se s požadavky situace. Můžeme ji chápat jako opak odolnosti. Zranitelnost či vulnerabilita, znamenají sklon k něčemu, zvýšenou citlivost, křehkost, vnímavost k rušivým vlivům, sníženou toleranci, náchylnost k újmě či obtížím.

Pokud je stres dlouhodobý, tak jednou z reakcí na něj může být syndrom vyhoření. Syndrom vyhoření je reakce na dlouhodobý stres, který způsobuje stav vyčerpání a projevuje se po stránce fyzické, emoční i kognitivní. Mezi příznaky syndromu vyhoření je řazeno: vyčerpání, podrážděnost, celková únava, ochablost, bušení srdce, bolesti hlavy, ztráta zájmu o témata, která souvisejí s profesí, cynismus či vyhýbání se pracovním povinnostem, ... Šnýdrová (in Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová 2012, s. 84-85) se ve své knize věnuje prevenci syndromu vyhoření přímo u pracovníků ve školství. Zabývá se různými metodami, které předcházejí syndromu vyhoření a dělí je na interní

a externí. Interní postupy jsou zaměřené na jedince, kteří jsou již tímto syndromem ohroženi. Externí postupy zaměřující se na zkoumání vnějších podmínek, které napomáhají vzniku syndromu vyhoření.

Důležité je vědět, jak zátěžové situace zvládat. Při odbourávání stresu je dobrý pravidelný pohyb, kinezioterapie, relaxace a relaxační techniky, dechová cvičení, Schultzův autogenní trénink. Existuje také prevence stresu, která je rozdělena na primární a sekundární prevenci. Při boji se stresem je důležitý také coping, který je definován jako vědomý způsob zvládnání stresu. Používá se v případech, kdy je zátěž vzhledem k odolnosti osobnosti nadlimitní nebo podlimitní a je potřeba vyvinout zvýšené úsilí k vyrovnání se s ní. Coping tedy představuje zvládnání náročných či stresových situací.

Psychickou odolnost vůči stresu je možné posilovat. Posilování psychické odolnosti můžeme v pozitivním smyslu chápat jako zvyšování adaptability včetně podpory a využívání všech pozitivně působících vlivů a zdrojů. V pedagogické psychologii se často setkáváme s tématem celkové odolnosti neboli rezistence jednotlivce vůči zátěžím. Nejnověji se podtrhuje preventivní význam pozitivního zdraví, zvýšené míry odolnosti či resilience, kdy termín resilience definujeme jako nezdolnost, nezlomnost nebo houževnatost. V praxi se jedná o to, že jedinec je díky předchozímu soustavnému tréninku, promyšleně stupňovaným cvičným zátěžím a otužováním zvýšeně odolný ve chvílích, kdy se u ostatních již projeví známky vyčerpání, stres, poruchy a onemocnění.

Avšak i krize mohou být pro člověka šancí k většímu rozvoji osobnosti. Pozitivní vyznění krize závisí především na tom, zda jsme schopni krizi vidět jako životní situaci, ve které se odehrává něco, co je pro náš život existenciálně významné, či zda krizi považujeme pouze za obtížný vedlejší produkt života, na který chceme zapomenout.

PRAKTICKÁ ČÁST

10 Cíl praktické části

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké druhy profesní zátěže se nejčastěji vyskytují u vychovatelů ve školní družině. Zjistit, jakými způsoby se vychovatelé vyrovnávají s příznaky distresu.

11 Výzkumné otázky

1. Co vychovatelé pokládají ve školní družině za nejvíce zatěžující?
2. Jak se u vychovatelů projevují příznaky stresu?
3. Co vychovatelům nejvíce pomáhá při zvládnání distresu?

12 Použité metody

Dvě základní orientace výzkumu jsou kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum můžeme vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy (Chráska 2016, s. 11).

Ve světě i u nás se v posledních letech začal rozvíjet také kvalitativně orientovaný výzkum. Mezi těmito výzkumy existují některé důležité rozdíly. Kvantitativně orientované výzkumy vychází z pozitivismu, respektive novopozitivismu a kvalitativně orientované výzkumy z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, tudíž kvalitativně orientovaný výzkum připouští více realit (Chráska 2016, s. 11, 29).

Pro svůj kvantitativní výzkum jsem volila metodu dotazníku. Pelikán (2011, s. 105) uvádí, že hlavním úkolem dotazníku je zjištění informací a dat o respondentovi, ale také získání jeho názorů a postojů k dotazovaným problémům. V tomto případě jsou vyžadovány písemné odpovědi na položené otázky. Metodu dotazníkového šetření jsem zvolila z důvodu nízké časové náročnosti a možnosti získat data od velkého množství respondentů. Pro respondenty může být také časová nenáročnost výhodou a stejně tak případná anonymita při dotazování. Vzhledem k tomu, že toto prostředí není příliš probádané jsem do výzkumného šetření nezařadila hypotézy, ale právě tři výše zmíněné výzkumné otázky.

Dotazník

Chráška (2016, s. 158) definuje dotazník jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek. Otázky jsou systematicky seřazeny a dotazovaná osoba neboli respondent na ně odpovídá písemně.

Gavora (2010, s. 121) popisuje dotazník jako nejfrekventovanější metodu zjišťování údajů. Je to způsob písemného kladení otázek a hromadné získávání odpovědí. Dotazník je ekonomický výzkumný nástroj, který nám umožňuje získávat velké množství informací při malé investici času.

„Dotazníkové šetření představuje výzkumnou a diagnostickou metodu založenou na získávání písemných odpovědí od dotazovaných osob (respondentů) na základě písemně formulovaných položek – otázek či pokynů tazatele (Jedlička in Jedlička, Kořa, Slavík 2018, s. 390).

13 Předvýzkum a popis výzkumného vzorku

Předvýzkum

Samotný dotazník je autorsky konstruovaný. Byl tvořen s oporou odborné literatury a vedoucího diplomové práce. Předvýzkum byl prováděn ve dvou školních družinách ve Středočeském kraji v říjnu 2021. Zúčastnilo se ho 8 vychovatelů. Pomocí předvýzkumu jsem získala zpětnou vazbu od vychovatelů ohledně dotazníkového šetření a následně dotazník upravovala do konečné podoby. Dotazník byl pro vychovatele srozumitelný a vyplňovali ho bez problémů. Avšak díky předvýzkumu a zpětné vazbě od vychovatelů byl doplněn úvod dotazníku, položka č. 3, která zjišťovala věk respondentů, přidána byla položka č. 4 ohledně nejvyššího dosaženého vzdělání vychovatelů a byly přidány možnosti výběru k položce č. 14.

Popis výzkumného vzorku

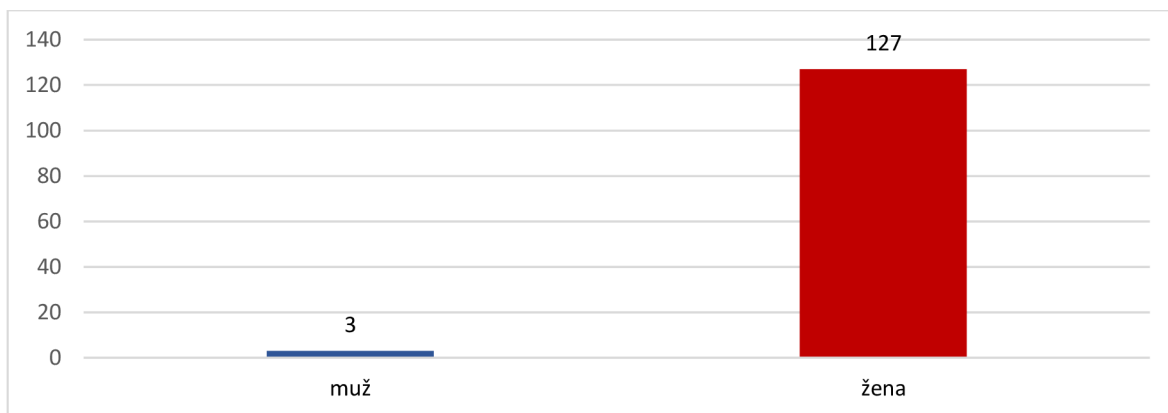
Od Krajského úřadu Středočeského kraje – Odbor školství, mládeže a sportu jsem měla k dispozici seznam školních družin s počty pracovníků na pozici vychovatele ve Středočeském kraji a podle toho jsem dál rozvíjela svůj výzkum. Průměrně ve škole pracuje 5 vychovatelů.

Výzkumné šetření probíhalo na 36 základních školách ve Středočeském kraji. Zahájeno bylo v listopadu v roce 2021 a ukončeno v únoru 2022. Respondenti byli vychovatelé školních družin nacházejících se ve městech, protože městské školy disponovaly vyšším počtem vychovatelů. Nejvíce respondentů je ze školních družin v Mladé Boleslavi. Osobně bylo osloveno 16 škol. Návratnost u osobně oslovených respondentů byla 100 %. Dalších 26 škol bylo osloveno prostřednictvím e-mailu, který obsahoval elektronický dotazník. Z 26 oslovených škol se do výzkumu zapojilo 20 škol, což je 77% návratnost. Konečný počet respondentů je 131, jeden dotazník musel být vyřazen kvůli nedokončení. Celkový počet relevantních respondentů je tedy 130.

14 Výzkumná zjištění

Položka č. 1

Jste muž nebo žena?



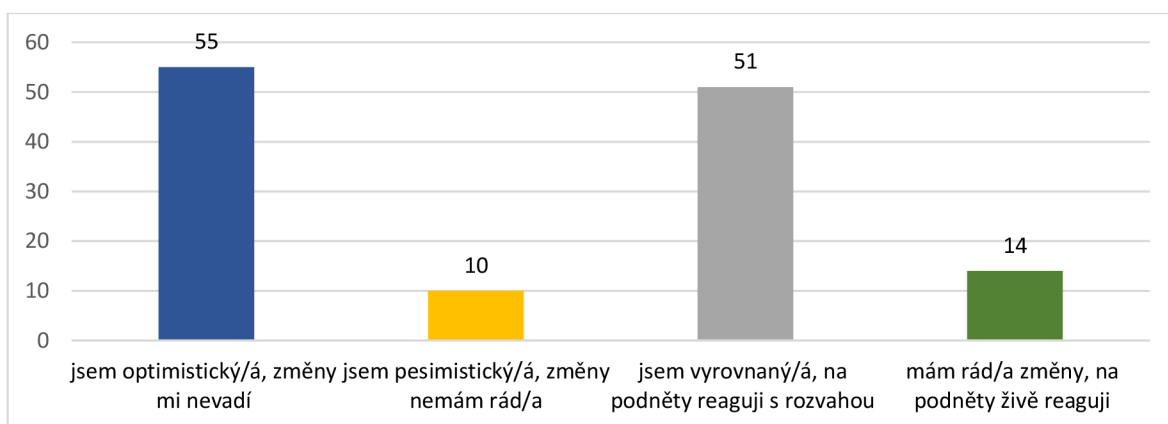
Graf č. 1: Genderové zastoupení

Úvodní položka v dotazníku zjišťovala, jaké je rozložení genderového zastoupení na pozicích vychovatelů ve Středočeském kraji.

Výzkumný vzorek je tvořen 130 respondenty. Z toho 127 (97 %) respondentů tvoří ženy a pouze 3 (3 %) respondenti byli muži.

Položka č. 2

Zvolte jednu z možností, jak byste se charakterizovali:



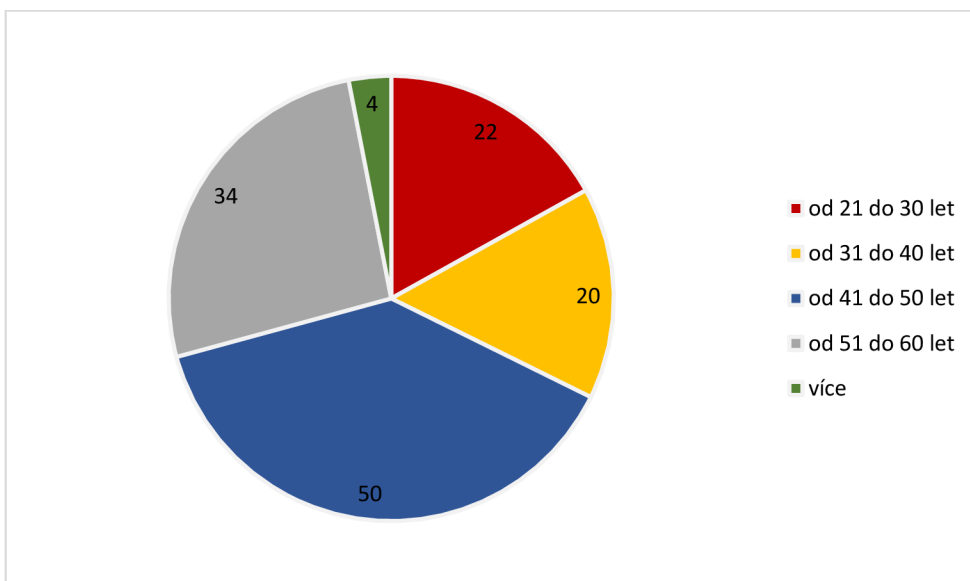
Graf č. 2: Charakterové vlastnosti

Nejčastější odpověď u respondentů na položku, jak by se charakterizovali, byla, že jsou optimističtí a změny jim nevadí. Ovšem na druhém místě se respondenti popisovali jako vyrovnaní s rozvážnou reakcí na podněty.

Konkrétně tedy 55 (42 %) respondentů se charakterizovalo jako optimističtí s pozitivní reakcí na změny. Dalších 51 (39 %) se popisovalo jako vyrovnaní s rozvážnou reakcí na podněty. Na třetím místě byla odpověď: „mám rád/a změny, na podněty živě reaguji“. Tuto odpověď zvolilo 14 (11 %) vychovatelů a nejméně častá odpověď byla: „jsem pesimistický/á, změny nemám rád“. Tuto odpověď volilo pouze 10 (8 %) respondentů.

Položka č. 3:

Kolik je Vám let?

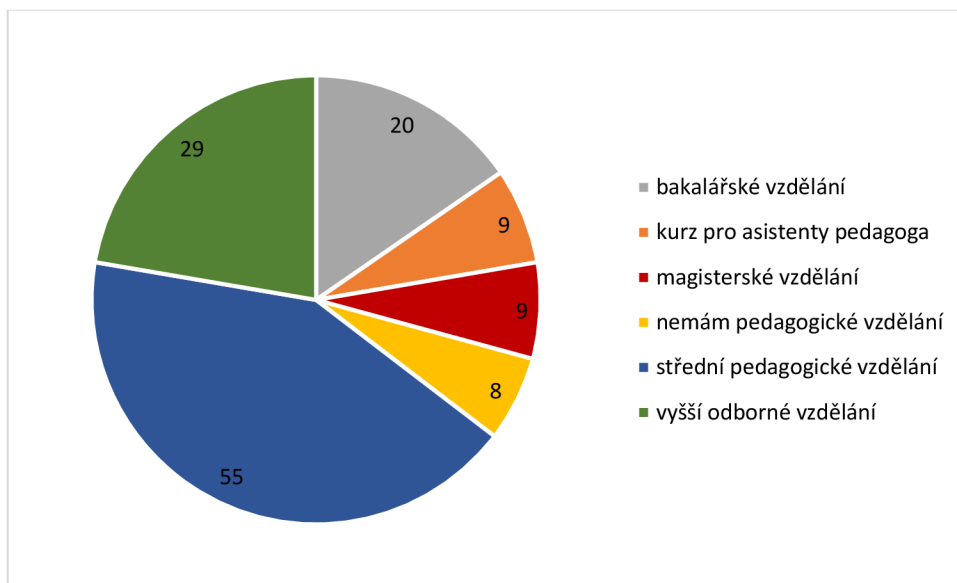


Graf č. 3: Věk respondentů

Graf č. 3 ukazuje věkové rozložení na pozici vychovatele. Nejčastější věková kategorie na této pozici byla od 41 do 50 let. Takto odpovídalo 50 (39 %) respondentů. Druhá nejčastěji volená odpověď byla od 51 do 60 let. Celkem 34 (26 %) respondentů se pohybuje v tomto věkovém rozmezí. Na třetím místě byla zvolena odpověď od 21 do 30 let, kdy takto odpovídalo 22 (17 %) respondentů. Dalších 20 (15 %) respondentů se pohybovalo ve věkové kategorii od 31 do 40 let. Nejméně vychovatelů volilo odpověď „více“. Pouze 4 (3 %) vychovatelé byli ve věku nad 60 let.

Položka č. 4

Jaké je Vaše nejvyšší pedagogické vzdělání?



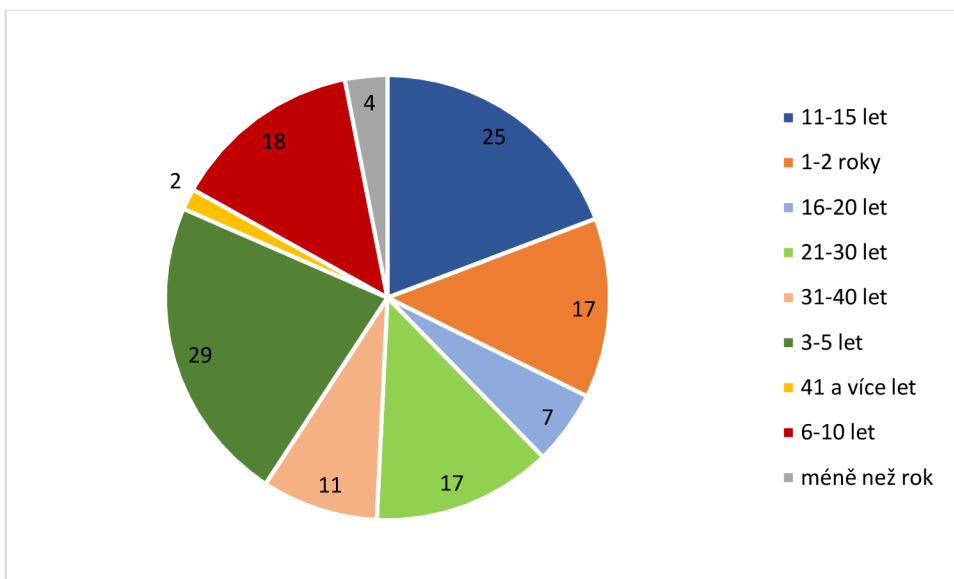
Graf č. 4: Vzdělání respondentů

Čtvrtá položka v dotazníku se týkala nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání. Vychovatelé ze školních družin, kteří se zúčastnili průzkumu, má nejčastěji střední pedagogické vzdělání. Je to tak u 55 (42 %) vychovatelů. Druhé nejvyšší dosažené vzdělání bylo uváděno vyšší odborné vzdělání, což uvádělo 29 (22 %) respondentů. Na třetím místě se objevovalo bakalářské vzdělání u 20 (16 %) respondentů. Pouhých 9 (7 %) respondentů uvedlo kurz pro asistenty pedagoga a magisterské vzdělání. Odpověď „nemám pedagogické vzdělání“ uvádělo 8 (6 %) vychovatelů.

Co se týká minimálního mužského zastoupení, jeden z mužů uvedl, že má dosažené magisterské vzdělání a další dva muži uvedli, že nemají žádné pedagogické vzdělání.

Položka č. 5

Jak dlouho pracujete na pozici vychovatele?

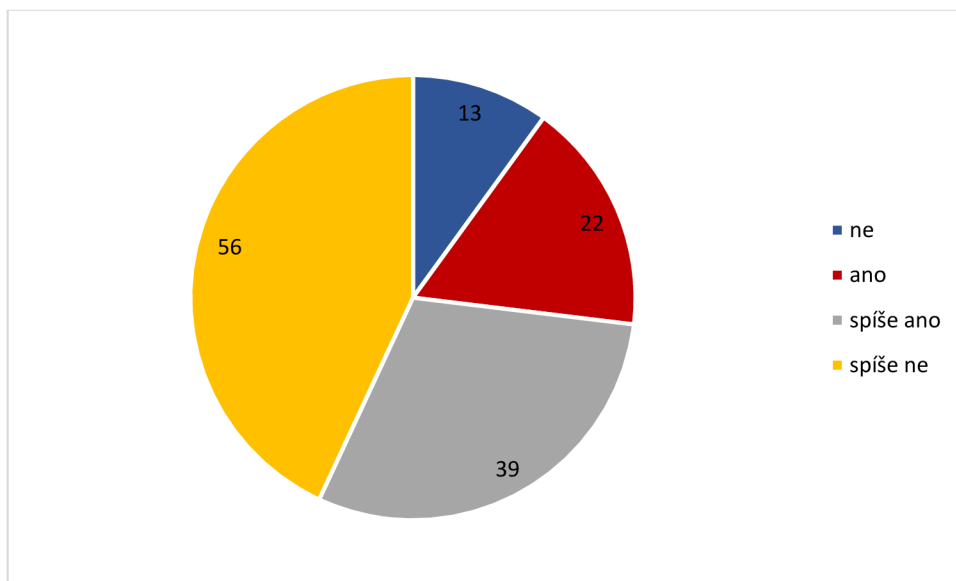


Graf č. 5: Odpracovaná doba ve ŠD

Položka, která zjišťovala, jak dlouho vychovatelé pracují na své pozici, měla 9 možností výběru. Nejčastěji byla uváděná odpověď 3-5 let v pozici vychovatele. Takto odpovědělo 29 (22 %) respondentů. Dalších 25 (19 %) respondentů uvedlo 11-15 let výkonu své práce. Na třetím místě bylo zmíněno 6-10 let od 18 (14 %) respondentů. Stejný počet vychovatelů uvedlo 1-2 roky a 21-30 let. Konkrétně 17, což je 13 %. Dalších 11 (9 %) respondentů pracuje na pozici vychovatele 31-40 let. Na šestém místě, u 7 (5 %) respondentů, bylo uvedeno 16-20 let v pozici vychovatele ve školní družině. Pouze 4 (3 %) vychovatelé uvedli odpověď méně než jeden rok a 2 (2 %) respondenti se v pozici vychovatele pohybují 41 a více let.

Položka č. 6

Pokládáte práci ve školní družině za zatěžující?



Graf č. 6: Vychovatelé a zátěž

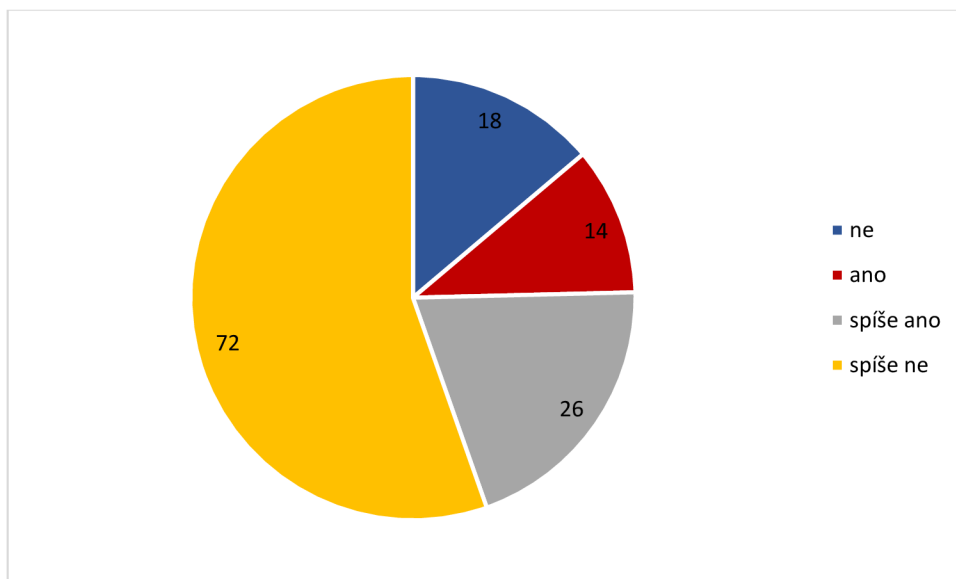
Graf číslo 6 ukazuje, zda vychovatelé považují práci ve školní družině za zatěžující. Nejčastěji vychovatelé uváděli, že nepokládají práci vychovatele za zatěžující. Celkem takto odpovědělo 56 (43 %) vychovatelů. Respondenti, kteří takto odpověděli, se v položce číslo 2 charakterizovali jako optimistické osoby s kladnou reakcí na změny, celkem to bylo 20 respondentů. Dalších 25 respondentů, kteří nepokládají práci vychovatele za zatěžující, se charakterizovali jako vyrovnaní s rozváženou reakcí na podněty. Pouze 9 respondentů, kteří mají rádi změny a na podněty živě reagují také nehodnotí svou práci jako zatěžující. Pouze 2 respondenti, kteří jsou dle sebe pesimističtí a nemají rádi změny, také nepokládají svou práci vychovatele za zatěžující.

Druhá nejčastěji volená odpověď byla „spíše ano“, tedy 39 (30 %) respondentů pokládají svou práci za zatěžující. Nejčastěji tuto odpověď volili vychovatelé, kteří se charakterizovali jako optimističtí s kladnou reakcí na změny. Celkem to bylo 20 respondentů.

Celkem 22 (17 %) vychovatelů volilo odpověď „ano“, pokládají svou práci za zatěžující. Nejčastěji to byli respondenti (11), kteří se považují za vyrovnané osoby s rozváženou reakcí na změny. „Ne“ volilo 13 (10 %) respondentů a nejčastěji to byli vychovatelé charakterizující se jako optimističtí s kladnou reakcí na změny.

Položka č. 7

Cítíte se v práci ve stresu?



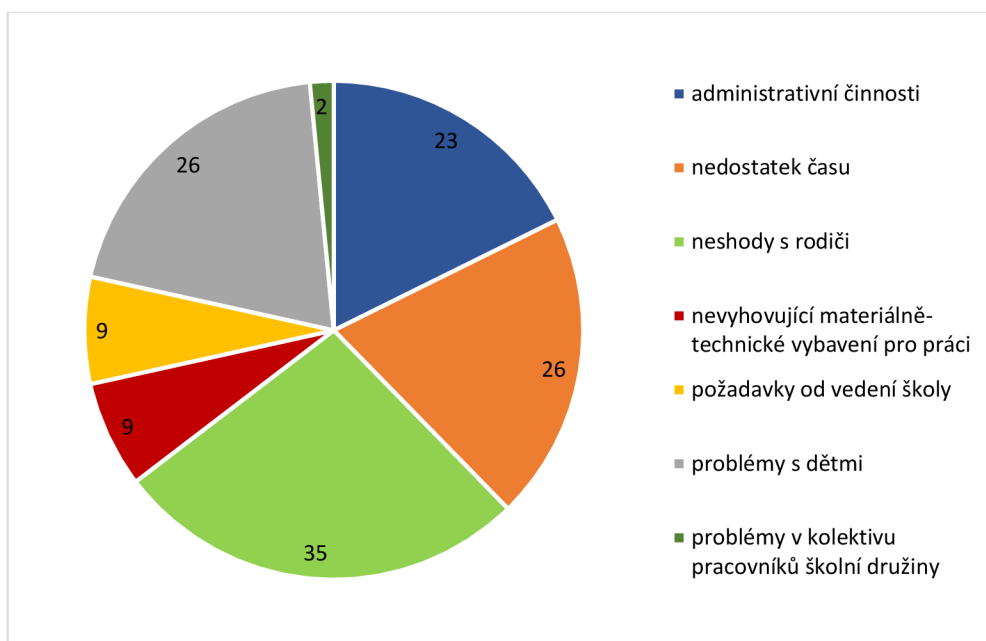
Graf č. 7: Vychovatelé a stres

Položka číslo 7 zjišťovala, zda se vychovatelé cítí v práci ve stresu. Více jak polovina respondentů odpovídala „spíše ne“. Celkem tak odpovědělo 72 respondentů, což je 55 %. Dalších 26 (20 %) respondentů uvádělo odpověď „spíše ano“. Na třetím místě uvedlo 18 (14 %) respondentů, že se ve stresu necítí a 14 (11 %) respondentů naopak uvedlo, že v práci cítí ve stresu.

Vychovatelé, kteří uvedli odpověď „spíše ne“ se nejčastěji pohybovali ve věku od 41-50 let. Takto odpovědělo 26 respondentů v tomto věku. Stejně tak vychovatelé, kteří uvedli odpověď „spíše ano“ se také nejčastěji nacházeli ve věku 41-50, ale bylo jich pouze 11. Respondenti, kteří volili odpověď „ano“ se pohybovali ve věku od 51-60 let, celkem tak odpověděli 4 respondenti. „Ne“ nejčastěji uváděli opět respondenti ve věku 41-50 let, celkem to bylo 9 vychovatelů.

Položka č. 8

Co Vás obvykle přivádí do stresových situací?

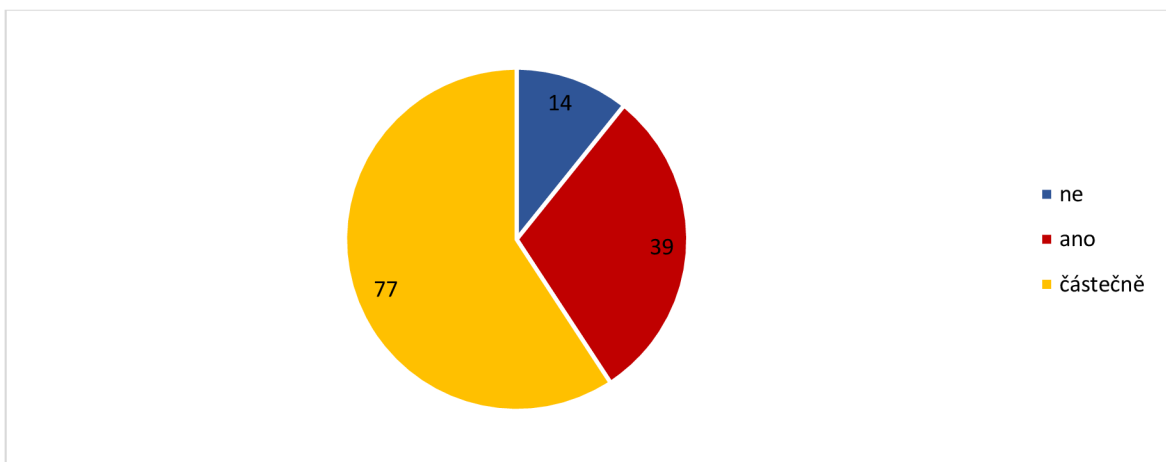


Graf č. 8: Spouštěče stresu

Koláčový graf číslo 8 ukazuje, co obvykle vychovatele přivádí do stresových situací. Nejčastějším problémem ve školní družině pro vychovatele jsou neshody s rodiči. Tuto odpověď zvolilo 35 (27 %) respondentů. Dalších 26 (20 %) vychovatelů uvedlo, že jsou pro ně stresující problémy s dětmi a nedostatek času. Na třetím místě vychovatelé uváděli administrativní činnosti. Celkem tak odpovědělo 23 (18 %) vychovatelů. Požadavky od vedení školy a nevyhovující materiálně-technické vybavení pro práci uvedl stejný počet respondentů, konkrétně 9, což je 7 %. Nejméně, pouze 2 vychovatelé, uvedli stresové problémy v kolektivu pracovníků školní družiny.

Položka č. 9

Jste spokojeni s vybavením školní družiny?

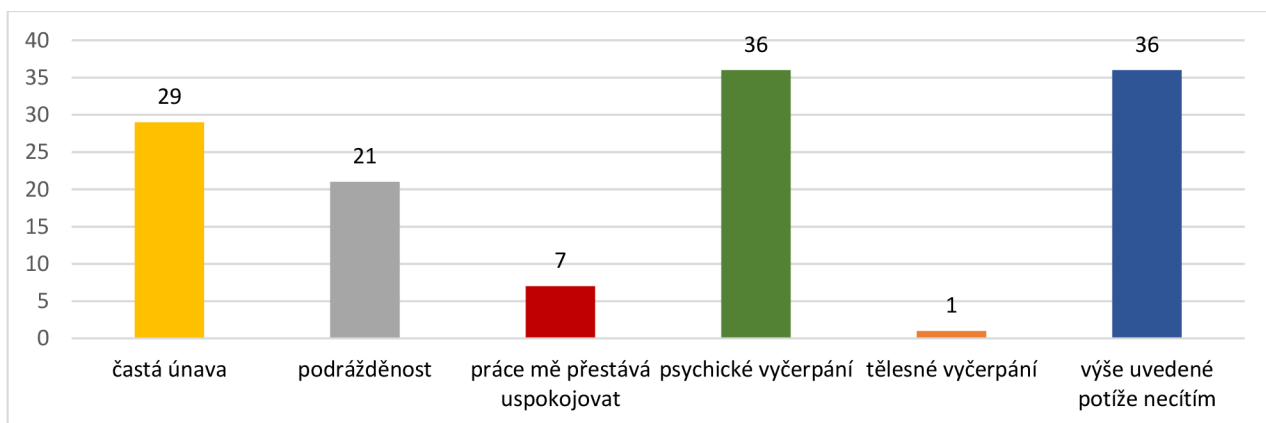


Graf č. 9: Spokojenost s vybavením ŠD

Položka číslo 9 se zaměřovala na to, zda jsou vychovatelé spokojeni s vybavením ve školní družině. Více jak polovina respondentů uvedli, že jsou s vybavením školní družiny spokojeni částečně. Konkrétně takto odpovídalo 59 %, tedy 77 respondentů. „Ano“ zvolilo 39 (30 %) respondentů a nespokojených vychovatelů s jejich vybavením školní družiny bylo 14 (11 %).

Položka č. 10

Cítíte na sobě únavu, tělesné či psychické vyčerpání v souvislosti s prací ve školní družině?



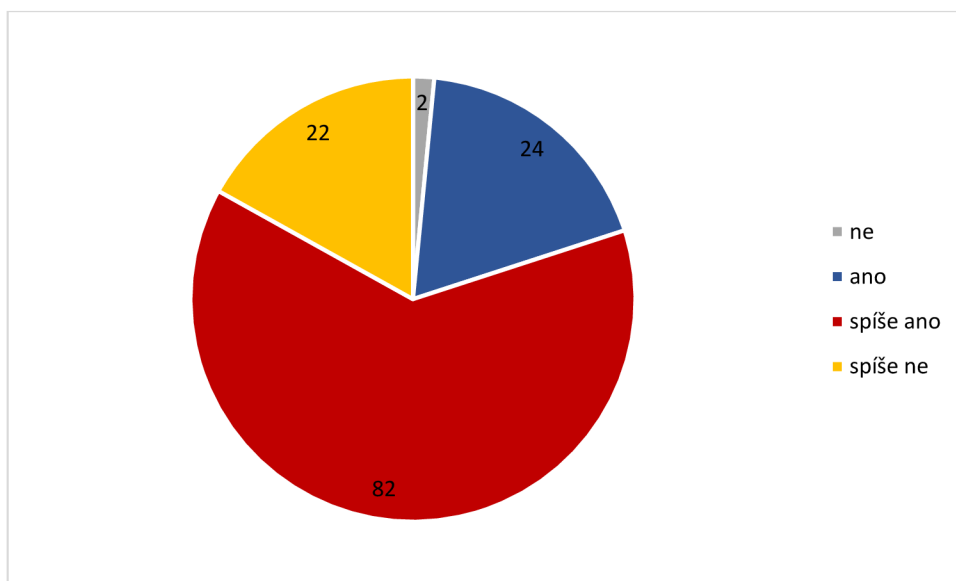
Graf č. 10: Negativní pocity vychovatelů

Dotazníková položka číslo 10 se zaměřovala na pocity vychovatelů v souvislosti s prací ve školní družině. Vychovatelé nejvíce cítí psychické vyčerpání, ale také stejný počet respondentů uvedlo, že žádné z uvedených potíží necítí. Takto odpovědělo celkem 36 (28 %) respondentů. Na druhém místě vychovatelé uvedli únavu.

Odpovědělo tak 29 (22 %) vychovatelů. Na třetím místě byla uváděna podrážděnost od 21 (16 %) respondentů. Dalších 7 (5 %) vychovatelů uvedlo fakt, že je jejich práce v pozici vychovatele přestává uspokojovat. Pouze 1 respondent uvedl, že na sobě pociťuje tělesné vyčerpání. Mezi možnostmi výběru byla také deprese, ale ze 130 dotazovaných nikdo tuto odpověď ne zvolil. Tyto negativní pocity mohou souviset s možným syndromem vyhoření.

Položka č. 11

Cítíte se energicky a optimisticky?



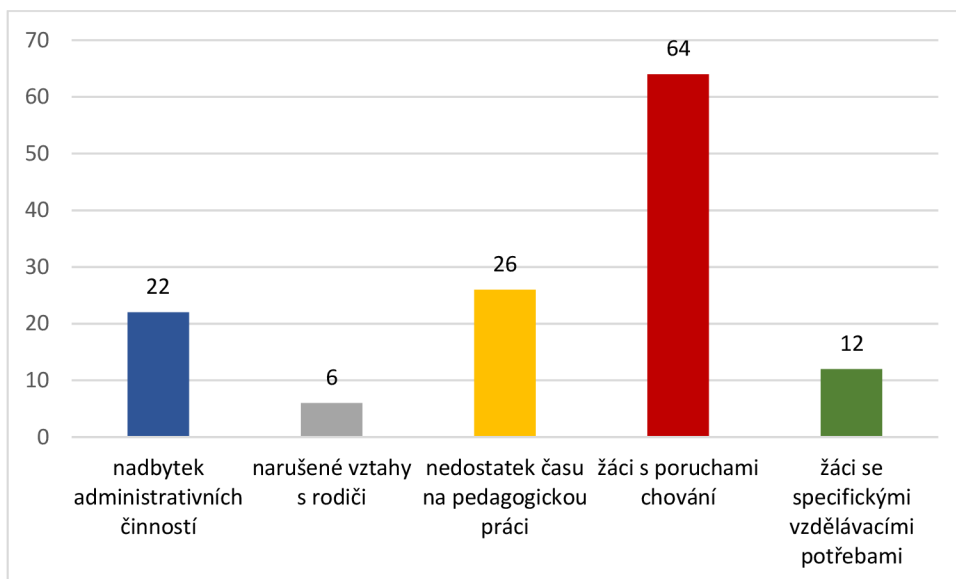
Graf č. 11: Pozitivní pocity vychovatelů

Předešlá položka číslo 10 se zaměřovala na negativní pocity v souvislosti s prací vychovatele a položka číslo 11 se zaměřuje na pozitivní pocity v souvislosti s touto prací.

Na otázku, zda se vychovatelé cítí energicky a optimisticky odpovědělo 82 (63 %) dotazovaných „spíše ano“. V pořadí poté vychovatelé odpověděli „ano“, celkem tak odpovědělo 24 (19 %) respondentů. Dalších 22 (17 %) vychovatelů volilo odpověď „spíše ne“ a pouze 2 respondenti uvedli odpověď „ne“.

Položka č. 12

S jakými zátěžovými situacemi se v profesi vychovatele ve školní družině setkáváte nejčastěji?

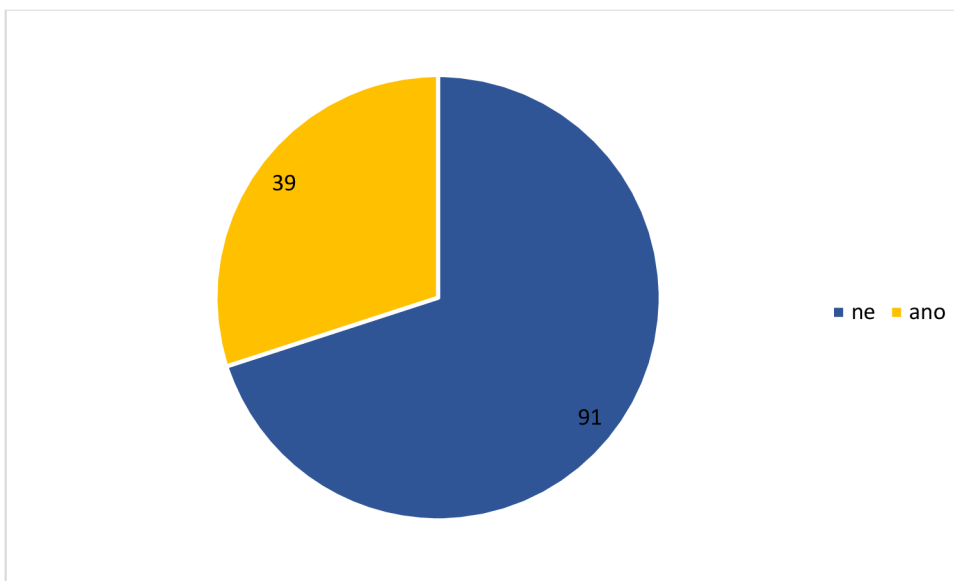


Graf č. 12: Nejčastější zátěžová situace

Dvanáctý graf ukazuje, s jakými zátěžovými situacemi se v profesi vychovatele ve školní družině vychovatelé setkávají nejčastěji. Necelých 50 % respondentů uvedlo, že žáci s poruchami chování jsou pro ně zátěžovými situacemi. Celkem tak odpovědělo 64 vychovatelů. Na druhé místo vychovatelé řadili nedostatek času na pedagogickou práci. Toto je zatěžující pro 26 (20 %) vychovatelů ze 130 dotazovaných. Dalších 22 (17 %) vychovatelů uvádělo, že je pro ně zatěžující nadbytek administrativních činností. Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami jsou zatěžující pro 12 (9 %) respondentů. Pouze 6 (5 %) vychovatelů uvedlo, že jsou pro ně zatěžující narušené vztahy s rodiči.

Položka č. 13

Přemýšleli jste někdy o odchodu ze své pozice vychovatele?



Graf č. 13: Odchod vychovatelů ze ŠD

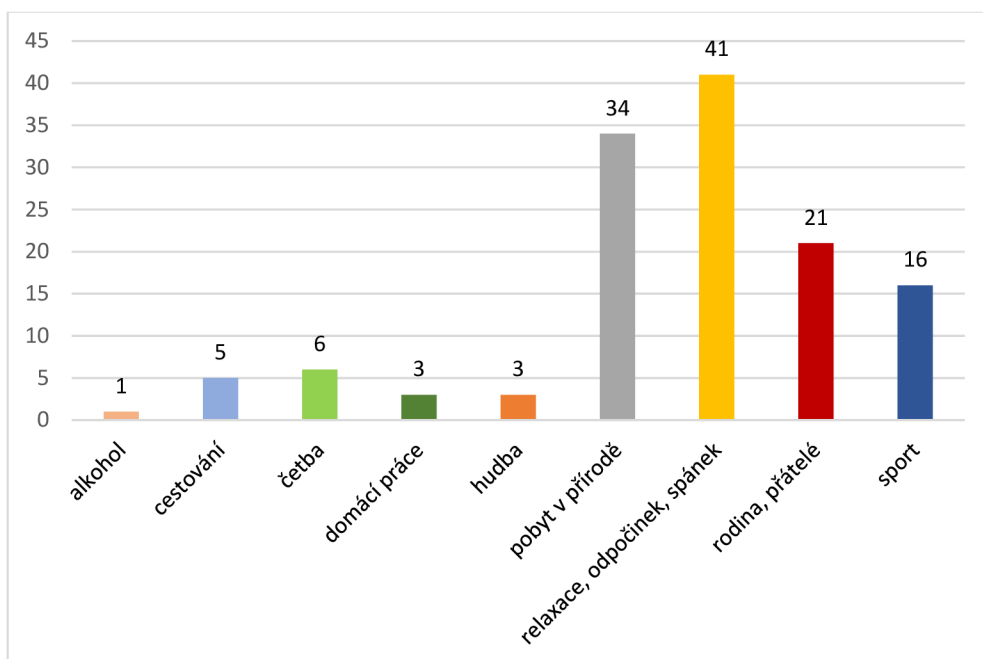
Položka číslo 13 jasně ukazuje, že většina dotazovaných vychovatelů nepřemýšleli o odchodu ze své profese. Celkem tak odpovědělo 91 vychovatelů, což je 70 % z dotazovaných. O odchodu přemýšlelo 39 (30 %) vychovatelů.

Pokud bychom to měli spojit s věkem, tak nejčastěji o odchodu ze své pozice přemýšleli vychovatelé ve věku od 41-50 let. Celkem tak odpovědělo 18 respondentů, nejvyšší počet respondentů, kteří o odchodu nepřemýšleli, byli také ve věku 41-50 let, konkrétně to bylo 32 respondentů.

Odchod z pozice vychovatele může souviset také s negativními pocity vychovatelů a potencionálním syndromem vyhoření, protože celkem z 39 dotazovaných respondentů (kteří přemýšleli o odchodu ze ŠD) jich 36 uvedlo, že v souvislosti s prací ve školní družině cítí psychické vyčerpání (16 respondentů), únavu (7 respondentů), nespokojenost s jejich pracovním místem, (7 respondentů) a podrážděnost (6 respondentů). Všechny tyto negativní pocity mohou být příznakem syndromu vyhoření. Zdrojem stresu u vychovatelů byly uváděny nejčastěji problémy s dětmi, celkem tak odpovědělo 11 respondentů, na druhém místě byly pro vychovatele stresující neshody s rodiči (9 respondentů). Zatěžující faktory pro vychovatele jsou nejčastěji žáci s poruchami chování, odpovědělo tak 20 respondentů. Na druhém místě jsou pro vychovatele zatěžující žáci se specifickými vzdělávacími potřebami (6 respondentů).

Položka č. 14

Co Vám nejvíce pomáhá při zvládnání nepříjemných příznaků stresu?



Graf č. 14: Zvládání distresu

Předešlé grafy ukazovaly, co je pro vychovatele stresující či zatěžující, a proto je poslední položka v dotazníku věnována tomu, co naopak vychovatelům pomáhá při zvládnání nepříjemných příznaků stresu.

Nejčastěji respondentům od nepříjemných příznaků stresu pomáhá relaxace, odpočinek, spánek. Tuto možnost volilo 41 (32 %) vychovatelů. Na druhém místě je to pobyt v přírodě, který zvolilo 34 (26 %) respondentů. Na třetím místě to je rodina a přátelé, což volilo 21 (16 %) vychovatelů. Četba je uklidňující pouze pro 6 (5 %) vychovatelů. Dále bylo uváděno cestování, které uvedlo 5 vychovatelů. Domácí práce a hudbu volil stejný počet respondentů (3). Pouze jeden z dotazovaných respondentů zvolil alkohol a byl to jeden ze tří mužů.

Mezi odpovědi, které bylo možné zvolit bylo ještě uvedeno sledování televize, zábava na sociálních sítích a léky na uklidnění, ale ani jednu z těchto možností nikdo z respondentů nezvolil.

15 Diskuse

Diplomová práce se zaměřuje na zátěžové situace, se kterými se vychovatelé setkávají ve školních družinách. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké druhy profesní zátěže se nejčastěji vyskytují u vychovatelů ve školní družině a zjistit, jakými způsoby se vychovatelé vyrovnávají s příznaky distresu. Výzkumné otázky zjišťují, co vychovatelé pokládají ve školní družině za nejvíce zatěžující. Jak se u vychovatelů projevují příznaky distresu a co vychovatelům nejvíce pomáhá při zvládnání stresu.

Existuje několik výzkumů, které se zaměřují na stres učitelů. Například David Fontana v knize *Psychologie ve školní praxi* (1997) zmiňuje, co učitele přivádí do stresových situací. Avšak povolání vychovatele je velice opomíjeno, a proto také je tato oblast příliš neprozkoumána a neexistuje mnoho výzkumů, které se zaměřují na stres vychovatelů ve školních družinách. Mnoho výzkumů se zaměřuje na stres učitelů a již v teoretické části jsem zmínila, že se pokusím zjistit, zda se příčiny stresu u vychovatelů shodují či rozporují s příčinami stresu u učitelů. Vychovatelé i učitelé jsou řazeni mezi pedagogické pracovníky a přichází do kontaktu, jak s rodiči, tak s dětmi. Vykonávají přímou pedagogickou činnost a je možné, že by se příčiny mohly podobat. Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že příčiny stresu u vychovatelů a učitelů se opravdu podobají.

Jak jsem již zmiňovala v teoretické části, Urbanovská (2011, s. 310) uvádí několik příčin učitelského stresu, kam mimo jiné také zařadila jako jednu z možných příčin špatnou spolupráci s rodiči. Stejně tak Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 288) uvedli, že mezi možné příčiny učitelského stresu mohou být mimo jiné neshody s rodiči. I když se Urbanovská zabývala učiteli, tak je to blízké povolání. Stejně tak z dotazníkového šetření vyplynulo (konkrétní data jsou popsána v praktické části), že jednou z příčin stresu u vychovatelů jsou mimo jiné také neshody s rodiči. U vychovatelů jsou také zdrojem stresu žáci se specifickými poruchami učení, avšak například v práci Urbanovské (2011) se tento stresor vůbec neobjevuje. Domnívala bych se, že právě žáci se specifickými poruchami učení budou pro učitele velmi zatěžující.

Výzkumná otázka zjišťovala, co je pokládáno při profesní činnosti vychovatele ve školní družině za nejvíce zatěžující. Ve výzkumném šetření se touto otázkou nejvíce zabývala položka číslo 6 a 12. Položka číslo 6 zjišťovala, zda vychovatelé pokládají svou práci za zatěžující. Položka číslo 12 zjišťovala, s jakými zátěžovými situacemi se v profesi vychovatele ve školní družině setkávají nejčastěji.

Ze získaných dat vyplývá, že téměř polovina vychovatelů spíše nepokládají svou práci za zatěžující. Ovšem pokud se s některou zátěžovou situací vychovatelé setkají je to nejčastěji v souvislosti s žáky, kteří mají poruchu chování. Na druhém místě vychovatelé pokládají za zatěžující nedostatek času na pedagogickou práci a na třetím místě uvádějí nadbytek administrativních činností. Pokud bych měla volit jednu z možností i já sama za sebe, ze svých dosavadních zkušeností v práci vychovatele, tak bych také uvedla tuto možnost, protože s žáky, kteří mají poruchu chování není práce ani spolupráce jednoduchá a velmi často „znesnadňující“ pobyt v družině i ostatním žákům. V tomto případě na to může mít vliv také inkluze, která umožňuje společné vzdělávání dětí, včetně těch, kteří jsou mimořádně nadaní, ale také těm, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Práce s takovými dětmi je ještě o něco více náročná, a to nejen pro učitele, ale právě také pro vychovatele, kteří s těmito dětmi nemusí mít ani žádné zkušenosti a práce s nimi pro ně může být stresující a ani pro tyto děti nemusí být takové prostředí podnětné.

Další výzkumná otázka se zaměřila na to, jakým způsobem se u vychovatelů projevují příznaky stresu. S touto otázkou souvisí dotazníková položka číslo 7, 8 a 10. Dotazníková položka číslo 7 zjišťovala, zda se vychovatelé ve své profesi cítí ve stresu. Více jak polovina respondentů uvedla, že se spíše necítí v práci ve stresu. V tomto případě se nesečkáme se shodou výskytu stresu u učitelské profese a vychovatelů ve školních družinách, protože Fontana (2014, s. 371) odkazuje na výzkum uskutečněný v roce 1993, kdy více než 72 % učitelů se cítí ve stresu. Výzkum z roku 2010 podle Paulíka (2010, s. 121) uvádí, že 20-40 % učitelů se cítí ve stresu. Ačkoliv výsledky od Fontany pochází ze zahraničí a jsou staršího data, tak je možné, že míra stresu u učitelů již není tak vysoká, nebo jsou učitelé daleko více odolní. Ačkoliv bych předpokládala, vzhledem k současné době, že stres u učitelů bude ještě větší než v roce 1993.

Poslední související položka v dotazníku s touto výzkumnou otázkou zjišťovala, zda na sobě vychovatelé pociťují únavu, tělesné či psychické vyčerpání v souvislosti s jejich profesí. Dle Bartůňkové (2010, s. 90) únava patří k nejčastější reakci na stresor, ale z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejvíce respondenti pociťují psychické vyčerpání anebo naopak nepociťují ani jednu z možných odpovědí. Únava byla až na třetím místě podle vychovatelů.

Poslední výzkumná otázka zjišťovala, co nejvíce vychovatelům pomáhá při zvládnutí nepříjemných příznaků stresu. Tato výzkumná otázka souvisí s dotazníkovou položkou

číslo 14, která se přesně zjišťovala, co nejvíce respondentům pomáhá při zvládnutí nepříjemných příznaků stresu. Na výběr bylo několik možností, ale nejčastěji zvolený způsob zvládnutí nepříjemných příznaků distresu byla relaxace, odpočinek, spánek. Na druhém místě byl pobyt v přírodě a na třetím rodina, přátelé. Žádný z respondentů neuvedl léky na uklidnění, zábavu na sociálních sítích či sledování televize.

Získané výsledky z dotazníkového šetření se týkají pouze konkrétních školních družin, ve kterých byl výzkum prováděn, a proto není možné výsledky zobecňovat pro celou populaci. Vzhledem k tomu, že neexistuje mnoho výzkumů pro tuto oblast, tak není možné získaná data porovnávat s jinými výzkumy.

Závěr a doporučení

Stres a zátěžové situace nám v životě mohou přinést pozitivní změny a situace, které se nám zprvu zdají být neřešitelné a nezvladatelné, tak v budoucnu můžeme ocenit, kam posunuly naši komfortní zónu a jakým způsobem nás posílily. Nezvládnutý chronický stres může vyvolat nejrůznější poruchy zdraví a životní krizi. Záleží na motivaci jedince ke změně jednání či postojů, které se jeví jako maladaptivní. Verena Kast (2010, s. 13) uvádí, že krize jsou šanci, příležitostí k většímu rozvoji osobnosti. Krize se může stát šancí k novému prožívání identity, můžeme s ní vyjít s novými možnostmi chování, s novou dimenzí prožívání sebe a světa.

Hlavním cílem předkládané diplomové práce bylo prozkoumat postoj vychovatelů k jejich práci ve školní družině, zjistit případné problémy a zjistit potenciální zdroje stresu. Při přípravě a plánování svého výzkumného šetření jsem vycházela především z publikací Davida Fontany (1997), Richarda Jedličky a kol. (2015) a odborných článků Karla Paulíka (2010) a Evy Urbanovské (2011).

Pomocí výzkumných otázek: „Co vychovatelé pokládají ve školní družině za nejvíce zatěžující?“ „Jak se u vychovatelů projevují příznaky stresu?“ „Co vychovatelům nejvíce pomáhá při zvládnutí distresu?“, jsem se snažila více objasnit tuto problematiku.

V teoretické části práce jsem se zabývala klíčovými pojmy souvisejícími s tímto tématem a pomocí odborné literatury je blíže charakterizovala. Zaměřila jsem se na pojmy: školní družina, vychovatel, stres, stresory, zátěž a zátěžové situace, vulnerabilita, syndrom vyhoření – jeho příznaky, vývojem a prevencí. V neposlední řadě jsem se zabývala zvládnutím zátěžových situací, kam jsem zařadila copingové strategie, resilienci a sociální oporu.

Praktická část byla realizována prostřednictvím kvantitativního výzkumu, konkrétně pomocí dotazníkového šetření. Respondenti byli vychovatelé ze školních družin. Výzkum byl prováděn od listopadu 2021 do února 2022. Zapojilo se do něj celkem 130 vychovatelů, 127 žen a 3 muži. Vychovatelé byli ze Středočeského kraje z 36 základních škol, které měly zřízenou školní družinu.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že práci ve školní družině vykonávají více ženy než muži. Muži více působí ve školních klubech, což jsem zjistila díky seznamu

školních družin (a školních klubů) s počty pracovníků na pozici vychovatele ve Středočeském kraji, který jsem měla k dispozici z Krajského úřadu Středočeského kraje – Odbor školství, mládeže a sportu. Ačkoliv většina respondentů byly ženy, tak v textu používám výraz vychovatel podle přesné formulace, která je uvedena v § 16 zákona č. 563/2004 Sb., v posledním platném znění.

Dotazovaní vychovatelé se charakterizovali jako optimisté s kladným vztahem ke změnám. Minimální počet respondentů se cítí jako pesimisté s negativním vztahem ke změnám. Nejčastější věkové rozmezí dotazovaných vychovatelů se pohybovalo od 41 do 50 let. Na věk respondentů se zaměřila třetí položka v dotazníku a ukázalo se, že nejčastější nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání u vychovatelů je střední pedagogická škola. Vychovatelé obvykle ve školní družině pracují nejčastěji v rozmezí 3-5 let.

Klíčovými položkami v dotazníku byly s číslem 5 a 6, které zjišťovaly, zda vychovatelé pokládají svou práci za zatěžující a zda se cítí ve stresu. Získaná data uvedla, že nejčastější odpověď byla „spíše ne“. Takto odpovědělo 56 respondentů na položku číslo šest a 72 respondentů také uvedlo „spíše ne“ na otázku, zda se cítí ve stresu.

Dotazníkové šetření ukázalo, že nejvíce stresující pro vychovatele jsou neshody s rodiči. Pokud se vychovatelé často setkávají s neshody s rodiči, doporučila bych zaměřit se na možnost diskuze, ať již na třídních schůzkách, kterých by se mohli účastnit i vychovatelé anebo zorganizování schůzky pouze pro vychovatele a rodiče zvlášť, kde by byl prostor pro případné dotazy a řešení neshod. Dále by bylo také možné při konfliktech s rodiči (respektive při výchovných obtížích při práci s žáky) využít pomoci školního psychologa nebo školního metodika prevence. Avšak těžko se to v tomto případě odděluje, protože vychovatel stojí v rozporu mezi rodiči a dětmi. Veškerá doporučení, co jsou poté platná nemusí fungovat, protože rodičovská klientela se mění, mění se také škola a celkově společnost, která má vysoké nároky. Já osobně v tomto případě nevidím jasné východisko.

V případě, že se vychovatelé často dostávají do konfliktu s rodiči žáků bych doporučila zapracovat na zlepšení komunikace mezi nimi. Posílit jejich vzájemné vztahy, například prostřednictvím třídních schůzek či jiných osobních setkání. Kořa (Kořa in Jedlička a kol. 2018, s. 134) definuje konflikt jako střet protikladných a vzájemně

se vylučujících tendencí a sil, který může nastat, pokud splnění požadavků jedné strany neumožňuje plnit přání strany druhé. Důležité je se konfliktům nevyhýbat, protože tím se stupňuje napětí. Přesný návod na řešení konfliktů neexistuje, ale důležité je blížící se střet včas rozpoznat a najít takové východisko, které nebude ohrožující nebo zraňující pro zúčastněné strany.

Zda jsou vychovatelé spokojeni s vybavením školní družiny zjišťovala devátá položka a nejčastější odpověď bylo „částečně“. Na negativní pocity, v souvislosti s výkonem povolání ve školní družině, se zaměřila desátá položka. Zda vychovatelé cítí únavu, tělesné či psychické vyčerpání, podrážděnost anebo nespokojenost se svým povoláním či uvedené potíže necítí, tak vychovatelé nejčastěji uváděli psychické vyčerpání a stejný počet vychovatelů také uvedli, že uvedené potíže necítí. Pro zmírnění psychického vyčerpání je dobré zajistit si více času pro sebe, věnovat se svým zálibám a pobyt na čerstvém vzduchu. Pozitivními pocity se zbývala jedenáctá položka a vychovatelé uváděli „spíše ano“, a tedy, že se cítí energicky a optimisticky.

Vychovatelé pokládají práci s žáky se specifickými poruchami chování jako zatěžující. Tito žáci je nejčastěji dostávají do zátěžových situací. V tomto případě by bylo vhodné absolvovat kurz týkající se specifických poruch chování, který je určen pro základní školy, školní družiny a kluby. Kurz je v rozsahu 8 vyučovacích hodin a účastníci se zde seznámí se základní terminologií, získají znalosti k diagnostice specifických poruch chování a díky tomu budou schopni přizpůsobit výuku potřebám těchto žáků (MŠMT 2022).

Přes veškerou náročnou práci, kterou vychovatelé bezpochyby vykonávají ve školních družinách jich 91 uvedlo, že nepřemýšleli o odchodu ze svého povolání. Poslední položka s číslem čtrnáct se zaměřila na to, co nejvíce pomáhá vychovatelům při zvládnutí nepříjemných příznaků stresu. Relaxace, odpočinek, spánek byly uváděny jako nejčastější odpověď. Dále byl uveden pobyt v přírodě a také rodina a přátelé. Nikdo z respondentů na tuto položku nezvolil odpověď léky na uklidnění, sledování televize a zábavu na sociálních sítích.

V souvislosti s touto problematikou by mohl být realizován další výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření či rozhovorů. Respondenti by byli vychovatelé a zákonní zástupci dětí navštěvující školní družinu. Vzhledem k faktu, že nejčastěji jsou pro vychovatele stresující neshody s rodiči, tak by bylo vhodné zjistit, o jaké neshody

se jedná, co je jejich příčinou, a jaké jsou jejich důsledky. Díky případným zjištěním by bylo možné zorganizovat pro vychovatele v rámci celoživotního vzdělávání interaktivní semináře a nácviky vhodných psychosociálních dovedností zaměřených na zvládání konfliktních situací. Pomoci by jim také mohly balintovské skupiny či supervize. Ku prospěchu by také bylo, kdyby školní družina byla brána jako plnohodnotná instituce jako jiná školská zařízení. Problém shledávám také v tom, že povolání vychovatele je upozadováno a tím i částečně nedoceno.

Literatura

BARTŮŇKOVÁ, S., 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.

BENDL, S., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.

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

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

IRMIŠ, F., 1996. *Nauč se zvládat stres*. Praha: Alternativa. ISBN 80-85993-02-3.

JEDLIČKA, R., ed., 2014. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha. ISBN 978-80-246-2412-9.

JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

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

KANTOROVÁ, J., a kol., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.

KANTOROVÁ, J., a kol., 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-030-1.

KAST, V., 2010. *Krize a tvořivý přístup k ní: typy životních krizí, jejich dynamika a možnosti krizové intervence*. Vyd. 2. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-800-5.

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.

KRNINSKÝ, L., 2012. Pracovní zátěž a stres v povolání učitele. *e-Pedagogium*, r. 2012, č. 1, s. 83-86. ISSN 1213-7758.

LHOTKOVÁ, I., ŠNÝDROVÁ, I., TURECKIOVÁ, M., 2013. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-349-4.

MIKŠÍK, O., 2007. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1304-8.

MŠMT ČR [online]. [cit. 2021-8-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>.

NEŠPOR, K., 2019. *Přirozené způsoby zvládnání stresu*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-749-644-35.

NEŠPOR, K., 1998. *Uvolněně a s přehledem: relaxace a meditace pro moderního člověka*. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-716-9652-8.

NĚMEC, J., 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-012-3.

OREL, M., 2020. *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. 3., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2529-6.

PAPRŠTEINOVÁ, M. a kol., 2011. Zdravotní stav a životní styl učitelů různých stupňů škol. *Pedagogika*, r. 61, č. 2, s. 167. ISSN 0031-3815.

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

PAULÍK, K., 2010. *Percepce pracovní zátěže učitelů a učitelek a subjektivní zdraví*. Škola a zdraví, r. 2011, s. 122.

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., 2011. *Školní družina*. 2. vyd., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-268-3.

PÁVKOVÁ, J., 2002. *Pedagogika volného času*. 3. vyd., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.

PÁVKOVÁ, J., 2014. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.

PELCÁK, S., 2015. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-576-9.

PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněné vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

POSCHKAMP, T., 2013. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRAŠKO, J., 2003. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0185-5.

PTÁČEK, R. a kol., 2019. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Řízení ve školství: Publikace pro řídící pracovníky ve školství*, r. 27. č. 1-2, s. 200. ISSN 2336-7768.

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

URBANOVSÁ, E., 2011. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření*. Škola a zdraví, r. 2011, č. 21, s. 309.

VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Psychologie osobnosti*. Prah. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

VENGLÁŘOVÁ, M., 2011. *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4731-742.

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník.....	76
--------------------------	----

DOTAZNÍK:

Vážení a milí vychovatelé,

jmenuji se Michaela Kubínová a 2. rokem studuji v magisterském programu obor Vychovatelství na katedře pedagogiky a psychologie FP Technické univerzity v Liberci. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma: *Zátěžové situace v práci vychovatele ve školní družině*. Dotazník je anonymní a zpracované údaje budou použity pouze pro účely výzkumu k diplomové práci. Vyplněním dotazníku souhlasíte s použitím získaných informací pro výzkum. Předem děkuji za čas, který jste tomu věnovali.

INSTRUKCE:

Dotazník je určen pro vychovatelky a vychovatele působící ve školních družinách. Obsahuje 14 položek. Prosím, zakroužkujte takovou odpověď, která Vám vyhovuje. V každé položce lze zakroužkovat pouze jednu odpověď.

1. Jste muž nebo žena?
 - a) muž
 - b) žena
2. Zvolte jednu z možností, jak byste se charakterizovali:
 - a) jsem optimistický/á, změny mi nevadí
 - b) jsem pesimistický/á, změny nemám rád/a
 - c) jsem vyrovnaný/á, na podněty reaguji s rozvahou
 - d) mám rád/a změny, na podněty živě reaguji
3. Kolik je Vám let?
 - a) od 18 do 20
 - b) od 21 do 30
 - c) od 31 do 40 let
 - d) od 41 do 50 let
 - e) od 51 do 60
 - f) více
4. Jaké je Vaše nejvyšší pedagogické vzdělání?
 - a) nemám žádné pedagogické vzdělání
 - b) kurz pro asistenty pedagoga
 - c) střední pedagogické vzdělání

- d) vyšší odborné vzdělání
 - e) bakalářské vzdělání
 - f) magisterské vzdělání
5. Jak dlouho pracujete na pozici vychovatele?
- a) méně než rok
 - b) 1-2 roky
 - c) 3-5 let
 - d) 6-10 let
 - e) 11-15 let
 - f) 16-20 let
 - g) 21-30 let
 - h) 31-40 let
 - i) 41 a více let
6. Pokládáte práci ve školní družině za zatěžující?
- a) spíše ano
 - b) ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
7. Cítíte se v práci ve stresu?
- a) spíše ano
 - b) ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
8. Co Vás obvykle přivádí do stresových situací?
- a) požadavky od vedení školy
 - b) neshody s rodiči
 - c) nevyhovující materiálně-technické vybavení pro práci
 - d) nedostatek času
 - e) problémy v kolektivu pracovníků školní družiny
 - f) problémy s dětmi
 - g) administrativní činnosti
9. Jste spokojeni s vybavením školní družiny?
- a) ano
 - b) částečně
 - c) ne

10. Cítíte na sobě únavu, tělesné či psychické vyčerpání v souvislosti s prací ve školní družině?
- a) častá únava
 - b) tělesné vyčerpání
 - c) psychické vyčerpání
 - d) podrážděnost
 - e) deprese
 - f) práce mě přestává uspokojovat
 - g) výše uvedené potíže necítím
11. Cítíte se energicky a optimisticky?
- a) spíše ano
 - b) ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
12. S jakými zátěžovými situacemi se v profesi vychovatele ve školní družině setkáváte nejčastěji?
- a) žáci s poruchami chování
 - b) žáci specifickými vzdělávacími potřebami
 - c) nedostatek času na pedagogickou práci
 - d) narušené vztahy s rodiči
 - e) nadbytek administrativních činností
13. Přemýšleli jste někdy o odchodu ze své pozice vychovatele?
- a) ano
 - b) ne
14. Co Vám nejvíce pomáhá při zvládnutí nepříjemných příznaků stresu?
- a) relaxace, odpočinek, spánek
 - b) sport
 - c) četba
 - d) sledování televize
 - e) rodina, přátelé
 - f) domácí práce
 - g) cestování
 - h) pobyt v přírodě
 - i) hudba
 - j) zábava na sociálních sítích

k) léky na uklidnění

l) alkohol