

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2018–2021**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Šimánková

**Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů
pedagoga ve Středočeském kraji**

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Milena Krislová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR PART-TIME STUDIES

2018–2021

BACHELOR THESIS

Veronika Šimánková

**Burnout Syndrome of Special Pedagogues and Teaching
Assistants in the Central Bohemian Region**

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Milena Krislová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1. 3. 2021

.....
Veronika Šimánková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Mileně Krislové za všestrannou pomoc, množství cenných rad, podnětů, doporučení, připomínek a zároveň za velkou trpělivost a ochotou při konzultacích poskytnutých ke zpracování této práce.

Anotace

Tématem bakalářské práce je syndrom vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga ve Středočeském kraji. Bakalářská práce se zabývá pojmem syndrom vyhoření, jeho příznaky, průběhem, fázemi a prevencí jeho vzniku. Dále jsme se zaměřili na samotnou profesi speciálního pedagoga a asistenta pedagoga, na jejich náplň práce a potřebné vzdělání pro výkon těchto profesí. V praktické části práce jsme se také soustředili na analýzu míry výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga ve Středočeském kraji. Věnovali jsme se komparaci míry výskytu syndromu vyhoření u asistentů pedagoga a přímo u speciálních pedagogů pomocí dotazníkového šetření. Dále jsme se zabývali mírou výskytu syndromu vyhoření v souvislosti s délkou praxe v oboru, povědomím o syndromu vyhoření a o jeho příznacích. Jako poslední jsme zkoumali míru výskytu syndromu vyhoření z okolí respondentů, z řad speciálních pedagogů a asistentů pedagoga z 9 příslušných zařízení ve Středočeském kraji.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, fáze vyhoření, prevence syndromu vyhoření, příznaky, speciální pedagog, stres, syndrom vyhoření.

Annotation

The topic of the bachelor's thesis is burnout syndrome of special pedagogues and teaching assistants in the Central Bohemian Region, which deals with the concept of burnout syndrome, its symptoms, course, phases and prevention of burnout syndrome. We also focused on the profession of special pedagogue and teaching assistant, their scope of work and the necessary education for the performance of these professions. In the practical part of the thesis, we concentrated on the analysis of the incidence of burnout syndrome of special pedagogues and teaching assistants in the Central Bohemian Region. We compared the incidence of burnout syndrome in teaching assistants and special pedagogues using a questionnaire survey. We also dealt with the incidence of burnout syndrome in connection with the length of practice in the field, awareness of burnout syndrome and symptoms. In the end we examined the incidence of burnout syndrome in the vicinity of respondents consisting of special pedagogues and teaching assistants from 9 relevant facilities in the Central Bohemian Region.

Keywords

Burnout phase, burnout syndrome, prevention of burnout syndrome, special pedagogue, stress, symptoms, teaching assistant.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPECIÁLNÍ PEDAGOG	11
1.1 Definice profese speciálního pedagoga	11
1.2 Osobnost speciálního pedagoga	14
2 ASISTENT PEDAGOGA	17
2.1 Kvalifikace pro práci asistenta pedagoga	17
2.2 Definice profese asistenta pedagoga	20
3 SYNDROM VYHOŘENÍ.....	22
3.1 Definice syndromu vyhoření	22
3.2 Dělení příznaků syndromu vyhoření	24
3.3 Příčiny syndromu vyhoření.....	24
3.3.1 Syndrom vyhoření a stres	25
3.4 Další příčiny vzniku syndromu vyhoření	27
3.5 Fáze syndromu vyhoření	29
3.6 Prevence syndromu vyhoření.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	35
4.1 Formulace výzkumných otázek a hypotéz.....	35
4.2 Charakteristika výzkumného prostředí.....	36
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	38
5 METODIKA	42
5.1 Dotazník.....	42
5.1.1 MBI dotazník	43
5.2 Čas a organizace výzkumného šetření.....	44
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	46
6.1 Míra výskytu syndromu vyhoření u asistentů pedagoga a speciálních pedagogů .	46
6.2 Míra výskytu syndromu vyhoření v souvislosti s délkou praxe v oboru.....	52
6.3 Povědomí o syndromu vyhoření a jeho příznacích	57
6.4 Přítomnost syndromu vyhoření v okolí respondentů	59

6.5 Shrnutí výsledků	60
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	65
SEZNAM ZKRATEK	69
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK.....	70
SEZNAM PŘÍLOH	72

ÚVOD

V současné době, kdy se velká část zaměstnanců potýká se stresem, bez ohledu na zaměstnání, může potkat syndrom vyhoření neboli burnout syndrom kohokoli. Nejvíce ohroženi jsou ti, kteří vykonávají pomáhající profese, tedy ti, kteří jsou v každodenním profesním kontaktu s lidmi. Rozumíme tím například sociální pracovníky, právníky, lékaře a v neposlední řadě pedagogy. Každý pedagog musí mít určité dosažené vzdělání, kompetence a určité osobnostní předpoklady, které jsou nezbytné, aby mohl vykonávat tuto náročnou profesi. Statistické údaje uvádí, že čtvrtina pracujících lidí projde v průběhu své profesní dráhy syndromem vyhoření. Příčin vzniku může být mnoho, ale nejčastější příčinou je nadměrný stres a přehnané nároky na pedagogické pracovníky. Symptomy vyhoření jsou jak fyzické, tak psychické, například ztráta energie, únava, nespavost, ztráta radosti ze života. Pedagog je negativně hodnocen, tím se dostává pocit méněcennosti, zbytečnosti a uzavírá se sám do sebe. Předcházení syndromu vyhoření je velmi důležité, stejně jako u ostatních chorob, je snadnější a lepší, než je léčit.

V úvodní části bakalářské práce objasňujeme, kdo je speciální pedagog, jaké jsou jeho kompetence, náplň práce a jaké je požadované vzdělání pro tuto profesi. Také popisujeme osobnost speciálního pedagoga. V další kapitole se zaměřujeme na profesi asistenta pedagoga a stejně jako u speciálního pedagoga popisujeme náplň práce, kompetence a osobnostní předpoklady. Pozornost věnujeme i možnostem vzdělávání a potřebnému vzdělání asistentů pedagoga.

Třetí kapitola je nejrozsáhlejší a je zaměřena na samotný syndrom vyhoření. Uvádíme definice syndromu vyhoření, jeho příznaky, díky jejichž rozpoznání lze zamezit vývoji syndromu vyhoření. V této kapitole rozebíráme příčiny na jejichž základě syndrom vyhoření nejčastěji vzniká. Burnout syndrom se popisuje jako proces, který má nějaký vývoj. Tento vývoj také uvádíme v této kapitole pomocí fázových modelů. Neméně důležitá je prevence syndromu, kterou také popisujeme v této kapitole.

Cílem bakalářské práce je především obecně přispět v oblasti problematiky syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Dalším cílem je analýza míry výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga z různých školních zařízení ve Středočeském kraji. Provedeme také komparaci míry výskytu syndromu vyhoření u speciálního pedagoga a asistenta pedagoga. Zjistíme, zda

respondenti mají povědomí o existenci syndromu vyhoření a o jeho příznacích. Také se budeme zabývat aktuálností problému syndromu vyhoření – zjistíme, zda někdo v okolí respondentů tento syndrom prodělal či syndromem momentálně trpí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Průcha (2008, s. 223) definuje speciálního pedagoga jako odborníka, který má: „vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství“. Může mít i mnohem širší uplatnění, ne pouze jako učitel na speciální škole, ale například v neziskovém sektoru, ve zdravotnictví a zařízeních sociálních služeb. Díky nynějšímu trendu inkluzivní výuky je přítomnost speciálního pedagoga nevyhnutelně nutná v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálněpedagogickém centru. Školský sektor nabízí pracovní pozice v mateřské, základní nebo na střední škole, kde pedagog působí jako školní speciální pedagog (Růžičková a kol., 2018).

Základní okruhy odborné činnosti školního speciálního pedagoga jsou činnosti diagnostické, depistážní, intervenční, metodické a koordinační, které budou zmíněny v následující kapitole (Vyhláška č. 72/2005 Sb. v platném znění, Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2021-01-23).

1.1 Definice profese speciálního pedagoga

Profese speciálního pedagoga se řadí mezi pomáhající profese, jak definuje Hartl a Hartlová (In: Čapek a kol., 2018, s. 51): „*souhrnný název pro profese, které se zaměřují na pomoc druhým. Pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí. Používají k tomu metody a techniky jednotlivých profesí. (...) Společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví osob, které tyto profese vykonávají*“.

Jak je zmíněno, pro výkon profese speciálního pedagoga je nezbytné vysokoškolské vzdělání a stejně tak i speciálněpedagogická praxe (Růžičková a kol., 2018).

§ 18 zákona č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, udává možnosti k získání odborné akreditace, a to

studiem magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku či na pedagogiku předškolního věku, na přípravu pedagogů základní školy, na přípravu pedagogů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů, kteří si rozšiřují odbornou kvalifikaci doplňujícím studiem na vysoké škole, stejně tak při studiu oboru pedagogiky.

Dle § 2 zákona č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uvádí: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“.*

Stejně jako je podstatná dostatečná odborná kvalifikace, tak obdobně důležité jsou další určené podmínky pro výkon profese. Je třeba být bezúhonný, mít perfektní znalost českého jazyka a být zdravotně způsobilý (Růžičková a kol., 2018).

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, popisuje činnosti školního speciálního pedagoga následovně:

- depistážní činnost – školní speciální pedagog pátrá po žácích, kteří disponují specifickými vzdělávacími potřebami a zařazuje je do speciálněpedagogické péče,
- diagnostická a intervenční činnost – školní speciální pedagog diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby žáka tak, že zjišťuje informace o žákovi včetně rodinné a osobní anamnézy a na základě těchto údajů provádí analýzu a vyhodnocení. Vymezuje zásadní problémy žáka, poté určí osobní plán podpory žáka, co se týče školy i mimo ni,
- intervenční činnost – školní speciální pedagog ji realizuje tak, že zajišťuje individuální činnost se žákem, zaručuje speciálněpedagogické vzdělávací činnosti

(reedukace, kompenzace, stimulace s žáky). Podílí se na tvorbě vzdělávacího plánu pro žáka se SVP na „míru“ ve spolupráci s kolegy a odborníky uvnitř školy i mimo ni. Kontinuálně posuzuje efektivitu navržených opatření, dle nutnosti provádí úpravy. Zajišťuje didaktické materiály a speciální pomůcky – upravuje prostředí školy. Zajišťuje speciálněpedagogické poradenské služby a podporu pro žáky, jejich zákonné zástupce a pro pedagogy školy. Účastní se poradenství v oblasti vzdělávacího plánu žáka a konzultuje jej s pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť,

- metodická a koordinační činnost – školní speciální pedagog se podílí na zdokonalení péče o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, formuje vzdělávací plány a program školy, spolupracuje s odborníky, příslušnými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi ve prospěch žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Připravuje a plynule upravuje podmínky pro začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Školní speciální pedagog je též odborník, který se stará o fungování poradenských pracovišť ve školách. Zapletalová (In: Kucharská a kol., 2013) uvádí seznam nejčastějších činností tohoto odborníka:

- dodržení etického kodexu pedagoga,
- umožnění poradenské a konzultační pomoci zákonným zástupcům a rodičům žáků,
- řízení spolupráce se speciálněpedagogickým centrem a ostatními specializovanými pracovišti,
- poskytnutí odborných znalostí a metodické pomoci pedagogům, pomoc s následnou aplikací informací do praxe,
- metodické vedení asistentů pedagoga,
- návrh a pomoc při provádění zlepšení opatření, které vedou ke kvalitnějšímu vzdělávání, co se týče speciální pedagogiky,
- realizace speciálněpedagogických vzdělávacích činností,
- umožnění reedukace žákům, kteří disponují speciálními vzdělávacími potřebami,
- podílení se na řízení a tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky, kteří disponují speciálními vzdělávacími potřebami,

- činí speciálněpedagogické diagnostické činnosti,
- ovlivňování a upravování podmínek s pomocí dalších odborníků pro začlenění žáků, kteří mají zdravotní postižení. Neustálé sledování a kontrola procesu individuálního začlenění,
- koordinace speciálněpedagogického poradenství v příslušné instituci.

Činnost školního speciálního pedagoga spočívá na škole, kde odborník pracuje. Některé činnosti školního speciálního pedagoga budou vykonávány vždy, jiné se diferencují podle instituce. Na základní škole se bude odborník soustředit i na děti, které mají „jen“ riziko SVP nebo na děti se vzdělávacími problémy. Zatímco na speciální škole se bude soustředit na práci s žáky se zdravotním postižením (Kucharská a kol., 2013).

Podstatný rozdíl mezi speciálním pedagogem a pedagogem je především ten, že speciální pedagog hledá metody a různé varianty možností učení na základě poznatků, které získal o žákovi, jenž má problémy s učením. Speciální pedagog nahlíží na problém z různých úhlů pohledu a na základě toho doporučuje a uskutečňuje příznivý postup (Kucharská a kol., 2013).

1.2 Osobnost speciálního pedagoga

Aby se člověk stal dobrým pedagogem, nestačí vzdělání, musí mít určité předpoklady, osobnostní dispozice a příležitostně i přinášet oběti, kterými se nemyslí obětovat se. Pedagogem se musí člověk nejenom stát, ale hlavně narodit (Jankovský, 2018).

Pozornost by tedy měla být věnována nejen vzdělání a praktickým zkušenostem, ale i osobnosti jedince. Na základě volných vlastností, schopností a rysů jedince se odvíjí i úspěšnost a setrvání v dané profesi. Důležitými faktory jsou též sebepojetí a patričná sebereflexe, týmová spolupráce a empatie (Růžičková a kol., 2018; Holeček, 2014; Kucharská a kol., 2013).

Charakterní vlastnosti pedagoga se považují za jedny z nejdůležitějších, co se týče osobnosti učitele. „*Jedná se o souhrn vlastností, které mají morální význam.*“ (Holeček, 2014, s. 19.) Holeček je popisuje prostřednictvím několika skupin vztahů.

Vztah k sobě samotnému obsahuje sebezpoznání, na jehož základě se vyvine zdravé sebevědomí a objektivní sebehodnocení. Pedagog, jakožto vzor svých žáků, musí disponovat kladnými vlastnostmi, které poté od žáků vyžaduje. Nemůže být náročný na žáky, pokud nebude náročný sám na sebe. Věřit svým schopnostem, didaktickým dovednostem a mít zdravou sebedůvěru v sebe sama je podstatné pro úspěch každého pedagoga. Nízké sebevědomí může zapříčinit nedostatečnou autoritu, která je nutná pro správný výkon profese pedagoga, ale také vyhoření u učitelů s minimální praxí (Holeček, 2014).

Mnohdy je využíván též pojem sebepojetí, které popisuje Holeček (2014) jako soubor postojů k sobě samému, které má tři složky:

- sebezpoznání – kognitivní, poznávací,
- sebehodnocení – emočně-hodnotící,
- seberealizace – konativně-volní.

Korektní pedagog by měl disponovat kladným vztahem k druhým, tedy ke kolegům, rodičům, a hlavně k dětem. Měl by být k druhým upřímný, mít pochopení a projevat čestné a empatické jednání. Důležité je rozpoznat potřeby žáků, být k nim přátelský a vřelý, ale stále zachovávat jistou míru dominance, která vyplývá z metodických a odborných kvalit pedagoga, z jeho duchapřítomného rozhodování. Též musí mít schopnosti řídit, kontrolovat a řešit vzdělávací a výchovné problémy. Nedostatečná míra dominance vede k potížím s udržení kázně ve třídě (Holeček, 2014).

Stejně tak Jankovský (2018) považuje za důležitou afiliaci, kterou se podle Slaměníka (2008, s. 249) rozumí: „*Touha člověka vyhledávat a navazovat kontakty a vztahy s jinými lidmi. Síla této potřeby je u každého poněkud jiná a je proměnlivá v závislosti na situaci*“. Dále je důležité naslouchání, zájem o člověka, komunikativnost a koordinace, co se týče cílové skupiny. S afiliací úzce souvisí pojem prosociální chování – způsob jednání ve prospěch někoho jiného bez předpokladu získání odměny nebo oplacení pomoci (Výrost, Slaměník, 2008).

Podle Růžičkové a kol. (2018) má speciální pedagog ztížené vzdělávací podmínky, protože musí upravit výklad podle postižení žáků ve třídě, tudíž musí mít komunikativní schopnosti.

Další ze skupiny vztahů je vztah k práci a vztah k hodnotám. Holeček (2014) do těchto skupin řadí zodpovědný a řádný přístup učitele a jeho tvůrčí národu. Neopomíjí vztah k vědě, umění, kultuře, přírodě a pravdě (cit pro spravedlnost).

Do této skupiny je možné zařadit i pokoru, kterou Kucharská a kol. (2013, s. 46) definuje jako: „*uznání pohledů či limitů těch, se kterými spolupracujeme, i limitů vlastních*“. Hlavním smyslem pokory není ztotožnění se s míněním ostatních, ale přijmout ho, i když s ním nesouhlasím.

Ocenit lze i volní vlastnosti, obzvláště schopnost sebeovládání, trpělivost, sebekritiku, důslednost, vytrvalost atd. (Holeček, 2014).

Kucharská a kol. (2013) vyzdvihuje následující vlastnosti charakteru a sociální kompetence pro profesi speciálního pedagoga:

- schopnost flexibilní reakce,
- dovednost kooperace a umění vyjednávat,
- vytríbená prezentace a úprava zevnějšku,
- schopnost organizace,
- schopnost improvizace,
- vztah k dětem,
- cit pro spravedlnost,
- pedagogický takt,
- schopnost komunikace.

Neustálé opakování některých schopností, dovedností a vlastností potvrzuje jejich důležitost pro danou profesi.

2 ASISTENT PEDAGOGA

Asistentem pedagoga se rozumí pedagogický pracovník, který pracuje ve třídě s žákem či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pod vedením učitele. Asistent pedagoga se liší od osobního asistenta tím, že nepracuje jen se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale po domluvě s pedagogem se věnuje i ostatním žákům ve třídě, tím přispívá k bezproblémovému chodu výuky (Uzlová, 2010).

Pozice asistenta pedagoga je relativně nová, v důsledku toho často dochází k podcenění náročnosti této pozice. Žadatelé o tuto pozici předpokládají, že je snazší pracovat s jedním žákem než s celou třídou. To se samozřejmě mýlí (Uzlová, 2010).

K výkonu profese asistenta pedagoga musí uchazeč splňovat určité podmínky. Jednou z podmínek je kvalifikace, která je zakotvena v zákoně č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. Druhou podmínkou je mít určité osobnostní předpoklady, zdravotní způsobilost a bezúhonnost. Nejdůležitější je kladný vztah k dětem a motivace, k jejíž charakteristice se vztahuje komunikativnost, týmový duch, spolehlivost, trpělivost, empatie, kreativní duch, laskavost, skromnost a mít ochotu přizpůsobit se (Kendíková, 2017; Uzlová, 2010).

2.1 Kvalifikace pro práci asistenta pedagoga

Jak je již poznamenáno, pro práci AP je nezbytná určitá kvalifikace, která je dána legislativou, a to již zmiňovaným zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V první a druhé kapitole popisuje podmínky obecně platné pro všechny pedagogické pracovníky. Po novelizaci původního znění zákona zákonem č. 379/2015 Sb., který vymezuje vyžadované vzdělání, diferencuje asistentskou profesi do dvou úrovní. Pro výkon činnosti vyšší úrovně musí být podle § 20 splněny tyto požadavky:

„Asistent pedagoga

(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole

zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci:

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga“.

Maximální možná kvalifikace asistenta je tedy vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru, naopak nejnižší požadavek je základní pedagogické vzdělání dosažené absolvováním kurzu pro asistenty, během studia střední školy se zaměřením na pedagogiku, nebo střední školy se zakončením maturitní zkouškou.

S touto kvalifikací může asistent pedagoga vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě, kam dochází žáci, kteří disponují speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole, kam dochází integrovaní žáci (Kendíková, 2017).

Potřebnou kvalifikaci asistenta pedagoga pro nižší úroveň zákon č. 379/2015 Sb. vymezuje následovně:

„(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci:

- a) vzděláním podle odstavce 1,*
- b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,*
- c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,*
- d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a*
 - 1. studiem pedagogiky, nebo*
 - 2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo*
- e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga“.*

Jak zákon uvádí, pro vykonávání pomocné výchovné práce (nižší úroveň) stačí, aby měl asistent pedagoga dokončené základní či středoškolské vzdělání s výučním listem. Poté je nutné absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.

Kendlíková (2017, s.100) uvádí některé organizace, které pořádají vzdělávání asistentů pedagoga:

- *„Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) – v různých krajích,*
- *Pedagogická fakulta UK – Praha,*
- *Rytmus, o. p. s.,*
- *Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISK),*
- *Nová škola, o. p. s.,*
- *Služba škole Mladá Boleslav,*

- *ZŠ a MŠ Prointepro s. r. o.,*
- *Centrum celoživotního vzdělávání – Pardubice, (...)“.*

2.2 Definice profese asistenta pedagoga

Na profesi asistenta pedagoga (dále jen AP) nahlížíme jako na novou pedagogickou profesi, která je při vzdělávání žáku se SVP považována jako jedno z podpůrných opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Pracovní náplň AP vymezuje legislativa, a to převážně zákon o pedagogických pracovnících a školský zákon.

Jak uvádí Uzlová (2010), činnost AP se upravuje podle potřeb konkrétního integrovaného žáka se SVP. Po domluvě ředitele školy, třídního učitele a školského poradenského zařízení je navrhován obsah činnosti AP.

Z výzkumu, který uvádí Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) plyne, že největší slovo při stanovení náplně práce AP má jeho oficiální zaměstnavatel, tedy ředitel školy, až poté samotný pedagog a výchovný poradce.

Ředitel též rozhoduje o míře přímé a nepřímé činnosti AP s tím, že nepřímá činnost nesmí přesáhnout polovinu z celého asistentova úvazku (Inkluzivní škola.cz, online, cit. 2021-01-23).

Vrbická (2018) ve svém článku popsala problémy, které mohou nastat při práci AP. Závažným problémem, s kterým se v praxi sama setkala, shledává nevyjasněnost náplně práce. Díky této chybě dochází ke spoustě dalším problémům. Ovšem za největší problém pokládá nulovou reflexi na vykonávanou práci.

Jak je již zmíněno, náplň práce AP je v pravomoci příslušných vedoucích pracovníků. Základní vymezení činnosti AP popisuje vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., § 7, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami následovně:

„(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,

d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání“.

AP je na rozdíl od osobního asistenta zaměstnanec školy, který úzce spolupracuje s třídním učitelem, ředitelem školy, metodikem prevence, osobním asistentem, školním psychologem, výchovným poradcem a se školskými poradenskými zařízeními. AP vykonává práci pod vedením třídního učitele s tím, že se řídí pokyny třídního učitele, ale také projevuje svou vlastní iniciativu, což je velmi důležité (Uzlová, 2010; Kendíková, 2017).

Aby toto všechno fungovalo, jsou nezbytná setkání AP s třídním učitelem z důvodu předávání informací, diskuse ohledně výsledků a průběhu práce, vytyčení kompetencí a podání dalších pokynů pro práci s integrovaným žákem. Setkání se též konají se spoluúčastí školských poradenských zařízení, těmi jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciální poradenská centra (SPC). Tato zařízení zhotovují materiály k sestavení individuálně vzdělávacího plánu pro děti se SVP a pečlivě je pozorují, jak jsou ve škole úspěšné. Pomoc poskytují i AP a třídnímu učiteli, a to pomoc metodickou – radí, jak dítě inspirovat k lepšímu výkonu, jaké pomůcky při tom použít a jak se samotným dítětem pracovat (Uzlová, 2010; Kendíková, 2017).

Uzlová (2010) říká, že neméně důležitá je též komunikace s rodinou integrovaného žáka, a to denně ve formě písemných sdělení či osobně.

To potvrzuje ve svém článku Flaschová (online, cit. 2021-01-23), která uvádí, že nejdůležitější je soulad žáka, rodiny s vyučujícími pedagogy a asistentem pedagoga.

Rodina musí mít veškeré informace o žákovi, jako jsou např. zadané domácí úkoly, prospěch, chování a žakovy pokroky i nedostatky (Uzlová, 2010).

Pro sdělení písemné používá AP tzv. „komunikační deník“, prostřednictvím kterého komunikuje zákonný zástupce žáka s AP (Flaschová, online, cit. 2021-01-23).

3 SYNDROM VYHOŘENÍ

Se syndromem vyhoření, také známým jako syndrom vyhasnutí, vyhaslosti, vypálení či anglicky burnout syndrome, se ve společnosti setkáváme stále častěji, a to převážně u lidí, kteří myslí více na druhé než na sebe. Termínem „burnout“ se v překladu do českého jazyka rozumí „vyhoření“ nebo „vyhořet“ – vyčerpat se emocionálně, mentálně a fyzicky (Křivohlavý, 1988).

Syndrom vyhoření není nemoc, která by se dala chytit. Vyhoření je proces, kterému je nutné se věnovat včas během kariéry; vybudovat si zdravý systém podpory a zajistit si mimo povolání fyzicky aktivní a přívětivý život (Hawkins, Shohet, 2016).

Syndromem nejvíce trpí lidé, kteří nastupují do zaměstnání s přehnanou motivací a nadšením. Vytyčí si v práci určité, kolikrát nemožné cíle, kterých chtějí dosáhnout. Pocit selhání a vyhoření přichází poté, co se vyskytnou problémy, díky kterým cíl nelze splnit. Syndrom vyhoření se může objevit i u osob, které se starají např. o mentálně postižené dítě nebo o rodiče na úkor svých vlastních potřeb (Křivohlavý, 1998; Pešek, Praško, 2016).

3.1 Definice syndromu vyhoření

V různých publikacích můžeme narazit na mnoho definic syndromu vyhoření. Některé vymezují syndrom vyhoření jako proces, který má určitý vývoj a průběh. Ostatní ho popisují jako stav psychického, fyzického a mentálního vyčerpání (Demlová, online, cit. 2021-01-23)

Poprvé byl termín „syndrome burnout“ použit Herbertem J. Freudenbergerem. Dříve se pojem „syndrom vyhoření“ používal pro pojmenování osob, které podleli alkoholu, poté pro toxikomany z důvodu závislosti a koncentrace na určitou drogu nebo alkohol a vše ostatní jim bylo lhostejné. Po objevení pojmu „burnout“ se tímto syndromem začalo zabírat stále více psychologů, kteří psali články, knihy a prováděli výzkumy (Křivohlavý, 1998).

Uvedené definice v nadcházejícím textu jsou pro ukázkou, jak různí psychologové vymezují termín „burnout syndrome“:

- definice Henricha Freudenbergera (In: Křivohlavý, 1998, s. 47.), která je nejnámější a nejvíce užívána a zní takto: „*Burnout je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy)*“,
- Agnes Pines a Elliott Aronson (In: Křivohlavý, 1998, s. 49.) vymezují syndrom vyhoření takto: „*Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy*“,
- Christina Maslach a Susan Jackson (In: Křivohlavý, 1998, s. 50.) tvrdí že: „*Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a snížení osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem*“,
- další definici syndromu vyhoření uvádějí Roman Pešek a Ján Praško (2016, s. 16) jako: „*psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu, a vyskytuje se hlavně u osob, jež pracují s lidmi*“.

Uvedené definice mají určité společné znaky, které lze shrnout následovně:

- zhoršené chování a výkon, jak v osobním životě, tak v zaměstnání,
- výskyt negativních emocionálních symptomů,
- souvislost s určitými typy zaměstnání – rizikové jsou pomáhající profese,
- zhoršení výkonu v zaměstnání – ne z důvodu špatných znalostí a dovedností, ale z důvodu záporného postoje,
- syndrom vyhoření postihuje psychicky zdravé lidi.

Ze syndromu vyhoření se tedy vyřazují stavy psychiatrického onemocnění, nedostačujících kompetencí pro danou práci a únava z monotónní práce, které zapříčiní některý z výše uvedených příznaků (Křivohlavý, 1998).

3.2 Dělení příznaků syndromu vyhoření

Burnout syndrom je stav, který má řadu symptomů na psychické a tělesné úrovni. Veškeré příznaky jsou navzájem propojeny.

Nývtová (2010) rozděluje příznaky do 5 skupin a to na:

- tělesné, které se projevují slabostí, nedostatečnou energií, chronickou únavou a opakovanými infekčními nemocí,
- kognitivní, při kterých dochází ke ztrátě kreativity, ke zpomalení vnímání a myšlení, dotyčný se těžko soustředí a vyhýbá se debatám o práci,
- psychická únava – dotyčný se cítí bez síly zvládat každodenní pracovní úlohy,
- emoční, při kterých je dotyčný podrážděný, mění se mu negativně emoční vztahy a je apatický,
- motivační, při kterých dochází ke ztrátě pracovního nadšení a motivace. Dotyčný se straní pracovním úkolům, pohrdá svou prací, nechodí do práce včas, nemá zájem v práci dále pokračovat.

Hlavními příznaky jsou podle Stock (2010) vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Dělí znaky vyčerpání na dvě části, a to na emoční, kam patří např. beznaděj, ztráta sebeovládání, apatie a pocit prázdnoty a na znaky fyzické. Mezi fyzické patří slabost, nedostatek energie, poruchy spánku, zažívací problémy, problémy s pamětí a soustředěním, náchylnost k úrazům atd.

3.3 Příčiny syndromu vyhoření

V literatuře se nachází různá dělení na mnoho oblastí a skupin, avšak projevy se z velké části shodují. Určitá forma příčin závisí na pozadí burnout syndromu u jednotlivých osob. Nejčastěji se v literatuře setkáváme s názory, že syndrom vyhoření vzniká vlivem dlouhodobého a silného stresu, ale lidé se diferencují z důvodu prožívání stresu.

Prieß (2015, s. 14–18) naopak tvrdí, že hlavní příčinou syndromu vyhoření: „*jsou především negativní nebo chybějící pozitivní vztahy k okolí a neporozumění sobě samému*“. To ovšem neznamená, že by stres nehrál v syndromu vyhoření žádnou roli.

Stres je též jedním ze spouštěčů burnout syndromu. Prieß (2015, s. 16) o stresu uvádí, že: „se nejvíce vyskytuje ve vztazích: ve vztahu k sobě nebo k okolí“.

3.3.1 Syndrom vyhoření a stres

Podle Křivohlavého (1998) a Smetáčkové a kol. (2020) je stres důsledkem burnout syndromu a nejednou právě stres přechází do syndromu vyhoření. Stres se stejně jako burnout řadí mezi negativní emocionální zážitky a může potkat každého člověka. Ten, kdo nemá nadšení (motivaci) pro výkon v práci, nemá vysoké cíle a očekávání, se může dostat do stresu, nikoliv do stavu burnout.

Pokud se mluví o stresu v souvislosti s burnout syndromem, je tím myšlen distres neboli špatný, negativní stres (Prieß, 2015; Pešek a Praško, 2016).

Stres je někdy definován: „jako stav zatížení organismu, ke kterému dochází vlivem různých stresorů. Stresory spouštějí stresovou reakci, která organismus přivádí do stavu pohotovosti a připravenosti k ‚boji‘, nebo ‚úteku‘“ (Pešek a Praško, 2016, s. 12).

Stres je stav, kdy je člověk postaven do nepříjemné a obtížné situace s různými negativními okolnostmi, k jejímuž zvládnutí mu chybí schopnosti, nebo kterým se nemůže vyhnout a ani je nemůže ovlivnit pro své dobro. Pokud dotyčný nemá situaci pod kontrolu, cítí pocit beznaděje, vyvolá to pocit stresu. „Stres tedy nevzniká samotnou situací, ale tím, co si z ní uděláme my.“ (Prieß, 2015, s. 14–15)

Smetáčková a kol. (2020) uvádí 3 základní linie stresu, které se v psychologii vyskytují:

- vnější příčiny – ztotožnění stresu a stresoru, nahlížení na stres jako na působení pramenící ze sociálního či fyzikálního prostředí,
- reakce na stresor – díky působení stresorů (zátěžových faktorů) vzniká stav, který obsahuje fyzické a psychické projevy,
- vzájemná interakce mezi prostředím a jedincem – v tomto pojetí je stres následek nesouladu vnějších nároků na možnosti jedince (vztah mezi psychikou člověka a prostředím).

Dr. Selye: „označil vše, co na nás a náš organismus má určité požadavky a čemu se musíme přizpůsobovat, jako stresory“ (In: Rheinwaldová, 1995, s. 7).

Pokud jsme ve stresovém stavu, reagujeme na vnitřní a vnější stresory. Reakce na určité stresory se může u každého člověka lišit (Nývtová, 2010).

Příkladem můžou být samotní pedagogové, kteří jsou vystaveni stejně náročným stresorům, ale stres každý z nich prožívá v jiné míře, a ne u každého propukne burnout syndrom (Smetáčková a Štech, 2020).

Pešek a Praško (2016) dělí stresory na fyzické, sociální a psychické.

Zaměříme-li se na stresory v učitelství, tak podle výsledků průzkumu Holečka (2014), který byl uskutečněn v Plzni na Pedagogické Fakultě (1999–2006) a do výzkumu se zapojili pedagogové ze základních a středních škol, kteří měli označit to, co je v profesi učitele, tedy ve školním prostředí nejvíce stresuje, vyučující uvedli nejčastěji těchto 7 stresorů:

1. rodiče, kteří jsou agresivní nebo přestávají mít zájem o události ve škole,
2. žáci, kteří jsou neukáznění a vulgární,
3. vedení školy, které je k učitelům nadměru autoritativní a ředitel, který se nedokáže zastat svých podřízených,
4. kolegové, kteří mají rozpory ve sborovně, nejednají profesionálně nebo nespolupracují,
5. prostředí školy, kvůli nedostatečné vybavenosti tříd a finančních prostředků na chod školy,
6. pracovní přetížení, tím se rozumí mnoho úkolů, časová náročnost, zodpovědnost a strádání, co se týče odpočinku,
7. „frustrace“ z důvodu nízkého finančního a společenského ohodnocení pozice učitele, bezmoc a beznaděj.

Smetáčková a kol. (2020, s. 51) dělí učitelské stresory do třech typů:

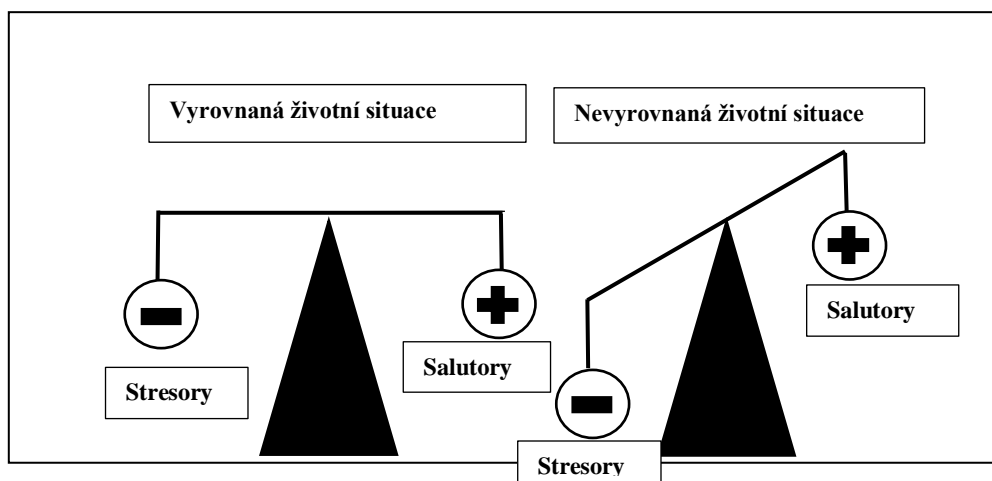
1. „stresory týkající se vztahů s dětmi, rodiči a kolegy,
2. stresory týkající se zvládnání výuky v žákovsky heterogenních třídách,
3. stresory týkající se postavení učitelské profese ve společnosti“.

Stresory podrobněji také dělí další psychologové, například klinická psycholožka Rheinwaldová (1995).

Podle Křivohlavého (1998) má markantní roli při vzniku burnout syndromu nepoměr stresorů a salutorů. Salutory se rozumí dovednosti, schopnosti a síla danou

situaci řešit. Pokud je soubor stresorů výrazně vyšší než možnost salutorů, vzniká stres (viz. Obr. 1).

Obrázek 1: Přetížení a zátěž



Zdroj: Křivohlavý 1998, s. 27,78

3.4 Další příčiny vzniku syndromu vyhoření

Podle Stock (2010) syndrom vyhoření vzniká souhrou rizikových faktorů, které dělí do tří skupin – samotná osobnost člověka, činitele v pracovní sféře a činitele v mimopracovní sféře (Tab. 1).

Tabulka 1: Rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření

Rizikové faktory		
Osobnost	Pracovní sféra	Mimopracovní sféra
Osobnost typu A	Nedostatečná společenská prestiž povolání	Absence partnera
Perfekcionalismus	Požadavky na vysoký výkon	Nechápavý partner
Anankastické rysy	Nadměrné množství práce	Příliš ctižádostivý partner
Výrazně narušené emoční potřeby v dětství	Nízká míra samostatnosti	Soutěžení partnerů
Stresující myšlenkové postoje	Nedostatek podpory a ocenění od kolegů a nadřízených	Nedostatek hlubších přátelských vztahů
Nízké sebevědomí	Nedostatek zážitků úspěchu	Nedostatek koníčků a zájmů
Vysoká míra empatie	Nedostatečná finanční odměna	Nedostatek tělesného pohybu
Nadměrná očekávání a nadšení při zahájení práce	Špatná organizace práce	Špatné stravování
Nadměrná potřeba soutěživosti	Nespravedlivé poměry	Vysoké skóre těžkých životních událostí
Konflikt hodnot	Jednotvárnost nebo nesmyslnost pracovní náplně	Špatné existenční podmínky (bydlení, finance)
Tendence potlačovat emoce	Obtížní klienti	
Neschopnost relaxace	Absence kvalitní supervize	
Nízká míra asertivity	Není profesní perspektiva	
Nadměrná potřeba zalíbit se druhým	Absence dalšího vzdělávání	
Nutkové podléhání „teroru příležitostí“	Není využita kvalifikace	
Neschopnost racionálního plánování času	Žádný vliv na uskutečnění změny v organizaci	
Nízká míra sebereflexe	Špatné fyzikální parametry pracoviště	

Zdroj: Pešek, Praško, 2016, s. 18.

Prieß (2015, s. 18) uvádí že: „*důvodem vyhoření jsou negativní nebo chybějící pozitivní vztahy k okolí a neporozumění sobě samému*“. V průběhu a vzniku syndromu

podle některých vědeckých studií, které se zabývají tím, jakou roli má sféra vztahů, je pracovní přetížení vedlejším faktorem.

Příčiny vzniku vyhoření mají nejčastěji původ v pracovní sféře. Obecně mají lidé často strach, že přijdou o práci, v důsledku rušení pracovních míst. Z důvodu nárůstu produktivity provádí menší množství lidí mnohem více pracovních úkolů (Stock, 2010).

Co se týče sféry pedagogů a faktorů ovlivňujících jejich spokojenost, je zde několik skutečností. V důsledku toho, že u učitele je považována odbornost za samozřejmost, je nedostatek vyučujících. Z toho důvodu jsou na učitelské pozice přijímáni lidé bez pedagogického vzdělání. U tohoto typu pedagogů často dochází k nedocenení jejich náročné práce. Nemyslí se tím pouze finanční ohodnocení, ale pocit toho, že si jejich snahy a úsilí někdo váží (Smetáčková a kol., 2020).

Stock (2010) jako jednu z příčin vyhoření uvádí nedostatek samostatnosti, kdy je člověk podroben příliš velké kontrole ze strany vedení, která mu po nějaké době začne překážet.

Naopak Smetáčková a kol. (2020, s. 97) v učitelské oblasti uvádí jako problém nadbytečnou autonomii. Říká že: „*profesní „samostatnost“ může fungovat jen tehdy, když jsou pro ni vytvořeny dobré podmínky*“.

Čapek a kol. (2018) uvádí vnější podmínky vzniku vyhoření v učitelské profesi, kterými jsou např. komplikované vztahy mezi žáky ve třídě a rodiči, nedostatek respektu a přehnaně přísná pravidla, které ředitel školy vyžaduje dodržovat, příliš vysoké nároky a požadavky na pedagoga, z kterých vzniká pracovní přetížení, dlouhodobé konflikty a nesoulad s kolegy a dlouhodobý přímý kontakt s lidmi.

3.5 Fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření nevznikne ze dne na den, ale v individuálně dlouhé době. Pro lepší orientaci a identifikaci syndromu vyhoření u určitých jedinců se dělí na fáze. Nejčastěji se v literatuře uvádí 5fázový model, avšak stadia nelze přesně vymezit. U postižených se některá stadia nemusí objevit vůbec, mohou se opakovat a střídát, nebo mohou jít postupně za sebou. „*Jednotlivé fáze přecházejí do dalších tak hladce a nepostřehnutelně, že si je učitel ani neuvědomuje.*“ (Holeček, 2014, s. 65)

Pětifázový model uvádí např. Pešek a Praško (2016), Nývltová (2010) a Holeček (2014).

Nývltová (2010) uvádí pětifázový model následovně:

1. fáze nadšení – na začátku má učitel nadměrná očekávání, velké pracovní nasazení a přemíru nadšení. Práce ho naplňuje a často pracuje přesčas, díky tomu nemá čas na odpočinek, relaxaci a volnočasové aktivity. Takoví lidé se nazývají workoholici,
2. fáze stagnace – přichází vystřízlivění, dotyčný přichází na to, že všechno nejde tak, jak si naplánoval a jak chce, začne si pokládat otázky o smyslu práce, stagnace se projevuje leností a pohodlností, což často vede ke vzniku sporu mezi učitelem a žákem, rodiči a převážně s nadřízenými,
3. fáze frustrace – dotyčný přemýšlí, zda má smysl snažit se zdolávat překážky a potíže v práci a zda pokračovat ve stávající funkci. V této fázi se začínají projevovat psychické a tělesné problémy,
4. fáze apatie – stupňují se problémy, které se objevily již v předchozích fázích. Dotyčný se vyhýbá lidem, včetně kolegů v práci, vykonává jen to, co opravdu musí, není ochotný a nemá zájem o vzdělávání ze strany žáků,
5. závěrečná fáze – dotyčný začíná uvažovat o změně, už nemůže dál. Změní zaměstnání (i mimo obor), odjede na dovolenou, nalezne nové přátele, ale i po dlouhé době vnímá prodělaný syndrom jako osobní selhání a stále se s tím nemůže vyrovnat. Změna v závěrečné fázi syndromu vyhoření není podmínkou, někteří lidé zůstanou dále nespokojení a vyčerpaní v dosavadní práci.

Další model, který popisuje syndrom vyhoření, rozděluje Prieß (2015) do 4 fází. Tento model se dá použít nejen na vztah dvou osob, ale také na skupinu lidí, týmy a firmy.

První fáze je poplachová, ve které jsou dva lidé v konfliktu a ani jeden z nich nechce ustoupit, nemůžou se shodnout na nějaké představě, takže jeden z nich začíná mít strach o svou pozici. Prieß popisuje symptomy této fáze v rovině těla, chování, myšlenek a pocitů.

Druhá fáze je odporová, kdy jedinec znovu hodnotí situaci, zda má ustoupit, nebo zda může spor vyhrát. Pokud ustoupí, postaví se do fáze odporu. Neříká, co by chtěl, ale odmítá to, co navrhuje ten druhý. Tato fáze je nejpodstatnější na cestě k burnout syndromu, protože odpor stojí příliš energie.

Třetí fáze je počátek vyhoření – vyčerpání. Jak je již výše zmíněno, odpor stojí mnoho energie, proto někdy musí skončit. Trvání fáze odporu závisí na tom, jak moc energie má dotyčný k mání. Dotyčný odpor nakonec vzdá a nastane počátek fáze vyhoření.

Ve čtvrté fázi je burnout syndrom již rozvinutý.

Burnout syndrom není statický jev, je to konečné stádium procesu. Zakladatel souborného studia stresu Hans Selye nazval tento proces GAS (v překladu obecný soubor příznaků procesu vyrovnávání se s těžkostmi), který rozdělil na tři fáze:

- *„první fáze – působení stresoru,*
- *druhá fáze – zvýšená rezistence (obranyschopnost organismu),*
- *třetí fáze – vyčerpání rezerv sil a obranných možností. Do této fáze stresu se obvykle zařazuje průběh syndromu burnout“ (In: Křivohlavý, 1998, s. 60).*

3.6 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Prevence podle Matouška (2008, s. 154): *„ve vztahu k sociální práci je souborem opatření, jimiž se předchází sociálnímu selhání, a to zejména těm typům selhání, které ohrožují základní hodnoty společnosti (kriminalita, prostituce, toxikomanie, xenofobie atd.)“.*

Pokud člověk chce syndromu vyhoření předejít, musí znát faktory, které při vzniku syndromu hrají roli. Jaký je průběh, jaké jsou projevy a jaké jsou podmínky jeho vzniku. Jednou z největších potíží je podle Stock (2010) fakt, že se člověk pohybuje v bludném kruhu, přesycen každodenními rutinními úkoly. Dotyčný je do práce tak zabraný, že nevnímá její nedostatky. Důležité je znát své limity a vědět, kdy je toho moc, získat určitý jak fyzický, tak vnitřní odstup.

Holeček (2014) rozdělil preventivní zásahy na pracovní a osobní oblast. V obou oblastech si učitel musí vybrat přijatelnou úroveň zátěže. Musí umět rozlišit, jaká činnost je důležitá a jaká méně – stanovení priorit. To potvrzuje i Šolcová (In: Smetáčková a kol., 2020), kdy apeluje na tvorbu pořadí důležitosti v jednom z praktických postupů zvládnání stresu.

Učitelé si často problémy jiných přenáší na sebe a způsobuje jim to trápení. Musí se tedy naučit nezaobírat se problémy, které nemůže ovlivnit. Naopak by měli pracovat na pozitivním přístupu k životu, který je nejvýznamnější, co se týče prevence. Pozitivním přístupem k životu se rozumí mít radost i z drobných úspěchů – hledat na všem špatném i to dobré (Holeček, 2014).

Stock (2010) říká, že je podstatné být schopen rozlišit, co člověku dodává, a naopak ubírá energii. Umět si stanovit dosažitelné cíle, které by neměly být příliš snadné, ale ani příliš ambiciózní. Při vymezování cílů by měl mít člověk přesnou představu a měl by brát ohled na své hodnoty a principy.

Neméně důležitá je tvorba přátelského prostředí, ve kterém pracuje či ve kterém žije. S tím je spojena i atmosféra na pracovišti, kde pedagog působí. Pozitivní vliv na duševní zdraví a pracovní pohodu má kvalitní organizace práce a dobré vztahy mezi pedagogy a vedením (Čapek a kol., 2018).

Jak je již naznačeno, podstatnou roli při výskytu i v prevenci syndromu vyhoření hrají samotné vztahy osobní, ale i pracovní. Prieß (2015, s. 18) říká, že ti, které potkal syndrom vyhoření: „*se nacházeli ve velmi konfliktních napjatých vztazích, anebo neměli sociální kontakty žádné, případně jen povrchní*“. Dá se říct, že skoro nikdo nebyl ve zdravém partnerském vztahu a zejména měl negativní vztah k sobě samému.

Podle výsledků výzkumu Aylay Pinesové a Elliota Aronsona (In: Křivohlavý, 1998, s. 90) se ukazuje: „*že čím lepší vztahy daný člověk k druhým lidem má, tím má i relativně nižší úroveň psychického vyhoření. (...) Čím více se určitému člověku dostává sociální opory, tím méně příznaků syndromu burnout je u něho možno zjistit*“.

Křivohlavý (1998) a Prieß (2015) se shodují, že jednou z nejlepších prevencí je společnost, kde se člověk cítí dobře, není vystaven stresu a cítí oporu. S tím se pojí i kladné vzájemné vztahy a přátelství, jejichž základem je podle Prieß (2015) dialog. Dialog je charakterizovaný tím, že se zakončuje jinou ideou nebo pocitem.

Jankovský (2018) uvádí supervizi jako efektivní nástroj prevence syndromu, především tedy individuální.

Supervize je: „*čistou mezilidskou interakcí, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem*“ (Hess In: Hawkins a Shotet, 2016, s. 59).

Pro předcházení syndromu vyhoření je zásadní vyváženost, k té se dá pomoci i sportem nebo relaxačním cvičením. Tyto aktivity pomohou nalézt vnitřní klid a zvýšit fyzickou zdatnost, tím se člověku zvýší sebevědomí a dosáhne pocitu klidu. Snaha o vyváženost by měla být cílena i na rutinní vypětí. Po namáhavém dni by se měl člověk odreagovat a uvolnit, dělat to, co je mu příjemné a co ho uklidňuje, tím docílí pocitu uspokojení (Stock, 2010).

Křivohlavý (1998, s. 117–126) popisuje: „59 způsobů, jak se bránit stresu, distresu a burnout,“ kde uvádí rady, co dělat, jak řešit a jak se chovat v napětí při působení stresorů.

Pokud je člověk plně zdravý, nehrozí mu onemocnění syndromem vyhoření. Prieß (2015, s. 167) vymezuje 12 pravidel pro zachování výkonnosti a zdraví následovně:

1. *„usilujte o trvalý dialog v šesti oblastech svého života: práce, rodina / partnerský vztah, zdraví / fyzická kondice, sociální kontakty, individualita/koníčky a víra/spiritualita,*
2. *pravidelně odpočívejte. Alespoň jednou denně byste měli mít pocit, že cíleně relaxujete,*
3. *plánujte si přestávky. Je-li to možné, dělejte v jednu chvíli jen jednu věc,*
4. *neuhýbejte konfliktům kompenzacemi. Usilujte o jasné odpovědi a jasná řešení. Hleďte příčiny problémů,*
5. *musíte-li kompenzovat, pak dbejte na to, aby byla kompenzace co nejzdravější, aby se nestala vašim dalším problémem,*
6. *neuhýbejte před problémy. Snažte se je co nejdříve vyřešit,*
7. *stravujte se vyváženě – jste to, co jíte. Zejména v okamžicích vypětí dbejte na dostatečný přísun vitamínů (především vitamínů skupiny B a vitamínu C),*
8. *nejméně jednou za dva dny dělejte něco jen pro sebe,*
9. *dbejte na dostatek spánku,*
10. *pravidelně si dělejte volno,*
11. *stanovujte si priority a stůjte si za nimi. Naučte se říkat ne – nejen ostatním, ale i sami sobě,*
12. *kontrola: pravidelně požádejte někoho, koho si vážíte, o zpětnou vazbu. Berte ji vážně“.*

Obecně je nejlepší prevencí mít povědomí o burnout syndromu, znát příznaky a příčiny, které burnout způsobují. Také je nutné popřemýšlet o svém životě v oblasti pracovní, ale i soukromé. Je snadnější nemoci předcházet než nemoc léčit.

PRAKTICKÁ ČÁST

Po teoretické části, kde jsme popsali definici, příčiny vzniku, fáze a důsledky a následnou prevenci syndromu vyhoření, také jsme se seznámili s profesí speciálního pedagoga a asistenta pedagoga, kteří tvoří respondenty ve výzkumném šetření, se dostáváme k praktické části. V praktické části se budeme zabývat mírou výskytu syndromu vyhoření a jeho příznaků u dotazovaných respondentů. Abychom mohli potvrdit, či vyvrátit zvolené hypotézy, budeme hodnoty a míry vypočítávat a porovnávat mezi sebou.

4 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části je analyzovat míru výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga ve zvolených zařízeních. Chceme zjistit, zda se vyskytují odlišné hodnoty míry syndromu vyhoření za různých okolností. Jeden z faktorů je vliv délky praxe na míru vzniku syndromu vyhoření u vybraných respondentů. Dalším z cílů je zjistit, zda mají respondenti povědomí o existenci syndromu vyhoření a jeho příznacích, a zda mají ve svém okolí někoho, kdo syndrom vyhoření prodělal či syndromem trpí.

4.1 Formulace výzkumných otázek a hypotéz

Výzkumné otázky

1. V jaké míře trpí syndromem vyhoření asistenti pedagoga a speciální pedagogové?
2. Závisí délka praxe v oboru na míře výskytu syndromu vyhoření?
3. Jak velká část respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření a zná jeho příznaky?
4. Jak velká část respondentů má ve svém okolí někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření?

Hypotézy

Hypotéza 1: Syndromem vyhoření trpí více než 10 % asistentů pedagoga a více než 15 % speciálních pedagogů.

Hypotéza 2: Čím delší praxe v oboru, tím vyšší riziko výskytu syndromu vyhoření.

Hypotéza 3: Více než 50 % respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření a zná jeho příznaky.

Hypotéza 4: Více než 20 % respondentů má ve svém okolí někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření.

4.2 Charakteristika výzkumného prostředí

Pro realizaci výzkumu jsme zvolili 9 náhodně vybraných zařízení ve Středočeském kraji. Jednalo se převážně o základní školy a mateřské školy, ve kterých působí jak asistenti pedagoga, tak speciální pedagogové. Výzkum byl zaměřen na odborníky, kteří působí na základních školách, nikoli v mateřských školách.

Jedním z vybraných zařízení byla Základní škola a Praktická škola Benešov, která má 11 tříd, do kterých dochází 85 žáků. Součástí této školy je i speciálněpedagogické centrum.

Další vybranou školou byla Základní škola T. G. Masaryka Komárov, která se nachází v okrese Beroun. Součástí školy je školní družina a jídelna. Do školy dochází skoro 300 dětí.

Do výzkumu se zapojila i Základní škola Vorlína, která se nachází v okrese Benešov. Součástí školy je školní družina, jídelna a školní pedagogické pracoviště, které poskytuje primární poradenské služby pro žáky, zákonné zástupce žáků a pro učitele.

Další zařízení vybrané do výzkumu je Základní škola a Mateřská škola Kamýk nad Vltavou, která se nachází v příbramském okrese. Součástí Základní školy a Mateřské školy Kamýk nad Vltavou je též školní družina a jídelna. Na základní školu mohou docházet i žáci se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, žáci trpící autismem nebo žáci s jinými vadami, a to díky dvěma speciálním třídám, které jsou zde zřízené.

Největší zařízení, které se výzkumu zúčastnilo, bylo Odborné učiliště, Praktická škola, Základní škola a Mateřská škola v Příbrami IV. Součástí tohoto zařízení je i praktická škola, která nabízí pět 3letých oborů, které jsou zakončeny závěrečnou zkouškou s výučním listem. Dále základní škola, která se dělí ještě na základní speciální školu. Ve speciální škole jsou vzděláváni žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a postižením více vadami, do základní školy dochází žáci s lehkým mentálním postižením. Součástí zařízení je i Základní škola a Mateřská škola při Dětské léčebně v Bukovanech.

Do výzkumu se též zapojili asistenti pedagoga a speciální pedagogové ze Základní školy a Mateřské školy Šanov v okrese Rakovník. Do této školy aktuálně dochází 117 žáků, kteří jsou rozděleni do 8 tříd z důvodu nízkého počtu žáků. Součástí školy je školní jídelna, družina a umělecká škola.

Dalším vybraným zařízením je Základní škola Čechtice, která se nachází v benešovském okrese. Součástí školy je školní jídelna a družina.

Poslední dvě zařízení jsou Základní škola a Mateřská škola Postupice a Základní škola a Mateřská škola Louňovice pod Bláníkem.

Postupická základní škola se nachází též v benešovském okrese. Do postupické základní školy dochází 122 žáků. Součástí této školy je školní jídelna i školní družina.

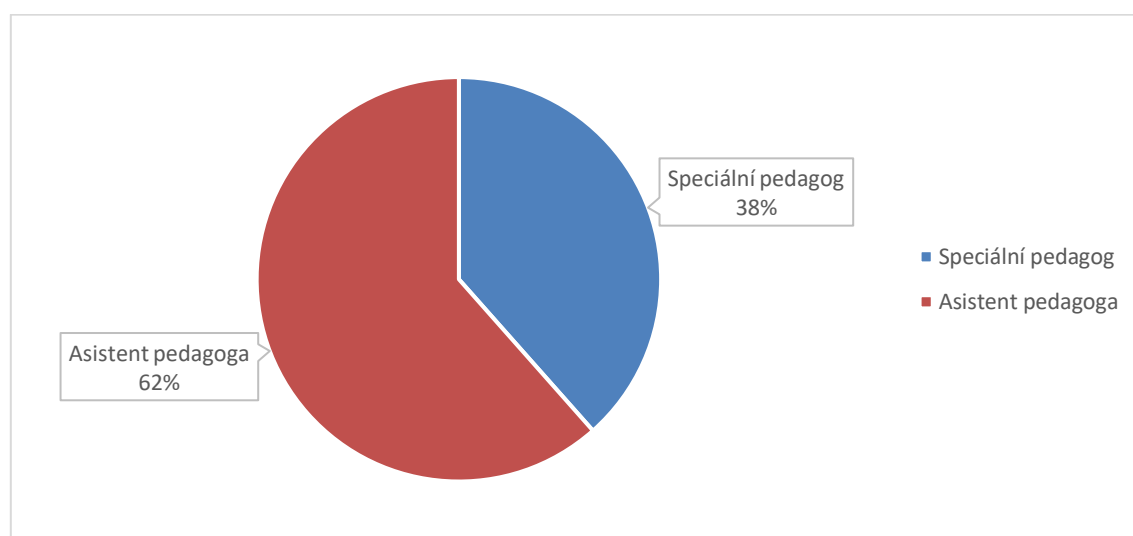
Základní škola a Mateřská škola Louňovice pod Bláníkem se nachází také v okrese Benešov. Součástí je, stejně jako u základní školy v Postupicích, školní družina a školní jídelna.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je technické označení, které představuje podmnožinu zvolenou ze skupiny větších rozměrů (Punch, 2008).

Do výzkumného šetření se zapojili speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Z celkového počtu 52 respondentů se výzkumu zúčastnilo 20 speciálních pedagogů a 32 asistentů pedagoga, jak můžeme vidět v grafu č. 1, poměr speciálních pedagogů a asistentů pedagoga je 38 % ku 62 %, z čehož vyplývá, že na 9 vybraných školách je větší zastoupení asistentů pedagoga než speciálních pedagogů.

Graf 1: Zastoupení respondentů podle druhu profese



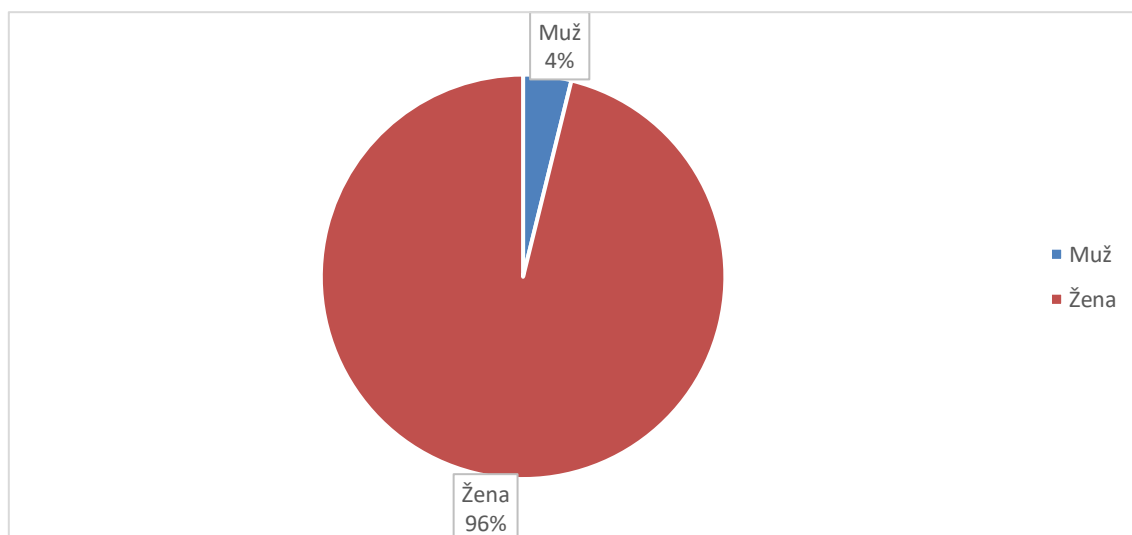
Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Jsme si vědomi, že různý počet respondentů obou profesí při porovnání může vést k jistému zkreslení výsledků výzkumného šetření. Na administrativní snížení počtu asistentů pedagoga jsme nepřistoupili z důvodu nízkého počtu respondentů a také proto, že poměr obou profesí je odrazem reality na školách.

Je nutné poznamenat, že největší část respondentů tvoří ženy, jak můžeme vidět v grafu č. 2. Mužské pohlaví je v tomto šetření zastoupeno pouze 2 respondenty, což tvoří pouze 4 % z celkového počtu 52 respondentů. Proto jsme se rozhodli vynechat porovnávání míry výskytu syndromu vyhoření či jeho příznaků dle pohlaví. Když se podíváme na tabulku č. 2, můžeme si všimnout, že žádný z respondentů mužského

pohlaví nevykonává profesi asistenta pedagoga, ale oba pracují jako speciální pedagogové.

Graf 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví



Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

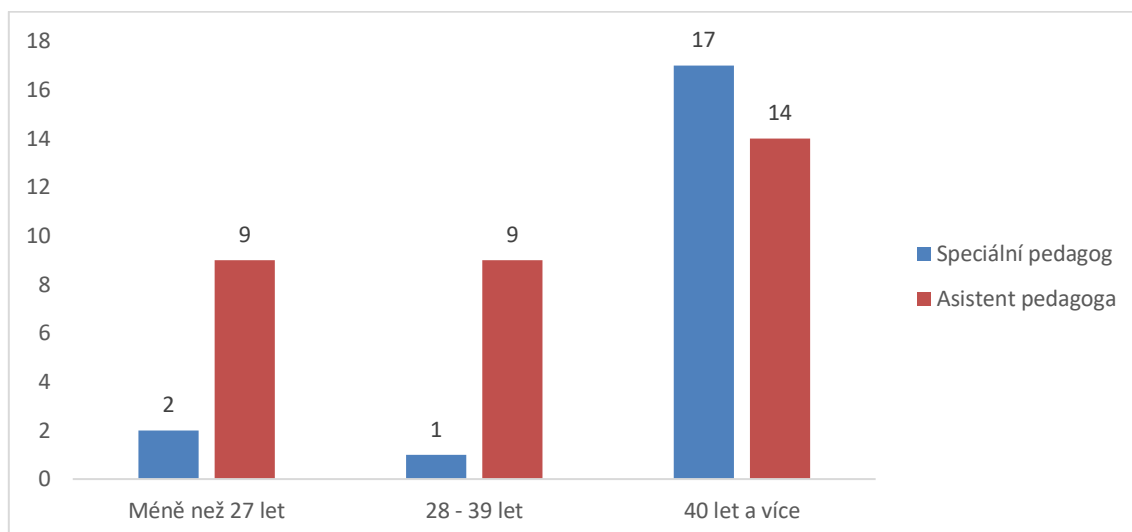
Tabulka 2: Celkový počet respondentů podle profese a pohlaví

Profese	Žena		Muž		Celkem
	Počet absolutní	Počet relativní	Počet absolutní	Počet relativní	
Speciální pedagog	18	93 %	2	7 %	20
Asistent pedagoga	32	100 %	0	0 %	32
Celkem	50	96 %	2	4 %	52

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Zaměříme-li se na stáří výzkumného vzorku, podle grafu č. 3 můžeme vidět, že převážná většina zúčastněných respondentů je starší než 40 let. Pokud tuto věkovou kategorii rozdělíme z hlediska profese, můžeme vidět, že speciálních pedagogů je 17 a asistentů pedagoga je 14, tudíž speciálních pedagogů je o 3 více. Nejmenší zastoupení speciálních pedagogů je ve věkové škále 28 až 39 let, a to pouze jeden speciální pedagog. Ve věkové kategorii 27 let a méně je zastoupení speciálních pedagogů dosti podobné počtem 2 speciálních pedagogů. Asistenti pedagoga mají počtem stejné zastoupení jak v kategorii 27 let a méně, tak 28 až 39 let, a to 9 asistentů pedagoga.

Graf 3: Věkové rozdělení respondentů podle profese

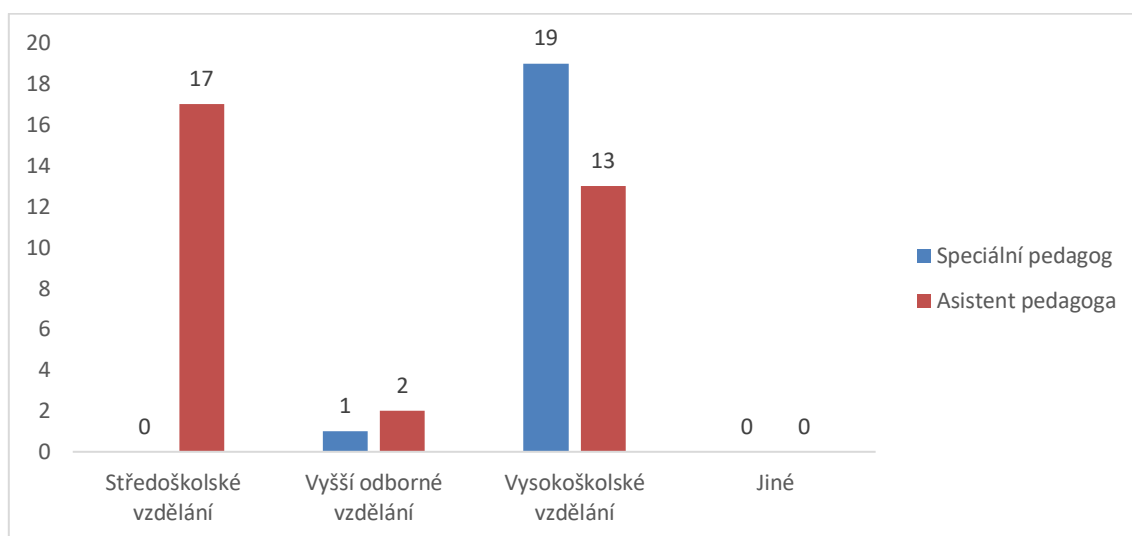


Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Již v teoretické části jsme uváděli podmínky pro výkon profese speciálního pedagoga a asistenta pedagoga z hlediska vzdělání. Z grafu č. 4 vidíme, že respondenti, kteří uvedli středoškolské vzdělání jako nejvyšší dosažené, vykonávají profesi asistenta pedagoga. Vysokoškolské vzdělání jako nejvyšší dosažené uvedlo 19 speciálních pedagogů a 1 asistent pedagoga. Nezvyklý je výsledek, kdy 1 speciální pedagog uvedl jako nejvyšší dosažené vzdělání vyšší odborné. Jiné vzdělání nebylo ani jedním z respondentů uvedeno. Můžeme tedy shrnout, že 53 % asistentů pedagoga má středoškolské vzdělání jako nejvyšší dosažené, 6 % asistentů dokončilo nejvýše vyšší odborné vzdělání a vysokoškolského vzdělání dosáhlo 41 % asistentů pedagoga.

Z grafu č. 4 zjišťujeme, že 95 % speciálních pedagogů má nejvyšší dosažené vysokoškolské vzdělání a 5 % má jako nejvyšší dosažené vzdělání uvedeno vyšší odborné vzdělání.

Graf 4: Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání.



Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

5 METODIKA

Pro výzkumné šetření jsme zvolili kvantitativní metodu, a to standardizovaný dotazník, jehož obsahem jsou uzavřené otázky. Ke standardizovanému dotazníku jsme doplnili námi vytvořené otázky, které jsou uvedeny v druhé části dotazníku. Prostřednictvím námi vytvořeného dotazníku zjišťujeme od respondentů demografické údaje, které jsou nezbytně nutné k ověření námi zvolených hypotéz.

5.1 Dotazník

Gavora (2000, s. 99) popisuje dotazník jako: „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Je nejčastěji používanou metodou z důvodu snadné konstrukce. Dotazník je ekonomický výzkumný nástroj, protože slouží k hromadnému získávání údajů.

Podkladem pro tvorbu dotazníku jsou podle Punch (2008) výzkumné otázky. Na základě zvolených výzkumných otázek se rozhodujeme, jaká data jsou nezbytná pro výzkumné šetření. Při tvoření dotazníku je nutné dbát na přiměřenou délku dotazníku (aby nebyl příliš krátký, nebo naopak příliš dlouhý), čas, který je potřebný pro vyplnění dotazníku a na samotnou náročnost vyplňování dotazníku. Tyto aspekty hrají velkou roli při návratnosti dotazníku, proto Punch doporučuje mít dotazník kratší, nepříliš náročný na čas. Návratnost také ovlivňuje to, jak je dotazník distribuován a jak jsou otázky v dotazníku položeny.

Dotazníkem se tedy rozumí systém předpřipravených kvalitně formulovaných otázek, které jsou účelně seřazeny, a to tak, aby na ně respondent mohl odpovědět písemnou formou.

Dotazník se řadí mezi empirické metody sběru dat. Chráska (2016) uvádí 3 vlastnosti, které jsou nezbytné pro tvorbu kvalitního dotazníku. Vlastnostmi jsou reliabilita (přesné zachycení zkoumaných jevů), validita, kterou se rozumí zjišťování jen toho, na co je dotazník orientován a praktičnost.

Dotazníková metoda má své výhody, ale i nevýhody. Za výhodu považujeme nízkou časovou náročnost a rychlý sběr dat od velkého množství respondentů. Jako další

výhoda se uvádí vysoký stupeň anonymity. Naopak největší nevýhodou dotazníkového šetření je fakt, že respondenti mohou odpovídat zkresleně a lživě, například z důvodu špatně položených otázek. Také může být obtížné sehnat velký počet respondentů (Gavora, 2000).

Pokud nastane situace, kdy je dotazník nesprávně sestaven a použit, může být důsledkem ztráta hodnoty dotazníku. Z tohoto důvodu jsme pro výzkumné šetření použili dotazník MBI (viz. Příloha C), odborně sestavený Christinou Maslach a Susan Jackson.

5.1.1 MBI dotazník

MBI dotazník – Machlach Burnout Inventory – se řadí mezi nejpoužívanější metodu k zaznamenání stupně syndromu vyhoření v tzv. pomáhajících profesích. Tento dotazník vytvořila dvojice Christina Maslach a Susan Jackson v roce 1981. Pomocí dotazníku zjišťujeme 3 faktory, z nichž dva jsou laděny negativně a jeden pozitivně. Pozitivně je laděno osobní uspokojení z práce (PA). Negativně jsou laděny depersonalizace (DP) a emocionální vyčerpání (EE).

Tyto faktory Křivohlavý (1998) popisuje následovně:

EE – člověk ztrácí motivaci k výkonu určitých činností, nemá sílu ani chuť k životu, tento faktor slouží převážně jako rozhodující ukazatel výskytu burnout syndromu. V dotazníku se na tento faktor zaměřuje 9 otázek (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20),

DP – depersonalizace se nejvíce projevuje u lidí, kteří potřebují „kladnou zpětnou vazbu“ od lidí, o které pečují nebo se jim věnují. Pokud jim tato kladná zpětná vazba není dopřána, začnou mít pohrdající chování, zahořknou, přestanou mít k druhým lidem úctu a respekt. Na tento faktor je v dotazníku zaměřeno 5 otázek (5, 10, 11, 15, 22),

PA – snížená pracovní výkonnost, touto formou vyhoření trpí nejvíce lidé, kteří si dostatečně nevěří, necení si sebe tak, jak by měli. Z toho důvodu nemají energii k řešení konfliktů, k řešení problémů v životě a zdolávání situací, kdy jsou ve stresu. V dotazníku se na tento faktor orientuje 8 otázek (4,7,9,12,17,18,19,21).

Na formulaci odpovědí je možné použít jeden ze sedmi stupňů z odpovědní stupnice.

Tento dotazník MBI, který jsme použili pro výzkumné šetření, jsme převzali z bakalářské práce M. Zítkové (online, cit. 2021-01-20).

Vyhodnocení dotazníku MBI

Dotazník je složen z 22 otázek, které se vztahují k již zmíněným faktorům. V dotazníku jsou uzavřené otázky, na které se odpovídá pomocí stupnice podle síly pocitu, s tím, že 0 znamená „vůbec“ a 7 „velmi silně“. Někdy se také používá stupnice četnosti pocitů. Dotazník se vyhodnocuje pomocí sčítání hodnot u jednotlivých faktorů. Podle následující stupnice se vyhodnocuje, jak vysokým stupněm EE, DP a PA respondent disponuje s tím, že vysoký stupeň znamená vyhoření (Zítková, online, cit. 2021-01-20).

Stupeň EE (emocionálního vyčerpání)

Nízký	0–16	
Mírný	17–26	průměrná hodnota – 19,0
Vysoký	27 a více	– vyhoření

Stupeň DP (depersonalizace)

Nízký	0–6	
Mírný	7–12	průměrná hodnota – 6,6
Vysoký	12 a více	– vyhoření

Stupeň PA (osobního uspokojení)

Vysoký	39 a více	
Mírný	38–32	průměrná hodnota – 36,8
Nízký	31–0	– vyhoření

5.2 Čas a organizace výzkumného šetření

Sběr dat jsme zahájili v prosinci roku 2020 a trval až do konce ledna roku 2021. Vzhledem k situaci týkající se covid-19 byl dotazník zhotoven v elektronické podobě, a to v programu Microsoft Word. Předpokládali jsme, že se respondenti nebudou chtít stýkat osobně. V tomto souboru jsme uvedli instrukce k vyplnění MBI dotazníku, který byl součástí souboru. Dále se v souboru nacházel elektronický odkaz, který respondenta přesměroval na vytvoření online dotazníku (Příloha A). Dotazník měl tedy dvě části.

Jako první jsme náhodně vybrali 9 příslušných zařízení ve Středočeském kraji v různých okresech (Základní škola a Praktická škola Benešov, Základní škola T. G. Masaryka Komárov, Základní škola Vorlína, Základní škola a Mateřská škola Kamýk nad Vltavou, Odborné učiliště, Praktická škola, Základní škola a Mateřská škola v Příbrami IV, Základní škola a Mateřská škola Šanov, Základní škola Čechtice, Základní škola a Mateřská škola Postupice, Základní škola a Mateřská škola Louňovice pod Blaníkem). Následně jsme rozeslali e-mailem ředitelům, popř. zástupcům ředitele, žádost o rozeslání dotazníku asistentům pedagoga a speciálním pedagogům pracujícím na konkrétní škole, s prosbou o zaslání počtu rozeslaných dotazníků.

Z každého zařízení přišla kladná odpověď od vedení a potvrzení o rozeslání dotazníku mezi své podřízené s informací o počtu AP a SPP. Návratnost dotazníků byla pouze 73 %. S podobným výsledkem návratnosti jsme počítali z důvodu velkého vytížení pedagogů spojeného s již zmiňovaným covid-19. S respondenty i s vedoucími jsme převážně komunikovali e-mailem či telefonicky. Online dotazníky se automaticky odesílaly do elektronické schránky a vyplněné MBI dotazníky respondenti zasílali přímo do zvolené e-mailové schránky. Jeden z vyplněných dotazníků jsme museli z šetření vyřadit, jelikož byla respondentem vyplněna pouze jedna část dotazníku. Z celého počtu vyplněných dotazníků jsme tedy do šetření použili 52 dotazníků, které byly vyplněny podle instrukcí.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na základě získání a vyhodnocení dat jsme potvrdili, či vyvrátili stanovené hypotézy. Hypotézy byly vyhodnoceny ve stejném pořadí, jako je uvedeno v kapitole 4.1. V nadcházející kapitole budeme udávat dílčí výsledky pomocí grafů a tabulek, které budeme i slovně popisovat. Tabulky a grafy budou sloužit pro lepší přehlednost výsledků, ke kterým jsme dospěli.

6.1 Míra výskytu syndromu vyhoření u asistentů pedagoga a speciálních pedagogů

V této části jsme ověřovali **hypotézu 1**: „Syndromem vyhoření trpí více než 10 % asistentů pedagoga a více než 15 % speciálních pedagogů“.

Hypotéza 1 byla na základě výsledků výzkumného šetření potvrzena.

Doložení výsledků hypotézy

Jako první jsme uvedli přesný počet speciálních pedagogů a asistentů pedagoga, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Z grafu č. 1 můžeme vidět, že z celkového počtu 52 respondentů je 32 asistentů pedagoga a 20 speciální pedagogů.

Hodnoty jednotlivých dimenzí u speciálních pedagogů

Nyní se zaměříme na speciální pedagogy a jejich výsledné hodnoty v jednotlivých dimenzích podle MBI dotazníku.

Tabulka 3: Výsledné hodnoty jednotlivých dimenzí u speciálních pedagogů

Dimenze	Speciální pedagog
EE	13,4
DP	5,9
PA	35,3

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Míra jednotlivých dimenzí u speciálních pedagogů z 9 příslušných zařízení ukazuje, že respondenti v dimenzi emocionálního vyčerpání (EE) vykazují hodnotu 13,4. Tato hodnota se řadí do nízkého stupně. Když vezmeme v potaz to, že tato dimenze je nejměrodatnějším ukazatelem syndromu vyhoření, můžeme říct, že u respondentů vykonávajících profesi speciálního pedagoga se syndrom vyhoření nevyskytuje. Výsledná hodnota stupně depersonalizace (DP) je 5,9. To znamená, že respondenti vykonávající profesi speciálního pedagoga vykazují nízkou mírou depersonalizace. Poslední dimenzí je stupeň osobního uspokojení (PA), u kterého byla zjištěna výsledná hodnota 35,3, což ukazuje na mírný stupeň uspokojení. Znamená to tedy, že respondenti vykonávající profesi speciálního pedagoga nejsou v této dimenzi vyhořelí, ale měli by zapracovat na sebedůvěře a na sebeocnění.

Tabulka 4: Porovnání výsledné míry jednotlivých dimenzí u speciálních pedagogů a průměru jednotlivých dimenzí dle MBI

Dimenze	EE	Průměrná míra EE dle MBI	DP	Průměrná míra DP dle MBI	PA	Průměrná míra PA dle MBI
Speciální pedagog	13,4	19	5,9	6,6	35,3	36,8

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Pokud porovnáme výsledné hodnoty dimenze emocionálního vyčerpání (EE), vidíme, že speciální pedagogové vykazují nižší míru, než je uveden průměr dle MBI, který udává hodnotu 19, znamená to tedy, že v této dimenzi speciální pedagogové vyhořelí nejsou. V dimenzi depersonalizace (DP) je rozdíl poněkud menší, ale stejně jako u dimenze EE je hodnota výsledků speciálních pedagogů nižší než průměr dle MBI, který je 6,6, a tím pádem se řadí do mírného stupně depersonalizace. U speciálních pedagogů je hodnota DP 5,9, takže u nich nedochází k odosobnění. Pokud se zaměříme na porovnání výsledné hodnoty dimenze osobního uspokojení (PA), všimneme si, že zde je rozdíl hodnot opravdu malý. Hodnota výsledků speciálních pedagogů je 35,3 a průměrná hodnota dle MBI 36,8, což výsledek řadí do mírného stupně osobního uspokojení.

Hodnoty jednotlivých dimenzí u asistentů pedagoga

Nyní se zaměříme na asistenty pedagoga a jejich výsledné hodnoty v jednotlivých dimenzích podle MBI dotazníku.

Tabulka 5: Výsledné hodnoty jednotlivých dimenzí u asistentů pedagoga

Dimenze	Asistent pedagoga
EE	17,1
DP	5,7
PA	37

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Hodnota výsledků v jednotlivých dimenzích u asistentů pedagoga z 9 zmíněných zařízení ukazuje, že emocionální vyčerpání (EE) vykazuje hodnotu 17,1. To znamená, že se v mírné míře u respondentů projevuje vyhoření, takže nemají příliš motivace a zřídka postrádají chuť k životu. U dimenze depersonalizace (DP) je výsledná hodnota 5,7. Takže asistenti pedagoga ani v nejmenší míře netrpí odosobněním. Pokud se zaměříme na stupeň osobního uspokojení (PA) u asistentů pedagoga, podle výsledné hodnoty 37 zjistíme, že výsledek není negativní, ale ani pozitivní, jelikož hodnota spadá do mírného stupně osobního uspokojení.

Tabulka 6: Porovnání výsledné míry jednotlivých dimenzí u asistentů pedagoga a průměru jednotlivých dimenzí dle MBI

Dimenze	EE	Průměrná míra EE dle MBI	DP	Průměrná míra DP dle MBI	PA	Průměrná míra PA dle MBI
Asistent pedagoga	17,1	19	5,7	6,6	37	36,8

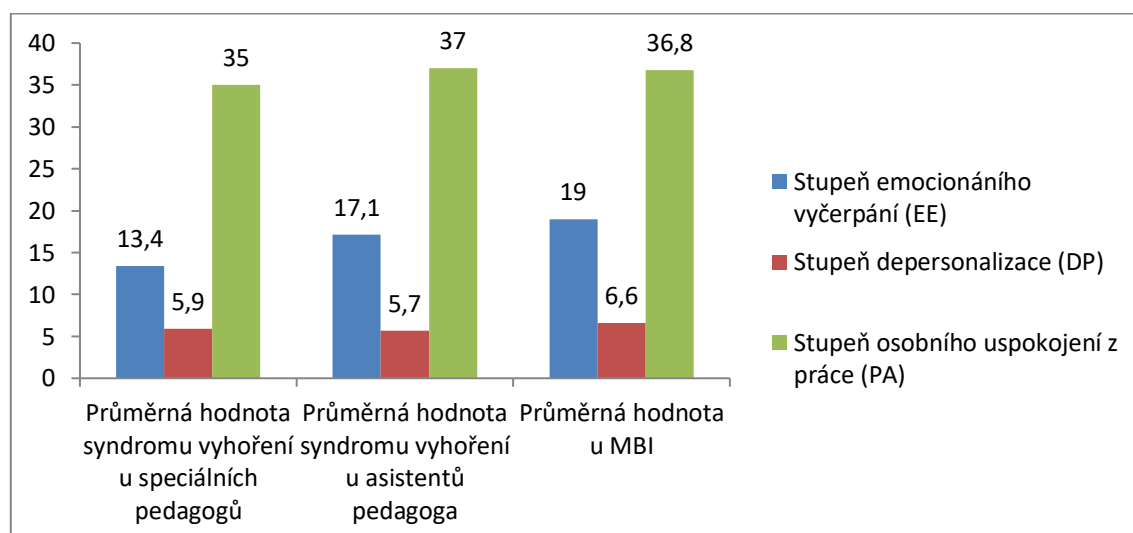
Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Při porovnání výsledných hodnot jednotlivých dimenzí u asistentů pedagoga s průměrnou mírou dle MBI u jednotlivých dimenzí můžeme vidět, že dimenze emocionálního vyčerpání (EE) je 17,1. Průměrná míra EE dle MBI je 19. Ačkoli je hodnota EE u asistentů pedagoga o něco nižší, řadí se stejně jako průměrná míra dle MBI do mírného stupně, to znamená, že asistenti v této dimenzi netrpí vyhořením, ale ani výsledek není negativní. Hodnota depersonalizace dle MBI je 6,6 a tím se řadí do mírného

stupně, zatímco hodnota u asistentů pedagoga (5,7) se řadí do nízkého stupně depersonalizace. Znamená to tedy, že je výsledek negativní a asistenti pedagoga nevykazují žádné znaky depersonalizace. Další dimenzí k porovnání je osobní uspokojení (PA), kde se hodnoty téměř shodují. Výsledek hodnoty osobního uspokojení asistentů pedagoga je 37, takže je pouze o 0,2 nižší než průměrná míra dle dotazníku MBI. Obě tyto hodnoty spadají do mírného stupně osobního uspokojení, takže výsledek není pozitivní, ale ani negativní.

Pro lepší přehlednost jsme výsledky šetření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v porovnání s průměrnými hodnotami MBI znázornili v grafu č. 5.

Graf 5: Výsledky šetření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v porovnání s průměrnými hodnotami MBI



Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Po vyhodnocení výsledných hodnot v jednotlivých dimenzích u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga si rozdělíme a popíšeme výsledné hodnoty u každé dimenze v jednotlivých stupních.

Tabulka 7: Četnost výskytu faktorů u speciálních pedagogů

Faktory	Speciální pedagog	Emocionální vyčerpání (EE)	Depersonalizace (DP)	Osobní uspokojení (PA)
Stupně				
Nízký stupeň vyhoření	Absolutní počet	13	12	8
	Relativní počet	65 %	60 %	40 %
Mírný stupeň vyhoření	Absolutní počet	4	5	6
	Relativní počet	20 %	25 %	30 %
Vysoký stupeň vyhoření	Absolutní počet	3	3	6
	Relativní počet	15 %	15 %	30 %

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Jak můžeme vidět z tabulky č. 7, většina respondentů vykazuje nízkou úroveň ve všech dimenzích. Emocionálním vyčerpáním na nízké úrovni trpí 13 speciálních pedagogů, což je z celkového počtu 20 speciálních pedagogů 65 %. Depersonalizací v nízkém stupni trpí 12 speciálních pedagogů, tedy 60 %. Emocionální vyčerpání v mírném stupni vykazují 4 speciální pedagogové, to je 20 % z celkového počtu, 5 (25 %) speciálních pedagogů vykazuje mírný stupeň odosobnění. V mírném stupni osobního uspokojení v pracovní sféře se nachází 6 speciální pedagogů, což je 30 %. Pokud se zaměříme na vysoký stupeň, což je samotné vyhoření, jsou zde výsledky nižší než v nízkém a mírném stupni vyhoření. Vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace vykazují 3 speciální pedagogové, tedy 15 %. Ve sféře osobního uspokojení vyhořením trpí 6 (30 %) speciálních pedagogů. Na základě výsledků výzkumného šetření trpí vyhořením 20 % speciálních pedagogů, kteří se zúčastnili tohoto výzkumného šetření.

Tabulka 8: Četnost výskytu faktorů u asistentů pedagoga

Faktory	Asistent pedagoga	Emocionální vyčerpání (EE)	Depersonalizace (DP)	Osobní uspokojení (PA)
Stupně				
Nízký stupeň vyhoření	Absolutní počet	21	20	15
	Relativní počet	66 %	63 %	47 %
Mírný stupeň vyhoření	Absolutní počet	6	7	9
	Relativní počet	19 %	22 %	28 %
Vysoký stupeň vyhoření	Absolutní počet	5	5	8
	Relativní počet	15 %	15 %	25 %

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Z výsledných hodnot v jednotlivých stupních v dimenzích lze konstatovat, že většina asistentů pedagoga v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace se nachází v nízkém stupni vyhoření s výsledky: 21 respondentů v dimenzi emocionálního vyčerpání a 20 respondentů v dimenzi depersonalizace. Co se týče mírného stupně vyhoření, jsou výsledky v jednotlivých dimenzích dost podobné. V mírném stupni emocionálního vyčerpání je 6 asistentů pedagoga, což tvoří 19 %. V dimenzi odosobnění se v mírném stupni nachází 7 (22 %) asistentů pedagoga. O něco vyšší počet asistentů (9) se nachází v mírném stupni osobního uspokojení, tedy 28 %. S vyhořením v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace se potýká dohromady 10 asistentů pedagoga, tedy 5 (15 %) v dimenzi emocionálního vyčerpání a 5 (15 %) v dimenzi odosobnění. V dimenzi osobního uspokojení tvoří vyhořelí asistenti pedagoga 25 % z celkového počtu dotazovaných asistentů pedagoga. V absolutním počtu je to tedy 8 asistentů pedagoga. Na základě zjištěných dat lze uvést, že syndromem vyhoření trpí 19 % asistentů pedagoga z celkového počtu asistentů pedagoga, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Na základě výsledků z tabulky č. 7 a tabulky č. 8, můžeme potvrdit hypotézu 1: „Syndromem vyhoření trpí více než 15 % speciálních pedagogů a více než 10 % asistentů pedagoga“.

Speciální pedagogové trpící vyhořením tvoří 20 % z celkového počtu dotazovaných speciálních pedagogů a asistenti pedagoga tvoří 19 % z celkového počtu dotazovaných asistentů pedagoga.

6.2 Míra výskytu syndromu vyhoření v souvislosti s délkou praxe v oboru

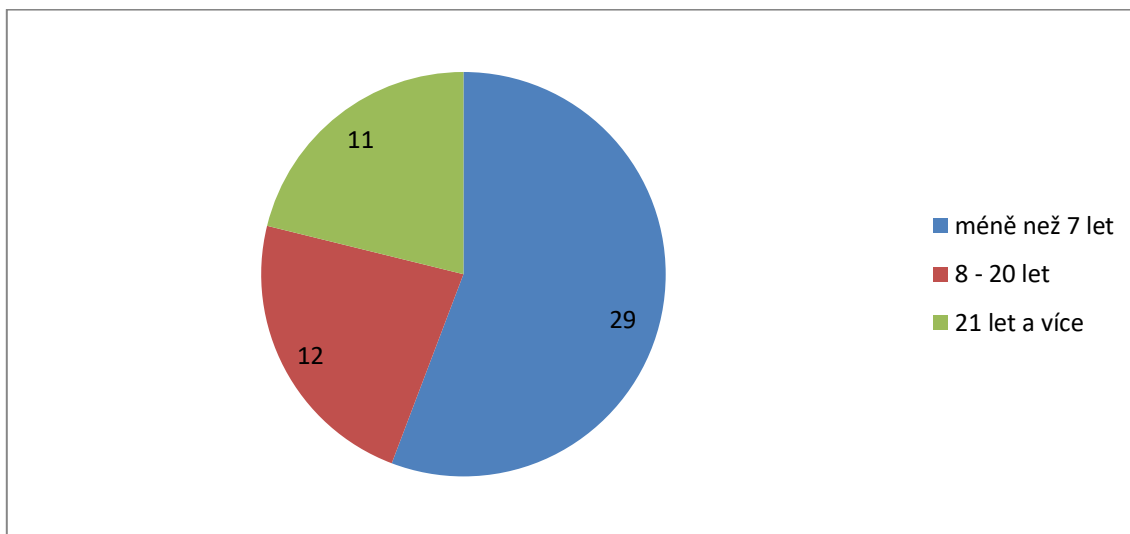
V této části práce jsme ověřovali **hypotézu 2**, která zní: „Čím delší praxe v oboru, tím vyšší riziko výskytu syndromu vyhoření“.

Hypotéza 2 byla na základě získaných dat potvrzena.

Doložení výsledků hypotézy

Z celkového počtu 52 respondentů má praxi v oboru kratší než 7 let 29 dotazovaných, to tvoří 56 % z celkového počtu, což je více než polovina respondentů. 12 (23 %) dotazovaných má praxi v oboru v rozmezí 8 až 20 let. 11 respondentů, což je 21 %, vykonává profesi asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga 21 a více let. Pro lepší přehlednost jsme výsledky znázornili v grafu č. 6.

Graf 6: Délka praxe dotazovaných respondentů v oboru.



Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 9: Četnost výskytu faktorů u respondentů s délkou praxe 7 let a méně.

Faktory	Praxe 7 let a méně	Emocionální vyčerpání (EE)	Depersonalizace (DP)	Osobní uspokojení (PA)
Stupně				
Nízký stupeň vyhoření	Absolutní počet	21	21	13
	Relativní počet	72 %	72 %	45 %
Mírný stupeň vyhoření	Absolutní počet	4	4	10
	Relativní počet	14 %	14 %	34 %
Vysoký stupeň vyhoření	Absolutní počet	4	4	6
	Relativní počet	14 %	14 %	21 %

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Z tabulky č. 9 můžeme vidět, že respondenti vykonávající profesi asistenta pedagoga či speciálního pedagoga mají stejné hodnoty v dimenzi emocionálního vyčerpání a dimenzi depersonalizace v nízkém, mírném i vysokém stupni vyhoření. Stejně hodnoty emocionálního vyčerpání v nízkém stupni vyhoření vykazuje 21 respondentů. Stejný počet respondentů má nízký stupeň depersonalizace, tedy 72 % z celkového počtu dotazovaných. V dimenzi osobního uspokojení uvedlo 13 (45 %) respondentů nízkou míru vyhoření. Mírnou úroveň osobního uspokojení vykazuje 10 (34 %) respondentů. Zaměříme-li se na samotné vyhoření, můžeme říct, že největší počet respondentů (6) vykazuje vyhoření v dimenzi osobního uspokojení. V dimenzi emocionálního vyčerpání jsou vyhořelí 4 respondenti, což je 14 %, stejné hodnoty můžeme vidět i u vyhoření v dimenzi depersonalizace s počtem 4 respondentů.

Na základě výsledků vyhoření ve všech dimenzích lze konstatovat, že vyhořením trpí 16 % dotazovaných respondentů s pedagogickou praxí 7 let a méně.

Tabulka 10: Četnost výskytu faktorů u respondentů s délkou praxe v rozmezí 8–20 let

Faktory	Praxe 8–20 let	Emocionální vyčerpání (EE)	Depersonalizace (DP)	Osobní uspokojení (PA)
Stupně				
Nízký stupeň vyhoření	Absolutní počet	9	5	3
	Relativní počet	75 %	42 %	25 %
Mírný stupeň vyhoření	Absolutní počet	3	6	4
	Relativní počet	25 %	50 %	33 %
Vysoký stupeň vyhoření	Absolutní počet	0	1	5
	Relativní počet	0 %	8 %	42 %

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

V tabulce č. 10 je znázorněno, že v dimenzi emocionálního vyčerpání vykazuje 9 respondentů, jejichž praxe je delší než 7 let a kratší než 21 let, vyhoření v nízkém stupni. Mírným stupněm emocionálního vyčerpání trpí 3 dotazovaní, což je 25 %. Nízkou míru odosobnění vykazuje 5 respondentů a 6 respondentů vykazuje mírný stupeň vyhoření v oblasti depersonalizace. Pozoruhodný je výsledek vyhoření v emocionální rovině, kterým netrpí ani jeden dotazovaný respondent. Vyhoření v dimenzi depersonalizace vykazuje 1 respondent. Nedostatkem osobního uspokojení trpí 5 respondentů s délkou praxe 8–20 let.

Výsledná hodnota míry vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga s délkou praxe 8–20 let je 17 %.

Tabulka 11: Četnost výskytu faktorů u respondentů s délkou praxe v 21 let a více

Faktory	Praxe 21 let a více	Emocionální vyčerpání (EE)	Depersonalizace (DP)	Osobní uspokojení (PA)
Stupně				
Nízký stupeň vyhoření	Absolutní počet	4	7	6
	Relativní počet	36 %	64 %	55 %
Mírný stupeň vyhoření	Absolutní počet	2	1	1
	Relativní počet	18 %	9 %	9 %
Vysoký stupeň vyhoření	Absolutní počet	5	3	4
	Relativní počet	46 %	27 %	36 %

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Z tabulky č. 11 můžeme konstatovat, že 4 respondenti s délkou praxe 21 let a více vykazují nízký stupeň emocionálního vyčerpání, 2 respondenti vykazují známky mírného stupně vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání a vyhořením v téže dimenzi trpí 5 respondentů, což je 46 % z celkového počtu dotazovaných s praxí 21 let a více. Co se týče dimenze depersonalizace, můžeme vidět, že nízký stupeň vyhoření vykazuje 7 respondentů, mírný stupeň pouze jeden respondent a vysokým stupněm, tedy vyhořením, disponují 3 (27 %) respondenti. V dimenzi osobního uspokojení jsou vyhořelí 4 dotazovaní, to tvoří 36 %, 1 (9 %) respondent je mírně osobně uspokojen a zbylých 55 % procent tvoří 6 respondentů, kteří jsou v této dimenzi nejvíce osobně uspokojeni.

Na základě výsledných hodnot je 36,4 % vyhořelých asistentů pedagoga a speciálních pedagogů vykonávajících pedagogickou profesi 21 a více let.

Tabulka 12: Četnost výskytu faktorů u respondentů podle délky praxe v porovnání s průměrnými hodnotami dle MBI

Délka praxe	Praxe 7 let a méně	Praxe 8–20 let	Praxe 21 let a více
Emocionální vyčerpání (EE)	11,3	13,3	19,3
Depersonalizace (DP)	5,2	6,3	6,6
Osobní uspokojení (PA)	37,9	33,9	35,1

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Na základě výsledných hodnot, které jsou znázorněny v tabulce č. 12 můžeme konstatovat, že výsledná hodnota 11,3 v dimenzi emocionálního vyčerpání u respondentů s délkou praxe 7 let a méně je nižší než průměrná hodnota EE MBI, která je 19, a spadá tedy do nízkého stupně vyčerpání. Depersonalizace u této skupiny s výslednou hodnotou 5,2 je opět nižší než průměr DP MBI, který je 6,6, a řadí se tedy též do nízkého stupně odosobnění. V dimenzi osobního uspokojení je v této skupině výsledná hodnota 37,9, to znamená, že hodnota je vyšší než průměrná hodnota MBI, která je 36,8. Ve skupině respondentů, kteří mají praxi v oboru v rozmezí 8–20 let je v dimenzi emocionálního vyčerpání výsledná hodnota 13,3, tedy nižší než průměrná hodnota EE MBI, to znamená, že se řadí do nízkého stupně emocionálního vyčerpání. Výsledná hodnota v dimenzi depersonalizace je u této skupiny 6,3, což je o 0,3 nižší hodnota než průměr DP MBI, ale již se řadí do stupně mírného vyhoření. Výsledná hodnota osobního uspokojení u této skupiny (33,9) je nižší než u skupiny respondentů s délkou praxe v oboru 7 let a méně,

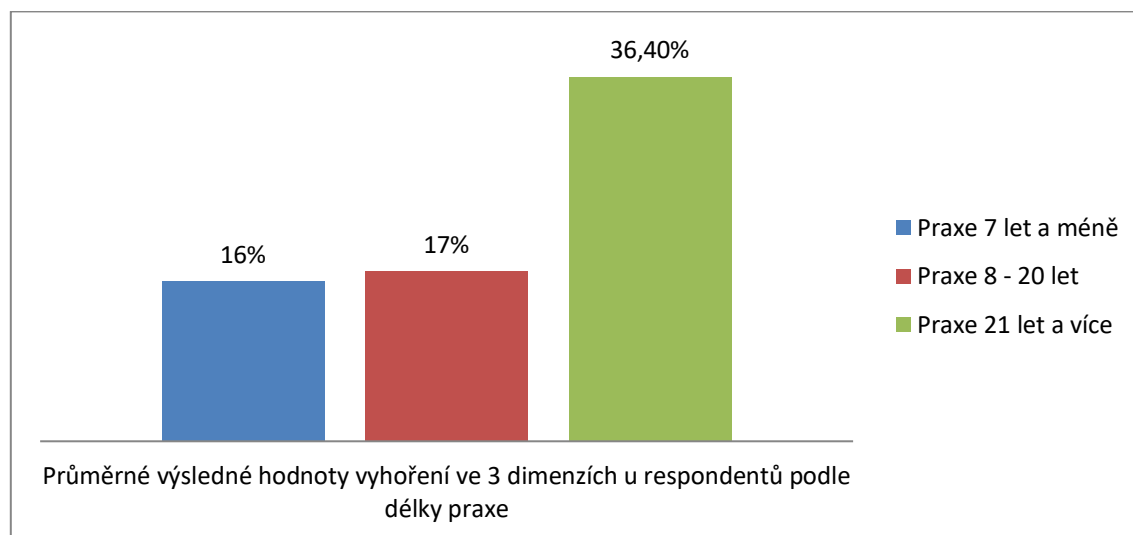
takže již spadá do mírného stupně. Poslední skupina dotazovaných s délkou praxe 21 a více let má nejvyšší výsledné hodnoty v dimenzi emocionálního vyčerpání a dimenzi depersonalizace na rozdíl od ostatních dvou skupin. Výsledná hodnota 19,3 v dimenzi emocionálního vyčerpání spadá do stupně mírného vyhoření a je i vyšší než průměrná hodnota EE MBI. V dimenzi depersonalizace je výsledná hodnota 6,6, což je stejná hodnota, jakou uvádí DP MBI a spadá tedy do stupně mírného vyhoření. Naopak u respondentů s délkou praxe 21 let a více v dimenzi osobního uspokojení je výsledná hodnota vyšší, než u skupiny respondentů s délkou praxe 8–20 let, ale menší, než u respondentů s délkou praxe 7 let a méně. Průměr PA dle MBI je v této dimenzi 36,8. U skupiny respondentů s praxí 21 a více let je výsledná hodnota 35,1, což je méně než průměr PA MBI.

Na základě tabulek č. 9, 10, 11, 12 můžeme tedy konstatovat, že skupina dotazovaných s délkou praxe 21 let a více vykazuje vyšší míru vyhoření než skupiny s kratší délkou praxe v oboru.

Můžeme tedy potvrdit hypotézu 2, která zní: „Čím delší praxe v oboru, tím vyšší riziko výskytu syndromu vyhoření“.

Pro lepší přehlednost jsme výsledky tabulek č. 9, 10, 11 znázornili v grafu č. 7.

Graf 7: Výsledné hodnoty vyhoření ve 3 dimenzích u respondentů podle délky praxe



Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

6.3 Povědomí o syndromu vyhoření a jeho příznacích

V této kapitole jsme se zaměřili na ověření **hypotézy 3**, která zní: „Více než 50 % respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření a zná jeho příznaky“.

Na základě výsledků výzkumného šetření byla hypotéza 3 potvrzena.

Doložení výsledků hypotézy

Jak jsme již zmínili v teoretické části, pro předcházení (prevenci) syndromu vyhoření je nezbytné vědět, že syndrom vyhoření vůbec existuje a také je nutné znát jeho příznaky. Z toho důvodu jsme se na tuto oblast také zaměřili.

Tabulka 13: Povědomí o syndromu vyhoření mezi respondenty

Povědomí o syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy a asistenty pedagoga		
Vím, co znamená syndrom vyhoření	Absolutní počet	Relativní počet
Ano	47	90,4 %
Spíše ano	5	9,6 %
Nevím	0	0 %
Spíše ne	0	0 %

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Na základě tabulky č. 13 můžeme říct, že výsledky povědomí o syndromu vyhoření jsou kladné a 47 respondentů z celkového počtu 52 (90,4 %) respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření. Zbýlých 9,6 %, tedy 5 respondentů neví, co znamená syndrom vyhoření, ale vědí, že syndrom vyhoření existuje, což lze také považovat za kladný výsledek. Tohoto výzkumného šetření se nezúčastnil ani jeden respondent, který by nevěděl nebo neměl povědomí o tom, co syndrom vyhoření znamená či nevěděl o jeho existenci.

Dále jsme se zaměřili na otázku, zda respondenti znají příznaky syndromu vyhoření, výsledné hodnoty jsme znázornili do tabulky č. 14.

Tabulka 14: Znalost příznaků syndromu vyhoření mezi respondenty

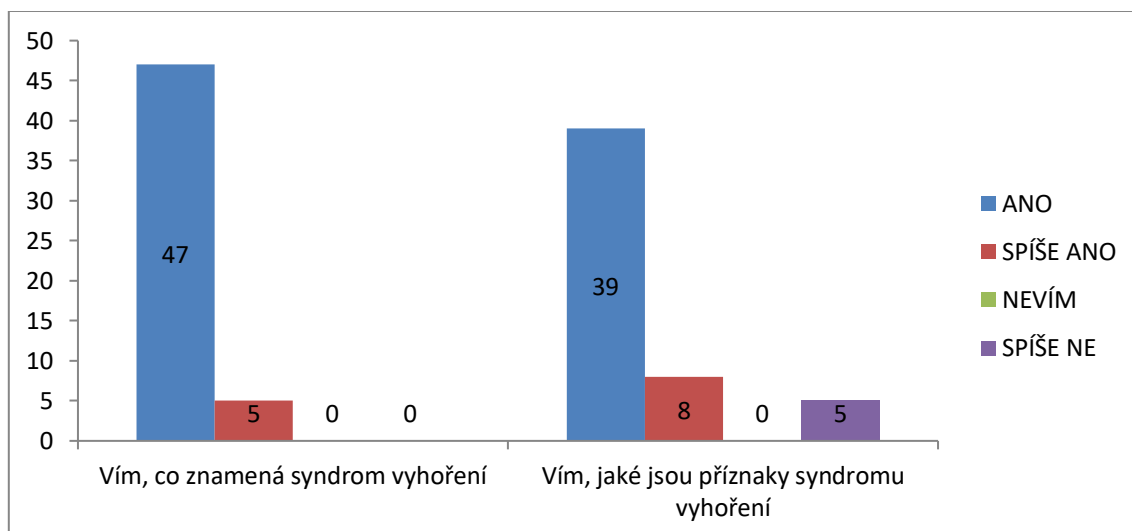
Znalost příznaků syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy a asistenty pedagoga		
Znám příznaky syndromu vyhoření	Absolutní počet	Relativní počet
Ano	39	75 %
Spíše ano	8	15,4 %
Nevím	0	0 %
Spíše ne	5	9,6 %

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Z tabulky č. 14 lze zjistit, že příznaky syndromu vyhoření zná 75 % asistentů pedagoga a speciálních pedagogů, tj. 39 dotazovaných z celkového počtu 52 respondentů. Dále 8 respondentů zvolilo odpověď na otázku, zda vědí, jaké jsou příznaky syndromu vyhoření, „spíše ano“, což lze též považovat za pozitivní výsledek. 5 dotazovaných respondentů zvolilo odpověď „spíše ne“, tento výsledek není příliš pozitivní, ale vzhledem k výsledkům z tabulky č. 13 lze konstatovat, že všichni dotazovaní respondenti vědí, co znamená syndrom vyhoření, ale 5 respondentů si není jisto, jaké má syndrom příznaky.

Do grafu č. 8 jsme shrnuli výsledky tabulek č. 13, 14 pro lepší přehlednost.

Graf č. 8. Povědomí o syndromu vyhoření a jeho příznacích mezi respondenty.



Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Na základě grafu č. 8 můžeme konstatovat, že více jak 80 % dotazovaných respondentů má povědomí o syndromu vyhoření a jeho příznacích.

Na základě zjištěných dat můžeme potvrdit hypotézu 3, která zní: „Více než 50 % respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření a zná jeho příznaky“.

6.4 Přítomnost syndromu vyhoření v okolí respondentů

V této části práce jsme ověřovali **hypotézu 4**, která zní: „Více než 20 % respondentů má ve svém okolí někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření“.

Na základě získaných dat byla hypotéza 4 potvrzena.

Doložení výsledků hypotézy

Nyní se zaměříme na míru výskytu syndromu vyhoření v okolí respondentů. Výsledné hodnoty jsou znázorněny v tabulce č. 15.

Tabulka 15: Přítomnost syndromu vyhoření v okolí respondentů.

Přítomnost syndromu vyhoření v okolí respondentů		
Znám někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření	Absolutní počet	Relativní počet
Ano	27	51,9 %
Ne	25	48,1 %

Zdroj: Autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Na základě tabulky č. 15 můžeme konstatovat, že více jak polovina respondentů má ve svém okolí někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření, tedy 27 respondentů, což tvoří 51,9 % z celkového počtu. Tento výsledek je poměrně alarmující vzhledem k tomu, jak je syndrom vyhoření závažný. 25 (48,1 %) respondentů ve svém okolí nemá nikoho, kdo by syndrom vyhoření prodělal.

Na základě zjištěných dat můžeme potvrdit hypotézu 4, která zní: „Více než 20 % respondentů má ve svém okolí někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření“.

Tímto se potvrzuje i aktuálnost problému syndromu vyhoření, o které se zmiňujeme v teoretické části práce.

6.5 Shrnutí výsledků

V této kapitole si shrneme výsledky provedeného výzkumného šetření pro lepší přehlednost a orientaci.

Hypotéza 1: „Syndromem vyhoření trpí více než 10 % asistentů pedagoga a více než 15 % speciálních pedagogů.“

Na základě výsledků šetření uvedených v tabulce č. 6, kde je zaznamenána četnost výskytu faktorů u speciálních pedagogů, a tabulce č. 7, kde je zaznamenána četnost výskytu faktorů u asistentů pedagoga, ověříme hypotézu 1.

Speciální pedagogové, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, vykazují 15% vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, 15% vyhoření v oblasti depersonalizace a vyhoření v oblasti osobního uspokojení vykazuje 30 % z celkového počtu (tabulka č. 6). Tedy 20 % respondentů vykonávající profesi speciálního pedagoga vykazuje vyhoření.

Respondenti, kteří vykonávají profesi asistenta pedagoga, vykazují 15% vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání i v dimenzi depersonalizace neboli odosobnění a 25% vyhoření v dimenzi osobního uspokojení (tabulka č. 7). Na základě výsledných hodnot všech dimenzí zjišťujeme vyhoření u 19 % asistentů pedagoga.

Z výsledných dat můžeme potvrdit stanovenou hypotézu 1: „Syndromem vyhoření trpí více než 10 % asistentů pedagoga a více než 15 % speciálních pedagogů“.

Hypotéza 2: „Čím delší praxe v oboru, tím vyšší riziko výskytu syndromu vyhoření.“

Dalším cílem výzkumného šetření bylo ověřit, zda má délka praxe v oboru vliv na výskyt syndromu vyhoření. Výzkumu se zúčastnilo 52 respondentů, kteří mají praxi v oboru kratší než 7 let, 8–20 let nebo 21 let a více.

Tabulka č. 8 ukazuje četnost výskytu faktorů u respondentů s délkou praxe 7 let a méně. Respondenti s praxí 7 let a méně vykazují 14% vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání a depersonalizace a 21% vyhoření v dimenzi osobního uspokojení, což znamená, že 16 % dotazovaných s praxí 7 let a méně trpí vyhořením.

V tabulce č. 9 lze vidět, že respondenti s praxí v oboru s délkou 8–20 let netrpí vyhořením v oblasti emocionálního vyčerpání, 8 % těchto respondentů trpí vyhořením v oblasti depersonalizace a 42 % v dimenzi osobního uspokojení. Ve výsledku trpí vyhořením 17 % respondentů s délkou praxe v oboru 8–20 let.

U respondentů s délkou praxe v oboru 21 a více let se vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání objevuje ve 46 %, v dimenzi depersonalizace trpí vyhořením 27 % dotazovaných a 36 % dotazovaných vykazuje vyhoření v dimenzi osobního uspokojení (tabulka č. 10). Respondenti s délkou praxe v oboru 21 a více let vykazují 36,4% vyhoření.

Po porovnání výsledných hodnot u jednotlivých skupin dle délky praxe jsme dospěli k výsledku, že největší mírou syndromu vyhoření trpí respondenti s délkou praxe v oboru 21 a více let.

Na základě těchto výsledků lze potvrdit hypotézu 2: „Čím delší praxe v oboru, tím vyšší riziko výskytu syndromu vyhoření“.

Hypotéza 3: „Více než 50 % respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření a zná jeho příznaky.“

Cílem bylo zjistit povědomí o syndromu vyhoření a jeho příznacích. Tabulka č. 12 ukazuje, že 90,4 % respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření, zbylá část respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření, ale není si tím zcela jista. Tabulka č. 13 je zaměřena na získání informací o povědomí o příznacích vyhoření. 75 % respondentů zná příznaky vyhoření, 15,4 % spíše zná příznaky vyhoření. Zbylá část respondentů spíše nezná příznaky syndromu vyhoření, což tvoří 9,6 %. Pro lepší přehlednost jsou tabulky č. 12 a č. 13 zaznamenány do grafu č. 8. Na základě výsledků tabulek č. 12 a č. 13 můžeme konstatovat, že více jak 80 % respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření a zná jeho příznaky.

Můžeme tedy potvrdit hypotézu 3: „Více než 50 % respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření a zná jeho příznaky“.

Hypotéza 4: „Více než 20 % respondentů má ve svém okolí někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření.“

Dalším cílem praktické části bylo ověření přítomnosti syndromu vyhoření v okolí respondentů. Výsledné hodnoty týkající se tohoto problému jsou zobrazeny v tabulce č. 14, kde lze vidět, že 51,9 %, tedy více jak polovina respondentů má ve svém okolí někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření.

Můžeme tedy potvrdit hypotézu 4: „Více než 20 % respondentů má ve svém okolí někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření“.

Na základě vyhodnocených výsledků výzkumného šetření jsme tedy všechny stanovené hypotézy potvrdili. Musíme zmínit, že tohoto výzkumného šetření se zúčastnilo 52 respondentů, což je poměrně nízký počet pro dotazníkové šetření. Předpokládáme, že nepříliš vysoká návratnost dotazníků byla z velké části zapříčiněna vlivem pandemie covid-19, což bylo spojené s velkým pracovním vytížením pedagogů. Lze konstatovat, pokud bychom měli k dispozici rozsáhlejší výzkumný vzorek, mohly by se výsledky výzkumného šetření lišit nebo naopak potvrdit výsledky tohoto výzkumu. Proto doporučujeme zopakování tohoto výzkumného šetření s větším počtem respondentů.

ZÁVĚR

Tato teoreticko-praktická bakalářská práce byla zaměřena na syndrom vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga ve Středočeském kraji. Na míru výskytu syndromu vyhoření, tedy míru emocionálního, fyzického a psychického vyčerpání u těchto pedagogů. Syndrom vyhoření vzniká převážně u lidí, kteří jsou v zaměstnání v úzkém kontaktu s jinými lidmi, jsou to tzv. pomáhající profese. Na pomáhající profese, do kterých patří i speciální pedagog a asistent pedagoga, jsou kladeny stále vyšší nároky na pracovní výkon, na psychickou zátěž a zodpovědnost atd. V oblasti syndromu vyhoření bývá největší problém neinformovanost a neznalost syndromu vyhoření, jeho příznaků, příčin a samotné prevence. Z důvodu nutnosti odstranění neinformovanosti jsme se také zabývali povědomím o syndromu vyhoření a o znalostech jeho příznaků.

Hlavním cílem bylo tedy přispět stěžejními informacemi v oblasti syndromu vyhoření pro zvýšení povědomí o existenci syndromu vyhoření a jeho faktorů, které zasahují jak pracovní, tak osobní život. Z dosažených výsledků jsme zjistili, že více než 80 % dotazovaných z celkového počtu 52 respondentů ví, co znamená syndrom vyhoření a zná jeho příznaky.

Cílovou skupinu této bakalářské práce tvoří speciální pedagogové a asistenti pedagoga z 9 různých zařízení, u kterých jsme analyzovali míru výskytu syndromu vyhoření a následně tyto hodnoty komparovali. Zaměřili jsme se přímo na speciální pedagogy a asistenty pedagoga z důvodu nutnosti zvládnutí nadměrného psychického zatížení při výkonu práce. Pomocí výsledných hodnot v jednotlivých dimenzích jsme určili, že syndromem vyhoření trpí 4 speciální pedagogové z celkového počtu 20 speciálních pedagogů a 6 asistentů pedagoga z celkového počtu 32 asistentů pedagoga.

Popsali jsme mnoho faktorů ovlivňujících vznik burnout syndromu, jedním z nich je i délka praxe v oboru u těchto pedagogických pracovníků. Respondenty jsme na základě délky praxe v oboru rozdělili do tří skupin, které jsme spolu pomocí výsledných hodnot v jednotlivých dimenzích a skupinách porovnali. Výsledky mezi skupinou s délkou praxe 7 let a méně a skupinou s délkou praxe 8–20 let byly velmi podobné. Průměrná výsledná hodnota vyhoření ve skupině s délkou praxe 7 let a méně je 16 %, zatímco u skupiny s délkou praxe 8–20 let je 17 %, tedy respondenti s delší dobou

vykonávání profese jeví vyšší míru vyhoření. Výrazně vyšší hodnotu vyhoření vykazuje poslední skupina s délkou praxe 21 let a více a to hodnotu 36,4 %. Potvrdili jsme si, že lidé, kteří mají delší praxi v oboru jsou více náchylní ke vzniku syndromu vyhoření, a proto je třeba dbát na zajištění dobrých pracovních podmínek a klimatu v pracovních zařízeních, kde tito pedagogové působí.

Dalším cílem bylo ověření aktuálnosti problému syndromu vyhoření pomocí zjištění, zda mají respondenti ve své okolí někoho, kdo syndrom vyhoření prodělal, jelikož vyhořelý člověk může negativně ovlivňovat své okolí, díky svému špatnému psychickému stavu a vyčerpání. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že více než polovina respondentů, tedy 27 dotazovaných uvedlo, že mají ve svém okolí někoho, kdo syndrom vyhoření prodělal.

I když vzorek byl menšího rozměru, než jsme předpokládali, lze považovat cíl práce za splněný. Pro dotazníkové šetření jsme chtěli oslovit nejméně 100 respondentů, avšak profese speciálního pedagoga a asistenta pedagoga je profesí výběrovou – tedy není v zařízeních dost velké zastoupení těchto pedagogických pracovníků. Za pozitivní lze považovat působení respondentů v 9 různých zařízeních, což tvoří obecnější charakter tohoto výzkumného šetření.

I z důvodu nízké návratnosti byl výzkumný vzorek menší, než bylo předpokládáno. Jedním z důvodů nízké návratnosti je provedený způsob distribuce dotazníku. Nejprve byla plánována osobní distribuce dotazníků do příslušných zařízení z důvodu větší důvěryhodnosti, avšak vzhledem k epidemiologické situaci týkající se covid-19 tato forma distribuce nebyla možná.

Přesto se domníváme, že informace uvedené v této bakalářské práci mohou být přínosné v oblasti problematiky syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Údaje a informace v této práci by také mohly sloužit jako podnět pro další teoretické práce a výzkumné šetření v této oblasti, které by se například mohlo věnovat psychické zátěži pedagogů za účelem zlepšení pracovního klimatu a pracovních podmínek. Pokud se tématu syndromu vyhoření a faktorům jeho vzniku bude věnovat stále více studií zaměřených na teoretické a následně praktické údaje a informace, je možné, že budeme řešit burnout syndrom pouze na preventivní úrovni.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL, 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-392-6.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, 2016. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vydání druhé. Přeložil Helena HARTLOVÁ. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0987-4.

HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANKOVSKÝ, Jiří, 2018. *Etika pro pomáhající profese*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, ISBN 978-80-7553-414-9.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

KUCHARSKÁ, Anna, 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*, 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.

- NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
- NÝVLTOVÁ, Václava, 2010. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-85-3.
- PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- PRIEß, Mirriam, 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najdete cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5394-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PUNCH, Keith, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- RHEINWALDOVÁ, Eva, 1995. *Dejte sbohem distresu*. Ilustroval Alice VEGROVÁ. Praha: Scarabeus. ISBN 80-85901-07-2.
- RŮŽIČKOVÁ, Veronika, 2018. *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5468-9.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ, 2020. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.
- STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [2021-02-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

DEMLOVÁ Barbora. *Syndrom vyhoření* [online]. Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. [cit. 2021-01-23]. Studijní materiál pro workshop. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2011/SPAMK_S4g2/um/Syndrom_vyhoreni_u_pedagogu.pdf.

FLACHSOVÁ, Lada. Asistenti pedagoga pod vedením koordinátora inkluze I. *Metodický portál: Články* [online]. 21. 02. 2019, [cit. 2021-01-23]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22020/ASISTENTI-PEDAGOGA-POD-VEDENIM-KOORDINATORA-INKLUZE-I.html>. ISSN 1802-4785.

Inkluzivní škola. *Náplň práce asistenta pedagoga* [online]. [cit. 2021-01-23]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/napln-prace>.

Katalog podpůrných opatření. *Školní speciální pedagog* [online]. Copyright © 2015 [cit. 2021-01-23]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>.

VRBICKÁ, Tereza. Začínající asistent pedagoga. *Metodický portál: Články* [online]. 15. 11. 2018. [cit. 2021-01-23]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21912/ZACINAJICI-ASISTENT-PEDAGOGA.html>. ISSN 1802-4785.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Vyhláška č. 607/2020 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-607>.

Zákon č. 198/2012 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-198>.

Zákon č. 379/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-379>.

ZÍTKOVÁ, Marcela., 2010. Syndrom vyhoření u zdravotnických pracovníků. Bakalářská práce [online]. [cit. 2021-01-20] Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/28742/130045407.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

DP – depersonalizace

EE – emocionální vyčerpání

GAS – General Adaptation Syndrome

MBI – Maslach Burnout Inventory

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PA – osobní uspokojení

PPP – pedagogicko-psychologické poradny

SPC – speciálněpedagogická centra

SPP – školní speciální pedagog

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Přetížení a zátěž.....	27
-----------------------------------	----

Seznam grafů

Graf 1: Zastoupení respondentů podle druhu profese	38
Graf 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví	39
Graf 3: Věkové rozdělení respondentů podle profese	40
Graf 4: Nejvyšší dosažený stupeň vzdělání.	41
Graf 5: Výsledky šetření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v porovnání s průměrnými hodnotami MBI.....	49
Graf 6: Délka praxe dotazovaných respondentů v oboru.	52
Graf 7: Výsledné hodnoty vyhoření ve 3 dimenzích u respondentů podle délky praxe .	56

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření.....	28
Tabulka 2: Celkový počet respondentů podle profese a pohlaví	39
Tabulka 3: Výsledné hodnoty jednotlivých dimenzí u speciálních pedagogů	46
Tabulka 4: Porovnání výsledné míry jednotlivých dimenzí u speciálních pedagogů a průměru jednotlivých dimenzí dle MBI.....	47
Tabulka 5: Výsledné hodnoty jednotlivých dimenzí u asistentů pedagoga.....	48
Tabulka 6: Porovnání výsledné míry jednotlivých dimenzí u asistentů pedagoga a průměru jednotlivých dimenzí dle MBI.....	48
Tabulka 7: Četnost výskytu faktorů u speciálních pedagogů	50
Tabulka 8: Četnost výskytu faktorů u asistentů pedagoga	51
Tabulka 9: Četnost výskytu faktorů u respondentů s délkou praxe 7 let a méně.....	53
Tabulka 10: Četnost výskytu faktorů u respondentů s délkou praxe v rozmezí 8–20 let	54
Tabulka 11: Četnost výskytu faktorů u respondentů s délkou praxe v 21 let a více.....	54
Tabulka 12: Četnost výskytu faktorů u respondentů podle délky praxe v porovnání s průměrnými hodnotami dle MBI.....	55

Tabulka 13: Povědomí o syndromu vyhoření mezi respondenty.....	57
Tabulka 14: Znalost příznaků syndromu vyhoření mezi respondenty	58
Tabulka 15: Přítomnost syndromu vyhoření v okolí respondentů.....	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Úvod dotazníku	I
Příloha B – Online dotazník.....	II
Příloha C – Dotazník MBI.....	III

PŘÍLOHY

Příloha A – Úvod dotazníku

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Šimánková a v současné době studuji 3. ročník bakalářského studijního oboru Speciální pedagogika – vychovatelství. Obracím se na Vás tedy s prosbou o vyplnění dotazníku, který má dvě části. První část je online (po zkopírování odkazu) a druhou část prosím vyplnit zde ve Wordu a zaslat na můj e-mail (simaverca@seznam.cz). Téma je „Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga ve Středočeském kraji“. Tento dotazník je dobrovolný a anonymní. Údaje a data, které získám, využiji pro zpracování výzkumu do mé bakalářské práce. Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

Veronika Šimánková

Instrukce

V první části (informační dotazník): zaškrtnout u každé otázky pouze jednu správnou odpověď.

- **První část – informační dotazník (zkopírovat adresu a vyplnit online)**
Zde je adresa dotazníku:

<https://www.surveio.com/survey/d/N2H9L9H2G0B6T0I0P>

- **Druhá část – dotazník Maslach Burnout Inventory**

Pro vyhodnocování dotazníku jsou sledována dvě kritéria – četnost pocitů či jejich intenzita.

Autor: Christina Maslach a Susan Jackson

Zde můj kontakt, kam zasílat vyplněný dotazník.

E-mail: simaverca@seznam.cz

Příloha B – Online dotazník

První část – informační dotazník

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Muž
- Žena

2. Jaký je Váš věk?

- Méně než 27 let
- 28–39 let
- 40 let a více

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Středoškolské vzdělání
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské vzdělání
- Jiné

4. Jaká je Vaše délka pedagogické praxe?

- Méně než 7 let
- 8–20 let
- 21 let a více

5. Jaká je Vaše profese?

- Speciální pedagog
- Asistent pedagoga

6. Víím, co znamená syndrom vyhoření.

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne

7. Víím, jaké jsou příznaky syndromu vyhoření.

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne

8. Znáím někoho, kdo prodělal syndrom vyhoření.

- Ano
- Ne

9. Prodělal/a jsem syndrom vyhoření.

- Ano
- Ne

Příloha C – Dotazník MBI

V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla, označující podle níže uvedeného klíče sílu pocitů, které obvykle prožíváte.

Síla pocitů: Vůbec 0 1 2 3 4 5 6 7 Velmi silně

1	Práce mne citově vysává.	
2	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	
3	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.	
4	Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/pacientů.	
5	Mám pocit, že někdy s klienty/pacienty jednám jako s neosobními věcmi.	
6	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	
7	Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/pacientů.	
8	Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.	
9	Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a naladuji.	
10	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.	
11	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.	
12	Mám stále hodně energie.	
13	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	
14	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.	
15	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/pacienty.	
16	Práce s lidmi mi přináší silný stres.	
17	Dovedu u svých klientů/pacientů vyvolat uvolněnou atmosféru.	
18	Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty/pacienty.	
19	Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého.	
20	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.	
21	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	
22	Cítím, že klienti/pacienti mi přičítají některé své problémy.	

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Veronika Šimánková

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga ve Středočeském kraji

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 55

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 12

Vedoucí práce: PhDr. Milena Krislová