

## **Bakalářská práce**

# **Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů**

*Studijní program:*

B0111A190016 Speciální pedagogika

*Autor práce:*

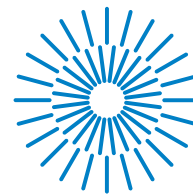
**Šárka Levinská**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Gabriela Lešáková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



## Zadání bakalářské práce

# Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Šárka Levinská</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P20000162
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

### Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit, jaký je výskyt syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy, vyučujícími na základních školách speciálních.

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

Metody: Dotazník.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

tištěná/elektronická

*Jazyk práce:*

Čeština

### **Seznam odborné literatury:**

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

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

PAULÍK, K., 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. 2. přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.

SMETÁČKOVÁ, I., ŠTECH, S., a kol., 2020. *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0470-3.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Gabriela Lešáková

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

3. dubna 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 28. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

## Prohlášení

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

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

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

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

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

## **Poděkování**

Za odborné vedení, ochotu a cenné rady velmi děkuji vedoucí práce paní Mgr. Gabriele Lešákové. Dále patří velké poděkování všem respondentům, kteří se účastnili mého průzkumu, za vynaložený čas a ochotu. Nesmím také opomenout svou rodinu a blízké, kteří mě při psaní práce podporovali.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá syndromem vyhoření u speciálních pedagogů. Hlavním cílem je zjistit, jaký je výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů vyučujících na základních školách speciálních.

V teoretické části práce jsou vymezeny a vysvětleny klíčové pojmy. Samostatná kapitola je věnována speciálním pedagogům, jejich profesi, osobnosti a kompetencím. Dále je vymezena edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s důrazem na základní školy speciální. V neposlední řadě je definován syndrom vyhoření, stres a odolnost. Jsou také popsány příznaky, příčiny a fáze syndromu vyhoření. Poslední část se zaměřuje na prevenci syndromu vyhoření v osobní i pracovní rovině.

Empirická část se věnuje kvantitativnímu průzkumu u speciálních pedagogů pracujících na základních školách speciálních. Výsledky průzkumného šetření jsou následně interpretovány a vyhodnoceny.

**Klíčová slova:** speciální pedagog, syndrom vyhoření, stres, základní školy speciální, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, prevence syndromu vyhoření.

## **Annotation**

The bachelor's thesis revolves around the burnout syndrome among special educators. The main goal is to find out the amount of presence of the burnout syndrome among special educators, who are working in special primary schools.

In the theoretical part of the work are defined the key concepts. An independent chapter is dedicated to special educators, their profession and competence. Further, we define the education of pupils with special education needs, with the emphasis on special primary schools. Last but not least, we define the burnout syndrome, stress and resilience. We describe the symptoms, causes and phases of the burnout syndrome. The last part is focused on the prevention of the burnout syndrome on a personal and work level.

The empirical part is focused on a quantitative survey, which focuses on special educators, who are working in special primary schools. The survey's results are then interpreted and evaluated.

**Key words:** special educator, burnout syndrome, stress, special primary schools, pupils with special educational needs, prevention of burnout syndrome.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>13</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>15</b>
<b>1 SPECIÁLNÍ PEDAGOG .....</b>	<b>15</b>
1.1 Speciální pedagogika .....	15
1.2 Profese speciálního pedagoga .....	16
1.2.1 Osobnost speciálního pedagoga.....	17
1.2.2 Kompetence speciálního pedagoga.....	19
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</b>	<b>21</b>
2.1 Základní škola speciální .....	22
2.1.1 Specifika edukace žáků v základní škole speciální .....	24
2.1.2 Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením .....	25
2.1.3 Žáci s vícenásobným postižením .....	27
2.1.4 Žáci s poruchou autistického spektra.....	27
<b>3 SYNDROM VYHOŘENÍ.....</b>	<b>29</b>
3.1 Syndrom vyhoření a stres.....	30
3.1.1 Protektivní faktory ve vztahu k syndromu vyhoření .....	31
3.2 Výskyt syndromu vyhoření u pedagogů .....	32
3.3 Příznaky syndromu vyhoření .....	33
3.3.1 Příznaky v psychické rovině .....	33
3.3.2 Příznaky v tělesné rovině.....	34
3.3.3 Příznaky v sociální rovině.....	34
3.3.4 Příznaky v kognitivní rovině.....	35
3.4 Fáze syndromu vyhoření .....	35
3.5 Příčiny syndromu vyhoření .....	36
3.5.1 Zdroje zátěže a stresu na základní škole speciální.....	37



<b>4</b>	<b>PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....</b>	<b>40</b>
4.1	Osobní prevence.....	40
4.1.1	Duševní hygiena .....	41
4.2	Pracovní prevence .....	43
4.2.1	Supervize .....	44
4.2.2	Hospitace .....	45
4.2.3	Balintovské skupiny v práci speciálního pedagoga .....	45
	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>Cíl práce a průzkumné otázky.....</b>	<b>47</b>
5.1	Metodologie .....	47
5.2	Popis průzkumného vzorku.....	48
5.3	Předprůzkum .....	49
5.4	Průběh průzkumu .....	49
5.5	Prezentace dat průzkumu .....	49
<b>6</b>	<b>Vyhodnocení průzkumných otázek a diskuze .....</b>	<b>65</b>
	<b>NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....</b>	<b>72</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>80</b>

## Seznam grafů

Graf č. 1: Jakého jste pohlaví? .....	50
Graf č. 2: Kolik je vám let?.....	50
Graf č. 3: Jaká je vaše profese?.....	51
Graf č. 4: V jakém kraji pracujete? .....	52
Graf č. 5: Jak dlouho pracujete na ZŠS?.....	52
Graf č. 6: Je pro vás výkon vaší profese zdrojem dlouhodobého stresu? .....	53
Graf č. 7: Které z těchto pocitů nebo stavů nejčastěji při dlouhodobém stresu v zaměstnání zažíváte?.....	53
Graf č. 8: Uvažoval/a jste někdy o odchodu z profese?.....	54
Graf č. 9: Znáte pojem syndrom vyhoření? .....	54
Graf č. 10: Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření? .....	55
Graf č. 11: Co je pro vás v zaměstnání nejvíce zatěžující?.....	55
Graf č. 12: Předcházíte nějakým způsobem syndromu vyhoření?.....	56
Graf č. 13: Pokud ano, jak konkrétně syndromu vyhoření předcházíte? .....	56
Graf č. 14: Jaký koníček vám při pracovním přetížení pomáhá? .....	57
Graf č. 15: Probíhá ve vašem zaměstnání dlouhodobá prevence syndromu vyhoření? .....	58
Graf č. 16: Pokud ano, jaká z následujících opatření jsou užita? .....	58
Graf č. 17: Setkal/a jste se v praxi se syndromem vyhoření? .....	59
Graf č. 18: Myslíte si, že může mít přítomnost syndromu vyhoření u speciálního pedagoga vliv na třídu, ve které vyučuje? .....	60
Graf č. 19: Pokud ano, jaké mohou být konkrétní dopady na třídu? .....	60
Graf č. 20: Myslíte si, že může mít syndrom vyhoření u speciálního pedagoga vliv na žáka s postižením? .....	61
Graf č. 21: Pokud ano, jaké mohou být konkrétní dopady na žáka? .....	62
Graf č. 22: Myslíte si, že může vznik syndromu vyhoření negativně působit i na jeho kolegy?.....	63
Graf č. 23: Pokud ano, jak konkrétně může působit přítomnost syndromu vyhoření na kolegy?.....	63

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Věkové rozložení respondentů podle kraje, ve kterém pracují.....	51
Tabulka 2: Vyhodnocení ohrožení a přítomnosti syndromu vyhoření .....	67
Tabulka 3: Rozřazení ohrožených respondentů podle demografických údajů .....	69
Tabulka 4: Rozřazení respondentů se syndromem vyhoření podle demografických údajů .....	69

## **Seznam použitých zkratk**

AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
IVP	Individuální vzdělávací plán
PAS	Porucha autistického spektra
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ZŠ	Základní škola
ZŠS	Základní škola speciální

## ÚVOD

*S ohněm není radno si zahrávat. Ten, kdo vyhořel, ... musel předtím hořet. Musel být zapálený pro svou – většinou lidumilnou činnost. Ale zapálíš-li svíčku na obou koncích, dostaneš sice dvakrát víc světla, vyhoří však za poloviční dobu, upozorňují odborníci v této oblasti. Jak to, že především profesionálové zabývající se nejrůznějšími aspekty psychologie a pedagogiky končí v tomto neblahém stavu? Jak to, že nezohlední to, co by měli podrobně znát a ovládat? Jak to, že ochránci duševního zdraví, vysokých sociálních hodnot a etických maxim jsou těmi, kteří se nejčastěji dopracují k podobným debaklům?* (Honzák 2018, s. 11)

Současná doba je náročná kvůli své uspěchanosti, rostoucím nárokům na ekonomické, sociální i emoční zdroje člověka v dnešní rozvinuté, ale zároveň spotřebně orientované společnosti. Určitou míru stresu a zátěže prožívá tedy snad každý. Na zaměstnance jsou kladeny velké nároky, které často souvisejí s nereálným očekáváním zaměstnavatelů a přemírou požadavků. Důraz je kladen na co největší výkon a je vyžadováno stoprocentní nasazení. Lidé si ale často neuvědomují, že nikdo není dokonalý a že dlouhodobé přepínání vede ke psychickému, fyzickému a sociálnímu vyčerpání.

Tomu se věnuje stále více pozornosti, protože ho můžeme sledovat napříč všemi profesemi. Jedná se tedy o velmi aktuální téma. Díky informovanosti o tomto fenoménu je možná prevence či léčba syndromu vyhoření.

Zvláštní místo mezi ohroženými skupinami mají pedagogičtí pracovníci. Jejich práci provází velká odpovědnost za žáky. Právě kvůli tomu je možnost vzniku syndromu vyhoření riziková, protože přítomnost vyhoření může vést k negativním následkům na žáky či celou třídu.

Tématem této bakalářské práce je **Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů**. Speciální pedagogové zauímají mezi pedagogickými pracovníky velmi důležitou roli. Pracují s žáky či klienty s určitým druhem a stupněm postižení či znevýhodnění. Jejich práce bývá ztížena mnoha faktory a vyžaduje velké množství odborných znalostí, praktických dovedností a duševní odolnosti. Je také důležité si uvědomit, že pro výkon této profese je nutné mít a rozvíjet určité vlastnosti a schopnosti, bez kterých by jejich práce nebyla kvalitní ani naplňující. Téma bakalářské práce bylo zvoleno na základě toho, že autorka by chtěla v budoucnu pracovat s žáky s mentálním postižením. Práce s nimi přináší mnohá rizika, která mohou vést ke vzniku syndromu vyhoření. Náročnost práce

může souviset s tím, že ne vždy pracovníci vidí výsledky své práce a dostávají pozitivní zpětnou vazbu. Díky informacím o příčinách, příznacích a způsobech prevence syndromu vyhoření chce být autorka připravena na situaci, kdy by se s tímto syndromem mohla setkat, a to jak osobně, tak u svých kolegů.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, a to na teoretickou a empirickou část. Teoretická část bakalářské práce je členěna do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole je vymezen a definován obor speciální pedagogiky, především se zřetelem k profesi speciálního pedagoga. Dále jsou věnovány dvě podkapitoly osobnosti a kompetencím speciálního pedagoga. Aby byla více přiblížena a objasněna problematika práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, druhá kapitola se věnuje přímo této cílové skupině. Konkrétně autorka v této kapitole vymezuje základní školy speciální a specifika edukace žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, poruchou autistického spektra a vícenásobným postižením. Navazující kapitola se věnuje teoretickému vysvětlení syndromu vyhoření. Nejprve je definován syndrom vyhoření a stres, který s ním úzce souvisí. Dále jsou v této kapitole popsány protektivní faktory ve vztahu k syndromu vyhoření a příznaky vyhoření, které se mohou projevovat v různých rovinách. Následuje část, která se věnuje výskytu syndromu vyhoření. Posléze jsou vymezeny fáze syndromu vyhoření a v neposlední řadě příčiny vyhoření se zřetelem ke zdrojům zátěže a stresu u speciálních pedagogů na základní škole speciální. Poslední kapitola věnuje prostor možnostem předcházení syndromu vyhoření, a to jak v osobní, tak v pracovní rovině. Je popsána duševní hygiena, supervize, hospitace a balintovské skupiny.

Cílem práce je zjistit, jaký je výskyt syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy vyučujícími na základních školách speciálních. Tohoto cíle je dosaženo v empirické části práce, která je rozdělena do několika kapitol. Nejprve je stanoven cíl práce a tři průzkumné otázky. V další kapitole je uvedena metodologie. Pro naplnění cíle práce byl zvolen kvantitativní výzkum v podobě dotazníkového šetření. Následně je popsán průzkumný vzorek, který byl autorkou vybrán. Dále je popsán průběh a výsledky vykonaného předprůzkumu. Samotný průzkum je popsán a interpretován. Výsledky jsou vypracovány do grafů a postupně vyhodnoceny. V závěrečné kapitole jsou zodpovězeny průzkumné otázky a cíl bakalářské práce. Práci zakončují navrhovaná opatření, která vyplývají z teoretické i empirické části.

# TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této bakalářské práce je rozdělena do čtyř hlavních kapitol a dalších podkapitol. Ty se věnují jednotlivým klíčovým pojmům.

## 1 SPECIÁLNÍ PEDAGOG

První kapitola vymezuje obor speciální pedagogiky s důrazem na specifika profese speciálního pedagoga. Ve dvou podkapitolách jsou popsány vlastnosti a dovednosti, které jsou důležité pro práci speciálních pedagogů.

Již z termínu speciální pedagog je zřejmé, že se jedná o pedagoga, jehož náplň práce je něčím výjimečná a zvláštní. Zaměřuje se na edukaci a rozvoj jedinců, kteří potřebují speciální přístup a péči. Jedná se o osoby s určitým druhem a stupněm postižení či znevýhodnění. K tomu, abychom pochopili, co je náplň práce speciálního pedagoga, je nutné vysvětlit speciální pedagogiku jako takovou.

### 1.1 Speciální pedagogika

Pojem speciální pedagogika byl u nás poprvé použit v roce 1957, ale historie toho, čím se obor speciální pedagogiky zabývá, je stará jako lidstvo samo. Přesto můžeme speciální pedagogiku označit za vědu poměrně mladou, protože její odborné základy nejsou systematicky budovány tak dlouho jako v některých jiných oborech (Slowík 2016, s. 11).

Tato disciplína je podle Slowíka (2016, s. 15) orientována na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho socializace, umožňující těmto lidem prožívat navzdory různým limitům a bariérám kvalitní a smysluplný život.

Speciální pedagogika se zabývá všemi věkovými kategoriemi osob se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Podle druhu postižení, narušení nebo SVP se speciální pedagogika diferencuje na podobory psychopedie, etopedie, surdopedie, logopedie, somatopedie a tyflopédie (Pešatová, Tomická 2007, s. 19). Rovněž se zaměřuje na osoby s nadáním, parciálními nedostatky (specifické poruchy učení a chování), z odlišného sociokulturního prostředí a další.

Je důležité, abychom si uvědomili, že v centru zájmu oboru nestojí jednotlivé vady, poruchy, či postižení, s nimiž se můžeme u lidí setkat, ale že zájem je soustředěn především na člověka, jehož životní situace je ovlivněna a který potřebuje odbornou péči a podporu. Speciální pedagogika patří proto jednoznačně mezi vědy humanitní a s humanitními disciplínami ji spojují také nejužší vazby (Slowík 2016, s. 16). Má mnoho společného s psychologii, sociologií, pedagogikou ad. Právě s pedagogikou velmi úzce souvisí a je jednou z jejích disciplín.

## 1.2 Profese speciálního pedagoga

Speciální pedagog je především **pedagogickým pracovníkem**. Dle zákona č. 563/2004 Sb. (Zákon č. 563/2004 Sb. § 2, odst. 1, 2) o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Mezi pedagogické pracovníky můžeme kromě speciálních pedagogů zařadit i učitele, pedagogy v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, pedagogy volného času, asistenty pedagogů, vedoucí pedagogické pracovníky, psychology a trenéry. U pedagogických pracovníků se předpokládají určité vlastnosti, dovednosti a schopnosti, kterými by měli být vybaveni. Společnými předpoklady pro všechny pedagogické pracovníky je plná způsobilost k právním úkonům a odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává. Podmínkou je dále bezúhonnost a zdravotní způsobilost. V ČR se vyžaduje od pedagogických pracovníků také znalost mateřského, tedy českého jazyka.

Jako profesi můžeme speciální pedagogiku zařadit též mezi tzv. **pomáhající profese**, které se zaměřují na pomoc druhým lidem. Pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých a tak podobně. Používají k tomu různé metody a techniky dle zaměření svého oboru. Do této skupiny patří také lékařství, psychiatrie, psychologie, sociální práce, pedagogika, fyzioterapie, rehabilitace a podobně. Společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví (Hartl 2004, s. 188).



Role speciálních pedagogů je velmi různorodá. Jejich jednání podléhá pravidlům stanoveným v etickém kodexu dané profese, tato pravidla bývají obvykle zpracována v rámci daného pracoviště (Cimrmannová a kol. 2013, s. 52).

Salend (in Hornby 2015, s. 237) definuje charakteristiku speciálněpedagogického působení, ke které patří zejména:

- poskytování intenzivního vedení a podpory,
- využívání odborných speciálněpedagogických metod a pomůcek,
- individualizace hodnocení a cílů,
- důraz na multidisciplinární přístup a spolupráci.

Práce speciálního pedagoga je tedy velmi rozmanitá a klade vysoké nároky na jeho profesní kompetence, odborné znalosti i vlastnosti. Ty mají v závislosti na zaměstnání speciálního pedagoga svá specifika.

### **1.2.1 Osobnost speciálního pedagoga**

Mimořádný význam při výuce a práci s jedinci se SVP má osobnost speciálního pedagoga, která výrazně ovlivňuje veškeré interakce. **Osobnost** je funkční celek, ve kterém jsou všechny vlastnosti ve vzájemném vztahu. Některé vlastnosti jsou vrozené a jiné jsou získávány v průběhu života. Některé lze měnit, jiné jsou stále po celý život. Úkolem speciálního pedagoga není svou osobnost od základu měnit, ale poznávat ji. Měl by se smířit se svými limity, ale zároveň poznat i svoje kvality (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 152). Valenta, Müller a kol. (2009, s. 213–215) uvádějí, že speciální pedagog musí být profesionálem s patřičnou obecně lidskou osobnostní výbavou a profesní zdatností, ke které patří odborné vědomosti a dovednosti. Nesmí chybět ani tzv. étos povolání, který zahrnuje morální postoje a vědomí odpovědnosti k vlastní práci. U speciálních pedagogů se jedná především o hodnoty, mezi které lze zařadit:

- jedinečnost a důstojnost osobnosti každého člověka,
- jeho potřeba respektu a úcty,
- nutnost tolerance ke kterémukoli jednotlivci,
- nutnost důvěry ve schopnosti kteréhokoli člověka,
- nutnost porozumění sobě samému.

S profesní zdatností speciálního pedagoga souvisí také jeho styl výchovy. Měla by platit jeho jistá stabilita. Při používání výchovného stylu by měl mít pedagog především ujasněno, jaký má tento styl bezprostřední dopad na prožívání daných žáků či klientů a jaký je jeho skutečný význam pro jejich rozvoj. V každém případě by měla figurovat:

- vysoká míra pedagogovy autenticity,
- akceptace a porozumění žákovi či klientovi,
- schopnost nastolení jistého stupně direktivity a přiměřených požadavků,
- dávka znalostí a dovedností používání konkrétních metod a postupů, které prožitky přirozeně vyvolávají (odměňování, cílené uspořádání prostředí ulehčující komunikaci apod.).

Pro výkon profese speciálního pedagoga je podle Švarcové (2011, s. 117) důležitá zejména schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáka či klienta, empatie a mimořádná míra trpělivosti. Podle Holečka (2014, s. 63) by měla být charakteristická převládající optimistická nálada, která vede k vytvoření atmosféry vzájemného porozumění, spolupráce a bezpečí. Dále je důležitá citová zralost a vyrovnanost. Velkou roli hrají podle Švarcové (2011, s. 117) i emocionální a volní složky osobnosti speciálního pedagoga, jeho vztahy a postoje, životní zkušenosti a míra kreativity.

Do značné míry ovlivňuje všechny interakce speciálního pedagoga jeho míra autority, která je dána jeho osobností. S tím souvisí také to, jaké má speciální pedagog sebevědomí, jak reaguje v obtížných situacích a zda pečuje o své fyzické i duševní zdraví (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 152). Je důležité, aby odolnost vůči stresu a emocionální stabilita byly samozřejmou součástí osobnostního profilu každého speciálního pedagoga (Holeček 2014, s. 72).

*Mostem, jímž se osobnost spojuje s ideálním já a s duchovní vrstvou osobnosti, je sebereflexe, k níž jedinec dospívá cílevědomým autoregulačním úsilím* (Smékal 2004, s. 19). Pokud chce speciální pedagog porozumět žákovi či klientovi, musí nejprve dobře poznat sám sebe. Sebereflexe je důležitým předpokladem k autoregulaci a impulzem k práci na sobě. Je vnitřním dialogem, který vedeme sami se sebou, a klíčem k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, chápání souvislostí, příčin a následků svých činů (Andrysová 2016, s. 42).

Další důležitou osobnostní charakteristikou speciálních pedagogů je podle Kožinové (2022, s. 132) tzv. **self-efficacy** neboli sebeúčinnost či důvěra ve vlastní schopnosti. Jedná se o přesvědčení o vlastní schopnosti řídit a ovlivňovat dění a je podle Smetáčkové, Štecha a kol. (2020, s. 153) klíčovou výbavou pro dlouhodobý pocit vlastní pohody. Souvisí s respektem k sobě samým a se sebedůvěrou. Pedagogové s dobrou důvěrou ve vlastní schopnosti lépe zvládají zátěžové situace, protože mají dobrou schopnost rozpoznat, které situace jsou nad jejich schopnosti. Raději se jim vyhnou nebo požádají o pomoc.

Je třeba si uvědomit, že speciální pedagog působí na své žáky a klienty komplexně. Účinnost působení tedy není pouze funkcí osobnostních charakteristik, ale i jeho věku, pohlaví, vzhledu, jeho odborných a pedagogicko-psychologických, sociologických, filozofických a všeobecně kulturních znalostí, profesionálních dovedností ad (Holeček 2014, s 93).

### **1.2.2 Kompetence speciálního pedagoga**

Pojem, který vymezuje to, čím by měl pedagogický pracovník disponovat, jsou tzv. **kompetence**. Ty mohou být podle Paulíka (2017, s. 160) definovány jako schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky.

Soják (2017, s. 20) formuloval klíčové pedagogické kompetence, které rozdělil do následujících oblastí:

- kompetence pedagogická,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence intervenční,
- kompetence sociální a prosociální,
- kompetence komunikativní,
- kompetence poradenská a diagnostická,
- kompetence organizační a manažerská,
- kompetence osobnostní a osobnostně kultivující.

Speciální pedagog by měl například znát celou řadu diagnostických metod, které by měl být schopen uplatnit pro konkrétní jedince. Na základě výsledků vyšetření by měl být schopen sestavit návrhy podpůrných opatření, individuálních vzdělávacích plánů (dále jen IVP), metodicky vést učitele, doporučit vhodné pomůcky atd (Valenta, Michalík a kol. 2018, s. 355). Profesní kompetence speciálního pedagoga se podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 55) vytvářejí na základě získaných teoretických poznatků vzděláváním a jejich spojením s tzv. prožitkovými poznatky získanými v průběhu speciálněpedagogické praxe.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Tato kapitola popisuje a vysvětluje specifika vzdělávání žáků se SVP. Konkrétně je zaměřena na vzdělávání žáků v základní škole speciální (dále jen ZŠS) a stručně popisuje jednotlivé skupiny žáků, kteří bývají na tomto typu škol vzděláváni.

Dle aktuálního znění **školského zákona** č. 561/2004 Sb. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1–3) se dítětem, žákem nebo studentem se SVP rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí **podpůrných opatření**. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Spočívají například v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ),
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče,
- použití kompenzačních a speciálních didaktických pomůcek, využívání alternativních a augmentativních komunikačních (dále jen AAK) systémů, Braillova písma apod.,
- vzdělávání podle IVP,
- využití asistenta pedagoga atd.

Do roku 2015 byly ve znění tohoto zákona specifikovány i konkrétní kategorie žáků, na které se toto označení vztahovalo. Byly to děti, žáci a studenti:

- se zdravotním postižením: tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchou autistického spektra (dále jen PAS), vadami řeči, vícenásobným postižením, specifickými poruchami učení nebo chování,
- se zdravotním znevýhodněním: zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami,
- se sociálním znevýhodněním: z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou

nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu.

Aktuálně platná verze zákona i souvisejících dokumentů tuto klasifikaci již neobsahuje, i když fakticky se nic nezměnilo a všichni, kdo patří do uvedených skupin, jsou i nadále považováni za osoby se SVP. U některých žáků bylo zařazování do výše uvedených kategorií značně obtížné nebo z hlediska jejich individuální situace velmi nepřesné. Například u žáků s odlišným mateřským jazykem nebo žáků s tzv. dvojí výjimečností (Slowík 2022, s. 100).

Z různých důvodů je u některých žáků integrace do škol běžného proudu obtížná, dokonce v některých případech i nereálná (Slowík 2016, s. 37). V takových případech existuje v České republice síť speciálních škol a zařízení pro děti a žáky s různými druhy a stupni postižení. Specifickými typy škol jsou ZŠS.

## 2.1 Základní škola speciální

ZŠS jsou zřizovány dle **§ 16 odstavce 9 školského zákona** (Zákon č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 9) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Jsou určeny pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými specifickými poruchami učení, vícenásobným postižením nebo PAS. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka, doporučení ŠPZ a soulad tohoto postupu se zájmem žáka.

ZŠS poskytuje vzdělávání žákům s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje zvládat požadavky běžné základní školy (dále jen ZŠ) či ZŠ zřízené pro žáky s lehkým mentálním postižením (Valenta, Michalík a kol. 2018, s. 126). *Žáci na tomto typu školy nezískávají základní vzdělávání, ale pouze základy vzdělání. Základním cílem je osvojení návyků hygieny a sebeobsluhy, získání základních poznatků o společnosti a přírodě a osvojení si základních pracovních dovedností* (Kroupová a kol. 2016, s. 216). Vzdělávání na ZŠS trvá zpravidla deset let a je rozděleno na dva stupně (1. stupeň: 1.–6. ročník; 2. stupeň: 7.–10. ročník) (Bendová, Zíkl 2011 s. 38). Cílem edukačního procesu na ZŠS je komplexní rozvoj žáků, s respektováním jejich individuálních specifíků, edukačních potřeb, vyplývajících ze stupně a druhu jejich postižení a dosažení

maximálního stupně socializace do majoritní společnosti (Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 218).

Pro realizaci základního vzdělávání v ZŠS byl vydán **Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální** (dále jen RVP ZŠS), který obsahuje specifické principy:

- *Svým pojetím navazuje na přílohu RVP ZV-LMP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.*
- *Respektuje opožděný psychomotorický vývoj žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady.*
- *Vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení.*
- *Umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků.*
- *Umožňuje upravit vyučovací hodiny podle potřeb žáků a vyučovací hodiny dělit na více jednotek.*
- *Stanovuje cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, těžkým postižením a souběžným postižením více vadami.*
- *Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by mohli žáci s těžkým postižením dosáhnout na konci základního vzdělávání.*
- *Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si žáci v průběhu základního vzdělávání měli osvojit.*
- *Zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata.*
- *Podporuje přípravu na společenské uplatnění, popřípadě na výkon jednoduchých pracovních činností.*
- *Stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu (MŠMT 2008, s. 6).*

RVP ZŠS obsahuje dva díly, které jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou navzájem plně prostupné.

- Díl I.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.
- Díl II.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (sem zařazujeme i vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením) (MŠMT 2008, s. 7).

### 2.1.1 Specifika edukace žáků v základní škole speciální

Proces edukace na ZŠS se odlišuje oproti jiným typům škol. Je založený na uplatňování specifických metod, forem, prostředků edukace, s respektováním edukačních zásad, specifík osobnosti žáků, vytvářením vhodného prostředí a interaktivního působení učitele – speciálního pedagoga a dalších odborníků (Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 217, 218).

Při vyučování na ZŠS se podle Švarcové (2011, s. 115) dodržují všechny **didaktické zásady**, i když jejich aplikace má poněkud jinou podobu než na základní škole běžného typu. Vítková, Ošlejšková a kol. (2016, s. 220) uvádějí konkrétní didaktické zásady, které se při edukaci žáků na ZŠS uplatňují. Patří mezi ně například:

- Zásada názornosti, která souvisí s narušením poznávacího procesu u žáků s mentálním postižením. V rámci edukačního procesu je nutné se cíleně zaměřit na vytváření představ a pojmů pomocí systematického tréninku percepčních funkcí.
- Zásada individuálního přístupu je jednou ze základních podmínek vzdělávání žáků na ZŠS. Pedagog musí respektovat individuální zvláštnosti žáků, jejich předpoklady k učení, rodinné zázemí, zdravotní stav, motivaci, vlastnosti, zájmy ad. Dále se uplatňuje i zásada uvědomělosti a aktivity žáků, soustavnosti, trvalosti, přiměřenosti a spojení teorie s praxí.

Švarcová (2011, s. 115, 116) uvádí, že organizace vyučování je na ZŠS pozměněná. Vyučovací jednotka v podobě 45 minut bývá pro žáky, především v mladším školním věku, příliš dlouhá. Na ZŠS je mnohem obtížnější než v jiných typech škol najít odpovídající proporce mezi jednotlivými činnostmi: opakováním, prohlubováním učiva, kontrolou správnosti osvojených poznatků a hodnocením žáků. U žáků s mentálním postižením se osvědčuje vyučování v blocích, kdy učitel může v jednom tematickém bloku střídat různé činnosti, využívat rozličné metody práce a vytvářet rozmanité mezipředmětové vztahy.

Pro proces edukace na ZŠS se využívají metody podle struktury vyučovacího procesu. Jedná se o metody motivační, expoziční, fixační, klasifikační a diagnostické. Pedagogem jsou tyto metody vybírány podle stanoveného cíle výuky, intelektových a osobnostních



předpokladů žáků, třídního kolektivu a jeho specifik, počtu edukátorů a vnějších podmínek souvisejících s výchovou a vzděláváním. Speciální pedagog využívá také speciálněpedagogických metod reedukace, kompenzace a rehabilitace (Valenta, Müller a kol. 2009, s. 279).

Specifické metody, které jsou nedílnou součástí edukačních aktivit v ZŠS, můžeme podle Vítkové, Ošlejškové a kol. (2016, s. 108) rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří tzv. **specifické edukační metody**. Tam patří například metoda bazální stimulace, snoezelen, metody práce využívající IT technologií či využívání AAK. Ke komunikaci s žáky s mentálním postižením, vícenásobným postižením či PAS, jejichž komunikace je nějakým způsobem narušena, se nejčastěji využívají fotografie, komunikační deníky, gesta s vizuální podporou, Výměnný obrázkový komunikační systém, Makaton, Mentio, či referenční předměty. Tyto systémy jsou voleny podle schopností a možností konkrétního jedince.

Druhou skupinu specifických metod tvoří **hraniční metody, přístupy a terapie**. Tyto metody stojí na spolupráci s dalšími odborníky zabývajícími se těmito terapiemi a aktivitami. Jedná se například o terapii hrou, psychomotorickou terapii, ergoterapii, terapie s účastí zvířete (hippoterapie, canisterapie, felinoterapie) a expresivní terapie (muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie).

Poslední skupinu tvoří **rehabilitační (fyzioterapeutické) metody, přístupy a koncepty**, jako je Vojtova metoda reflexní lokomoce nebo Bobath koncept, které doplňují optimální funkce pohybového systému. Využíváním těchto metod se dosahuje komplexního rozvoje žáka (Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 222).

Žáci na ZŠS mívají různorodé emocionální, sociální a vzdělávací potřeby. Často se u nich můžeme setkat s přidruženými motorickými a sensorickými obtížemi a problémovým chováním (Male, May 2003, s. 133).

### 2.1.2 Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením

*Mentální postižení je zastřešující pojem využívaný v pedagogické dokumentaci a ve školství, který orientačně zahrnuje prakticky všechny jedince s IQ pod 85, tedy osoby s mentální retardací a osoby nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace* (Vašek a kol. in Valenta, Michalík a kol. 2018, s. 33). **Mentální retardaci** můžeme podle Valenty,

Michalíka a kol. (2018, s. 34) vymezit jako: *vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*

Podle Švarcové (2011, s. 28) je nutné si uvědomit, že každý žák s mentálním postižením je svébytný subjekt s osobitými rysy. Přesto se u většiny z nich projevují, ve větší či menší míře, společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na hloubce a rozsahu mentálního postižení, jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje.

Limitovaný rozvoj psychických schopností, který je jedním z hlavních znaků mentálního postižení, se manifestuje v psychických procesech jedince a jeho schopnosti adaptace na dané společenské prostředí. V důsledku strukturálních vývojových změn dochází u jedince k narušení jednotlivých psychických složek osobnosti, které ovlivňují zejména proces učení. Jedná se o vnímání, myšlení, řeč, paměť, pozornost, emotivitu, volní vlastnosti, sebehodnocení a další (Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 225, 226). Valenta, Müller a kol. (2009, s. 36) uvádějí, že je nutné poznamenat, že u jedinců s mentálním postižením se nejedná pouze o časové opoždění duševního vývoje, ale i o strukturální vývojové změny. Jedince s mentálním postižením tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu intaktnímu jedinci, neboť to není pouze otázka kvantitativní, ale ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním.

U jedinců se středně těžkou mentální retardací jsou myšlení a řeč výrazně omezené stejně jako schopnosti soběstačnosti. Možnosti edukace se u těchto žáků omezují na trivium. Jejich řeč je jednoduchá a obsahově chudá, někdy dokonce zůstává na neverbální úrovni. Často se přidružuje epilepsie, neurologické, tělesné a další duševní poruchy. U žáků s těžkou mentální retardací je výrazné opoždění psychomotorického vývoje patrné již v předškolním věku, možnosti sebeobsluhy jsou výrazně a trvale limitované a řečový vývoj stagnuje na předřečové úrovni. Časté bývají také poruchy chování v podobě stereotypních pohybů, sebepoškozování, afektů a agrese (Valenta, Müller a kol. 2009, s. 39).

Lidé s mentálním postižením mají zvýšenou pohotovost k impulzivním reakcím, které nedovedou přijatelným způsobem ovládat. Nepříjemné a někdy i agresivní chování může být signálem nezvládnutí situace (Arron a kol. in Vágnerová 2014, s. 281).

### **2.1.3 Žáci s vícenásobným postižením**

V současné době neexistuje pro uvedenou kategorii žáků jednotná terminologie. Obvykle se uvádějí termíny jako souběžné postižení více vadami, kombinované postižení či vícenásobné postižení. To lze podle Vaška (in Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 108) definovat jako multifaktoriální, multikauzální a multisymptomatologicky podmíněný fenomén, který se manifestuje výraznými nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační nebo psychosociální oblasti jedince s vícenásobným postižením.

Autoři se shodují na obtížnosti zařazení a kategorizace vícenásobného postižení z důvodu jeho různorodosti. Zároveň uvádějí, že pedagogická činnost s uvedeným okruhem osob je náročná a vyžaduje vysokou míru odbornosti a vytváření optimálních podmínek (Vančová, Vašek in Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 108).

RVP ZŠS (2008, s. 96) věnuje vzdělávání žáků s vícenásobným postižením samostatnou kapitolu. Uvádí, že při edukaci této skupiny žáků se uplatňují speciálněpedagogické postupy a alternativní metody výuky. Při plánování a realizaci edukačního procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu SVP a možností žáků.

### **2.1.4 Žáci s poruchou autistického spektra**

Žáci s PAS jsou velmi specifickou skupinou. PAS řadíme k poruchám psychického vývoje, který je narušen v mnoha směrech a vzniká na neurologickém základě (Karunová a kol. 2021, s. 24). Nejedná se o jednotnou poruchu, ale o spektrum poruch, které se u každého jedince manifestují v různé míře a podobě, a proto je vzdělávání a výchova žáků s PAS poměrně obtížná a je nutné přistupovat ke každému dítěti individuálně (Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 179).

Symptomatologie je všeprostopující a velmi různorodá. Nelze popsat typického jedince s PAS, stejně jako nelze popsat typickou osobu intaktní. Přesto lze symptomy rozdělit do jednotlivých kategorií, jejichž přítomnost je podmínkou k určování diagnózy PAS (Karunová a kol. 2021, s. 26). Mezinárodní klasifikace nemocí pracuje se třemi základními oblastmi, kterými jsou kvalitativní narušení sociální interakce, kvalitativní narušení komunikace a omezená představivost (ÚZIS ČR 2019, s. 249).

Narušený sociální vývoj a komunikace jsou považovány za nejzávažnější projevy PAS, nicméně neúčelné repetitivní chování žáků, jako je například točení věcmi, trvání na

dodržování zvláštních rituálů nebo také přecitlivělost na zvuky mohou edukační proces na ZŠS značně komplikovat. Mnohdy se objevuje nutkavé chování, verbální rituály, někdy také sebepoškozování či přímo agrese vůči druhým (Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 179). Právě tzv. **problémové chování** lze definovat podle Emersona (2008, s. 13) jako *kulturně abnormální chování takové intenzity, frekvence nebo trvání, že může být vážně ohroženo fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých*.

Vzdělávání a výchova žáků s PAS vyžaduje vytrvalost, systematickosti a dlouhodobě pravidelnou práci celého sociálního okolí, ale hlavně speciálního pedagoga. (Švarcová 2011, s. 155, 156).

Je třeba zdůraznit, že práce s žáky na ZŠS s sebou nese pro speciální pedagogy řadu specifických, které jsou jednak kvalitativního charakteru a jsou vyjádřeny ve speciálním charakteru jejich kvalifikační přípravy, a jednak jsou to zvláštnosti kvantitativního aspektu, které jsou obvykle vyjádřeny ve větší pracovní zátěži (Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 45). Učitel žáků s mentálním postižením a zvláště žáků s těžkým mentálním postižením či vícenásobným postižením si ani jedinou hodinu z denního rozvrhu nemůže jednoduše „odučit“ a zpravidla si nemůže odpočinout ani během přestávky. Neustále se s žáky dělí o poznatky, pocity i problémy, reflektuje jejich nálady a je jim nablízku, a to nejen fyzicky, ale i psychicky (Švarcová 2011, s. 117). Z tohoto důvodu jsou speciální pedagogové, pracující na ZŠS, zvýšeně náchylní k psychickému, fyzickému, sociálnímu a kognitivnímu vyčerpání.

### 3 SYNDROM VYHOŘENÍ

Kapitola se zabývá teoretickým vymezením syndromu vyhoření. Nejprve je definován syndrom vyhoření podle různých autorů a stres, který se syndromem vyhoření úzce souvisí. Následují protektivní faktory, které ovlivňují míru ohrožení syndromem vyhoření. Dále je popsán výskyt syndromu vyhoření u pedagogů a příznaky vyhoření, které jsou rozděleny do psychické, tělesné a sociální roviny. Autorka vymezuje také fáze syndromu vyhoření. Nakonec jsou popsány možné příčiny syndromu vyhoření se zřetelem ke zdrojům zátěže a stresu v ZŠS.

Pojem **burnout neboli syndrom vyhoření** je termín, který se v psychologii poprvé objevil v 70. letech minulého století v USA. Poprvé ho použil psychoanalytik Herbert J. Freudenberg (Študentová 2016, s. 3) ve své stati, publikované v časopise *Journal of Social Issues* (Kebza, Šolcová 2003, s. 6). Termín vyhoření byl původně používán pro označení stavu lidí, kteří zcela propadli alkoholu nebo drogám a o vše ostatní ztratili zájem. Později se začalo užívat tohoto termínu i pro lidi, kteří byli tak pohlceni svou prací, že nic jiného než to, co dělali, je nezajímalo a pro nic jiného nežili. Začali být nazýváni workoholici (Pugnerová a kol. 2019, s. 213). Workoholismus lze popsat jako poruchu, pro niž je příznačné extrémní zaujetí pracovními úkoly, které se stávají dominantou zájmů i aktivit jedince (Paulík 2017, s. 217). Výklad termínu se postupně změnil v ten, který známe dnes. Existuje mnoho definic syndromu vyhoření.

V mezinárodní klasifikaci nemocí (ÚZIS ČR 2019, s. 835) spadá vyhoření do oblasti problémů spojených s obtížemi při vedení života a je definováno jako stav životního vyčerpání. Podle Pugnerové a kol. (2019, s. 213) je syndrom vyhoření stav, kdy dochází u jedince subjektivně k tělesnému, citovému a duševnímu vyčerpání. Být vyhořelý znamená podle Smetáčkové, Štecha a kol. (2020, s. 41) nemít energii, zápal, chuť, zájem, ... Tedy prožívat silnou únavu a vyčerpání. Kroupová a kol. (2016, s. 303) vyhoření definuje jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Vyhoření se projevuje jako plíživé a psychické vyčerpání, které se objevuje tehdy, pokud dlouhodobě dochází k tomu, že emoční výdaje přesahují zisky. Křivohlavý (2012, s. 74, 75) označil jako protipóly vyhoření vrcholové zážitky, stav nazývaný jako flow, spokojenost a dobré duševní zdraví.

Je zajímavé, že vyhoření obvykle postihuje lidi, kteří vstupují do zaměstnání s velkou mírou nadšení a motivace (Pugnerová a kol. 2019, s. 213). Ti očekávají, že jim práce dá

smysl jejich života. Domnívají se, že jsou voláni k tomu, co dělají s nějakým vyšším zájmem, tedy „vyšší mocí“. Objevení příznaků vyhoření je doprovázeno zjištěním, že selhali a veškerá jejich snaha byla marná, že jim chybí energie potřebná k úspěšnému dokončení toho, co dělali, a již nemají nic hodnotného, co by mohli dát (Křivohlavý 2012, s. 12, 13).

### **3.1 Syndrom vyhoření a stres**

Autoři se shodují, že syndrom vyhoření a stres jsou ve velmi úzkém vztahu. Smetáčková, Štech a kol. (2020, s. 50) uvádějí, že syndrom vyhoření vzniká jako důsledek trvalého a silného stresu. Vyhoření navazuje podle Stocka (2010, s. 15) na působení stresu, nicméně není to totéž. Stresové faktory coby spouštěče hrají při vzniku syndromu vyhoření zásadní roli.

Porozumět mechanismům, které za vyhořením stojí, a tedy i vidět možnosti, jak se syndromu bránit, vyžaduje rozumět stresu. **Stres** lze spojovat dle Paulíka (2017, s. 65) se situacemi obtížnými, ohrožujícími, významně narušujícími rovnováhu organismu a vyvolávajícími závažné změny v hormonálním, oběhovém i imunitním systému. Jde o stav, ve kterém míra zátěže přesahuje únosnou mez z hlediska adaptačních možností organismu za daných podmínek. Stres působí podle Kožinové (2022, s. 15) tlak a napětí, které tělo připraví na možnou reakci. Existují dvě základní reakce na stres. Tou první je reakce našeho těla, druhou potom psychická reakce. Jako důsledek dlouhodobě trvajících stresu se podle Henniga a Kellera (1996, s. 16) objevují psychosomatické potíže

Ve chvíli stresu se nejen mění tepová frekvence, ale snižuje se i pozornost jedince. Stres se zároveň promítá i do postoje těla (Alfred in Kožinová 2022, s. 15). Pokud se podobná událost opakuje často, stresové faktory se stávají chronickými a jedincova energie je nakonec vyčerpána. Na stresu je specifické to, že nemá žádné limity a týká se mnoha životních situací (Kožinová 2022, s. 15). Zároveň se jedná o subjektivní prožitek. Proto pro stres a přetíženost neexistuje žádné měřítko, které bychom mohli považovat za závažné nebo objektivně ověřitelné (Kallwass 2007, s. 107).

Podle Kožinové (2022, s. 17) existují tři typy stresu, a to:

- Jednorázový stres, který se projevuje v mnoha různých podobách. Pociťujeme ho při hádce s někým blízkým, když máme problémy v práci nebo stojíme-li v koloně na dálnici a podobně.
- Krátkodobý stres obvykle trvá několik dnů, maximálně týdnů. Jeho spouštěčem může být například práce na nějakém důležitém projektu.
- Dlouhodobý stres může být často i mnohaletý a bývá způsoben problematickým vztahem, zátěžovým zaměstnáním atd. Právě u tohoto typu stresu dochází k syndromu vyhoření.

Na tom, jak zvládáme nejrůznější stresové faktory, se významně podílí naše osobnost, duševní odolnost a fyzická konstituce (Kallwass 2007, s. 107). Stres je všudypřítomný a může jedince provázet, nebo pronásledovat. Zda ho bude provázet, či pronásledovat – to rozhodnutí je víceméně na něm (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 191).

### 3.1.1 Protektivní faktory ve vztahu k syndromu vyhoření

Mezi protektivní faktory ve vztahu k syndromu vyhoření zařadili Kebza a Šolcová (2003, s. 16) například:

- chování typu B – dostatečná asertivita,
- vhodný time-management,
- pracovní autonomii, pestrost a proměnlivost práce,
- dříve zmíněnou self-efficacy neboli sebeúčinnost,
- dispoziční optimismus,
- pocit osobní pohody (wellbeing),
- sociální opora,
- pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání a hodnocení,
- odolnost (resilienci).

Obecně lze říci, že **odolnost** představuje kvalitu adaptační schopnosti jedince, která umožňuje adekvátně zvládat dynamické podmínky, v nichž žije. Pedagog se tak vyrovnává se zátěží, aniž by bylo podstatně narušeno fungování jeho osobnosti (Paulík 2017, s. 147).

Každý člověk má podle Kožinové (2022, s. 21) jinou míru odolnosti. S odolností souvisí i způsob, jak si vysvětlujeme jednotlivé události v našem životě. Roli hraje víra

ve vlastní účinnost (self-efficacy), intelekt, neuroticismus, schopnost nadhledu, ale také konkrétní stav každého jednotlivce.

Určité rysy osobnosti pomáhají účinněji zvládat náročné situace. Současně platí, že určité životní konstelace mají vliv na prožívání náročných situací. Pokud člověk ve svém životě prožívá dost radosti, uvolnění, smysluplnosti a podobných pozitivních pocitů, dobíjí si tím svou energii, kterou pak může využít v náročných chvílích. Je důležité, že zaměstnání je pouze jednou částí života a mělo by stát vedle rodinného a osobního života (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 53, 54). Odolnost vůči stresu lze zvyšovat. Záleží na mnoha faktorech, jako je charakter působících stresorů, možnosti jedinců, kteří se se stresem setkávají, na sociálních a ekonomických podmínkách, prostředí atd (Vítková, Ošlejšková a kol. 2016, s. 44–45).

### **3.2 Výskyt syndromu vyhoření u pedagogů**

Výskyt syndromu vyhoření je mezi pedagogy intenzivně zkoumán zhruba tři dekády. Během té doby byly celosvětově provedeny stovky studií, podle nichž se vyhoření objevuje u 5–40 % pedagogů. Velký rozptyl výsledků vychází z použité metodologie a závisí na zemi, z níž výzkum pochází. Obecně platí, že je míra vyhoření nižší ve vzdělávacích systémech, které se vyznačují vysokou hodnotou vzdělání, prestiží učitelství, důrazem na učitelskou profesionalitu a kolegiální podporu. Například se jedná o severské země. I v těchto zemích patří ale učitelství k vysoce náročným povoláním. Nedostatkem dosavadních českých studií, je to, že byly realizovány na poměrně malých výzkumných souborech (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 55, 56).

Asi nejrozsáhlejším výzkumem mezi pedagogy v ČR byl výzkum Smetáčkové, Štecha a kol. (2020, s. 56), kterého se účastnilo 2394 pedagogů ZŠ. Výsledky výzkumu byly poměrně pozitivní, neboť poukázaly na to, že 81 % vyučujících je schopno se i při vysoké zátěži bránit plnému rozvinutí syndromu vyhoření. U necelé pětiny pedagogů na ZŠ se již vyskytovaly projevy vyhoření, z toho u 5 % závažné a velmi závažné. Téměř dvě třetiny pedagogů byly dle výzkumu vystaveny silné pracovní zátěži, při které pedagogové zažívali častý stres.

Ukazuje se, že pedagogové v ZŠS trpí častěji syndromem vyhoření než pedagogové v ZŠ běžného typu (Zormanová 2018). Výzkumy v této oblasti bývají méně časté a méně rozsáhlé.



### 3.3 Příznaky syndromu vyhoření

Základní charakteristikou syndromu vyhoření je, že se jedná o celou škálu symptomů, zejména v oblasti psychické, částečně ale i fyzické, sociální (Kebza, Šolcová 2003, s. 7). Příznaky vyhoření nejsou neobvyklé ani záhadné. Je těžké najít někoho, kdo netrpí žádným z nich, a to je právě ta zrádná skutečnost, jež často vede k jejich přehlížení v rané fázi. Syndrom vyhoření má kumulativní průběh. Začíná malými, obvykle zaměnitelnými příznaky, které když se ponechají bez povšimnutí, přerůstají v trvalé problémy, jež výrazným způsobem zasahují do všech rovin života (Švamberk Šauerová 2018, s. 40). Pro syndrom vyhoření je charakteristický soubor symptomů, které spolu zdánlivě nesouvisejí (Křivohlavý 2012. s. 47).

Příznaky samotné jsou pouze úvodní fází procesu, na konci kterého je rizikový stav – vyhoření. Až hromadění příznaků po delší dobu vede k vyhoření. Proto je potřeba zaměřovat na tyto příznaky pozornost a v rámci prevence volit vhodné techniky k jejich redukci (Švamberk Šauerová 2018, s. 40).

#### 3.3.1 Příznaky v psychické rovině

V psychické rovině se projevuje u jedince se syndromem vyhoření vyčerpání, jež je podle Stocka (2010, s. 20) provázeno:

- sklíčeností,
- bezmocí,
- osamocněním,
- pocity strachu a prázdnoty,
- ztrátou sebeovládání,
- apatií ad.

Jedinec má pocit smutku, neštěstí a beznaděje, jako by spadl na dno. Cítí se bezvýznamný, nedoceněný, a to v zaměstnání i ve společnosti (Študentová 2016, s. 5). Kebza a Šolcová (2003, s. 9, 10) uvádějí, že u vyhořelého jedince převládá pocit, že jeho úsilí již trvá nadměrně dlouho a efektivita snažení je v porovnání s vynaloženou námahou nepatrná. Psychické vyčerpání je spojeno s výrazným poklesem až ztrátou motivace.

Dochází k utlumení celkové aktivity, ale zvláště k redukci spontaneity, kreativity a iniciativy.

### 3.3.2 Příznaky v tělesné rovině

V tělesné rovině dochází u jedince s vyhořením podle Stocka (2010, s. 20) k:

- nedostatku energie, slabosti, chronické únavě,
- svalovému napětí,
- náchylnosti k onemocněním,
- poruchám spánku,
- poruchám paměti a soustředění,
- funkčním poruchám (kardiovaskulární či zažívací potíže).

Kebza a Šolcová (2003, s. 10) přidávají k výčtu také rychlou unavitelnost, která se dostavuje po krátkých etapách relativního zlepšení. Dále zvýšené riziko vzniku závislosti všeho druhu, bolesti hlavy či zásahy do frekvence a intenzity tělesné aktivity.

### 3.3.3 Příznaky v sociální rovině

V neposlední řadě figuruje u příznaků **odcizení**, které se projevuje lhostejným a odosobněným postojem člověka se syndromem vyhoření. Dlouhodobá zátěž se negativně podepisuje i na osobním životě. Vyhořelý člověk má potíže s odlišením pracovního a osobního života a problémy ve škole si přenáší domů. V extrémních případech dochází ke zpretrhání dosavadních sociálních vazeb a k dobrovolné izolaci (Stock 2010, s. 20, 21). Pracovník projevuje zjevnou nechuť k profesi a všemu, co s ní souvisí. Má tendenci redukovat kontakt s žáky či klienty, často i s kolegy a všemi osobami, majícími vztah k profesi. Jedinec je méně empatický ke druhým. Z toho důvodu u něho dochází k postupnému narůstání konfliktů s okolím (Kebza, Šolcová 2003, s. 10). Mezi projevy odcizení při vzniku syndromu vyhoření zařadil Stock (2010, s. 21) negativní postoj k sobě samému, životu, práci a ostatním, ztrátu schopnosti navázat a udržet společenské vztahy a ztrátu sebeúcty.

### 3.3.4 Příznaky v kognitivní rovině

Mezi nejčastější projevy v této oblasti patří podle Smetáčkové, Štecha a kol. (2020, s. 43):

- nezájem o nové podněty,
- obtíže s koncentrací pozornosti – únik do fantazie,
- výpadky krátkodobé i dlouhodobé paměti,
- ztráta zájmu o profesní témata (Hennig, Keller 1996, s. 18).

Fontana (2016, s. 30, 31) k výčtu přidal:

- zvýšenou míru roztěkanosti,
- zvyšování chybovosti,
- zhoršování organizačních schopností,
- častější výskyt poruch myšlení a přeludů.

### 3.4 Fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření lze popsat jako dlouhodobý proces, který lze rozdělit do několika fází. Mezi ně patří:

**Iniciační fáze**, která zahrnuje prvotní nadšení a zapálení pro věc. V této fázi podle Študentové (2016, s. 4) jedinec často dobrovolně pracuje přesčas, práce ho zcela naplňuje a stává se jeho hlavním a jediným koníčkem. Nezbyvá mu poté čas na přátele, rodinu ani volnočasové aktivity.

Následuje **stagnace** nebo také prozření a zjištění nerealizovatelnosti ideálů v jejich plném rozsahu (Čapek a kol. 2018, s. 11). *Počáteční nadšení opadá. Čím větší rozhled získává dotyčný ve své profesi, tím více vnímá i její negativa* (Študentová 2016, s. 4).

Poté přichází **období první frustrace**, kdy je zklamání v profesi spojené s negativním vnímáním žáků. Podle Švamberk Šauerové (2018, s. 43) se mohou v této fázi vyskytnout spory s kolegy i počínající emocionální a fyzické potíže.

Dále probíhá **fáze apatie**, která přichází po dlouhodobější frustraci. Pracovník vnímá své povolání jen jako zdroj obživy, dělá pouze to, co musí, a odmítá jakékoli novinky,

rozhovory s kolegy a žáky či přesčasy (Čapek a kol. 2018, s. 11) Jedinec začíná pochybovat o smyslu své existence (Kebza, Šolcová 2003, s. 5).

**Konečná fáze** zahrnuje těžké vyčerpání, samotné vyhoření, cynismus, odosobnění, ztrátu lidskosti, sociální uzavření atd (Čapek a kol. 2018, s. 11). Dochází k tendenci zpřetrhat všechna pouta s dosavadním, především profesionálním životem (Kebza, Šolcová 2003, s. 5).

Jednotlivé fáze přecházejí do dalších plynule, proto si člověk to, co se děje, uvědomí až ve chvíli, kdy už bývá pozdě (Švamberg Šauerová 2018, s. 44). Syndrom vyhoření může vést ke snížení kvality i kvantity práce a je často faktorem, který úzce souvisí se změnou zaměstnání a absencí v práci. Souvisí s nízkou morálkou a pracovní nespokojeností (Křivohlavý 2012, s 67).

Vznik syndromu vyhoření u jedince s sebou tedy přináší mnoho rizik, která mohou ovlivňovat i jeho okolí. To je problematické především v případě, když vyhořelý pedagog přímo působí na druhé.

### 3.5 Příčiny syndromu vyhoření

**Pracovní zátěž** spojená s výkonem povolání a souvisejícími vztahy tvoří v produktivním věku podstatnou, relativně samostatnou součást celkové životní zátěže (Paulík 2017, s. 135). V případě zvýšené pracovní zátěže a dalších faktorů, které mohou nastat, se stává zátěž neúnosnou a jedinec je ohrožen vznikem syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření vzniká podle Švamberg Šauerové (2018, s. 39, 40) v kombinaci dlouhodobě působících příčin. Při posuzování stavu vyhoření je nutné vidět tuto problematiku celostním pohledem. Velký vliv mají **osobnostní faktory**, které jsou u každého jedince různé a výrazně ovlivňují míru ohrožení syndromem vyhoření. Mezi osobnostní charakteristiky, ovlivňující míru ohrožení syndromem vyhoření, můžeme zařadit například míru sebevědomí, nároků na sebe sama, empatie či nerozhodnosti. Kromě osobnostních faktorů je třeba vnímat i vztah k práci a s tím související spokojenost v profesním životě. **Faktory pracovního prostředí**, které zatěžují zaměstnance, mohou výrazně přispět k rozvoji tohoto syndromu. V sociální rovině jde především o kvalitu mezilidských vztahů, konflikty na pracovišti, nedostatečné společenské uznání, nedostatečné technické a materiální vybavení pracoviště, nízké finanční ohodnocení atp. Kopřiva (2016, s. 101, 102) navíc uvádí jako další důležité faktory ztrátu ideálů,

workoholismus a tzv. **teror příležitostí**, kdy je jedinec neschopný odmítnout práci i navzdory časovému nedostatku a omezování aktivit v rodinném a osobním životě.

Na otázku, co k syndromu vyhoření vede, tedy nelze jednoznačně odpovědět. Pugnerová a kol. (2019, s. 213) uvádí, že vyhoření bývá často zapříčiněno dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně náročné. Ke vzniku syndromu vyhoření podle Švamberk Šauerové (2018, s. 38) významně přispívá dnešní společnost, která je zaměřena především na co největší výkon. Základní příčinou burnoutu bývá dlouhotrvající frustrace z pocitu nedostatečného uspokojení a ocenění vlastní práce. V důsledku syndromu vyhoření mívají jedinci negativní nebo zcela chybějící vztahy s okolím a potíže porozumět sobě samému.

Speciální pedagogové jsou při výkonu své profese neustále ve styku s lidmi a podle Žáčkové (2007, s. 57) jsou mezi pedagogy syndromem vyhoření ohroženi nejvíce. Konkrétně speciální pedagogové pracující na ZŠS musí čelit mnoha stresorům.

### **3.5.1 Zdroje zátěže a stresu na základní škole speciální**

Práce s žáky na ZŠS je, jak už bylo výše uvedeno, velmi náročnou prací, kterou provádí minimální nebo žádná a často velmi časově oddálená pozitivní **zpětná vazba**. Ta je podle Smetáčkové, Štecha a kol. (2020, s. 131) pro pedagogy důležitým zdrojem profesní spokojenosti. Přináší pocity smysluplnosti a naplňuje jednu z důležitých potřeb člověka – potřebu uznání. Naplnění této potřeby zvyšuje pracovní motivaci a pomáhá pedagogům překonávat nároky, které s sebou jejich práce přináší.

Dalším z důležitých aspektů profese speciálního pedagoga je kromě samotné výuky a vzdělávání **zájem o žáky**. Vyčerpání a frustrace pedagogů nicméně může vést k tomu, že zmiňovaný zájem postupně slábne, případně se vůči žákům objevují negativní emoce (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 129). Ty se mohou projevit například apatií, nevraživostí, neempatickým přístupem, lhostejností či hostilitou vůči žákům. Práce s žáky s určitým druhem a stupněm postižení s sebou podle Švamberk Šauerové (2018, s. 45, 47) přináší zvýšené nároky na odbornou připravenost a pohotovost řešit konfliktní situace, které mají na speciálního pedagoga velký vliv.

Podle Smetáčkové, Štecha a kol. (2020, s. 107) je **škola** velmi komplikovaným místem, které je potenciálním zdrojem stresu pro všechny. Pokud není v pořádku škola a její celková atmosféra, objevuje se mnohem více konfliktních situací. Je zřejmé, že vzájemné

neporozumění a **konfliktní vztahy v učitelském sboru** jsou pro pedagogy výrazným zdrojem stresu.

Pedagogové označili podle Henniga a Kellera (1996, s. 52) za stresující některé negativní jevy v učitelském sboru:

- Příliš málo času a příležitostí pohovořit si s kolegy o obtížných situacích ve třídě.
- Konflikty se neřeší otevřeně, jsou potlačovány a při nové příležitosti znovu propukají.
- Obecný nedostatek vstřícnosti a otevřenosti v kolektivu.
- Nedostatečná shoda v důležitých výchovných zásadách.

Stejně tak je zatěžující nedostatečná **podpora ze strany vedení školy** (Smetáčková, Štech a kol. 2020, 53). Týmu, který se potýká s problémy, chybí v něm kolegiální a převládá vzájemná neúcta a nevraživá atmosféra, se navíc výrazně snižuje výkonnost (Stock 2010, s. 37). Někteří zahraniční autoři formulovali hypotézu o „infekčnosti“ tohoto syndromu: podle předpokladu by vznik a rozvoj vyhoření usnadňoval a podporoval jeho šíření ve stejném nebo blízkém sociálním prostředí jedné instituce, komunity, školy. Syndrom vyhoření pedagoga může tedy být signálem něčeho, co nefunguje dobře v celé škole (Kebza, Šolcová 2003, s. 11). Hennig a Keller (1996, s. 10) přidávají mezi stresory **stoupající věkový průměr členů učitelského sboru**, který s sebou může nést snižující se flexibilitu i odolnost vůči zátěži, nemluvě o vlivu nedostatku nových pedagogických podnětů, způsobeném nepřítomností nových kolegů.

Dalšími možnými zdroji profesní zátěže u pedagogů jsou **nedostatky ve spolupráci rodiny a školy**. Pedagogové vnímají narůstající požadavky rodičů (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 141). Může se projevat nezájem některých rodičů, jejich nekonstruktivní, kritický až agresivní postoj k pedagogům apod. (Paulík 2017, s. 212). Na druhé straně působí na pedagogy velký **tlak a snaha o kontrolu ze strany veřejnosti** a pedagogy dlouhodobě vnímaný nízký sociální statut, spojený s nízkým platem (Žáčková 2004, s. 1). U pedagogů se také mohou prolínat závažnější problémy ve škole i v osobním životě. Nastává tu **riziko nedostatečně nastavených hranic** mezi osobní a profesní sférou (přenášení rušivých vlivů ze školy do rodiny a naopak) (Paulík 2017, s. 212).

Lidé náchylní ke vzniku syndromu vyhoření bývají charakterizováni často jako empatictí, zvýšeně senzitivní, obětaví, idealističtí, zaměřeni na druhé, úzkostliví, entuziastičtí s tendencí výrazně až přehnaně se identifikovat s druhými (Kebza, Šolcová

2003, s. 18). Tyto charakteristiky jsou velmi podobné charakteristickým rysům osobnosti speciálních pedagogů, které byly popsány výše. Dá se tedy předpokládat, že speciální pedagogové jsou zvýšeně ohroženi vznikem syndromu vyhoření. Proto je důležité, aby věděli, jak se mají stresu a syndromu vyhoření bránit.

## 4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Čtvrtá a poslední kapitola se zabývá způsoby předcházení syndromu vyhoření. Nejprve pojednává o možnostech interní neboli vnitřní prevence a poté externí – vnější prevence. Konkrétně je vysvětlena duševní hygiena a prevence vyhoření na pracovišti v podobě supervize, hospitací a balintovské skupiny.

**Prevenici** lze podle Vaška (in Kroupová a kol. 2016, s. 38) definovat jako soubor aktivit a opatření zaměřených na předcházení vzniku nebo snižování důsledků ohrožení či narušení. Lze ji dělit na primární, sekundární a terciární. Primární prevence představuje podle Kroupové a kol. (2016, s. 38) soubor obecných opatření, která působí preventivně především prostřednictvím informační a osvětové činnosti. Cílem je, aby k problému vůbec nedošlo. Šmejkal (2018, s. 65) uvádí, že člověk v pomáhajících profesích se potřebuje, v rámci primární prevence syndromu vyhoření, celoživotně zabývat osobnostním rozvojem a celoživotním vzděláváním.

Sekundární prevenci lze definovat jako přímou strategii orientovanou na ohrožené jedince, u nichž se může problém projevit. Terciární prevence využívá preventivních opatření, která mají zabránit dalšímu zhoršování již vzniklého problému (Kroupová a kol. 2016, s. 38).

Podle Holečka (2014, s. 66) je prvním krokem v prevenci syndromu vyhoření znalost jeho projevů, podmínek jeho vzniku a průběhu. Kebza a Šolcová (2003, s. 18) uvádějí, že je snazší negativním důsledkům pracovní zátěže předcházet, než je odstraňovat. Terapeutické a preventivní strategie, uplatňované vůči vyhoření, se opírají o psychoterapeutické zdroje. Obecně lze preventivní zásahy rozdělit do dvou oblastí: osobní a pracovní.

### 4.1 Osobní prevence

V prevenci je důležité začít u sebe. Je potřeba zvládnout základní pravidla, jak si zachovat zdraví a nepodléhat stresu (Kebza, Šolcová 2003, s. 19). Pro život bez syndromu vyhoření je nutné si najít čas na své **záliby**. Důležité jsou také vztahy s rodinou, přáteli a kolegy, protože při překonávání syndromu vyhoření pomáhá právě **kontakt s druhými lidmi** a jejich emoční podpora (Holeček 2014, s. 66).



Mezi opatření v rámci prevence syndromu vyhoření zařadila Pugnerová a kol. (2019, s. 225, 226):

- Uvědomovat si, jaké činnosti jsou už nad naše síly, a dopřát si přestávky.
- Snížit vysoké nároky.
- Naučit se říkat ne.
- Radovat se z dílčích úspěchů.
- Stanovit si priority.
- Vyjadřovat otevřeně svoje pocity.
- Vyvarovat se negativního myšlení.
- Předcházet komunikačním problémům.
- Zajímat se o své zdraví.
- Dodržovat pravidla duševní hygieny.
- Využívat relaxační metody – umět uvolnit napětí.
- Mít pravidelný pohyb.
- Doplnovat svou energii.
- Využívat nabídek pomoci druhých.

Nedílnou součástí profesního rozvoje a prevence před syndromem vyhoření je péče o vlastní psychickou kondici. Tu lze udržovat pomocí duševní hygieny.

#### **4.1.1 Duševní hygiena**

Pro výkon povolání speciálního pedagoga je zdraví základním kamenem. Důležitou složkou péče zejména o psychické zdraví je duševní hygiena (Švamberg Šauerová 2018, s. 66). Ta je chápána jako soubor poznatků, schopností, dovedností a aktivit, jež mohou ovlivnit podmínky lidského života, a to konkrétně:

- *snížením či odstraněním rizik, která vyvolávají nebo udržují duševní problémy, poruchy a nemoci,*
- *zvýšením vlivu protektivních, ochranných činitelů, které podporují duševní zdraví a osobní pohodu (wellbeing) včetně navození a podpory prožitku štěstí, spokojenosti, duševní i tělesné odolnosti a výkonnosti (Kebza 2009).*

Ve smyslu prevence můžeme duševní hygienu chápat ve **třech rovinách** jako:

- **Životní styl** (primární prevence), který když jedinec dodržuje, zvyšuje tím svou odolnost. V rámci duševní hygieny lze do této roviny zařadit kondiční a očištná cvičení, díky kterým lze navodit relaxaci.
- **Přípravu na náročné životní situace** (sekundární prevence), při které jedinec „doladuje“ svou kondici a snižuje tak případné napětí ve svém těle před očekávanými obtížnými situacemi.
- **První pomoc** (terciární prevence), při které se minimalizují nežádoucí dopady stresových situací pomocí konkrétních postupů a technik (Gillernová, Mertin a kol. 2015, s. 43).

Osvojení zásad duševní hygieny je tedy důležitou součástí osobnostního rozvoje a v případě pedagogické profese je možné osvojení těchto principů považovat za podstatnou součást rozvoje profesního (Švamberg Šauerová 2018, s. 66). Mezi základní **techniky duševní hygieny** lze zařadit:

- **Fyziologické postupy:** princip flow, pohybové aktivity, tvořivé činnosti, cestování, humor a smích, ...
- **Dechové techniky:** využití výdechového proudu, zpěv, dechové techniky spojené s pohybem, ...
- **Odstup od situace:** změna prostředí, biblioterapie – nahlížení na problém očima druhého, ...
- **Sociální kontakty:** kontakt s druhými či se zvířaty (Švamberg Šauerová 2018, s. 74).

Nejrozšířenějšími technikami duševní hygieny jsou **techniky relaxace**. Podle Švamberg Šauerové (2018, s. 133) se jedná o vědomé uvolnění těla i mysli a představuje nenákladný způsob rychlé regenerace. Relaxační techniky využívají svalového uvolnění a vědomého dýchání, což zmírňuje vliv stresu. Pomáhají tak vytvořit harmonii a rovnováhu a stávají se podstatnou součástí zdravého životního stylu.

V zásadě existuje podle Stocka (2010, s. 70) šest typů relaxace:

- autogenní trénink podle Schultze,
- uvolnění svalů podle Jacobsona,
- asijské techniky jako jóga, Tai chi, Čchi-kung,
- (auto)hypnóza,
- meditace,
- biofeedback.

Existují i **rizikové způsoby** zvládnání zátěže. Nejčastěji se jedná o využití alkoholu, nikotinu, jídla, léků či elektroniky. Tyto způsoby odreagování spojuje to, že mohou v první chvíli člověku ulevit a výrazně snížit hladinu stresu, ale v dlouhodobější perspektivě a při pravidelném využívání si obvykle žádají daň v podobě rozvíjející se závislosti a řady dalších komplikací (Gillernová, Mertin a kol. 2015, s. 47).

## 4.2 Pracovní prevence

Z forem prevence v zaměstnání je důležitá především **sociální opora**. Ta má hlavní zdroje u kolegů a vedení školy. Dostatek opory koreluje pozitivně s prevencí syndromu vyhoření (Kebza, Šolcová 2003, s. 18). Vzhledem k tomu, že se syndrom vyhoření promítá do postojů a způsobů chování souvisejících s výkonem pracovní činnosti (absence v zaměstnání, snížené pracovní úsilí, následky pro žáky i kolegy, špatná atmosféra, snížená pracovní spokojenost ad.), syndrom vyhoření má i ekonomické důsledky. Je tedy v zájmu zaměstnavatele, aby se prevencí syndromu vyhoření zabýval (Kebza, Šolcová 2003, s. 10)

Intervence na straně instituce může podle Kebzy a Šolcové (2003, s. 19) spočívat například ve zvýšení participace pedagogů na rozhodování a vytvoření sociálně citlivého prostředí. Pedagogové se mohou účastnit nejrůznějších vzdělávacích kurzů, které jsou zároveň příležitostí k setkávání s ostatními kolegy, kteří řeší obdobné problémy (Holeček 2014, s. 66). Je samozřejmé, že zabránit stresu a syndromu vyhoření v pedagogickém sboru, popřípadě ho zmírnit, nedokáže pouze sám jednotlivec. Je k tomu nutná součinnost celého kolektivu a vedení školy (Hennig, Keller 1996, s. 52).

Hennig a Keller (1996, s. 54) doporučují návrhy změn, zaměřených na zlepšení spolupráce a komunikace mezi pedagogy:

- Přijmout opatření k efektivnějšímu uspořádání pedagogických rad a konferencí ve škole.
- Uspořádat učitelské dny.
- Vytvořit burzy návrhů a nápadů pro výuku.
- Zavést vzájemné hospitace učitelů v hodinách.
- Vést pedagogické rozhovory.
- Založit supervizní či balintovskou skupinu.
- Uspořádat sportovní oddíl či jiné akce pro pedagogy.
- Vypracovat pravidla, jak zacházet s konflikty aj.

Mezi možnosti prevence v zaměstnání patří konkrétně tzv. **intervenčně edukační programy**. Ty podle Švamberk Šauerové (2018, s. 130–132) vedou ke zvýraznění pozitivních vzorů v chápání významu strategií jednání, podpoře sebereflexe a transferu do reality. Mezi intervenční programy můžeme zařadit například balanční cvičení pro učitele, Meichenbaumův inokulační trénink, což je jeden z nejznámějších programů na zvládnání stresu, a informačně zážitkový program KUKUČ, který je přímo zaměřen pro učitele a speciální pedagogy. Součástí kurzu jsou praktické ukázky rehabilitačních a relaxačních cviků, které mohou pedagogové použít pro navození vlastního odpočinku.

Protože je vysoce důležité nepotlačovat své pocity, ale mluvit o nich, vyjadřovat se, je potřeba vytvořit pro pedagogy vhodné prostředí. Lze využít možností supervize, hospitací či tzv. balintovských skupin.

#### **4.2.1 Supervize**

Supervizi lze definovat jako setkání dvou a více odborníků, kteří spolu prozkoumávají a hledají řešení v oblasti práce s klienty (tzv. kazuistická supervize) a v oblasti vztahové (týmová supervize). Existuje také manažerská supervize (supervize vedení, poradenského týmu) (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 210, 211). Při supervizi probíhá podněcující rozhovor, v jehož průběhu má pedagog možnost efektivněji reflektovat svoje postoje ke konkrétním situacím i k vlastní práci jako takové. Rozhovory mohou nabídnout nové pohledy na situace, které se pedagogům jeví jako obtížné. Pro mnoho škol je pojem supervize ale stále neznámý (Švamberk Šauerová 2018, s. 190).

Podmínkou supervize je dobrovolnost a rovnovážný vztah mezi supervizorem a supervidovaným. Supervizor může pedagogům ukázat jejich limity, jejichž uvědoměním se zvyšuje spokojenost v práci a profesionalita (Masáková in Švamberg Šauerová 2018, s. 190). Supervize by mohla dále pomoci rozvíjet dovednosti sebereflexe, předcházet syndromu vyhoření, rozvíjet schopnosti pedagoga při **řešení problémových situací** a podporovat profesní růst. Má tedy významné místo v prevenci duševního zdraví (Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 211, 212).

#### 4.2.2 Hospitace

Podle pedagogické encyklopedie (in Švamberg Šauerová 2018, s. 191) znamenají hospitace návštěvu ve výuce nebo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Konají se za tím účelem, aby se pedagogové nebo ředitel přesvědčili, jak si pedagog počíná při práci ve výchovně-vzdělávací činnosti, a to po stránce věcné i metodické, například jak účelně používá pomůcky, jakou má kázeň a podobně (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 68). *Základní metodou hospitace je pozorování, popis a následně rozhovor o průběhu vyučovací jednotky s učitelem (tzv. rozbor)* (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 69).

Hospitace může sloužit pro pedagogy jako nástroj sebereflexe. Pro mnoho pedagogů je důležité vědomí, že svoji profesi dělají dobře a jejich práce je akceptována. Jsou proto ochotni přijmout i kritiku, aby se mohli poučit a dále se rozvíjet (Švamberg Šauerová 2018, s. 191).

#### 4.2.3 Balintovské skupiny v práci speciálního pedagoga

Důležitou podporou speciálních pedagogů mohou být tzv. balintovské skupiny. Ty představují skupinovou metodu řešení problémů. Působí podobně jako tzv. kazuistický seminář, v němž účastníci představují konkrétní kazuistiku a představují postup své práce s dotyčným. Na rozdíl od něho se v balintovské skupině zaměřuje pozornost více na vzájemný vztah mezi pedagogem a žákem. Prezentující může díky balintovské skupině lépe porozumět žákovi, s nímž pracuje, a efektivněji pak cílit své edukační postupy (Švamberg Šauerová 2018, s. 167).

Cílem je poskytovat si vzájemnou pomoc při zvládnání každodenních pracovních problémů ve škole. Podstatným předpokladem pro vznik důvěryhodné atmosféry ve

skupině je zachování mlčenlivosti účastníků o potížích projednávaných ve skupině. Učitelé, kteří se účastnili setkávání těchto skupin, shodně uvádějí, že všední den ve škole ani stresory se sice nezměnily, ale změnil se způsob jejich zacházení s těmito stresovými faktory (Hennig, Keller 1996, s. 55).

## EMPIRICKÁ ČÁST

Bakalářská práce se zabývá syndromem vyhoření. Konkrétně je zaměřena na speciální pedagogy vyučující na ZŠ. V teoretické části byla věnována pozornost teoretickému vymezení spojenému se syndromem vyhoření, jeho prevencí, speciální pedagogikou a specifiky práce s žáky na ZŠ. Z této části vyplývá, že speciální pedagogové jsou zvýšeně ohroženi syndromem vyhoření, který může mít mnoho příčin i následků. Pomocí preventivních opatření lze výskyt syndromu vyhoření snižovat. Právě na tyto oblasti je zaměřena empirická část této práce.

Za účelem průzkumného šetření byl stanoven hlavní cíl práce a dílčí průzkumné otázky. Zároveň byl proveden výběr metody průzkumu a stanoven průzkumný vzorek. Poté byl proveden sběr dat a realizace předprůzkumu a následného průzkumu včetně stanovení závěrečných východisek pro praxi.

### 5 Cíl práce a průzkumné otázky

Hlavním cílem bakalářské práce je *zjistit, jaký je výskyt syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy, vyučujícími na základních školách speciálních*. Byly stanoveny tři dílčí průzkumné otázky, a to:

1. *Co je nejčastější příčinou syndromu vyhoření u speciálních pedagogů?*
2. *Jak mohou speciální pedagogové předcházet syndromu vyhoření?*
3. *Jaké následky může mít vznik syndromu vyhoření na jednotlivé aktéry ve škole?*

#### 5.1 Metodologie

Pro zjištění míry výskytu syndromu vyhoření byla zvolena kvantitativní metoda průzkumu v podobě nestandardizovaného dotazníku. Tato metoda byla vybrána z důvodu možnosti oslovit více respondentů, a tak získat větší množství dat pro zpracování závěrů z průzkumu. Dotazník je podle Pelikána (1998, s. 105) snad nejpoužívanější z výzkumných technik vůbec. Podstatou je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Stejně jako každá další výzkumná metoda má dotazník své výhody a nevýhody:

### **Výhody dotazníku:**

- Snadná administrace.
- Lze oslovit stejnou formou větší počet respondentů a získat značné množství dat.
- Je možné získat informace, které nejsme schopni získat jinou cestou.
- Údaje lze většinou plně kvantifikovat.

### **Nevýhody dotazníku:**

- Musíme počítat se subjektivitou odpovědí.
- Je možné, že se respondent otázce vyhne.
- Respondentovi nemusí vyhovovat daná forma dotazování.
- Někdy je respondent nucen zvolit variantu, kterou by jinak nezvolil.

Podle toho, jakým způsobem má respondent u určité otázky odpovědět, lze otázky rozdělit na otevřené a uzavřené (nestrukturované a strukturované). U otevřených otázek respondent odpověď sám formuluje, u otázek uzavřených určitým způsobem manipuluje s odpověďmi již navrženými. Poslední z možných typů otázek v dotazníku jsou otázky polouzavřené (polostrukturované), které se používají v případě, kdy respondentovi nemusí vyhovovat žádná z možností (Chráska 2016, 160–162).

## **5.2 Popis průzkumného vzorku**

Průzkumný soubor tvořili speciální pedagogové vyučující na ZŠS v Královéhradeckém a Libereckém kraji. Vzorek respondentů vznikl na základě dobrovolné účasti speciálních pedagogů na dotazovaných školách. Podle Reichela (2009, s. 84) se jedná o výběr, při kterém sami respondenti mohou rozhodnout, zda se stanou členy zkoumaného vzorku, či nikoli. Výsledky šetření jsou poté zobecnitelné pouze na výše uvedený vzorek respondentů.

Průzkum probíhal elektronicky formou Google formulářů. Bylo osloveno všech 39 ZŠS, z toho 19 škol bylo z Královéhradeckého a 20 z Libereckého kraje. Bylo zjištěno, že v těchto školách pracuje 105 speciálních pedagogů. Tento počet byl stanoven na základě dostupných informací. Z tohoto počtu oslovených vyplnilo dotazník 41 respondentů. 10 respondentů bylo vyřazeno, protože nesplňovali dané požadavky (jiná pracovní pozice).



### **5.3 Předprůzkum**

Na začátku února byl proveden předprůzkum, který měl v dotazníku odhalit případné nejasnosti a nedostatky. Předprůzkum představuje podle Ondrejkooviče (in Sochůrek, Sluková 2013, s. 21) komplexní prověrku výzkumných metod, nástrojů, strategií a možností zpracování. Měli bychom tak objevit možné překážky při sběru dat a jejich analýze apod.

Předprůzkum probíhal taktéž elektronickou formou pomocí Google formulářů. Dotazník byl odeslán e-mailem řediteli jedné ze ZŠS. Od tří respondentek byla získána zpětná vazba. První z nich hodnotila dotazník kladně a neměla žádné připomínky. Druhá respondentka projevila zájem o možnost volby z více možností u některých otázek. Třetí respondentka projevila rovněž zájem o volbu z více možností. Jedna otázka byla také z dotazníku vyřazena, protože se ukázalo, že z ní nelze vyvodit další informace. V závislosti na odpovědích a vlastních poznatcích, souvisejících s následným vyhodnocováním a analýzou dat, byl dotazník upraven a rozeslán na všechny ZŠS.

### **5.4 Průběh průzkumu**

Dotazníkové šetření bylo zahájeno 16. 2. 2023 a sběr dat trval dva týdny. Ředitelé ZŠS byli osloveni formou e-mailu a požádáni o spolupráci při realizaci průzkumu. V tomto emailu byly instrukce, aby ředitelé přeposlali pedagogům svých škol odkaz na on-line dotazník, který byl vyplňován anonymně. Nejprve byl dotazník rozeslán pouze do Královéhradeckého kraje. Z důvodu malého počtu respondentů byl 3. 3. dotazník rozeslán i ředitelům ZŠS v Libereckém kraji.

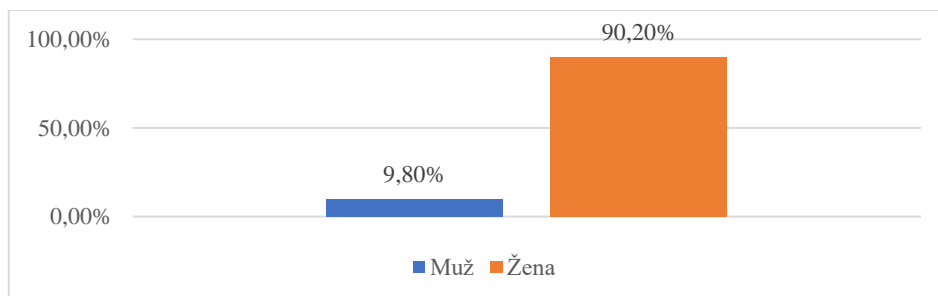
Po ukončení sběru dat následovalo vyhodnocování dotazníku. To trvalo cca tři týdny. Získaná data byla následně pomocí programů Excel a Word zpracována do grafů, popsána a interpretována.

### **5.5 Prezentace dat průzkumu**

Vyhodnocená data jsou seřazena za sebou podle toho, jak byly seřazeny otázky v dotazníku (viz příloha č. 1). Prvních několik otázek je demografických (zjišťují obecné informace o respondentech, jako například pohlaví, věk, kraj, ve kterém pracují, délku praxe a podobně). Další otázky sestavené autorkou se zaměřují na hlavní cíl práce, tedy

výskyt syndromu vyhoření, a dílčí cíle, mezi které patří příčiny syndromu vyhoření v praxi speciálního pedagoga, možnosti prevence vyhoření a následky syndromu vyhoření na třídu, žáka s postižením a kolegy na ZŠS.

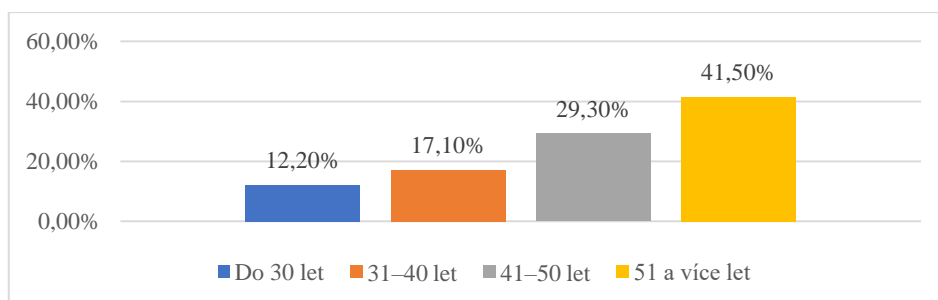
### Pohlaví respondentů



Graf č. 1: Jakého jste pohlaví?

První otázka zjišťovala pohlaví respondentů a byla uzavřená. Z celkového počtu respondentů (41 respondentů) byla drtivá většina (37 respondentů – 90,2 %) ženského pohlaví a pouze 4 respondenti (9,8 %) mužského pohlaví. V Královéhradeckém kraji vyplnil dotazník pouze jeden muž, v Libereckém 3 muži. Z těchto dat lze potvrdit dominanci žen v této profesi.

### Věk respondentů



Graf č. 2: Kolik je vám let?

Druhá otázka byla uzavřená a zaměřovala se na věk respondentů. Nejvíce respondentů bylo ve věku 51 a více let, konkrétně tuto věkovou kategorii tvořilo 17 respondentů. Dalších 12 respondentů bylo ve věku 41–50 let. Věkovou kategorii 31–40 let zvolilo 7 respondentů. Nejmenší počet respondentů bylo ve věku do 30 let, a to pouze 5 respondentů.

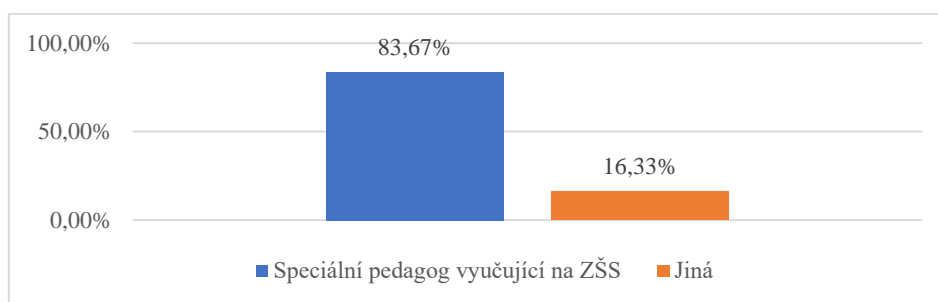
K porovnání věkového rozložení průzkumného vzorku speciálních pedagogů v obou krajích lze data shrnout do tabulky:

*Tabulka 1: Věkové rozložení respondentů podle kraje, ve kterém pracují*

	Královéhradecký kraj	Liberecký kraj
Do 30 let	3	2
31–40 let	2	5
41–50 let	6	6
51 a více let	9	8

Vyšší zastoupení starších respondentů lze vyvodit z postupného stárnutí populace, které se nevyhýbá ani speciálním pedagogům.

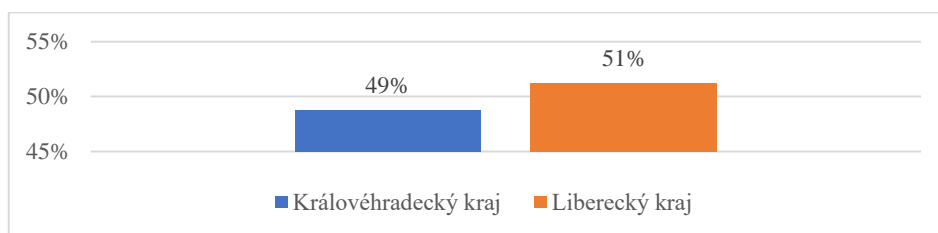
### Profese respondentů



*Graf č. 3: Jaká je vaše profese?*

Třetí otázka byla taktéž uzavřená a byla určena k tomu, aby případně eliminovala vyplnění dotazníku jinými pracovníky než speciálními pedagogy vyučujícími na ZŠS. Dotazník vyplnilo 8 pracovníků, kteří zvolili možnost *jiné*. Z toho důvodu se jejich odpovědi nepočítaly a byly z výzkumného vzorku vyřazeny.

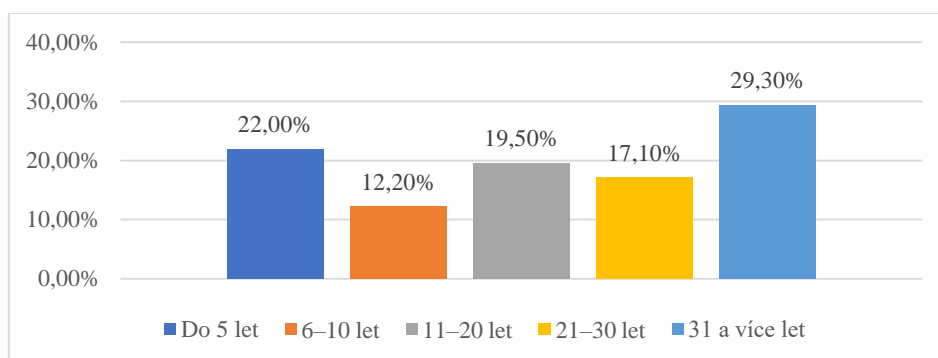
### Kraj, ve kterém speciální pedagog pracuje



Graf č. 4: V jakém kraji pracujete?

Čtvrtá otázka byla uzavřená a odhalovala, v jakém kraji speciální pedagog pracuje. 20 speciálních pedagogů bylo z Královéhradeckého kraje a 21 z Libereckého kraje. Poměr byl tedy celkem vyrovnaný.

### Délka praxe na základní škole speciální

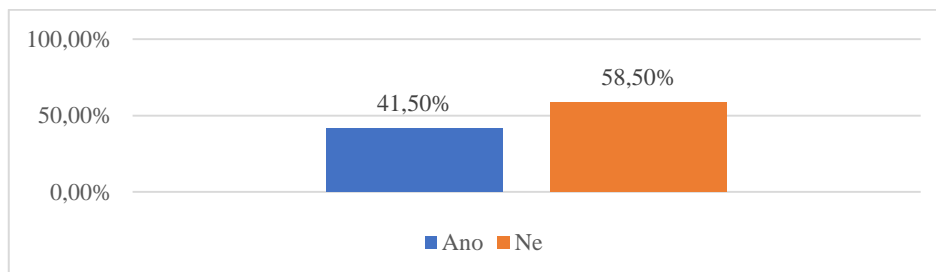


Graf č. 5: Jak dlouho pracujete na ZŠS?

Poslední demografická otázka zjišťovala délku praxe speciálních pedagogů. 12 respondentů pracuje na ZŠS 31 a více let. 7 respondentů zvolilo možnost 21–30 let a 8 možnost 11–20 let. Nejmenší počet respondentů je ve skupině 6–10 let s 5 respondenty. 9 respondentů pracuje na ZŠS do 5 let.

Následující otázky zjišťovaly míru výskytu syndromu vyhoření u respondentů. Byl z nich následně vyhodnocen hlavní cíl práce.

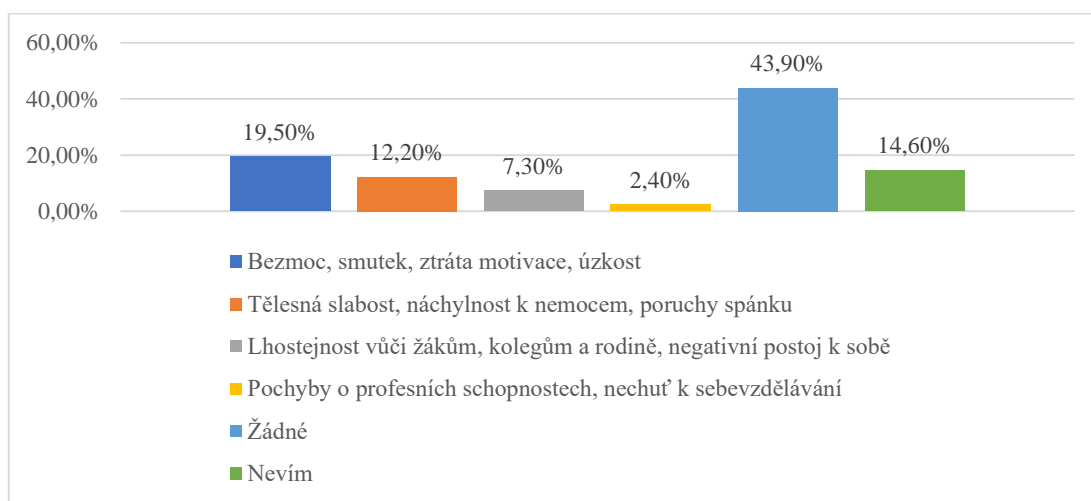
### Výkon profese jako zdroj dlouhodobého stresu



Graf č. 6: Je pro vás výkon vaší profese zdrojem dlouhodobého stresu?

Pro 17 speciálních pedagogů je výkon jejich profese zdrojem dlouhodobého stresu. Z toho je 9 respondentů z Královéhradeckého a 8 z Libereckého kraje. 24 respondentů zvolilo druhou možnost.

### Nejčastější pocity a stavy při dlouhodobém stresu

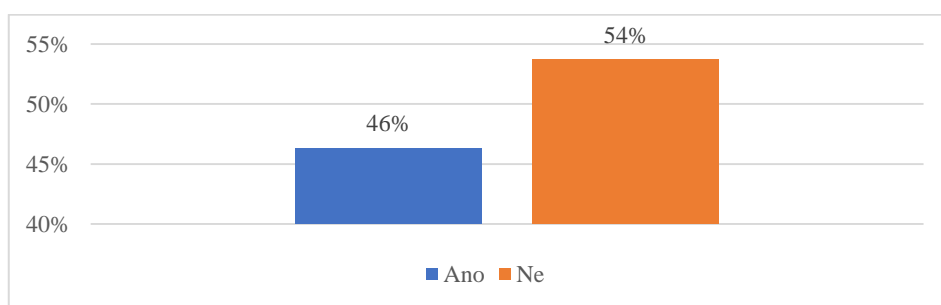


Graf č. 7: Které z těchto pocitů nebo stavů nejčastěji při dlouhodobém stresu v zaměstnání zažíváte?

Sedmá otázka byla uzavřená a zjišťovala nejčastější stavy a pocity, které speciální pedagogové v profesi prožívají. Nejvíce speciálních pedagogů zvolilo možnost **žádné**, což souhlasí s dalšími otázkami zaměřenými na možnost výskytu syndromu vyhoření. Konkrétně jich bylo 18. Nejpočetnější skupinou pocitů a stavů při dlouhodobém stresu byla skupina psychického vyčerpání – **bezmoc, smutek, ztráta motivace, úzkost**. Zvolilo

ji 8 respondentů. Dalších 6 respondentů zvolilo možnost *nevím*. 5 speciálních pedagogů vybralo skupinu fyzického vyčerpání: *tělesná slabost, náchylnost k nemocem, poruchy spánku*. Další skupinu, konkrétně tu, která vymezovala projevy sociálního vyčerpání či odloučení – *lhostejnost vůči žákům, kolegům a rodině, negativní postoj k sobě* –, zvolili 3 respondenti. Nejmenší zastoupení měla skupina kognitivního vyčerpání: *pochyby o profesních schopnostech, nechut' k sebevzdělávání*, zvolil ji pouze jeden respondent.

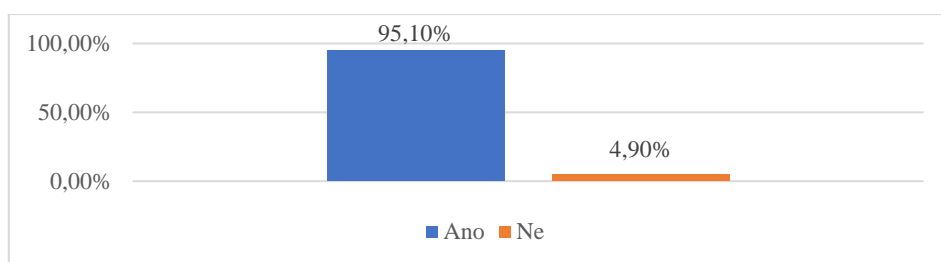
### Přemýšlení o odchodu z profese



Graf č. 8: Uvažoval/a jste někdy o odchodu z profese?

Osmá otázka byla povinná a uzavřená. Zjišťovala, zda respondenti uvažují o odchodu z profese. 19 respondentů odpovědělo **ano**, zatímco 22 respondentů **ne**.

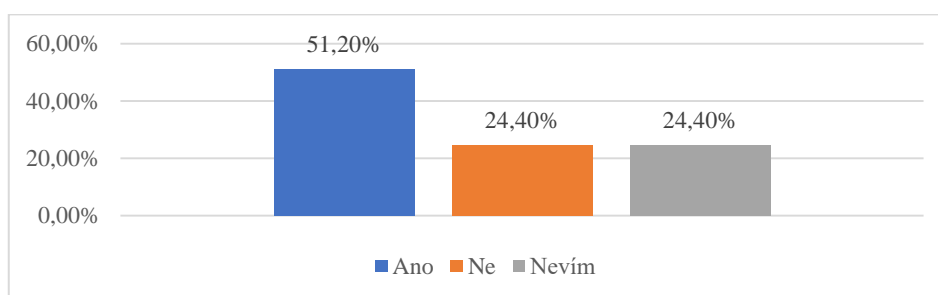
### Znalost pojmu syndrom vyhoření



Graf č. 9: Znáte pojem syndrom vyhoření?

Devátá otázka zjišťovala povědomí o syndromu vyhoření. Téměř všichni speciální pedagogové zná pojem syndrom vyhoření – 39. Pouze 2 respondenti ne.

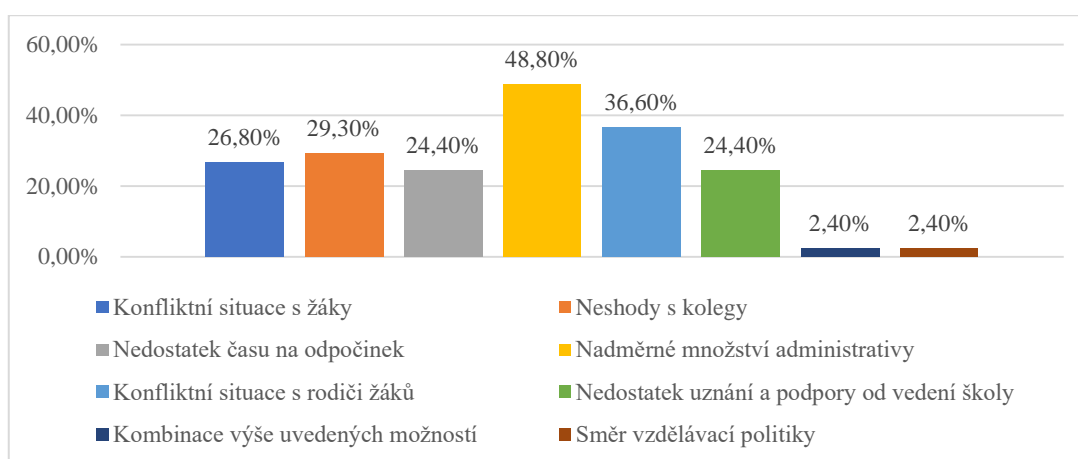
## Ohrožení syndromem vyhoření



Graf č. 10: Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?

Desátá otázka zjišťovala respondentův subjektivní pohled na ohrožení syndromem vyhoření. Více než polovina respondentů, konkrétně 21, se domnívá, že je ohrožena syndromem vyhoření. Shodné zastoupení měly skupiny respondentů, které zvolily možnost *ne* a *nevím* (10).

## Příčiny syndromu vyhoření

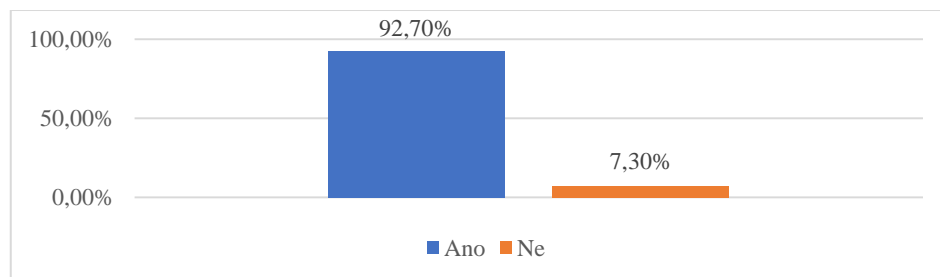


Graf č. 11: Co je pro vás v zaměstnání nejvíce zatěžující?

Následovala otázka, u které bylo možné zvolit jak z více možností nabízených odpovědí, tak přidat vlastní odpověď. Tato otázka byla povinná. Otázka přímo sledovala nejčastější příčinu syndromu vyhoření. Nejzastoupenější skupinou se stala možnost **nadměrné množství administrativy**, která je pro speciální pedagogy patrně velmi náročnou součástí zaměstnání na ZŠS. Tuto možnost zvolilo 20 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byly **konfliktní situace s rodiči žáků**. Tuto možnost zvolilo 15 speciálních pedagogů. Dále speciální pedagogy tíží **neshody s kolegy** s 12 odpověďmi. **Konfliktní situace s žáky** zvolilo 11 speciálních pedagogů. Vyrovnané byly možnosti

**nedostatek času na odpočinek a nedostatek uznání a podpory od vedení školy** po 10 respondentech. Speciální pedagogové do možností připsali **směr vzdělávací politiky a kombinaci výše uvedených možností**.

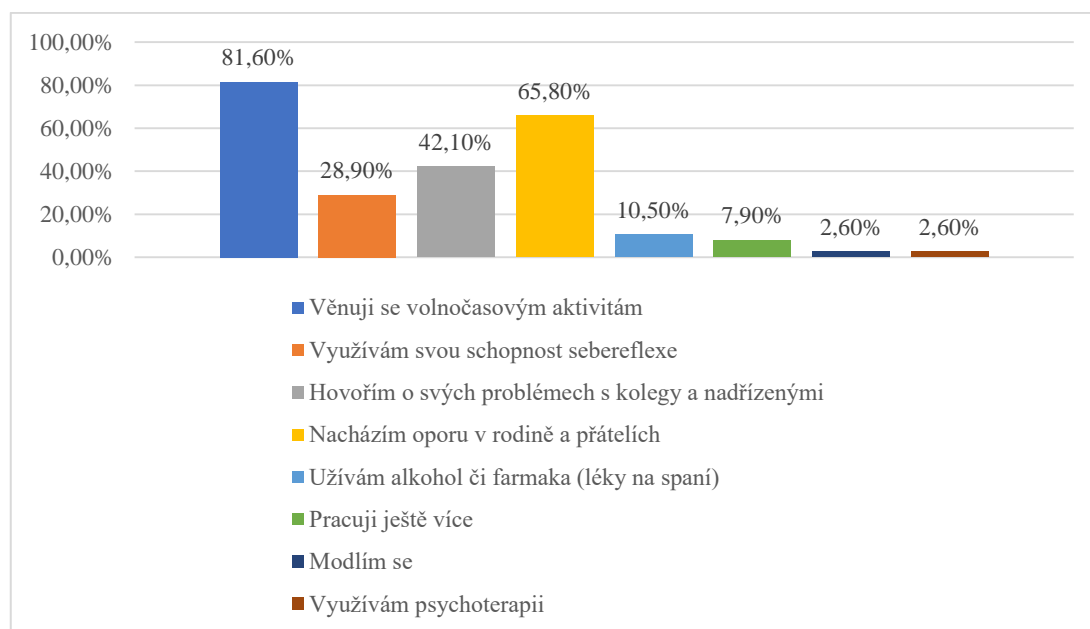
### Předcházení syndromu vyhoření



*Graf č. 12: Předcházíte nějakým způsobem syndromu vyhoření?*

Další, tentokrát uzavřená otázka zjišťovala, zda speciální pedagogové předchází syndromu vyhoření. Většina pedagogů – 38 předchází syndromu vyhoření. Pouze 3 nepředcházejí syndromu vyhoření, z toho jeden respondent byl vyhodnocen jako ohrožený syndromem vyhoření.

### Možnosti předcházení syndromu vyhoření

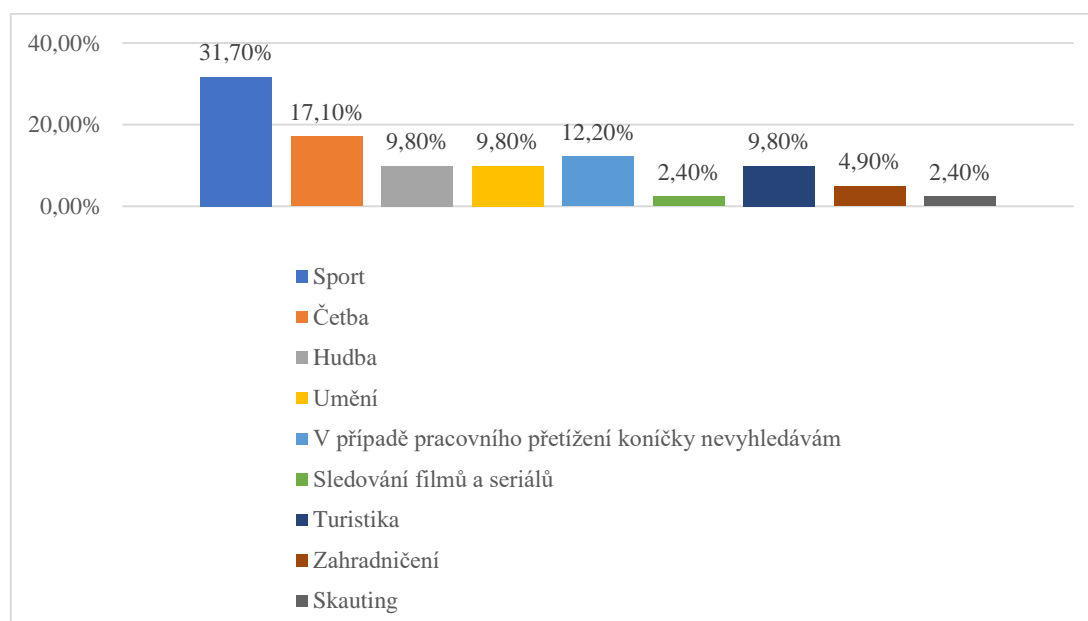


*Graf č. 13: Pokud ano, jak konkrétně syndromu vyhoření předcházíte?*



Další otázka mapovala možnosti předcházení syndromu vyhoření. Tato otázka byla polouzavřená a respondenti mohli volit z více možností. Nejčastější osobní formou prevence u speciálních pedagogů jsou **volnočasové aktivity**, které jim pomáhají v těžkých chvílích. Tuto možnost zvolilo 31 speciálních pedagogů. Následovalo **nacházení opory v rodině a přátelích**. Do této skupiny patřilo 25 speciálních pedagogů. Dále respondenti **hovoří o svých problémech s kolegy a nadřízenými**. Konkrétně tuto možnost zvolilo 16 respondentů. 11 speciálních pedagogů využívá svou **schopnost sebereflexe**. Pouze 4 respondenti zvolili nezdravou formu zvládnání stresu, a to **užívání alkoholu či farmak**. Z tohoto počtu byli 3 respondenti vyhodnoceni v závěru jako ohrožení syndromem vyhoření. Možnost **pracuji ještě více** zvolili 3 respondenti. Další dvě možnosti, které byly respondenty připsány, byly **modlitby** a využití **psychoterapie**.

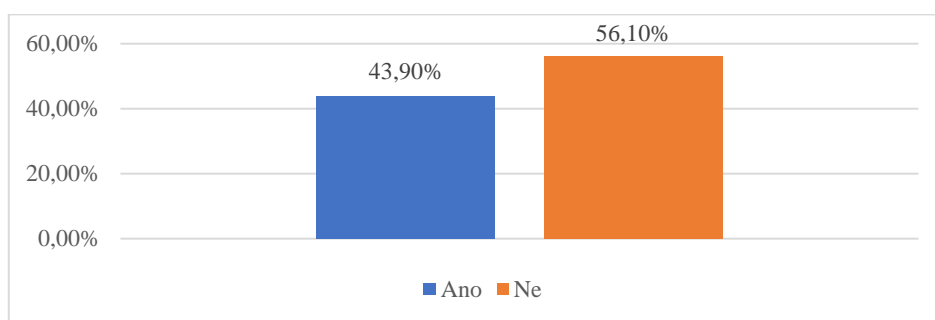
### Koníčky pomáhající při pracovním přetížení



Graf č. 14: Jaký koníček vám při pracovním přetížení pomáhá?

Tato otázka zjišťuje konkrétní koníčky, které speciálním pedagogům pomáhají při pracovním přetížení. Otázka byla polouzavřená a povinná. Nejčastější odpovědí speciálních pedagogů byl **sport**, který zvolilo 13 respondentů. Dalších 7 zvolilo **četbu**. 5 respondentů **koníčky při pracovním přetížení nevyhledává**. Možnosti **hudba** a **umění** byly zvoleny po 4 respondentech. Speciální pedagogové připsali i další možnosti: 4 respondenti uvedli **turistiku**, 2 **zahradničení**, 1 **sledování filmů a seriálů** a 1 **skauting**.

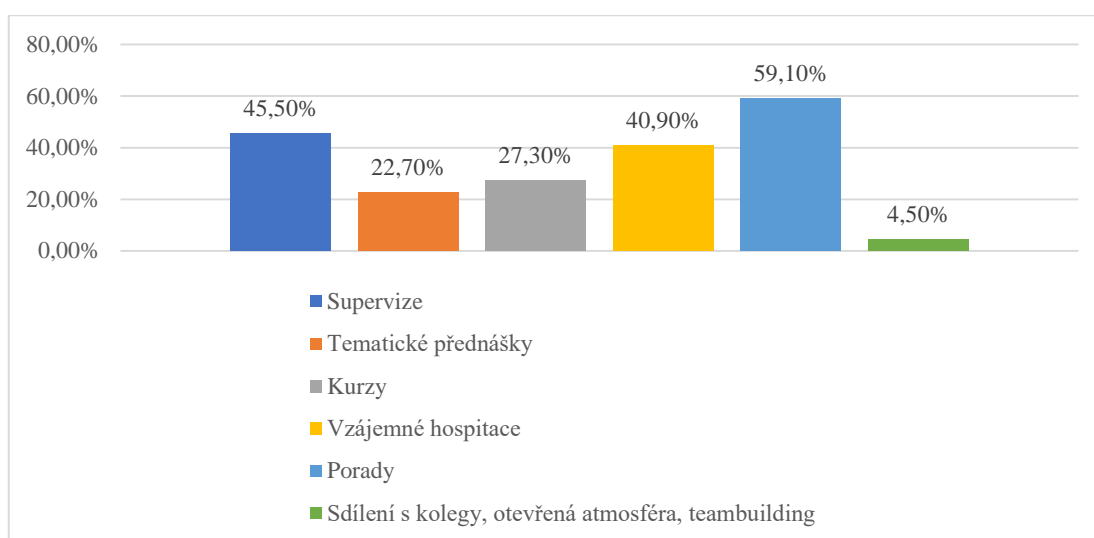
## Dlouhodobá prevence syndromu vyhoření v zaměstnání



Graf č. 15: Probíhá ve vašem zaměstnání dlouhodobá prevence syndromu vyhoření?

Další otázkou bylo zjišťováno, zda na ZŠS probíhá dlouhodobá prevence syndromu vyhoření. Překvapivým zjištěním bylo to, že u více než poloviny respondentů neprobíhá dlouhodobá prevence syndromu vyhoření. 23 respondentů zvolilo tuto možnost. U 18 respondentů probíhá prevence syndromu vyhoření.

## Možnosti preventivních opatření v zaměstnání



Graf č. 16: Pokud ano, jaká z následujících opatření jsou užita?

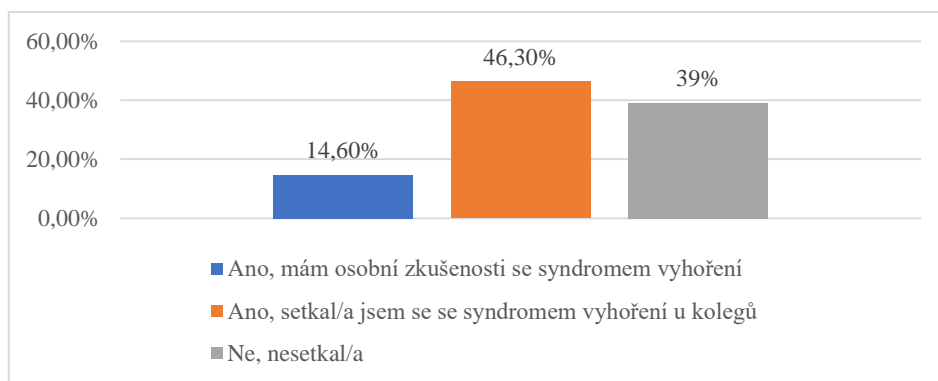
U respondentů, kteří mají zkušenosti s prevencí syndromu vyhoření, byly zjišťovány možné formy předcházení syndromu vyhoření na pracovišti. Tato otázka byla polouzavřená, aby mohli respondenti přidat vlastní možnosti.

Nejčastějším preventivním opatřením byly se 13 odpověďmi **porady**. Následovala **supervize** s 10 odpověďmi a **vzájemné hospitace** s 9 odpověďmi. Další možností byly

vzdělávací kurzy s 6 odpověďmi a **tematické přednášky** s 5 odpověďmi. 1 respondent dopsal **teambuilding**. Přínosná byla odpověď jedné z respondentek:

- *Porady lze považovat jen za malou kapku v moři při prevenci syndromu vyhoření. Kurzy určitě pomáhají – nabudí, dodají chuť do nových projektů. Tematická přednáška na syndrom vyhoření jedné mé kolegyni pomohla – již byla skoro rozhodnutá odejít ze speciálního školství.*

### Zkušenosti se syndromem vyhoření

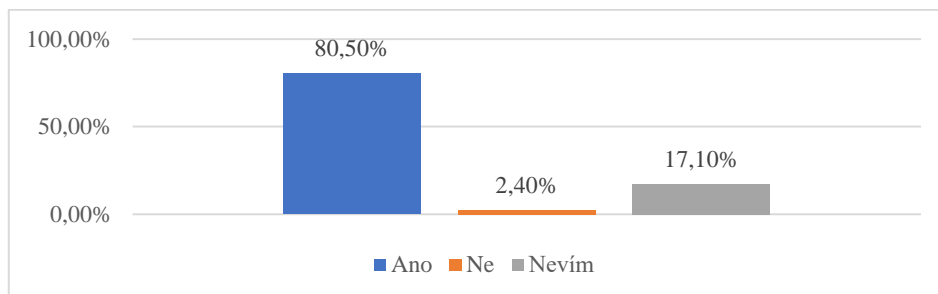


Graf č. 17: Setkal/a jste se v praxi se syndromem vyhoření?

Sedmnáctá otázka mapovala zkušenosti speciálních pedagogů se syndromem vyhoření. 19 respondentů se setkala se syndromem vyhoření u svých kolegů. 16 se nikdy nesetkalo v praxi se syndromem vyhoření. 6 respondentů má osobní zkušenosti se syndromem vyhoření. U speciálních pedagogů, kteří měli osobní zkušenosti se syndromem vyhoření, bylo potvrzeno větší ohrožení syndromem vyhoření.

Následující otázky sledovaly následky syndromu vyhoření na jednotlivé aktéry v ZŠS. Syndrom vyhoření u pedagoga ovlivňuje všechny v jeho okolí.

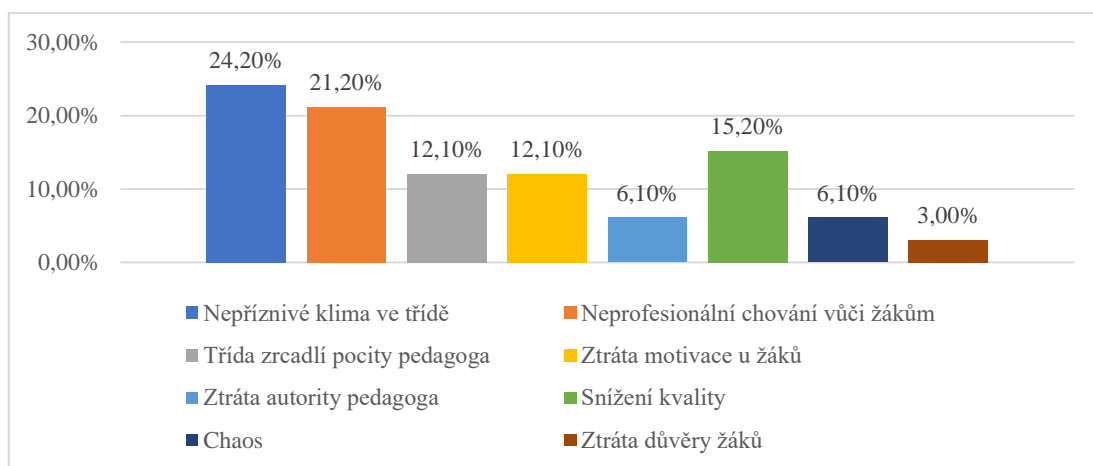
### Vliv syndromu vyhoření u speciálního pedagoga na třídu, ve které vyučuje



Graf č. 18: Myslíte si, že může mít přítomnost syndromu vyhoření u speciálního pedagoga vliv na třídu, ve které vyučuje?

Tato otázka měla za úkol zjistit respondentovo mínění o vlivu syndromu vyhoření u speciálního pedagoga na třídu, ve které vyučuje. 33 respondentů si myslí, že je to pravda. 7 speciálních pedagogů zvolilo možnost *nevím*. Pouze jeden respondent si myslí, že to není pravda. Tento respondent byl vyhodnocen jako ohrožený syndromem vyhoření.

### Dopady na třídu, ve které speciální pedagog vyučuje

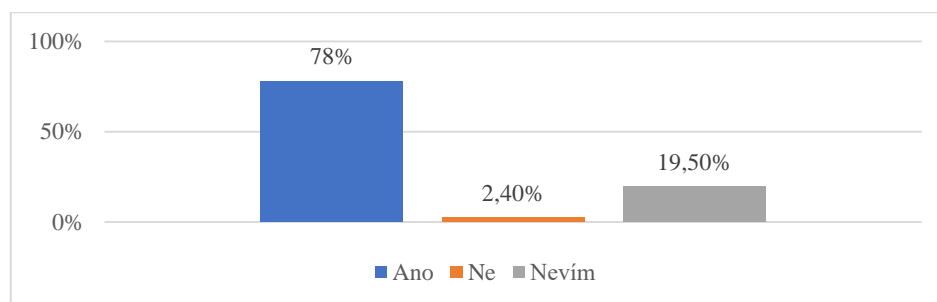


Graf č. 19: Pokud ano, jaké mohou být konkrétní dopady na třídu?

19. otázka mapovala konkrétní dopady na třídu, ve které speciální pedagog se syndromem vyhoření vyučuje. Otázka byla otevřená a nepovinná. Největší zastoupení měla možnost vzniku **nepříznivého klimatu ve třídě**. K této skupině lze přiřadit 8 odpovědí respondentů. U odpovědí figurovala špatná atmosféra, zhoršená komunikace

s žáky, konflikty ve třídě, zhoršení vztahů mezi žáky a problémové chování. Další častou odpovědí bylo **neprofesionální chování pedagoga vůči žákům**, které v odpovědích popisovalo 7 respondentů. Ve svých odpovědích uváděli přístupy vyhořelého pedagoga k žákům. Zařazovali mezi ně apatii, podrážděnost, nervozitu, netrpělivost, únavu a lhostejnost. Jedna respondentka uvedla ztrátu nasazení pedagoga a jeho pedagogického optimismu. 5 respondentů zmínilo snížení kvality výuky, u kterého figuruje netvůrčí prostředí a nezáměr pedagogů o přípravu zajímavých hodin pro žáky. Další odpovědí bylo **zrcadlení pocitů pedagoga třídou**. Tu uvedli 4 speciální pedagogové. Zdůrazňovali, že třída cítí nervozitu a nezáměr učitele a začne tyto pocity zrcadlit. Žáci ztrácejí zájem o výuku a jejich vývoj začíná stagnovat. S tím souvisí **ztráta motivace u žáků**, kterou popisovali 4 respondenti. 2 speciální pedagogové zmínili **ztrátu autority pedagoga**, která významně snižuje kázeň žáků. 2 respondenti uvedli jako následek **chaos** ve třídě a jeden **ztrátu důvěry žáků v pedagoga**.

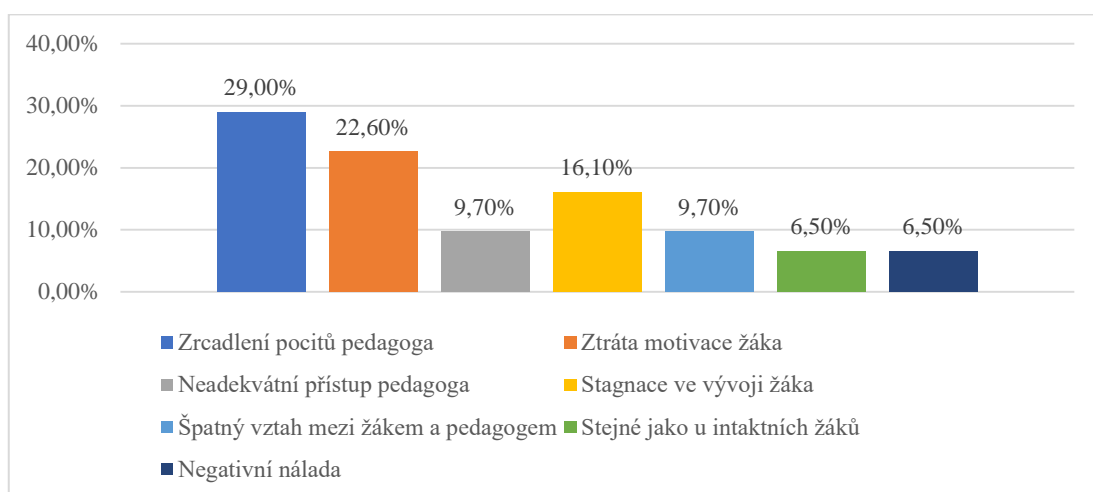
#### Vliv syndromu vyhoření u speciálního pedagoga na žáka s postižením



Graf č. 20: Myslíte si, že může mít syndrom vyhoření u speciálního pedagoga vliv na žáka s postižením?

Další z otázek zjišťovala názor respondentů na vliv syndromu vyhoření u speciálního pedagoga na žáka s postižením. 32 respondentů si myslí, že má syndrom vyhoření u speciálního pedagoga vliv na žáka s postižením. 8 respondentů neví a jeden speciální pedagog si myslí, že syndrom vyhoření nemá vliv na žáka s postižením. Jednalo se o stejného respondenta, který měl shodnou odpověď u otázky č. 18.

## Konkrétní dopady na žáka s postižením



Graf č. 21: Pokud ano, jaké mohou být konkrétní dopady na žáka?

21. otázka byla formulována s cílem zjistit konkrétní dopady na žáky s postižením. Nejčastější odpovědí bylo **zrcadlení pocitů pedagoga**.

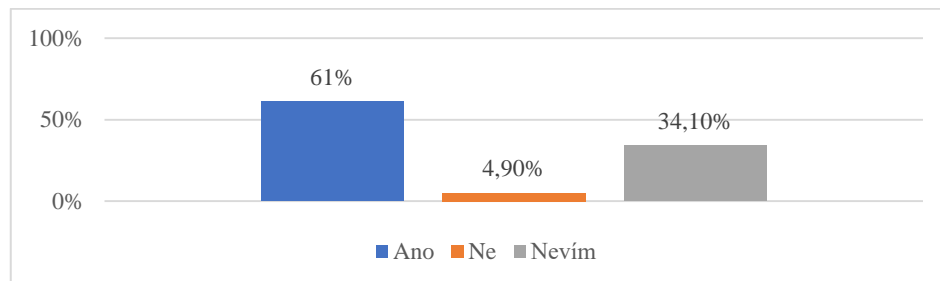
Příklady odpovědí:

- *Naši žáci potřebují vlídné a milé zacházení. Potřebují cítit lásku ze strany učitele. I žáci s těžkým mentálním postižením vycítí chování učitele, jeho nepříjemné nálady a nezáměr.*
- *Cítí psychický stav pedagoga a přenáší se na něj.*
- *Na žáky se přenesou stres pedagoga. Dítě musí mít pocit bezpečí, lásky. Žáci na ZŠS vnímají nálady učitele. Potom jsou sami neklidní a nervózní.*

7 respondentů uvedlo **ztrátu motivace u žáků**, která je často spojena s nechutí chodit do školy. 5 speciálních pedagogů zmínilo **stagnaci v rozvoji žáka s postižením** a jeho celkový regres. Dále bylo opět zdůrazněno **neadekvátní chování vyhořelého pedagoga vůči žákovi**, a to 3 respondenty. Pedagog se stává žákovi negativním vzorem a nekomunikuje s ním vhodným způsobem. 3 speciální pedagogové uvedli **špatný vztah učitele a žáka**, který provází ztráta pocitu bezpečí. Potřeba bezpečí je především u žáků s mentálním postižením zvýšena, jak již bylo uvedeno ve druhé kapitole teoretické části. 1 respondentka uvedla, že především žáci s PAS se mohou v případě vzniku syndromu vyhoření u pedagoga ještě více uzavřít do sebe. Obecně lze říci, že vyhořelý pedagog je méně empatický vůči žákovi a nevnímá tolik jeho potřeby. 2 respondenti se domnívají, že dopady na žáky s postižením jsou **shodné s intaktními žáky** na školách běžného typu.

Nakonec byla zmíněna **negativní nálada** 2 speciálními pedagogy, kterou kolem sebe vyhořelý pedagog šíří.

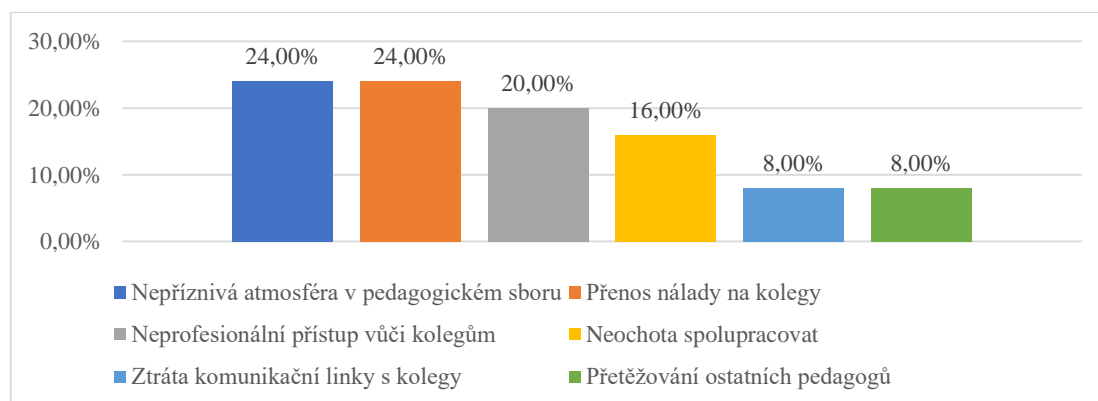
### Vliv syndromu vyhoření u speciálního pedagoga na jeho kolegy



Graf č. 22: Myslíte si, že může vznik syndromu vyhoření negativně působit i na jeho kolegy?

Následující otázka sledovala názory respondentů na vliv syndromu vyhoření u speciálního pedagoga na jeho kolegy v ZŠS. 25 respondentů si myslí, že vznik syndromu vyhoření u speciálního pedagoga může negativně působit na jeho kolegy v pedagogickém sboru. 14 respondentů neví. 2 respondenti si myslí, že vyhoření nemá vliv na kolegy.

### Konkrétní následky syndromu vyhoření pro kolegy na ZŠS



Graf č. 23: Pokud ano, jak konkrétně může působit přítomnost syndromu vyhoření na kolegy?

Poslední otázka odhalovala konkrétní následky na kolegy v pedagogickém sboru v případě syndromu vyhoření u speciálního pedagoga. Nejčastějšími dvěma odpověďmi byly **nepříjemná atmosféra v pedagogickém sboru** a **přenos nálady vyhořelého**

**pedagoga na kolegy.** Obě možnosti zmínilo 6 respondentů. U nepříznivé atmosféry figurovaly v odpovědích nesváry, hádky a chaos, který lze vztáhnout na atmosféru celé školy. U přenosu negativní nálady na druhé byla zajímavá jedna z odpovědí:

- *Blbá nálada se rychle šíří, kolegové se nakazí nebo se izolují.*

Další častou odpovědí byl **neprofesionální přístup vůči kolegům**, který popisovalo 5 respondentů. V odpovědích byly zmíněny konfliktní situace, které vyhořelý pedagog vyvolává, apatický přístup k povinnostem a negativní postoj ke kolegům i činnostem spojeným se zaměstnáním. 1 speciální pedagog také zmínil znevažování práce ostatních pedagogů. 4 respondenti popisovali **absenci spolupráce v pedagogickém sboru**. Přístup bývá neaktivní, v pedagogickém sboru se rychle šíří podrážděnost, projevuje se chaos a nervozita. 2 pedagogové uvedli **ztrátu komunikační linky s kolegy**, kterou provází to, že vyhořelý pedagog nepřijímá názory druhých a ostatní nemají chuť s ním komunikovat.

- *Kolegům to jistě není příjemné – mnohdy mohou být v rozpacích, jak k takovému člověku přistupovat, eventuálně jak mu pomoci.*

**Přetěžování ostatních pedagogů** formulovali ve svých odpovědích 2 speciální pedagogové. Ti obvykle na sebe berou za vyhořelého učitele nad svůj úvazek více práce, a pokud je to dlouhodobé, stává se to zatěžujícím.



## 6 Vyhodnocení průzkumných otázek a diskuze

Tato kapitola se věnuje vyhodnocení hlavního cíle práce, průzkumných otázek a diskusi nad nimi. V úvodu práce byl stanoven hlavní cíl práce: ***Zjistit, jaký je výskyt syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy vyučujícími na základních školách speciálních.***

Počet respondentů vykazujících příznaky syndromu vyhoření byl vyhodnocen z odpovědí na otázky č. 6, 7, 8, 10, 12 a 17. Figurovaly tedy konkrétně otázky, které zjišťovaly, zda speciální pedagogové prožívají dlouhodobý stres, který plyne z jejich profese, zda někdy uvažovali o odchodu z profese a zda si myslí, že jsou ohroženi syndromem vyhoření. 10. otázka (ohrožení syndromem vyhoření) byla vyhodnocena tak, že u ní byl brán zřetel jak na odpověď ***ano***, tak i ***nevím***. Bylo tak rozhodnuto na základě toho, že si člověk nemusí uvědomovat, že je ohrožen syndromem vyhoření, ale zároveň jím může trpět. U vyhodnocování se zohledňovalo to, jestli respondenti předcházejí syndromu vyhoření a jestli s ním mají nějaké zkušenosti.

Otázka č. 7, která zjišťovala konkrétní příznaky syndromu vyhoření u speciálních pedagogů, hrála při vyhodnocování hlavního cíle také svou roli. U respondentů konkrétně mapovala důsledky stresu a typ vyčerpání. Někteří respondenti, kteří se podle odpovědí na ostatní otázky jeví jako ohrožení syndromem vyhoření, u této otázky volili možnost ***žádné***. Z nabízených možností tedy neprožívají ani jeden z typů vyčerpání. Je možné, že tyto respondenti chtěli zvolit možnost kombinace všech typů vyčerpání. Tuto možnost se autorka rozhodla nezařadit z toho důvodu, aby byl výsledek jednoznačný. V potaz tedy byly brány pouze možnosti: ***bezmoc, smutek, ztráta motivace, úzkost*** (psychické vyčerpání), ***tělesná slabost, náchylnost k nemocem, poruchy spánku*** (fyzické vyčerpání), ***lhostejnost vůči žákům, kolegům a rodině, negativní postoj k sobě*** (sociální vyčerpání) a ***pochyby o profesních schopnostech, nechut' k sebevzdělávání*** (kognitivní vyčerpání).

U 17. otázky bylo ohrožení vyhodnoceno v případě, že respondent měl osobní zkušenosti se syndromem vyhoření. Pokud zvolil možnost ***Ano*** (setkal/a jsem se se syndromem vyhoření u kolegů), bylo ohrožení syndromem vyhoření také zohledňováno, stejně jako u otázky č. 7. Záleželo na kontextu dalších odpovědí. Bylo tak rozhodnuto na základě možné „infekčnosti“ syndromu vyhoření, která je popisována v podkapitole č. 3.5.1 teoretické části.

Respondenti byli vyhodnoceni, že vykazují příznaky syndromu vyhoření, pokud odpověděli ve 4 a více otázkách tak, že jejich odpovědi ukazovaly na přítomnost syndromu vyhoření. Byly zohledňovány také odpovědi na otázky č. 10 a 17. Pokud tedy respondent měl 3 příznaky syndromu vyhoření a zároveň zvolil odpověď **nevím** na otázku č. 10 anebo odpověď **setkání se syndromem vyhoření u kolegů** u otázky č. 17, byl vyhodnocen jako vyhořelý.

Pokud respondent vykazoval minimálně 3 příznaky syndromu vyhoření nebo 2 příznaky a zároveň zvolil odpověď **nevím** na otázku č. 10 anebo odpověď **setkání se se syndromem vyhoření u kolegů** (otázka č. 17), byl vyhodnocen jako **ohrožen syndromem vyhoření**.

Celkem bylo z počtu 41 respondentů vyhodnoceno jako ohrožených syndromem vyhoření 7, čili 17,1 % z průzkumného vzorku speciálních pedagogů. Třináct speciálních pedagogů vykazovalo dostatek příznaků, které ukazují na přítomnost syndromu vyhoření (31,7 %).

Tabulka 2: Vyhodnocení ohrožení a přítomnosti syndromu vyhoření

Respondent \ Otázka č.	6	7	8	10	12	17	Hodnocení
1				N			<b>Syndrom vyhoření</b>
2							Neohrožen
3							Neohrožen
4							<b>Syndrom vyhoření</b>
5						K	Neohrožen
6							Neohrožen
7							<b>Ohrožen</b>
8							<b>Syndrom vyhoření</b>
9							Neohrožen
10						K	<b>Ohrožen</b>
11							Neohrožen
12							Neohrožen
13				N		K	Neohrožen
14							<b>Ohrožen</b>
15						K	Neohrožen
16							Neohrožen
17						K	<b>Ohrožen</b>
18						K	<b>Syndrom vyhoření</b>
19						K	<b>Syndrom vyhoření</b>
20				N			Neohrožen
21						K	Neohrožen
22				N		K	Neohrožen
23							Neohrožen
24							<b>Syndrom vyhoření</b>
25							<b>Ohrožen</b>
26						K	<b>Ohrožen</b>
27							Neohrožen
28						K	<b>Syndrom vyhoření</b>
29						K	<b>Syndrom vyhoření</b>
30				N			Neohrožen
31				N		K	<b>Ohrožen</b>
32							<b>Syndrom vyhoření</b>
33				N		K	Neohrožen
34						K	<b>Syndrom vyhoření</b>
35							<b>Syndrom vyhoření</b>
36				N		K	Neohrožen
37						K	<b>Syndrom vyhoření</b>
38				N		K	Neohrožen
39							Neohrožen
40				N			Neohrožen
41						K	<b>Syndrom vyhoření</b>

V tabulce byly pro označení odpovědí použity následující barvy a symboly (červenou barvou byly označeny odpovědi naznačující syndrom vyhoření a zelenou barvou odpovědi vyjadřující opak):

- U 6. otázky (*Je pro vás výkon vaší profese zdrojem dlouhodobého stresu?*) – **ano**.
- 7. otázka (*Které z těchto pocitů nebo stavů nejčastěji při dlouhodobém stresu v zaměstnání zažíváte?*) – **bezmoc, smutek, ztráta motivace, úzkost; tělesná slabost, náchylnost k nemocem, poruchy spánku; lhostejnost vůči žákům, kolegům a rodině, negativní postoj k sobě; pochyby o profesních schopnostech, nechut' k sebevzdělávání.**
- U 8. otázky (*Uvažoval/a jste někdy o odchodu z profese?*) – **ano**.
- 10. otázka (*Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?*) – **ano**. Písmeno N u této otázky značí možnost **nevím**, která byla při vyhodnocování také zohledňována.
- 12. otázka (*Předcházíte nějakým způsobem syndromu vyhoření?*) – **ne**.
- Poslední otázka č. 17 (*Setkal/a jste se v praxi se syndromem vyhoření?*) – **ano, mám osobní zkušenosti se syndromem vyhoření**. Písmeno K u této otázky označuje možnost **ano, setkal/a jsem se se syndromem vyhoření u kolegů**.

Následuje rozřazení ohrožených respondentů podle souvisejících údajů.

### Ohrožení syndromem vyhoření

Tabulka 3: Rozřazení ohrožených respondentů podle demografických údajů

Respondent \ Otázka	Pohlaví	Věk	Kraj	Délka praxe	Prevence v zaměstnání	Typ vyčerpání
7	Muž	41–50	KK	21–30 let	NE	Nevím
10	Žena	41–50	KK	11–20 let	ANO	Fyzické
14	Žena	51 a více	KK	6–10 let	NE	Nevím
17	Žena	Do 30 let	KK	Do 5 let	NE	Psychické
25	Žena	31–40	LK	6–10 let	NE	Žádné
26	Žena	51 a více	LK	31 a více	ANO	Žádné
31	Žena	51 a více	LK	31 a více	NE	Kognitivní

### Syndrom vyhoření

Tabulka 4: Rozřazení respondentů se syndromem vyhoření podle demografických údajů

Respondent \ Otázka	Pohlaví	Věk	Kraj	Délka praxe	Prevence v zaměstnání	Typ vyčerpání
1	Žena	51 a více	KK	31 a více	ANO	Psychické
4	Žena	51 a více	KK	31 a více	ANO	Psychické
8	Žena	31–40	KK	31–40 let	NE	Psychické
18	Žena	51 a více	KK	31 a více	NE	Fyzické
19	Žena	51 a více	KK	21–30 let	NE	Fyzické
24	Žena	Do 30 let	LK	Do 5 let	NE	Sociální
28	Žena	51 a více	LK	31 a více	NE	Fyzické
29	Žena	41–50	LK	6–10 let	NE	Psychické
32	Žena	51 a více	LK	21–30 let	NE	Psychické
34	Žena	31–40	LK	Do 5 let	ANO	Fyzické
35	Žena	41–50	LK	21–30 let	NE	Sociální
37	Muž	51 a více	LK	31 a více	NE	Sociální
41	Muž	51 a více	LK	11–20 let	NE	Psychické

Zkratky KK a LK v tabulce znamenají Královéhradecký a Liberecký kraj.

Z dat lze vyvodit několik informací. Například je zajímavé, že ze 4 mužů, kteří se průzkumného šetření účastnili, spadá jeden do skupiny ohrožených speciálních pedagogů a další dva vykazují příznaky syndromu vyhoření. V poměru mezi kraji je více respondentů, kteří byli vyhodnoceni jako ohrožení vznikem syndromu vyhoření, z Královéhradeckého kraje. Naopak ve skupině respondentů vyhodnocených jako vyhořelí měli větší zastoupení speciální pedagogové z Libereckého kraje. Ve skupině speciálních pedagogů vykazujících příznaky syndromu vyhoření bylo větší zastoupení respondentů 51 a víceletých (8 čili 61,5 %). Lze tedy uvažovat o vyšší náchylnosti k syndromu vyhoření ve vyšším věku. Nejzajímavějším zjištěním bylo to, že u převážné většiny (10 respondentů), která byla vyhodnocena jako vykazující syndrom vyhoření, neprobíhá na pracovišti dlouhodobá prevence, pouze u 3 speciálních pedagogů ano (23,1 %). Oproti tomu osobní prevence probíhá téměř u všech respondentů, pouze u 3 ne.

Dále byly formulovány **tři dílčí průzkumné otázky**:

Průzkumná otázka č. 1: ***Co je nejčastější příčinou syndromu vyhoření u speciálních pedagogů vyučujících na základních školách speciálních?***

Jako nejčastější příčina stresu a syndromu vyhoření se z průzkumu jeví **nadměrné množství administrativy**, které znamená pro speciální pedagogy dlouhodobou zátěž. Je ale nutné uvést, že tento výsledek nelze zobecnit na všechny speciální pedagogy, platí pouze pro tento průzkumný vzorek. Vznik syndromu vyhoření ovšem nelze zúžit na jednu příčinu (jak bylo zmíněno v teoretické části).

Průzkumná otázka č. 2: ***Jak mohou speciální pedagogové předcházet syndromu vyhoření?***

Speciální pedagogové mohou podnikat mnoho kroků v rámci prevence syndromu vyhoření. Z osobního hlediska se respondenti nejčastěji věnují volnočasovým aktivitám. Nejčastějším koníčkem, který jim pomáhá, je sport. Dále speciální pedagogové nacházejí oporu ve druhých, například v rodině, přátelích či kolezích v práci. Mohou využívat schopnost sebereflexe, díky které zpracovávají situace, odehrávající se na ZŠS. Další možností je psychoterapie či víra.

V rámci zaměstnání lze také využívat rozličných nabídek prevence. Dle výsledků hlavního cíle lze vyvodit, že prevence jak osobní, tak pracovní je velmi důležitá a nevěnuje se jí stále dostatečná pozornost. Ve školách lze využít supervizí, porad, vzájemných hospitací, teambuildingu, tematických přednášek či kurzů. V kolektivu pedagogů by se měly pěstovat dobré vztahy tak, aby se mohl v případě obtíží jeden pedagog spolehnout na druhého.

Průzkumná otázka č. 3: ***Jaké následky může mít vznik syndromu vyhoření na jednotlivé aktéry ve škole?***

Respondenti popisovali následky syndromu vyhoření u speciálního pedagoga na třídu, žáka s postižením a kolegy na ZŠ. U vlivu na třídu byly zdůrazňovány dopady syndromu vyhoření u pedagoga na klima, dále neprofesionální chování vůči žákům, zrcadlení pocitů pedagoga třídou a ztráta motivace u žáků. Speciálními pedagogy byla také popisována ztráta autority pedagoga a související ztráta důvěry mezi žáky a učitelem.

U dopadů na žáky s postižením se odpovědi podobaly. Opět bylo respondenty zmíněno zrcadlení pocitů a ztráta motivace žáků, která souvisí se stagnací jejich rozvoje a celkovým regresem. Také bylo zdůrazňováno neadekvátní chování vyhořelého speciálního pedagoga vůči žákovi. To vede ke špatnému vztahu a ztrátě pocitu bezpečí. Respondenti zmiňovali to, že dopady na žáky s postižením jsou podobné jako dopady na žáky intaktní. Popisovali špatnou náladu, kterou kolem sebe pedagog trpící syndromem vyhoření šíří.

Dopady na kolegy znamenaly u respondentů nepříjemnou atmosféru v pedagogickém sboru, přenos nálady a negativismu vyhořelého pedagoga na druhé. Ten může také zastávat neprofesionální přístup ke druhým, vyvolávat tak konfliktní situace a mít apatický přístup. Obecně lze říci, že v pedagogickém sboru je v takovém případě ztížená spolupráce a komunikace mezi kolegy. Syndrom vyhoření u kolegy také často znamená pro ostatní pedagogy více práce nad jejich úvazek, což se stává zatěžujícím.

## NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Poslední kapitola je věnována navrhovaným opatřením, která by mohla speciálním pedagogům na ZŠS pomoci. Tato opatření byla stručně zpracována v letáčku (viz přílohy č. 2 a 3), který shrnuje hlavní poznatky prevence syndromu vyhoření. Opatření uvedená v letáčku vycházejí z teoretické i praktické části této bakalářské práce. Bylo tak rozhodnuto na základě toho, že existuje velmi málo publikací či článků, které se zaměřují přímo na syndrom vyhoření u speciálních pedagogů. Ti mohou sice čerpat z literatury určené pro „běžné“ pedagogy, ale speciálněpedagogická profese, především práce na základní škole speciální, je natolik specifická, že je vhodné vytvořit praktickou příručku zaměřenou přímo na toto povolání.

Podle výsledků průzkumného šetření je v této problematice důležité zvýšit míru dlouhodobé prevence syndromu vyhoření na ZŠS. Ta může mít mnoho podob. Pro speciální pedagogy jsou podle průzkumu dobré kolegiální vztahy na pracovišti zásadní. Je tedy nutné je podporovat a pěstovat tak i zdravou komunikaci a spolupráci. V rámci prevence na pracovišti lze využívat supervizi, porad, vzájemných hospitací, tematických kurzů, workshopů a přednášek, teambuildingu či pořádání méně známých balintovských skupin pro speciální pedagogy. Možná je také spolupráce se školním psychologem.

Je nutné posilovat informovanost o syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy. Nutná je především znalost příznaků a příčin syndromu vyhoření, díky které budou mít pedagogové možnost burnout rozpoznat jak u sebe, tak u ostatních.

Je třeba hovořit se speciálními pedagogy o možných dopadech syndromu vyhoření na jednotlivé aktéry na ZŠS. V případě přítomnosti syndromu vyhoření u některého z kolegů je vhodné tuto skutečnost s pedagogy aktivně řešit, podporovat je a ujistovat, že to pro ně nebude znamenat práci navíc.

Je vhodné podporovat speciální pedagogy v osobní prevenci, která má mnoho podob. Zaměstnavatelé mohou například v praxi podporovat své zaměstnance v seberozvoji, sebereflexi, psychohygieně a celoživotním vzdělávání. Mohou také podporovat kolegiální vztahy formou společných akcí či dobrovolných volnočasových aktivit.

Dalším doporučením je vedení speciálních pedagogů k tomu, aby si dokázali správně organizovat svůj čas a nastavit pevné hranice. Vhodné by také bylo vytvořit pro pedagogy klidné místo – v kabinetu, sborovně či jinde ve škole, kde by si mohli na chvíli odpočinout a relaxovat.



Je nutné snažit se snižovat míru dlouhodobého stresu u speciálních pedagogů. Kolegové či asistenti pedagoga si mohou například všimnout známek syndromu vyhoření či workoholismu. Upozornit mohou samotného pedagoga či zaměstnavatele, který může svou podporou a vedením vznik syndromu vyhoření zvrátit. Samozřejmě je nutné k této problematice přistupovat citlivě a opatrně.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala syndromem vyhoření u speciálních pedagogů. Konkrétně byla zaměřena na speciální pedagogy pracující na základních školách speciálních.

Teoretická část práce se věnovala objasnění základních pojmů za pomoci odborné zahraniční i české literatury. V první kapitole byla nejprve specifikována profese speciálního pedagoga, s důrazem na pedagogovu osobnost a kompetence, které k výkonu profese potřebuje. Druhá kapitola se věnovala vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Byly zde vymezeny základní školy speciální, jejich legislativní ukotvení a odlišnosti v obsahu a realizaci edukace. Jedna z podkapitol se zabývala specifiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách speciálních. Následně byly stručně popsány jednotlivé skupiny žáků, kteří bývají na tomto typu škol vzděláváni – žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci s vícenásobným postižením a žáci s poruchou autistického spektra. Cílem bylo přiblížit specifika práce s žáky a zátěž, kterou tato práce může pro pedagogy znamenat. Ve třetí kapitole byl definován samotný syndrom vyhoření a s ním související stres. Byly popsány protektivní faktory, které ovlivňují ohrožení syndromem vyhoření. Dále byl vymezen výskyt syndromu vyhoření a jednotlivé příznaky vyhoření, které lze rozdělit do čtyř rovin (psychická, tělesná, sociální a kognitivní). Také byly popsány fáze a možné příčiny vyhoření. Poslední podkapitola vysvětlovala zdroje zátěže a stresu na základní škole speciální. Lze z ní vyvodit, s jakými obtížemi se speciální pedagog vyučující na takové škole může setkat. Kapitola by měla být přínosná především tím, že vymezuje základní příznaky syndromu vyhoření, které hrají velkou roli při jeho rozpoznávání. Poslední kapitola se zabývala prevencí syndromu vyhoření. Nejprve byla popsána osobní prevence, kterou by se měli speciální pedagogové nejlépe celoživotně zabývat. Konkrétně byla popsána duševní hygiena a obecné rady, které mohou pedagogům pomoci v boji proti dlouhodobému stresu a syndromu vyhoření. Poslední podkapitola se věnovala možnostem prevence syndromu vyhoření v zaměstnání, k nimž patří například supervize, hospitace, balintovské skupiny či tematické kurzy, přednášky a porady.

V empirické části práce byl stanoven hlavní cíl průzkumného šetření a dílčí průzkumné otázky. Dále byla uvedena zvolená metodologie, postupy zpracování dat a popis průzkumného vzorku. Následně byla popsána realizace předprůzkumu a samotného

průzkumu. Jednotlivá data byla prezentována a vyhodnocena. Získaná data z dotazníku byla zpracována do grafů a tabulek. Poslední část tvořila diskuze nad získanými daty. V rámci průzkumu byl naplněn hlavní cíl práce, čili zjištění výskytu syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy. Ten byl vyhodnocen z dotazníkového šetření, které bylo rozesláno mezi speciální pedagogy, pracující na základních školách speciálních v Královéhradeckém a Libereckém kraji. Průzkumu se účastnilo celkem 41 respondentů, přičemž 20 speciálních pedagogů pracovalo v Královéhradeckém kraji a 21 v Libereckém kraji. Hlavní cíl práce byl naplněn vyhodnocením dat ze skupiny otázek z dotazníku. Ty odhalovaly přítomnost jednotlivých příznaků syndromu vyhoření u respondentů. V rámci průzkumu byly dále formulovány tři dílčí průzkumné otázky, které se zabývaly nejčastější příčinou syndromu vyhoření a možnostmi prevence, jak osobní, tak i pracovní. V neposlední řadě byly zjišťovány dopady na třídu, žáka s postižením a kolegy v případě přítomnosti syndromu vyhoření u speciálního pedagoga.

Z dotazníkového šetření vyšlo najevo, že celkem z počtu 41 respondentů vykazovalo 13 (31,7 %) speciálních pedagogů dostatek příznaků, které ukazovaly na přítomnost vyhoření. Větší počet těchto respondentů pocházel z Libereckého kraje a byl ve věku 51 a více let. Ukázalo se také, že u takto vyhodnocených respondentů až na výjimky chyběla dlouhodobá prevence syndromu vyhoření v zaměstnání. Toto zjištění může být přínosné i pro praxi, jelikož ukazuje na souvislost s nedostatečnou prevencí a vznikem syndromu vyhoření. Je tedy důležité zvyšovat informovanost o jednotlivých příznacích syndromu vyhoření a možnostech jeho prevence. Přínosem této práce mohou být zjištěné dopady na třídu, žáky s postižením a kolegy speciálního pedagoga se syndromem vyhoření.

V závěru práce byla na základě teoretické i empirické části práce navržena opatření, která byla shrnuta v letáčku. Ten by mohl být pro speciální pedagogy přínosný i v praxi.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ANDRYSOVÁ, P., 2016. *Osobnostní učitelství*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5088-9.
- BENDOVÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- CIMRMANNOVÁ, T., a kol., 2013. *Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2205-7.
- ČAPEK, R., PŘÍKAZSKÁ, I., ŠMEJKAL, J., 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-392-6.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- EMERSON, E., 2008. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-390-1.
- FONTANA, D., 2016. *Stres v práci a v životě: Jak ho pochopit a zvládat*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1033-7.
- GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V., a kol., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
- HARTL, P., 2004. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
- HENNIG, C., KELLER, G., 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.
- HOLEČEK, V., 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HONZÁK, R., 2018. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 3. vyd. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7601-004-8.
- HORNBY, G., 2015. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education* [online], vol. 42, no. 3, s. 237 [vid. 11. 4. 2023]. ISSN 0952-3383. Dostupné z: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8578.12101>
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

- KALLWASS, A., 2007. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-299-7.
- KARUNOVÁ, H., a kol., 2021. *Komunikační mosty v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5878-6.
- KEBZA, V., 2009. Duševní hygiena. In: *Portál. Aktuální* [online]. [vid. 18. 2. 2023]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/81068>
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I., 2003. *Syndrom vyhoření*. 2. rozš. a dopl. vyd. Praha: SZÚ. ISBN 80-7071-231-7.
- KOPŘIVA, K., 2016. *Lidský vztah jako součást profese*. 8. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1147-1.
- KOŽINOVÁ, D., 2022. *Jak zvládnout stres a posílit odolnost*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3413-7.
- KROUPOVÁ, K., a kol., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: Výbrané pojmy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3.
- MALE, D., MAY, D., 2003. Stress, Burnout and Workload in Teachers of Children with Special Educational Needs. *British Journal of Special Education* [online], vol. 24, no. 3, s. 133 [vid. 11. 4. 2023]. ISSN 0952-3383. Dostupné z: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8527.t01-1-00029>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online]. Praha: VÚP. [vid. 26. 8. 2022]. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy\\_vzdelavaci\\_program\\_pro\\_zakladni\\_skolu\\_speciální.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy_vzdelavaci_program_pro_zakladni_skolu_speciální.pdf)
- PAULÍK, K., 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5646-2.
- PELIKÁN, J., 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V., 2007. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-268-5.

- PUGNEROVÁ, M., a kol., 2019. *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.
- SMETÁČKOVÁ, I., ŠTECH, S., a kol., 2020. *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.
- SMĚKAL, V., 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., upr. vyd. Brno: Berrister & Principal. ISBN 80-86598-65-9.
- SOCHŮREK, J., SLUKOVÁ, K., 2013. *Stručný úvod do základů metodologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-943-1.
- SOJÁK, P., 2017. *Osobnostní a sociální rozvoj*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0342-3.
- STOCK, C., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠTUDENTOVÁ, K., 2016. *Burnout, neboli, Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-520-0.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 078-80-271-0470-3.
- ŠVARCOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
- ÚZIS ČR, 2019. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize* [online]. 2. aktual. a opr. vyd. Praha: ÚZIS ČR [vid. 16. 2. 2023]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008277/mkn-10-tabelarni-cast-20200101.pdf>
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., a kol., 2018. *Mentální postižení*. 2. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALENTA, M., MÜLLER, O., a kol., 2009. *Psychopedie*. 4. aktual. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.

- VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VÍTKOVÁ, M., OLEJŠKOVÁ, H., a kol., 2016. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6673-1.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 2. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2004 [vid. 2. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- ZORMANOVÁ, L., 2018. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků. In: *Metodický portál RVP* [online]. [vid. 3. 3. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>
- ŽÁČKOVÁ, H., 2007. Syndrom vyhoření u učitelů žáků se specifickou poruchou chování. In: *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*. [vid. 13. 2. 2023]. ISSN 1214-7230.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Letáček pro speciální pedagogy – Jak jako speciální pedagog nevyhořet?

Příloha č. 3: Letáček pro speciální pedagogy – Prevence syndromu vyhoření



## Příloha č. 1: Dotazník

### Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů

Dobrý den,

jmenuji se Šárka Levinská a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Speciální pedagogika na Technické univerzitě v Liberci. Obracím se na vás s žádostí o vyplnění následujícího dotazníku, který bude podkladem pro vypracování praktické části mé bakalářské práce s názvem: *Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů*. Průzkum se zabývá výskytem syndromu vyhoření u speciálních pedagogů, kteří pracují na základních školách speciálních (v Královéhradeckém a Libereckém kraji).

V dotazníku jsou uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky. Je zcela anonymní, proto prosím o upřímnost v odpovědích. Žádná z odpovědí není špatná.

Velmi vám děkuji za odpovědi, ochotu a vynaložený čas.

S pozdravem,

Šárka Levinská

**\*Povinné pole**

#### 1. Jakého jste pohlaví? \*

Žena

Muž

#### 2. Kolik je vám let? \*

Do 30 let

31–40 let

41–50 let

51 a více let

#### 3. Jaká je vaše profese? \*

Speciální pedagog vyučující na základní škole speciální

Jiná

**4. Ve kterém kraji pracujete? \***

- Královéhradecký kraj
- Liberecký kraj

**5. Jak dlouho pracujete na základní škole speciální? \***

- Do 5 let
- 6–10 let
- 11–20 let
- 21–30 let
- 31 a více let

**6. Je pro vás výkon vaší profese zdrojem dlouhodobého stresu? \***

- Ano
- Ne

**7. Které z těchto pocitů nebo stavů nejčastěji při dlouhodobém stresu v zaměstnání zažíváte? \***

- Bezmoc, smutek, ztráta motivace, úzkost
- Tělesná slabost, náchylnost k nemocem, poruchy spánku
- Lhostejnost vůči žákům, kolegům a rodině, negativní postoj k sobě
- Pochyby o profesních schopnostech, nechuť k sebevzdělávání
- Žádné
- Nevím

**8. Uvažoval/a jste někdy o odchodu z profese? \***

Ano

Ne

**9. Znáte pojem syndrom vyhoření? \***

Ano

Ne

**10. Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření? \***

Ano

Ne

Nevím

**11. Co je pro vás v zaměstnání nejvíce zatěžující? (lze zvolit více možností)**

Konfliktní situace s žáky

Neshody s kolegy

Nedostatek času na odpočinek

Nadměrné množství administrativy

Konfliktní situace s rodiči žáků

Nedostatek uznání a podpory od vedení školy

Jiné: .....

**12. Předcházíte nějakým způsobem syndromu vyhoření? \***

Ano

Ne

**13. Pokud ano, jak konkrétně mu předcházíte? (lze zvolit více možností)**

- Věnuji se volnočasovým aktivitám (koníčky, záliby)
- Využívám svou schopnost sebereflexe (autodiagnostika)
- Hovořím o svých problémech s kolegy a nadřízenými
- Nacházím oporu v rodině a přátelích
- Užívám alkohol či farmaka (léky na spaní)
- Pracuji ještě více

**14. Jaký koníček vám při pracovním přetížení pomáhá?**

- Sport
- Četba
- Hudba
- Umění
- V případě pracovního přetížení koníčky nevyhledávám
- Jiné: .....

**15. Probíhá ve vašem zaměstnání dlouhodobá prevence syndromu vyhoření? \***

- Ano
- Ne

**16. Pokud ano, jaká z následujících preventivních opatření jsou užita? (lze zvolit více možností)**

- Supervize
- Tematické přednášky
- Kurzy
- Vzájemné hospitace
- Porady

**17. Setkal/a jste se v praxi se syndromem vyhoření? \***

- Ano, mám osobní zkušenosti se syndromem vyhoření
- Ano, setkal/a jsem se se syndromem vyhoření u kolegů
- Ne, neseťkal/a

**18. Myslíte si, že může mít přítomnost vyhoření u speciálního pedagoga vliv na třídu, ve které vyučuje? \***

- Ano
- Ne
- Nevím

**19. Pokud ano, jaké mohou být konkrétní dopady na třídu?**

.....

**20. Myslíte si, že může mít syndrom vyhoření u speciálního pedagoga vliv na žáka s postižením? \***

Ano

Ne

Nevím

**21. Pokud ano, jaké mohou být konkrétní dopady na žáka?**

.....

**22. Myslíte si, že může vznik syndromu vyhoření negativně působit i na jeho kolegy? \***

Ano

Ne

Nevím

**23. Pokud ano, jak konkrétně může působit přítomnost syndromu vyhoření na kolegy?**

.....

## Jak jako speciální pedagog nevyhořet?

**Syndrom vyhoření je stav úplného vyčerpání, které vzniká na základě dlouhodobého stresu a zátěže.**

**Mezi základní příznaky syndromu vyhoření patří:**

- psychické vyčerpání (bezmoc, úzkost, přehlcení),
- fyzické vyčerpání (únava, náchylnost k nemocem),
- sociální vyčerpání (lhostejnost vůči žákům či kolegům),
- kognitivní vyčerpání (nechuť k sebevzdělávání v oboru).

### **Příčiny syndromu vyhoření**

U speciálních pedagogů je důležité zdůraznit:

- workoholismus a perfekcionismus,
- konfliktní situace s žáky,
- neshody s kolegy,
- konfliktní situace s rodiči žáků,
- nedostatečná podpora ze strany vedení školy,
- nadměrné množství administrativy,
- nedostatek času na odpočinek,
- oddálená pozitivní vazba k práci pedagoga,
- riziko nedostatečně nastavených hranic,
- osobnostní faktory (sebevědomí, odolnost, empatie, temperament).

### **Dopady syndromu vyhoření na žáky s postizením a kolegy ve škole**

#### **Dopady na žáky:**

- špatný vztah mezi žákem a pedagogem (ztráta důvěry),
- neprofesionální přístup vůči žákovi,
- negativní nálada,
- stagnace či regres ve vývoji žáka,
- ztráta motivace,
- zrcadlení pocitů pedagoga žákem.

#### **Dopady na kolegy:**

- nepříznivá atmosféra v pedagogickém sboru,
- neprofesionální přístup vůči kolegům,
- neochota spolupracovat,
- přenos nálady na kolegy,
- ztráta komunikační linky,
- přetěžování ostatních pedagogů.

## Příloha č. 3: Letáček pro speciální pedagogy – Prevence syndromu vyhoření

# Prevence syndromu vyhoření

### Osobní prevence

Rady v rámci osobní prevence syndromu vyhoření:

- naučit se odpočívat,
- snížit vysoké nároky na sebe sama,
- naučit se říkat ne,
- radovat se z maličkostí,
- stanovit se priority,
- zajímat se o své zdraví,
- vyvarovat se negativního myšlení,
- vyjadřovat otevřeně svoje emoce,
- mít pravidelný pohyb,
- využívat nabídek pomoci druhých,
- doplňovat energii.

### Možnosti:

- duševní hygiena,
- relaxace,
- dechové techniky, meditace,
- kontakt s druhými či se zvířaty,
- volnočasové aktivity,
- pohybové aktivity,
- seberozvoj a sebereflexe,
- celoživotní vzdělávání,
- rozvoj odolnosti a asertivity,
- psychoterapie,
- víra.

### Pracovní prevence

Rady v rámci pracovní prevence syndromu vyhoření:

- vytvořit a podporovat v učitelském sboru otevřenou a přátelskou atmosféru,
- zvýšit participaci pedagogů na rozhodování,
- vypracovat pravidla, jak zacházet s konflikty,
- vést pedagogické rozhovory,
- podporovat speciální pedagogy v případě konfliktů s rodiči žáků či se samotnými žáky,
- podporovat zdravý time-management,
- v případě přítomnosti příznaků syndromu vyhoření jednat s pedagogem vždy citlivě.

### Možnosti:

- tematické kurzy, workshopy a přednášky,
- intervenčně edukační programy,
- supervizní skupiny,
- vzájemné hospitace,
- porady,
- teambuilding,
- balintovské skupiny pro pedagogy,
- volnočasové aktivity a akce pro zaměstnance školy,
- učitelské dny,
- konzultace se školním psychologem.