

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Bc. Zuzana Milarová

Pracovní spokojenost začínajících speciálních pedagogů

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem při tom jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne

.....

podpis autora práce

Děkuji Mgr. et Mgr Ivetě Tiché, za odborné vedení práce a všestrannou pomoc při zpracování diplomové práce. Dále děkuji všem účastníkům výzkumného šetření za poskytnutý čas a informace.

Obsah

Úvod.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	
1 Psychologické aspekty práce.....	8
1.1 Hodnota práce v životě člověka.....	8
1.2 Profesní sebepojetí a pracovní role.....	10
1.2.1 Profesní sebepojetí.....	10
1.2.2 Pracovní role.....	12
1.3 Životní a pracovní spokojenost a osobní pohoda pracovníka.....	13
1.3.1 Vztah životní a pracovní spokojenosti.....	13
1.3.2 Koncept osobní pohody.....	14
1.4 Pracovní motivace.....	15
1.4.1 Motivace.....	15
1.4.2 Teorie pracovní motivace.....	16
2 Speciálně pedagogická práce.....	19
2.1 Speciální pedagogika v ČR.....	19
2.1.1 Členění speciální pedagogiky podle předmětu péče.....	21
2.2 Vzdělání a uplatnění speciálních pedagogů v ČR.....	24
2.3 Začínající učitel a profesní vývoj.....	26
2.4 Speciální pedagogika jako pomáhající profese.....	28
2.4.1 Charakteristika pomáhajících profesí.....	28
2.4.2 Syndrom vyhoření.....	30
II VÝZKUMNÁ ČÁST	
3 Pracovní spokojenost začínajících speciálních pedagogů.....	34
3.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	34
3.2 Metodologie výzkumu, cílová skupina.....	35
3.3 Případové studie a jejich komparativní srovnání.....	38

3.4	Diskuze a shrnutí.....	58
	Závěr.....	68
	Seznam bibliografických citací a ostatní prameny.....	70
	Anotace.....	75

Úvod

Pracovní uplatnění je jedním ze zásadních faktorů, které mají vliv na životní spokojenost člověka. Po ukončení vzdělávání si absolventi vysokých škol hledají zaměstnání nejlépe tak, aby mohli uplatnit nabitě vědomosti a dovednosti, které v průběhu studia získali. Důležité je pro ně také, aby se v práci mohli dostatečně realizovat, pokryli své existenční potřeby a byli celkově se svým zaměstnáním spokojeni. Absolventi oboru speciální pedagogiky nastupují do náročné práce a jako začínající pedagogové se musí vyrovnávat s mnohými obtížemi. Prvních několik let na sobě musejí pracovat, aby dosáhli určité úrovně profesionality, a toto období bývá velmi náročné. Existuje řada faktorů, které ovlivňují jejich pracovní spokojenost v začátku kariéry, a je vhodné, aby s nimi byli předem seznámeni a dokázali se na ně připravit.

Téma diplomové práce *Pracovní spokojenost začínajících speciálních pedagogů* jsem si vybrala, jelikož se sama chystám po absolvování studia nastoupit do pracovního procesu jako speciální pedagog a zajímá mě, co mohu očekávat. Stejnou potřebu vnímám i u dalších studentů svého oboru a ráda bych zodpověděla otázky, které si všichni pokládáme. Práce může také sloužit pro katedry speciální pedagogiky jako materiál k přípravě budoucích speciálních pedagogů nebo jako zpětná vazba dosavadních postupů, které jsou na katedrách používány.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak jsou začínající speciální pedagogové spokojeni ve své práci. Na základě této obecné otázky jsou pak rozpracovány jednotlivé výzkumné otázky, které se zaměřují na spokojenost s pracovním postavením, vnímání jistoty zaměstnání, spokojenost s pracovními úspěchy, možnosti pracovního postupu, spokojenost s atmosférou pracoviště, vnímání pracovních povinností a zátěže a spokojenost s pestrostí pracovní činnosti. Odpovědi jsou získávány pomocí kvalitativního výzkumu, který umožňuje detailnější rozpracování daných témat.

Diplomová práce obsahuje tři kapitoly. První kapitola se věnuje psychologickým aspektům práce. Teoreticky mapuje hodnotu práce v životě člověka, profesní sebepojetí a pracovní role, životní a pracovní spokojenost, osobní pohodu pracovníka a problematiku pracovní motivace. Druhá kapitola se soustředí na speciálně pedagogickou práci. Podkapitoly se týkají oboru speciální pedagogiky v České republice, jejímu členění podle předmětu péče. Speciální pozornost je věnována psychopedii a speciální pedagogice osob se souběžným postižením více vadami, jelikož výzkumný vzorek speciálních pedagožek našeho šetření

pracuje právě s touto cílovou skupinou. Dále se v kapitole rozvíjí téma vzdělávání a uplatnění speciálních pedagogů v České republice a fenomén začínajícího učitele a profesního rozvoje. Zvláštní podkapitola je věnovaná speciálně pedagogické práci jako pomáhající profesi a syndromu vyhoření.

Poslední kapitola mapuje výzkumné šetření. To probíhalo formou kvalitativních rozhovorů s pěti začínajícími speciálními pedagožkami, které pracují s dětmi nebo dospělými s mentálním a kombinovaným postižením. Jsou představeny cíle výzkumného šetření, použité metody a proces zpracování dat. Na základě komparativního srovnání případů byly učiněny závěry, které lze využít pro přípravu speciálních pedagogů pro svou praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Psychologické aspekty práce

V této kapitole se budeme věnovat jednotlivým aspektům práce, které budou klíčové pro náš výzkum. Nejprve si představíme hodnotu práce v životě člověka a popíšeme si funkce, jaké práce naplňuje. Další podkapitola se zaměří na to, jak se člověk v práci vnímá, a definujeme si pracovní sebepojetí a profesní roli člověka. V další části si zasadíme téma pracovní spokojenosti do kontextu životní spokojenosti a konceptu osobní pohody. V závěrečné podkapitole si rozebereme pracovní motivaci a představíme si hlavní teorie, které se pracovní motivací zabývají.

1.1 Hodnota práce v životě člověka

Diplomová práce se bude zabývat pracovní spokojeností určité skupiny populace na začátku své profesní dráhy, proto je nejprve důležité zaměřit se na to, co pro člověka práce znamená a jakou představuje v jeho životě hodnotu. Práce jako činnost, kterou člověk vykonává, je zásadní jak pro společnost, v níž žijeme, tak pro jedince, kterého zaměstnává. Psychologie se zabývá otázkou práce v mnoha svých oborech. Nakonečný zmiňuje práci jako jednu z nejdůležitějších lidských činností, která je zdrojem všech společenských hodnot, duchovních i materiálních, a je pro člověka převážně prostředkem uspokojování většiny jeho potřeb. Mnoho lidí nachází uspokojení v práci samotné, a ta se pro ně stává významným zdrojem seberealizace (Nakonečný, 1992).

Provázanost seberealizace a pracovního uplatnění se objevuje v odborné literatuře často a odkazuje k vyšší hodnotě práce v lidském myšlení a prožívání. Seberealizaci jako jednu z potřeb udává Abraham Maslow na vrcholu své proslulé pyramidy (Maslow, 2014). Alfred Adler se ve své individuální psychologii také dotýkal problematiky práce a kladl důraz na to, že člověk je společensky založený, a proto tíhne k dosahování cílů a k sounáležitosti. Potřebu sebeuplatnění spojoval s vrozeným společenským citem a také touhou po moci (Adler, 1995). Dosahování cílů v rovině pracovní jako součást smysluplného života uvádí také Roy F. Baumeister, přičemž smysluplnost života pokládá za důležitější hodnotu než štěstí v jednotlivých prožívaných okamžicích (Baumaister,

1991). Podobně nahlíží na lidské konání Viktor Frankl, který hledá v každé, tedy i v pracovní oblasti, smysl a klade důraz na jeho souznění s hodnotami a ideály člověka (Frankl, 1994).

Praktičtější pohledem na práci se zabývá aplikovaná disciplína psychologie práce, která pomáhá především zaměstnavatelům vytvořit pracovní podmínky, které zajišťují nejvyšší možnou efektivitu. Poznatky jejího zkoumání jsou cenné pro vedení a řízení lidí na pracovišti. Spokojenost pracovníka hraje důležitou roli a má vliv na jeho výkony. Práce bude proto vycházet i z publikací, které se zabývají psychologii a organizací práce. *„Psychologie práce a organizace je aplikovanou psychologickou disciplínou, která zkoumá fungování lidské psychiky v pracovním prostředí a zaměřuje se na praktická řešení především v těchto oblastech:*

- *psychická regulace pracovní činnosti,*
- *práce a její vliv na psychiku,*
- *pracovní podmínky a pracovní výsledky,*
- *optimalizace pracovního prostředí,*
- *produktivita, racionalizace a bezpečnost práce,*
- *adaptace zaměstnanců,*
- *efektivní týmová spolupráce,*
- *pracovní postupy a jejich efektivita,*
- *ochrana života a psychického zdraví zaměstnanců,*
- *mezilidské vztahy na pracovištích,*
- *vedení a řízení lidí – manažerské znalosti a dovednosti,*
- *sociální a vzdělávací rozvoj zaměstnanců,*
- *vztah člověka k práci, pracovní motivace a postoje,*
- *nábor, výběr, rozmisťování a rozvoj pracovníků,*
- *pracovní spokojenost,*

- *poradenství v oblasti sociálně psychologické,*
- *analýza nároků jednotlivých profesí na psychiku - profesiografie,*
- *výzkum a vývoj v oblasti interakce člověka a pracovního prostředí. (Česká asociace psychologů práce a organizace, 2016, [online]).*

Funkce, které práce plní v životě člověka, jsou různé a lze je nazírat z celé řady hledisek. Ať už se tedy nad prací zamýšlíme komplexněji a hledáme její vyšší smysl nebo naopak řešíme konkrétní problematiku, která je prakticky zaměřená, můžeme čerpat z celé řady psychologických teorií. Wágnerová uvádí, že práce neslouží jen k prostému zabezpečení prostředků na stravu a bydlení, ale zasahuje i do dalších oblastí. Práce strukturuje čas a dává řád, zabezpečuje pravidelnou sociální interakci. Je zdrojem zážitků tvořivosti, dovednosti a smyslu života. Člověk díky ní získává osobní status a identitu a slouží také jako zdroj aktivity. Práce tedy slouží k uspokojení fyzických, ale i vyšších potřeb (Wágnerová, 2011).

1.2 Profesní sebepojetí a pracovní role

1.2.1 Profesní sebepojetí

Sebepojetí člověka je psychologický koncept, nad kterým se zamýšleli už v 17. století filozofové jako Descartes, Locke nebo Hume. V průběhu času a v závislosti na vzniku nejrůznějších psychologických teorií byly pojmu sebepojetí přisuzovány různé významy a zabývala se jím řada významných psychologů. Ve 20. století zkoumají sebepojetí např. Charles Horton Cooley, G. H. Mead nebo C. R. Rogers a zdůrazňují především vliv sociálních interakcí na jeho tvorbu. Cooley klade důraz na zpětnou vazbu okolí ve formování sebepojetí, Mead zdůrazňuje sociální interakce a reakce ostatních na naše chování. E. Goffman pak pojímá "já" jako sérii rolí, díky kterým lidé mohou vstupovat do sociálních interakcí (Hayes, 2013).

„Sebepojetí neboli self je nejdůležitějším pojmem Rogersovy (Carl Rogers 1902 – 1987) teorie osobnosti. Self se skládá ze všech myšlenek, vjemů a hodnot, které charakterizují „já“, zahrnuje vědomí „co jsem“ a „co dokážu“. Toto vnímání self pak ovlivňuje, jak člověk vnímá svět i své chování“ (Atkinson a kol., 2003, s. 468).

Sebepojetí lze pojímat také jako relativně stálý a ucelený, současně však měnící se vztah lidského jedince k sobě samému i k subjektivně důležitým skutečnostem jeho života. Spadá do něj i sebeobraz (emočně nesená část sebepojetí, tedy to, jak se prožíváme), sebehodnocení, sebeúcta, svědomí a další (Baštecká, Goldman, 2001).

Důležitou součástí sebepojetí je uvědomování si tzv. *já*. Sebeuvědomění, zážitek sebe sama a vztah k vlastnímu já jsou unikátní charakteristiky lidské psychiky. Dávají lidskému životu zásadní rozměr a subjektivní smysl. Vědomí vlastního já je přítomné v každém jednání, kde záměrně o něco usilujeme a kde zapojujeme vůli. Sebeuvědomění ovlivňuje také minulost, přítomnost a budoucnost člověka. Zkušenost nebo pocit, které člověk identifikuje jako nedílnou součást sebe, je základem jáství. Dualita jáství je vyjádřena na jedné straně stojícím subjektem činnosti a prožívání (jsem to „já“, kdo si je vědom sám sebe) a druhým modem duality, který tvoří já jako předmět či objekt vlastního poznávání, tedy představa o sobě samém (o vlastním vzhladu, vlastnostech, statusu apod.) a hodnocení sebe sama. Vzniká také sebesystém či jáský systém, který lze použít k souhrnnému označení všech aspektů obsahu sebereflexe. Tento systém zahrnuje obsahovou i procesuální stránku jáství, jakož i dynamiku jejich vzájemného ovlivňování (Blatný, Plháková, 2003). *„Rozlišení tří složek sebesystému, tj. kognitivní, emociální a konativní, má své opodstatnění v rámci logického třídění psychických procesů a jejich projevů (poznání - prožívání - chování)“* (Výrost, Slaměnik a kol., 2008, s. 93).

Pojem pracovní sebepojetí vychází z výše zmíněných konceptů sebepojetí psychologických teorií a zaměřuje se na oblast práce, která má v životě člověka důležitou roli. Do pracovního sebepojetí tedy spadá např. mínění o sobě jako pracovníkovi, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztahený k práci apod. Důležitým faktorem pracovního sebepojetí je jeho proměnná v čase. Ačkoliv jde o relativně trvalý koncept, vlivem životní zkušenosti dochází k nejrůznějším změnám ve vnímání své profesní role. Poznatky z vývojové psychologie jasně dokazují, že i přes téměř intimní charakter sebepojetí každého jedince lze jeho věkové proměny alespoň v některých jeho obsazích zobecnit (např. Stuart-Hamilton, 1999). Tento vliv je pro naše zkoumání důležitý, jelikož práce se zaměřuje na pracovní sebepojetí začínajících speciálních pedagogů, tedy na pracovníky, kteří stojí na samém začátku své profesní kariéry.

1.2.2 Pracovní role

Součástí sebepojetí jsou i sociální role, do kterých se člověk během svého života dostává. Role je očekávaný způsob chování, který se váže k určitému sociálnímu statusu a vztahu jedince k ostatním lidem (např. lékař, ředitel, matka, otec, dcera, syn atd.) a určuje ho řada charakteristik (např. pohlaví jedince, jeho věk, postavení, profese apod.). Sociální role zahrnuje i způsob nahlížení na jedince, moduluje vztahy, přístup k jedinci a celý proces komunikace. Role, které člověk zastává, jsou předpokladem konformity (Výrost, Slaměník, 2008). Teorie rolí spojují sociologické a psychologické poznatky, věnovali se jim proto většinou sociální psychologové (G. H. Mead, T. Newcomb) nebo také antropolog Ralph Linton.

Profesní nebo jinak pracovní role vyjadřuje očekávané chování jedince v dané profesi, při čemž profese je vnímána jako druh pracovní činnosti, vyžadující specifickou přípravu, konkrétní soubor nezbytných vědomostí, dovedností a specializovaných úkolů. Profesní role může být motivována potřebou peněz, získáním společenského statusu, úspěchu a ocenění; potřebou atraktivní činnosti nebo osobního rozvoje. Stává se důležitou součástí identity a ovlivňuje identitu jedince i tehdy, když je osobně nevýznamná nebo akceptována jen jako potřeba z vnějšku (Vágnerová, 2008).

Pracovní roli se v poslední době začala věnovat psychologie práce, která se jí snaží analyzovat jako součást procesu řízení lidských zdrojů. Pojem pracovní role se objevil teprve nedávno a reaguje na současný trend zdůrazňování vysoce výkonné práce a postupně nahrazuje analýzu pracovního místa. Tento pojem v odborné literatuře rozvádí především Michael Armstrong a v českém okruhu pak Josef Koubek (Koubek, 2010). Armstrong pracovní roli uvádí „jako proces zjišťování toho, co se od lidí očekává, aby dosáhli při vykonávání své práce, a jaké schopnosti a dovednosti potřebují, aby toto očekávání naplnili. Výsledkem analýzy role je profil role, definující výsledky, které se očekávají od pracovníka v dané roli z hlediska hlavních oblastí výsledků nebo odpovědností. Uvádí také seznam schopností požadovaných k efektivnímu vykonávání role – co pracovník v dané roli musí znát a být schopen dělat. Profily mohou být individuální nebo generické (tedy druhové, týkající se podobných rolí.)“ (Armstrong, 2007, s. 171).

1.3 Životní a pracovní spokojenost a osobní pohoda pracovníka

1.3.1 Vztah životní a pracovní spokojenosti

Životní spokojenost je jedním z psychologických konstruktů pozitivní psychologie a vyjadřuje subjektivní aspekt kvality života. Tato práce bude vycházet z dotazníku životní spokojenosti, který vytvořili Jochen Fahrenberg, Michael Myrtek, Jörg Schumacher a Elmar Brähler a do české podoby ho převedli Kateřina Rodná a Tomáš Rodný. Životní spokojenost vnímají jako komplexní charakteristiku, kterou tvoří následující komponenty:

- 1) spokojenost se zdravím,
- 2) spokojenost s prací a zaměstnáním,
- 3) spokojenost s finanční situací,
- 4) spokojenost s volným časem,
- 5) spokojenost s manželstvím a partnerstvím,
- 6) spokojenost s vlastními dětmi,
- 7) spokojenost s vlastní osobou,
- 8) spokojenost se sexualitou,
- 9) spokojenost s přáteli, známými či příbuznými,
- 10) spokojenost s bydlením (Rodný, Rodná, 2001).

Životní spokojenost s tou pracovní souvisí, ale není jasné, jak silně na sebe obě oblasti působí. V této problematice existuje více hypotéz, které jsou podloženy studiemi. Charakter vzájemných vlivů je v nich různý, ale všechny určitý vztah mezi oblastmi potvrzují. *„Pracovní spokojenost představuje psychologický konstrukt, který zahrnuje subjektivní hodnocení pracovní činnosti prizmatem komplexu rozmanitých individuálních aspektů, k nimž patří např. osobní aspirace, hodnotové orientace, uplatňování a rozvoj schopností a dovedností, struktura postojů, potřeb, zájmů, cílů a dalších motivů i celkové zaměření seberealizace jednice. Většinou je chápána jako strukturálně uspořádaný*

fenomén, u něhož jsou vymezovány rozličné aspekty, komponenty, projevy, charakteristiky či dimenze (Mlčák, Slíva, 2005, s. 306).

Rodný, Rodná chápou pracovní spokojenost jako jednodimenzionální bipolární konstrukt, který zahrnuje kognitivní hodnocení pracovní činnosti jedince z hlediska komplexu následujících dílčích aspektů:

- 1) spokojenost s pracovním postavením,
- 2) spokojenost s jistotou zaměstnání,
- 3) spokojenost s pracovními úspěchy,
- 4) spokojenost s možnostmi pracovního postupu,
- 5) spokojenost s atmosférou pracoviště,
- 6) spokojenost s pracovními povinnostmi a zátěží,
- 7) spokojenost s pestrostí jeho pracovní činnosti (Rodný, Rodná 2001).

1.3.2. Koncept osobní pohody

Další termín, který s tématem souvisí je osobní pohoda nebo-li „well-being“ *Denotativně je tento pojem vysvětlován většinou opisně, ve vztahu k dalším příbuzným pojmům: v anglosaské terminologii nejčastěji k pojmu „satisfaction“ (spokojenost), často ve spojení „life satisfaction“ (životní spokojenost), ale též k pojmu „welfare“ (blaho), „pleasure“ (radost), „prosperity“ (úspěšnost, prosperita) či k pojmu „happiness“ (štěstí), často též ve vztahu ke zdraví, ať už v podobě substantiva „health“, nebo různých variant slovního spojení „state of being healthy“ (Blatný a kol. 2005, s. 12). Termín je tedy velmi nejednoznačný, ale populárním se stal díky Světové zdravotnické organizaci (WHO), která ho v roce 1948 uvedla jako důležitou charakteristiku zdraví. Zdraví přestalo být považováno za pouhou nepřítomnost choroby nebo poruchy, ale bylo předefinováno na „stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody (well-being)“.*

Většina výzkumného šetření předpokládá, že subjektivní blaho souvisí se třemi typy faktorů. Osobní pohodu ovlivňuje typ osobnosti (různé typy osobností se například liší v intenzitě a délce prožitku, extroverti jsou obecně se svým životem spokojenější, a to i tehdy, když jsou sami). Dalším faktorem je standard, s nímž se člověk srovnává, přičemž

je nutné mít v patrnosti, že lidé se automaticky nesrovnávají s lidmi ve svém okolí, ale objekt srovnání si vybírají a informace o něm poměrně složitě vyhodnocují. Objekty srovnání přitom nemusejí být ani skutečné. Posledním faktorem jsou objektivní životní podmínky, ve kterých člověk žije (Hamplová, 2004).

1.4 Pracovní motivace

1.4.1 Motivace

Termín motivace pochází z latinského slova movere (hýbat, pohybovat) a existuje několik teorií, které termín definují. Motivaci lze chápat jako jednu ze základních osobnostních struktur. Pojem motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé či uvědomované vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy. Tyto činnosti člověka (tj. jeho chování, poznávání, prožívání i jednání) určitým směrem orientují (zaměřují), v daném směru ho aktivizují a vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě motivované činnosti, motivovaného jednání (Bedrnová, Nový, 2004). Nakonečný uvádí: „*Vyjdeme - li ze základních parametrů chování, které jsou v relaci k otázce, proč se člověk chová tak, jak se chová, můžeme motivaci označit jako proces, který určuje směr, sílu a trvání chování*“ (Nakonečný, 1997, s. 102). Pracovní motivace se vztahuje ke konkrétní práci, ke konkrétním okolnostem pracovního uplatnění člověka a ke konkrétním pracovním úkolům. V psychologii bývají rozlišovány dva typy pracovní motivace:

- motivace intrinsická - motivy, které souvisí s prací samou,
- motivace extrinsická - motivy, které se nacházejí mimo vlastní práci.

K nejvýznamnějším intrinsickým motivům práce patří:

- potřeba činnosti vůbec,
- potřeba kontaktu s druhými lidmi,
- potřeba výkonu,
- touha po moci,
- potřeba smyslu života a seberealizace.

K nejvýznamnějším extrinsickým motivům práce patří:

- potřeba peněz,
- potřeba jistoty,
- potřeba potvrzení vlastní důležitosti,
- potřeba sociálních kontaktů,
- potřeba sounáležitosti, partnerského vztahu (Nakonečný, 1992).

Růžička uvádí jiný přístup k pracovní motivaci, kdy se působící motivy mohou v pracovní činnosti projevovat rozdílným způsobem:

- motivy aktivní - přímo podněcující pracovní výkon (např. motiv úspěchu),
- motivy podporující - vytvářejí podmínky pro účinné působení motivů aktivních (např. vytváření přátelské atmosféry na pracovišti),
- motivy potlačující - odvádějí pracovníka od pracovní činnosti, např. potřeba pobavit se s přáteli na pracovišti (Růžička, 1994).

1.4.2 Teorie pracovní motivace

Existuje mnoho teorií pracovní motivace, které lze třídit podle jejich zaměření. Všechny se snaží zodpovědět otázku, proč se lidé chovají při práci určitým způsobem a proč vyvíjejí určité úsilí v konkrétním směru. Tyto teorie jsou důležité pro psychologii práce, která pomáhá zaměstnavatelům vytvořit ideální pracovní podmínky pro podpoření pracovního výkonu svých zaměstnanců. Většinu těchto teorií můžeme rozdělit mezi dva základní směry. 1) Teorie pracovní motivace zaměřené na obsah (potřeby), které se snaží zodpovědět otázku, co člověka motivuje k práci.

2) Teorie, které se zaměřují na proces motivace. Tyto bývají označovány jako kognitivní (poznávací) teorie, protože se zabývají tím, jak lidé vnímají, interpretují a chápou pracovní prostředí a procesy v něm.

Teorie zaměřené na obsah, nazývané také jako teorie potřeb, vycházejí z názoru, že lidské chování je motivováno neuspokojenými potřebami, což vytváří stav napětí a

nerovnováhy. Tento stav pak člověk řeší tak, že definuje cíl a volí způsob chování, který povede k jeho splnění. Nejvýznamnější teorie z této skupiny jsou Maslowova teorie hierarchie potřeb, Herzbergova dvoufaktorová teorie a Alderferova teorie potřeb (Bedrnová, Nový, 2004).

Maslowova teorie hierarchie potřeb staví na tom, že potřeby jsou naplňovány v tomto pořadí:

1. fyziologické potřeby
2. potřeby bezpečí
3. sociální potřeby
4. potřeba uznání
5. potřeba seberealizace – nejvýše

Potřeba seberealizace stojí v pyramidě nejvýše a nemusí být naplněna nikdy (Maslow, 2004).

Alderferova teorie tří kategorií potřeb - teorie ERG modifikuje Maslowovu hierarchii a definuje tři úrovně potřeb:

1. E = existence - základní lidské potřeby
2. R = relations - mezilidské vztahy a spolupráce
3. G = growth - další osobní, profesní rozvoj

Základní potřeby v této teorii musí být naplněny, ale druhý a třetí stupeň potřeb již nemusí být takto hierarchicky za sebou.

Herzbergova dvoufaktorová teorie potřeb vychází ze zkoumání příčin spokojenosti a nespokojenosti a tvrdí, že pracovní spokojenost ovlivňují dvě zásadně odlišné skupiny faktorů:

1. hygienické faktory (dissatisfactory)
2. motivátory (satisfactory)

Hygienické faktory se vztahují k vnějšímu (pracovnímu) prostředí. Patří k nim: politika organizace a vedení, kontrola, plat, mezilidské vztahy, pracovní podmínky. Nepřítomnost či nízká kvalita hygienických faktorů je zdrojem nespokojenosti, zatímco jejich přítomnost nemá přímý vliv na spokojenost, vede ke stavu definovanému jako nespokojenost.

Motivátory jsou vnitřní motivační faktory, které určují vztah člověka k práci (úspěch, uznání, práci samotnou, odpovědnost, možnost postupu). Pokud jsou tyto faktory v žádoucí kvalitě, jsou zdrojem pracovní spokojenosti a motivace. Jejich nepřítomnost či nedostatečná kvalita vedou k tomu, že pracovník není dostatečně motivován.

Teorie zaměřené na proces / kognitivní teorie se zaměřují na to, jak lidé vnímají pracovní prostředí okolo sebe a jak je vysvětlují. Teorie vysvětluje a popisuje proces toho, jak je chování vyvoláno, řízeno, udržováno a ukončeno. K nejvýznamnějším kognitivním teoriím patří teorie spravedlnosti, Vroomova teorie očekávání a Mc Gregorova teorie X a Y. Teorie spravedlnosti (J. S. Adams) vychází z poznatku, že spravedlnost při udělování odměn motivuje lidi k vyššímu pracovnímu úsilí, nespravedlnost pak působí opačně. Autorem teorie očekávání je V. Vroom, který formuloval tvrzení, že záleží, zda jsme dostatečně přesvědčeni o dosažitelnosti a atraktivnosti cíle a způsobu cesty k výsledku. Pokud ano, jsme motivováni cíle dosáhnout. Mc. Gregorova teorie X a Y je založena na představě o dvou protikladných typech pracovníků. První typ (X) charakterizuje člověka líného, nesamostatného, neochotného pracovat, proto je nezbytné jej motivovat pohrůzkou trestu, nutit ho k práci a patřičně odměňovat jeho dobrou práci. Tento typ pracovníka vyžaduje neustálou kontrolu a dohled. Druhý typ (Y) vnímá výdej energie v práci za něco přirozeného, má smysl pro povinnost, je zodpovědný a důležitější než finanční odměna je pro něj pocit důležitosti a užitečnosti. Tato teorie je velmi blízká teorii „cukru a biče“ (Bedrnová, Nový, 2004).

2 Speciálně pedagogická práce

V druhé kapitole si přiblížíme práci lidí, kteří budou předmětem našeho výzkumného bádání. Nejprve se zaměříme na obor speciální pedagogiky s důrazem na její postavení v České republice. Nastíníme si její vývoj v historii a v podkapitole si klasifikujeme jednotlivé oblasti speciálně pedagogické péče podle jejího předmětu zájmu. Zvláštní pozornost bude věnována pedagogice osob s mentálním a kombinovaným postižením, jelikož respondenti našeho výzkumného šetření se věnují právě této cílové skupině. V druhé podkapitole se zaměříme na předprofesní přípravu speciálních pedagogů, popíšeme si požadované vzdělání a následné možnosti uplatnění těchto odborníků. Třetí podkapitola se bude zabývat fenoménem začínajícího učitele, kterého si definujeme jako pedagoga do 5 let praxe, a rozebereme si obecné principy profesního rozvoje. Další dvě kapitoly se budou věnovat speciální pedagogice jako pomáhající profesi; popíšeme si rizika s pomáhající prací spojená a zaměříme se i na syndrom vyhoření, který speciálním pedagogům hrozí.

2.1 Speciální pedagogika v ČR

„Speciální pedagogika patří mezi jednu z významných pedagogických disciplín. Je zaměřena na výchovu a vzdělávání, na pracovní a společenské možnosti zdravotně a sociálně znevýhodněných osob a na řešení výzkumných problémů oboru. V současné době se používají termíny jedinec s postižením, znevýhodněný člověk a jedinec se speciálními potřebami, v období školního vzdělávání se můžeme setkat s termínem žák se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Pipeková, 2010, s. 109). Speciální pedagog tedy pracuje se zdravotně nebo sociálně znevýhodněnými osobami a to od jejich narození až po stáří.

Definici rozšířenou o specifikaci typů jednotlivých postižení nabízí Franiok, který speciální pedagogiku charakterizuje jako teorii a praxi výchovy a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých, kteří jsou ve svém životě, event. v určité etapě svého života, postiženi určitým handicapem (znevýhodněním), přičemž toto postižení může být v oblasti smyslové, duševní, tělesné, na podkladě porušených sociálních vztahů, může být také v oblasti oslabení dílčích specifických výkonů (Franiok, 2002).

Vývoj péče o člověka s handicapem má velkou historii, jelikož tendence pečovat o členy společnosti s postižením zaznamenáváme v průběhu celého vývoje lidské civilizace.

Už zakladatel „defektologické“ speciální pedagogiky Miloš Sovák rozlišil stádia vývoje péče o osoby s postižením a nazval je podle převažujících tendencí chování většiny zdravé společnosti k této menšině:

1. Represe
2. Zotročování
3. Charitativní přístup
4. Renesanční a humanistický přístup
5. Rehabilitace
6. Prevence
7. Integrace

Jesenský pak tato stádia rozpracoval a rozdělil přístupy na 8 postojů, jejichž názvy charakterizují jednotlivá období.

1. Represivně lhostejný postoj
2. Výběrově utilizační postoj
3. Charitativní postoj
4. Humánně filantropický postoj
5. Altruisticko-segregační postoj
6. Rehabilitačně emancipační postoj
7. Preventivně integrační postoj
8. Nevyřazování, inkluзивita

Nyní se nacházíme v posledním zmíněném stádiu, které nevyřazuje osoby s postižením z hlavního proudu. Toto stádium je typické kontinuálním přechodem z předchozího stádia a jedná se zvláště o další rozvoj kvality vzdělávání v rámci běžného školství, a o naplnění inkluзивní teze, že je normální být jiný. Jinakost se zde není

negativní specifikum, ale normální originální vlastnost každé lidské bytosti (Jesenský, 2000).

Speciální pedagogika je v soustavě pedagogických disciplín vědním oborem, který je těsně spjatý s obecnou pedagogikou a didaktikou, úzké vazby má s psychologií, patopsychologií a psychopatologií, sociální psychologií, sociologií a sociální patologií. Pojem se u nás ustálil od 70. let 20. století pro označení teoretických problémů i praktického výchovného působení na jedince s postižením. Ve vývoji názvu speciální pedagogiky se u nás můžeme setkat s termíny, jako je pedopatologie, duševně úchylné děti, léčebná pedagogika, nápravná pedagogika, defektologie. Termín speciální pedagogika užil poprvé v roce 1957 brněnský pedagog RNDr. Bohumír Justyn Popelář a od roku 1973 ho začal užívat významný český speciální pedagog, zakladatel české logopedie, foniatr profesor Miloš Sovák (Zacharová, 2013).

2.1.1 Členění speciální pedagogiky podle předmětu péče

Speciální pedagogiku jsme si vymezili jako obor, jehož předmětem jsou osoby s postižením nebo handicapem. Podle druhu postižení pak klasifikujeme jednotlivé disciplíny speciální pedagogiky. V České republice se stále používá původních šesti „pedií“ (z řec. paidea = výchova), ale postupně je zaznamenán příklon k delším názvům, které jsou pro neobornou veřejnost přijatelnější.

- Psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním postižením
- Somatopedie – speciální pedagogika osob s tělesným postižením
- Logopedie – speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností
- Surdopedie – speciální pedagogika osob s poruchami sluchu
- Oftalmopedie (dříve tyflopédie) – speciální pedagogika osob s poruchami zraku
- Etopedie – speciální pedagogika osob s poruchami chování

Mimo těchto šest základních disciplín se zformovaly také další tři, které reflektují nově definovaná specifika nebo kombinace postižení:

- Speciální pedagogika osob se souběžným postižením více vadami

- Speciální pedagogika osob s parciálními nedostatky
- Speciální pedagogika osob nadaných a talentovaných (Zacharová, 2013).

Podrobněji si přiblížíme psychopedii, somatopedii a speciální pedagogiku osob se souběžným postižením více vadami, jelikož speciální pedagogové v našem výzkumu se věnují právě těmto cílovým skupinám.

Psychopedie jako jedna ze speciálně pedagogických subdisciplín se musí díky svému primárně pedagogickému zaměření soustředit především na výchovu a vzdělávání. Název vznikl ze starořeckého psyché – duše (volněji přeloženo) a dalšího starořeckého slova paidea – výchova. Cílovou skupinou jsou tedy osoby s postižením mentálním. Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2009, s. 712) říká, že „*Psychopedie je jeden z oborů speciální pedagogiky, který se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním osob s mentálním postižením.*“ Valenta a kol. (2014) uvádí psychopedii jako speciálně pedagogickou disciplínou s určitým přesahem ve prospěch multidisciplinarity, zabývající se výchovou, vzděláváním a rozvojem osob s mentálním a duševním postižením a snahou o jejich plné začlenění (edukativní, pracovní, sociální) do společnosti. Za osobu s mentálním postižením pak považujeme jedince v jakémkoliv věku s postižením mentálním jakéhokoliv stupně a etiologie. Termín osoba s mentálním postižením v sobě zahrnuje jak jedince s lehkým mentálním postižením, tak jedince s těžkým a hlubokým mentálním postižením. V českém prostředí se vedle termínu mentální postižení také hojně používá pojem mentální retardace (Franiok, Kysučan, 2002). V současné české psychopedii jsou termíny jedinec s mentálním postižením a jedinec s mentální retardací považovány za synonyma (Černá, 2008). M. Vágnerová (2008, s. 289) uvádí tuto definici: „*Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován.*“

Za hlavní znaky mentální retardace můžeme považovat:

- nízkou úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i ztíženou adaptací na běžné životní podmínky;

- postižení je trvalé, i když v závislosti na etiologii je možné určité zlepšení. Horní hranice dosažitelného zlepšení u jednotlivce je dána závažností a příčinou postižení, ale i vlivy prostředí, tj. výchovnými a terapeutickými vlivy (Bartoňová a kol., 2007).

Valenta a Müller uvádějí: „*Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií*“ (Valenta, Müller, 2003, s. 12). Dolejší pak k definici širěji dodává: „*Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatcích genetických vloh; na porušeném stavu anatomickofyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti*“ (Dolejší, 1973, s. 38).

Speciální pedagogika osob se souběžným postižením více vadami

Náplní práce této pedagogiky je opět výchova a vzdělávání, definice předmětu její péče je zde ale poněkud složitější. Jak již naznačuje termín osoby se souběžným postižením více vadami, je tato cílová skupina velmi nesourodá. Tato oblast vznikla v důsledku častého výskytu kombinací dvou a více různých vad či poruch u jednoho člověka. Kvůli nejednotné terminologii se můžeme setkat také s termíny vícenásobné postižení, kombinované vady, apod. „*Vícenásobné postižení je multifaktoriální, multikauzální a multisymptomatologicky podmíněný fenomén, který se manifestuje signifikantními nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační a psychosociální oblasti u jeho nositele*“ (Vašek a kol. 1999, s. 10). Charakteristiku vícenásobného postižení pro školské účely nalezneme také ve Věstníku MŠMT ČR č. 8/1997, č. j. 25602/97-22: „*Za postiženého vícenásobným postižením se považuje dítě, respektive žák, postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu.*“ (Opatřilová, 2005, s. 9). M. Sovák (1986, cit. dle Opatřilová, 2005) chápe kombinaci postižení jako sdružení několika vad u téhož jedince, kde určujícím činitelem závažnosti vady je spíše hledisko metodické než etiologické. Kategorizovat kombinovaná postižení je nesnadné, jelikož se jedná o velmi

nesourodou skupinu osob s různou etiologií, s různými symptomy a s rozdíly ve stupni postižení. Ve školství jsou žáci klasifikováni do těchto tří skupin:

1. Mentální retardace je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání a pro dosažitelnou míru výchovy, proto je při rozhodování o způsobu vzdělávání pokládána za vadu dominantní.

2. Druhou skupinu tvoří kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči. Specifickou skupinu tvoří žáci hluchoslepí.

3. Samostatnou skupinu tvoří žáci s diagnózou autismus a s autistickými rysy (Bartoňová, Vítková, 2007).

Další možná klasifikace je podle frekvence výskytu postižení:

1. Kombinace s mentálním postižením (nejčastěji ve spojení s tělesným postižením (DMO), autismem a smyslovými vadami)

2. Hluchoslepoty (nejčastěji zapříčiněná Usherovým syndromem)

3. Kombinace s poruchami chování (Slowík, 2007)

Klasifikace kombinovaných postižení je pro speciální pedagogy důležitá při diagnostice zejména pro výběr vhodné péče a optimální zařazení osoby do vzdělávacího nebo sociálního systému.

2.2 Vzdělání a uplatnění speciálních pedagogů v ČR

Na speciální pedagogy lze nahlížet v širším a užším slova smyslu. Existuje mnoho speciálně pedagogických oborů a lidí, kteří je vystudují, pak mohou hledat uplatnění v mnoha oblastech. Ústav speciálně pedagogických studií v Olomouci např. láká uchazeče o studium speciální pedagogiky na pracovní uplatnění v resortech školství, práce a sociálních věcí i zdravotnictví a to např. ve funkcích speciálního pedagoga, výchovného pracovníka, konzultanta či poradce, pracovníka se zaměřením na speciálně pedagogickou, výchovnou a poradenskou činnost, vychovatele, sociálního pracovníka, asistenta pedagoga aj.

V užším slova smyslu definuje speciálního pedagoga aktuální znění zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů., (ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 264/2006 Sb., zákona č. 189/2008 Sb., zákona č. 384/2008 Sb., zákona č. 223/2009 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 422/2009 Sb., zákona č. 159/2010 Sb., zákona č. 420/2011 Sb., zákona č. 198/2012 Sb. a zákona č. 333/2012 Sb.):

„Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd

a) zaměřené na speciální pedagogiku,

b) zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo

c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.

Dále zákon konkrétně stanovuje, kde všude mohou tito pedagogové pracovat. Jedná se o třídy nebo školy zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (mateřské školy, 1. a 2. stupeň základních škol, střední školy). Dále mohou speciální pedagogové vykonávat činnost učitele odborného výcviku v zařízení sociálních služeb, uplatní se i jako vychovatelé ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče. Aktualizace zákona byla provedena k 1. 1. 2015.

Pro naše bádání je výhodnější širší pohled na práci speciálního pedagoga, jelikož se nechceme zaměřit jen na školský resort, ale zajímají nás také speciální pedagogové v sociálních službách. Je totiž běžné, že absolventi speciální pedagogiky často začínají právě v sociální sféře nebo pracují v zařízeních, kde se sociální a školský resort prolíná. Typické je propojení školy a denního stacionáře pro žáky/uživatele s postižením, kde se pracovníci v sociálních službách pohybují souběžně s pedagogy. Zvláště u osob s mentálním nebo kombinovaným postižením je sociální péče a vzdělávání propojeno a speciálně pedagogická práce se uplatní v obou směrech.

2.3 Začínající učitel a profesní vývoj

Profese pedagoga patří k těm, u nichž se očekává, že vývoj jedince ze stádia začátečníka do stádia experta je kontinuální a že tedy začínající učitel bude mít zprvu nižší úroveň kompetencí, které je nutné rozvíjet, aby bylo dosaženo jejich vyšší úrovně (Odell a Huling, 2000). Za začínajícího učitele je považován učitel, který již dosáhl požadovaného vysokoškolského vzdělání, ale postrádá zatím potřebnou pedagogickou zkušenost. Doba trvání této etapy nelze jednoznačně specifikovat, obvykle se ovšem uvažuje o období prvních pěti let (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Podlahová (2004) termín začínající učitel asociuje s přívlastky jako mladý, nezkušený, nezralý, či naopak nadšený, nadějný, perspektivní. Doba tohoto období je ovlivněna mnoha faktory, a proto je zcela individuální. Průcha (2002) udává, že zkušeným profesionálem, se učitel stává až po pěti a více letech výkonu této profese. Šimoník (1995) zase za začínajícího učitele označuje učitele ve svém prvním roce pedagogického působení. Profesnímu vývoji učitele se věnuje Průcha (2002) a vymezuje profesní dráhu v pěti etapách: volba učitelské profese (etapa motivace a výběru studia učitelství), profesní start (začínající učitel), profesní adaptace (první roky vykonávání učitelské profese), profesní stabilizace (zkušený učitel), profesní vyhasínání (syndrom vyhoření). Zajímavé je, že v této teorii je poslední stadium kvalitativně nižší než předešlé. Furlong a Maynard (1995) uvádějí také pět etap profesního vývoje učitele: počáteční idealismus, přežití, rozpoznání problémů, stabilizace a udržení. Hubermann (1993) tvrdí, že během profesní dráhy pedagoga se střídají cykly konfliktů a jejich vyřešení, které přispívají k odbornému růstu a rozvoji. Jedná se o nekontinuální a nelineární proces, který zahrnuje i období pozastavení vývoje či období zpětného návratu. Stadium učitele začátečníka se podle něj pohybuje v rozmezí od jednoho do šesti let. První polovinu tohoto cyklu nazývá obdobím přežívání a bádání, druhá polovina cyklu je typická stabilizací.

Začínající pedagogové se musí na počátku své kariéry potýkat s přechodem mezi stádiem přípravy na učitelské povolání a jeho samotným výkonem. Ve většině profesí se pracovník zaučuje postupně a postupně také přebírá přiměřenou odpovědnost. Pedagog zatím musí zastat hned všechny úkoly, které k profesi náležejí. Průcha (2002) uvádí další možné důvody vzniku tohoto stavu. Začínající učitelé, kteří nejsou osobnostně patřičně vybaveni pro toto povolání, mohou zjistit, že na toto povolání psychicky nemají. Problém může být také v kompetencích učitele, pokud postrádá potřebné vědomosti a dovednosti

nutné k výkonu každodenních činností učitelů. Šok mohou způsobovat také situace z reality ve školách, které začínající učitel neočekává (např. nedostatek materiálního vybavení.)

K profesnímu rozvoji učitele patří rozvoj jeho profesních kompetencí. Lze je definovat jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese, které se vztahují k profesi, obsahové a osobnostní složce standardu učitele*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Kompetence lze nabýt přípravou, učením a praktickou pedagogickou činností; do určité míry jsou také ale dány vrozenými genetickými předpoklady.

Švec (1999) klasifikuje tři základní skupiny kompetencí: kompetence k vyučování a výchově, rozvíjející kompetence a osobnostní kompetence. K osobnostním kompetencím, které jsou podmínkou úspěšného pedagogického působení, patří odpovědnost za učiněná pedagogická rozhodnutí a jejich důsledky, flexibilita, tvořivost, empatie či autenticita.

Kompetence k vyučování a výchově zahrnují:

- kompetenci psychopedagogická (kompetence k plánování a uplatňování postupů podněcujících učení žáků, výchovné působení),
- kompetence komunikativní (kompetence vedoucí k účinné komunikaci s žáky),
- kompetence diagnostická (diagnostika žakových vědomostí, dovedností, stylů učení, klimatu třídy, aj.).

Rozvíjející kompetence zahrnují:

- kompetence adaptivní (orientace ve společenských změnách),
- kompetence informační (ovládání a využívání moderních informačních technologií, a to včetně práce s informacemi),
- kompetence výzkumné (zkoumání vlastní pedagogické činnosti, řešení pedagogických problémů s využitím vědeckých metod),
- kompetence sebereflektivní (zamyšlení se nad vlastní pedagogickou činností a reflektování tohoto zamyšlení),

- kompetence autoreglativní (autoregulace učitelovy pedagogické aktivity, zdokonalování jeho pedagogických dovedností a vyučovacího stylu).

2.4 Speciální pedagogika jako pomáhající profese

2.4.1 Charakteristika pomáhajících profesí

Speciálně pedagogická práce patří k tzv. pomáhajícím profesím. Jak už název sám napovídá, podstatou těchto profesí je pomoc lidem. V psychologickém slovníku Hartl, Hartlová (2000) definuje pomáhající profese jako „*souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější; patří sem lékaři, zvl. psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové; šířeji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 185).

Lidé, kteří vykonávají tato povolání, by měli mít určité předpoklady a dovednosti. Matoušek (2003) mezi ně řadí na prvním místě zdatnost a inteligenci. Speciální pedagogové musejí zvládat dobré hospodaření se silami, důležitá je správná tělesná kondice a zdravý životní styl. Přirozená inteligence je důležitým předpokladem. Speciální pedagogové na sobě musejí průběžně pracovat a věnovat se osobnímu i profesnímu růstu pomocí studia odborné literatury, účasti na seminářích, kurzech a školeních. To vše jim poskytuje prevenci proti ustrnutí a dává jim to možnost volby (Úlehla, 2005).

Člověk vykonávající pomáhající profesi musí být důvěryhodný. Podle S. R. Stronga (1968, in Matoušek, 2003) se důvěryhodnost skládá z toho, jak klient na pracovníkovi vnímá smysl pro čestnost, jeho sociální roli, srdečnost a otevřenost i nízkou motivaci pro osobní prospěch. Důvěryhodný pracovník musí dodržovat diskrétnost, spolehlivost; klient musí pociťovat z jeho strany porozumění. Roli hraje také fyzický vzhled, pověst, profesní role a chování pracovníka. Pro práci s klientem jsou dále nesmírně důležité dobré komunikační dovednosti. Speciální pedagog by měl znát zásady správné komunikace, ke kterým patří např. fyzická přítomnost, aktivní naslouchání, schopnost přijímat a rozumět verbálním i neverbálním signálům, empatie a další. Empatie podle Hájka (2007) znamená jednak vcítění se do klientova světa prostřednictvím porozumění pro sdělovaný obsah na logické úrovni, ale také pochopení klientova postoje k dané věci. Pracovník si musí průběžně ověřovat svou empatii přímo v rozhovoru, protože „*vcítění se do prožívání klienta je pouze nutnou, nikoliv postačující podmínkou pro přesné empatické porozumění.*“

Pokud není porozumění v komunikaci s klientem ověřováno, je pouze na úrovni diagnostických předpokladů a domněnek.“ (Hájek, 2007, s. 67).

Pomáhající profese musejí dodržovat etická pravidla, která má většinou každé pracoviště sepsané a pracovníci se jimi řídí. Novosad (2000) uvádí tyto zásady pro pomáhající profese:

- Kritičnost k oboru i k vlastní osobě, schopnost sebereflexe – pracovník by si měl být neustále vědom svých ohraničených možností a schopností, měl by přistupovat k práci s klientem zodpovědně a nepřekračovat své možnosti na úkor bezpečí klienta.
- Obětavost pod kontrolou – pomáhající je člověk jako kdokoli jiný, proto potřebuje čas na odpočinek, soukromý život a zábavu. Není správné, aby pracovník potlačoval své potřeby a zcela se obětoval pro klienta.
- Odborný zájem versus osobní zájem klienta – stává se, že odborný zájem se dostane do rozporu se zájmem klienta. Je přirozené, že tyto situace klienta znejistí nebo jej i mohou poškodit. Proto je třeba, aby se profesionál vyvaroval upřednostnění svých zájmů a potřeb na úkor klienta.
- Zabezpečení citových potřeb profesionála a ochrana klienta – v pomáhající profesi může pracovník saturovat řadu svých, mnohdy i nevědomých, potřeb např. potřeba úspěchu, moci, uznání. Proto je vhodné, aby pracovník dokázal rozpoznat své pocity, sympatie, antipatie a při práci s klientem byl opatrný ve svém vyjadřování a jednání. Pokud hrozí klientovi nebezpečí ze strany pracovníka, měl by být předán jinému odborníkovi.
- Kolegialita a otevřenost – kolegiální vztahy, vzájemná úcta, spolupráce, názorová pluralita, otevřenost a respekt k druhému aj. jsou předpokladem k dobrým profesionálním vztahům. Prostor by měl být také pro sdělení kritiky, obav a nesouhlasu k jednání druhého.
- Respekt k důvěrnosti informací a údajů – respektování pravidla mlčenlivosti je základní podmínkou pro práci s klientem. Rovněž musí být respektováno přání klienta, kdy nechce, aby byla jeho sdělení předávána dalším profesionálům, přestože by mu mohli pomoci.

2.4.2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření (burn-out syndrome) s pomáhajícími profesemi neoddelitelně souvisí a může tedy ohrožovat i speciální pedagogy. Jejich činnost vyžaduje psychickou odolnost a schopnost vyrovnávat se s pracovní zátěží, protože denně přicházejí do osobního kontaktu s lidmi (Matoušek, 2003). Syndrom vyhoření je „*celý soubor příznaků projevujících se zpravidla u tzv. angažovaných ‚pomahačů‘ ztrátou elánu, radosti ze života a především energie a nadšení potřebných při výkonu profese. Dochází tak postupně k celkové stagnaci až rezignaci. Člověk je frustrován, reaguje podrážděností, nedůvěřivostí, depresivitou, apatií, cynismem a celkovým vyčerpáním*“ (Jankovský, 2003, s. 158).

Jankovský (2003) popisuje syndrom jako postupný dynamický proces, který začíná nadšením. Člověk pracuje s vysokým nasazením a práce ho velmi uspokojuje. Nadšení je ale provázeno neúměrným očekáváním a nerealistickým pohledem na pomáhající profesi. V další fázi přichází stagnace, kdy pracovníkovi už nepřipadá profese tak zajímavá a orientuje se na své zájmy. Následuje frustrace, kdy člověk nevidí ve své činnosti smysl, objevují se problémy doma i na pracovišti. Tato fáze může přerůst v apatii a pracovník se octne v bezvýhodné situaci, kdy plní jen své povinnosti bez osobní angažovanosti. Poslední fází je intervence, kdy dochází ke změně vztahu ke klientům, kolegům, popřípadě ke změně zaměstnání, bydliště, partnera apod.

Příznaky syndromu vyhoření se mohou projevovat na různých úrovních. Kebza, Šolcová (2003) uvádí následující úrovně.

Psychická úroveň

- Dominuje pocit, že dlouhé a namáhavé úsilí o něco již trvá nadměrně dlouho a efektivita tohoto snažení je v porovnání s vynaloženou námahou nepatrná.
- Výrazný je pocit celkového, především pak duševního vyčerpání, v duševní oblasti je pak prožíváno především vyčerpání emocionální, dále pak vyčerpání v oblasti kognitivní spolu s výrazným poklesem až ztrátou motivace. Únava je popisována dosti expresivně („mám toho po krk“, „jsem úplně na dně“, „jsem k smrti unaven“, „cítím se jako vyždímaný“), což je v rozporu s celkovým utlumením a oploštěním emocionality.
- Dochází k utlumení celkové aktivity, ale zvláště k redukci spontaneity, kreativity, iniciativy a invence.

- Převažuje depresivní naladění, pocity smutku, frustrace, bezvýchodnosti a beznaděje, tíživě je prožívána marnost vynaloženého úsilí a jeho nízká smysluplnost.
- Objevuje se přesvědčení o vlastní postradatelnosti až bezmocnosti, jež někdy hraničí až s mikromanickými bludy.
- Projevy negativismu, cynismu a hostility ve vztahu k osobám, jež jsou součástí profesionální práce s lidmi (pacientům, klientům, zákazníkům).
- Pokles až naprostá ztráta zájmu o témata související s profesí, často též negativní hodnocení instituce, v níž byla profese až dosud vykonávána.
- Sebelítost, intenzivní prožitek nedostatku uznání.
- Iritabilita, někdy též (selektivní) interpersonální senzitivita.
- Redukce činnosti na rutinní postupy, užívání stereotypních frází a klišé.

Fyzická úroveň

- Stav celkové únavy organismu, apatie, ochablost.
- Rychlá unavitelnost, dostavující se po krátkých etapách relativního zotavení.
- Vegetativní obtíže: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací obtíže, dýchací obtíže
- Bolesti hlavy, často nespecifikované.
- Poruchy krevního tlaku.
- Poruchy spánku.
- Bolesti ve svalech.
- Přetrvávající celková tenze.
- Zvýšené riziko vzniku závislostí všeho druhu.
- Zásahy do rytmu, frekvence a intenzity tělesné aktivity.

Úroveň sociálních vztahů

- Celkový útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob.
- Výrazná tendence redukovat kontakt s klienty, často i s kolegy a všemi osobami, majícími vztah k profesi.
- Zjevná nechuť k vykonávané profesi a všemu, co s ní souvisí (plán či harmonogram práce, zpracování výsledků, dohoda nových či náhradních termínů).
- Nízká empatie (projevuje se často či téměř vždy u osob s původně vysokou empatií).
- Konkrétně-operační styl myšlení.
- Postupné narůstání konfliktů (většinou však nikoli v důsledku jejich aktivního vyvolávání, ale spíše v důsledku nezájmu, lhostejnosti a „sociální apatie“ ve vztahu k okolí).

Akutní syndrom vyhoření

„Burnout syndrom se může objevit jako akutní reakce na nadměrnou pracovní zátěž i na počátku pracovní kariéry. K takovému akutnímu vyhoření může dojít v průběhu několika měsíců. Možnost nápravy je vyšší než u chronického syndromu vyhoření, většinou postačí větší odpočinek, relaxace, delší dovolená“ (Stibalová, K. 10/2010).

Chronický syndrom vyhoření

„Větší problém představuje chronický syndrom vyhoření, který přichází po delší době práce v pomáhající profesi, kdy práce již zevšedněla. Lidé postižení chronickým syndromem vyhoření se ptají po smyslu své práce, srovnávají výsledky svého snažení s oceněním, kterého se jim dostává, začne u nich převládat stereotypie, pocit beznaděje a frustrace“ (Stibalová, K. 10/2010).

Lidé vykonávající pomáhající profese by si měly být rizika syndromu vyhoření vědomi a měli by znát, jak mu účinně předcházet. Základem prevence je pravidelná psychohygiena, která spočívá např. v kvalitním spánku, relaxaci, zdravé výživě, udržování koníčků apod.

Matoušek (2003) dále uvádí, že prevence syndromu vyhoření zahrnuje také kvalitní přípravu na povolání s dostatečně dlouhou praxí, možnost dalšího vzdělávání zajištěného organizací, v níž člověk působí, omezení přímého kontaktu s klienty, pravidelnou supervizi, možnost využití odborného poradenství ve vlastní nebo jiné organizaci atd.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Pracovní spokojenost začínajících speciálních pedagogů

3.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem celého výzkumného šetření je zjistit, jak jsou začínající speciální pedagogové spokojeni v oblasti práce. Budeme vycházet z konceptu životní spokojenosti, který vytvořili Jochen Fahrenberg, Michael Myrtek, Jörg Schumacher a Elmar Brähler a do české podoby ho převedli Kateřina Rodná a Tomáš Rodný (2001). V tomto dotazníku je pracovní spokojenost považována za součást životní spokojenosti a zahrnuje kognitivní hodnocení pracovní činnosti jedince z hlediska komplexu několika dílčích aspektů. Tyto aspekty nám pomohou vytvořit jednotlivé výzkumné otázky:

- 1) Jak je začínající speciální pedagog spokojen se svým pracovním postavením?
- 2) Jak začínající speciální pedagog vnímá jistotu zaměstnání?
- 3) Jak je začínající speciální pedagog spokojen se svými pracovními úspěchy?
- 4) Jaké jsou pro začínající speciální pedagogy možnosti pracovního postupu?
- 5) Jak je začínající speciální pedagog spokojen s atmosférou pracoviště?
- 6) Jak vnímá začínající speciální pedagog své pracovní povinnosti a zátěž?
- 7) Je začínající speciální pedagog spokojen s pestrostí jeho pracovní činnosti?

Tyto základní výzkumné otázky budeme nahlížet také z pohledu Herzbergovy dvoufaktorové teorie potřeb, která tvrdí, že pracovní spokojenost ovlivňují hygienické faktory a motivátory. Hygienické faktory, vztahující se k vnějšímu prostředí, jsou politika organizace a vedení, kontrola, plat, mezilidské vztahy, pracovní podmínky. Motivátory jsou vnitřní motivační faktory, které určují vztah člověka k práci: úspěch, uznání, práci samotnou, odpovědnost, možnost postupu (Bedrnová, Nový, 2004).

3.2 Metodologie výzkumu, cílová skupina

Pro výzkum bylo zvoleno šetření kvalitativního charakteru, jelikož pracovní spokojenost je subjektivní záležitostí a všechny výzkumné otázky v sobě mají právě subjektivní dimenzi. Ačkoliv lze škálově kvantifikovat pracovní spokojenost u většího vzorku cílové skupiny, nás budou spíše zajímat konkrétní zkušenosti, ze kterých lze vyvodit možné příčiny a souvislosti, které se pak pokusíme vysvětlit nebo zobecnit.

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell, in Hendl 2008, s 48.). Kvalitativní výzkum tedy volíme proto, že chceme dosáhnout komplexního pohledu na danou problematiku.

Cílovou skupinou našeho výzkumu jsou začínající speciální pedagogové. Výběr konkrétních respondentů byl učiněn tak, aby jejich pedagogická praxe nepřesáhla pět let, což odpovídá termínu začínající pedagog. Vybrané osoby mají vystudovanou speciální pedagogiku a všichni pracují s dětmi nebo dospělými s mentálním nebo kombinovaným postižením. Lze tedy konstatovat, že v průběhu výzkumu se cílová skupina speciálních pedagogů zúžila na speciální pedagogy v zařízeních pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením. Průběh výzkumu také ukázal, kolik respondentů bude potřeba k dosažení celistvosti odpovědí na výzkumné otázky, a původní volba čtyř pedagogů byla rozšířena na pět. K tomuto došlo především proto, že byla potřeba získat informace jak ze školského prostředí, tak z prostředí sociálních služeb (denní stacionář). Nakonec tedy byly provedeny dva kvalitativní rozhovory s pedagogy ze speciálních škol, dva s pedagogy z denního stacionáře a jeden s pedagogem, který má zkušenost jak ze školy, tak z denního stacionáře. Obě prostředí si ještě níže popíšeme, aby byla představa o pracovních podmínkách našich pedagogů kompletní.

Jak již bylo zmíněno, výzkum probíhal prostřednictvím kvalitativních rozhovorů. Tyto byly částečně strukturované- vycházely z našich výzkumných otázek. Většina otázek rozhovorů byla otevřená a byl pořízen jejich zvukový záznam. Dalším krokem bylo vytvoření shrnujícího protokolu, ve kterém byly vypuštěny nadbytečné informace a selektovány důležité obsahy. Dále probíhal proces kódování pomocí kategorizace, kdy nám jednak jako jednotlivé

kategorie posloužily výzkumné otázky, a zároveň se v rámci těchto kategorií vytrídily pomocí srovnávání společných, podobných nebo protikladných tvrzení některé zobecnění.

Rozhovory probíhaly mimo pracovní prostředí- v kavárně nebo v domácím prostředí, kde byly eliminovány rušivé elementy, a byla navozena bezpečná atmosféra. Respondenti byli předem informováni o účelech výzkumné práce a měli možnost své odpovědi dovysvětlit nebo doplnit. To se dělo při druhém setkání, které mělo sloužit k seznámení respondentů s předběžnými závěry celého šetření. Při těchto doplňujících rozhovorech došlo jen k menším úpravám, většinou byli respondenti s interpretací dat spokojeni. Z etického hlediska byla respondentům zajištěna anonymita a bylo také dohodnuto, že v textu práce nebudou ani zmíněny konkrétní zařízení a školy, jelikož by tím mohla být právě anonymita narušena. Jednotlivá pracoviště respondentů budou tedy popsána jen, co se týče jejich struktury, bez určení místa a názvu, aby nebyla možná jejich identifikace. Jména respondentů jsou smyšlená.

Vybraní speciální pedagogové a charakteristika místa jejich pracoviště

Monika- praxe 4,5 let, po celou dobu pracuje jako speciální pedagog v denním stacionáři pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením. Studovala speciální pedagogiku v Olomouci (bakalářské studium) a v Brně (magisterské navazující studium).

Momentálně je vedoucí skupiny 6 klientů, kde pracuje s kolegyní odbornou asistentkou. Postižení jejich dospělých klientů se pohybuje v pásmu střední a středně těžké mentální retardace, někteří z nich mají přidružený autismus, dva z nich mají také somatické postižení. Monika je především zodpovědná za denní program ve skupině (vytváří vzdělávací a pracovní plán), vyplňuje dokumentaci, vytváří individuální plány klientů, ale také pomáhá klientům s běžnými denními činnostmi, včetně pomoci s hygienou apod.

Jana- praxe 1 rok jako speciální pedagog ve speciální škole pro žáky s mentálním a kombinovaným postižením. Studovala speciální pedagogiku v Hradci Králové (bakalářské i magisterské navazující studium).

Jana pracuje ve třídě s 5 žáky se středně těžkým mentálním postižením, kde jsou souběžně dva z nich na vozíku, dva z nich mají poruchy autistického spektra. Věkové rozpětí je ve třídě 10-14 let. Ve třídě jsou dva pedagogové a jeden asistent pedagoga. Jana je mezi svými kolegyněmi nejmladší. Náplní její práce je především naplňovat školní vzdělávací program a dopomáhat klientům s běžnými denními činnostmi, včetně hygieny.

Lenka – praxe 3 roky, rok pracovala jako speciální pedagog v speciální škole pro žáky s mentálním a kombinovaným postižením, dva roky jako speciální pedagog v denním stacionáři pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením. Speciální pedagogiku studovala v Brně.

Lenka pracovala rok v posledním ročníku speciální školy, která se následně celá přetransformovala do skupiny v denním stacionáři a Lenka tedy přešla i se svými žáky ze školské sféry do sociální. Ve škole naplňovala školní vzdělávací program, v denním stacionáři je zodpovědná za individuální plánování a jeho naplňování v rámci denního programu. Kromě vzdělávání a pracovních činností se také podílí na pomoci žákům/klientům s běžnými denními činnostmi včetně hygieny.

Monika, Jana i Lenka jsou zaměstnané v jednom zařízení, které obsahuje speciální mateřskou školu, speciální základní školu, denní stacionář, týdenní stacionář, chráněné byty a poskytuje i odlehčovací služby. Zařízení funguje 22 let v Praze a je pro něj typické, že žáci a klienti využívají jak vzdělávání v jeho školských částech, tak sociálních služeb v sociální části. V současnosti sem dochází 106 klientů, kteří se v objektu setkávají, často se účastní společných programů. I přes jeho velikost zde panuje téměř rodinná atmosféra a není výjimkou, že děti, které zde nastoupily do mateřské školy před 20 lety, bydlí dnes v týdenním stacionáři a účastní se programu ve stacionáři denním. Díky společným akcím (kulturní, sportovní apod.) se klienti i pracovníci celé organizace poměrně dobře znají. Pracovníci mají také na začátku své praxe povinné „kolečko“, kdy absolvují kratší stáže v jednotlivých částech zařízení, aby získali komplexnější pohled na svou práci.

Andrea – praxe 2 roky v denním stacionáři pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením. Studovala speciální pedagogiku v Praze. Andrea pracuje v menším zařízení pro dospělé klienty v Brně. Zařízení má denní stacionář a chráněné bydlení pro 19 klientů. Kolektiv je zde malý, klienti i pracovníci se dobře znají. Stacionář i chráněné bydlení funguje 7 let.

V denním stacionáři má za úkol naplňování individuálního plánování skupiny 7 klientů. Skupina se vyznačuje tím, že většina klientů má střední mentální postižení a přidružený autismus. Věk uživatelů služby se pohybuje mezi 26- 40 lety. Andrea má dvě další kolegyně, které jsou na stejné pozici jako ona.

Miriam – praxe 2 roky ve speciální škole pro žáky s mentálním a kombinovaným postižením. Studovala speciální pedagogiku v Praze. Speciální škola, ve které pracuje, se nachází v Praze v jedné budově s mateřskou školou speciální. Celé školské zařízení má 25 žáků.

Miriam má na starost především naplňování školního vzdělávacího programu. Pracuje v nejnižším ročníku speciální školy s 4 žáky s mentálním a somatickým postižením. Věkové rozpětí dětí je zde 7-10 let. Má jednu kolegyni- asistentku pedagoga.

3.3 Případové studie a jejich komparativní srovnání

Data, získaná pomocí kvalitativních rozhovorů, byla přepsána do protokolu, který vynechal nadbytečná a nepodstatná sdělení a posloužil k následnému kódování. Kategorie byly určeny podle dotazníku životní spokojenosti, konkrétně části, týkající se pracovní spokojenosti podle Rodného, Rodné (2001), a vznikly následující kategorie:

- 1) pracovní postavení
- 2) jistota zaměstnání
- 3) pracovní úspěchy
- 4) možnosti pracovního postupu
- 5) atmosféra pracoviště
- 6) pracovní povinnosti a zátěž
- 7) pestrost pracovní činnosti

K těmto kategoriím byly vypracovány otevřené otázky, rozvádějící jednotlivá témata, které sloužily při rozhovorech jako opěrné body pro tazatele. Ke každé kategorii jsou uvedeny důležité informace z odpovědí všech respondentů a v závěru je vždy uvedeno komparativní shrnutí.

V průběhu rozhovorů vyplynula ještě další dvě témata, která respondentky hojně uváděly v souvislosti se svojí pracovní spokojeností. Z těchto témat byly tedy vytvořeny další dvě kategorie:

- 8) profesní příprava, praxe při studiu a proces zaučování

9) prevence syndromu vyhoření

Kategorie pracovní postavení

Monika – S pracovním postavením v rámci organizace je Monika spokojená. Je vedoucí skupiny 6 klientů a má pod sebou jednu kolegyni- odbornou asistentku. *Cítím podporu vedení a stejně tak respekt ze strany ostatních kolegů. Myslím, že to je důležité. A také profesionalita na pracovišti. Člověk má pocit, že jeho práce je oceňována- na to máme různé pravidelné hodnocení uvnitř pracoviště. Celkově je mi dáváno najevo, že dělám tu práci dobře a i mé názory jsou brány v potaz. Můžu říct, že teď už jsem tady skoro pět let, ale podobná situace byla už na začátku. Už po prvním měsíci byly například přijaty některé mé návrhy na vylepšení péče, což mě potěšilo.* Další faktor, který zde hraje roli, je, jak vnímají pracovníka rodiče klientů. Tady Monika hovoří o různých reakcích na svoji práci. *Někteří rodiče jsou supr. Bavíme se s nimi realisticky, oni vědí, že je to s jejich dětmi těžké a dokonce nám děkují za naši péči. Jsou ale i rodiče, kteří nemají náhled na situaci, vidí jen svoje dítě, jeho potřeby, nebo potřeby, které mu přisoudily, a s těmi je to těžší. Někdy mají nereálné nároky na naši práci. To pak člověku někdy tečou nervy. Samozřejmě bychom se s tím měli profesionálně vyrovnat a jednat s nimi podle všech zásad správné komunikace. Člověk to musí zvládnout. Zajímavý je pohled na pracovní postavení z hlediska veřejnosti, přátel, rodiny apod. Často, když někde řeknu, co dělám, říkají lidi, máš můj obdiv, to já bych dělat nemohl, to seš hodná apod. Tyto reakce mě spíš iritují, protože většina těch lidí nemá páru, o tom, jaká, ta práce je. Snažím se jim vysvětlit, že je to něco, co mě baví a není třeba mě stavět na piedestal. Nejradši jsem, když potkám někoho, kdo o tom má aspoň trochu povědomí a můžeme se o tom normálně pobavit. Když je to třeba někdo z jiného zařízení nebo psycholog apod., pokecáme a můžeme se vzájemně obohatit.*

Jana – Jana se stále nahlíží z pohledu nováčka v praxi a vztahuje k tomu, i jak vnímá pracovní postavení. *Já se stále ještě učím. Postavení mám jako nováček. Ne, že bych cítila nějaké neuznání od kolegů, ale stále poslouchám, k tomu časem dojdeš, to se časem naučíš. Všichni jsou ochotní mi pomáhat, když si nevím rady, ale někdy je to i otrava. Ve třídě jsme dva pedagogové a moje starší a zkušenější kolegyně někdy ignoruje moje postřehy. To mě trochu mrzí. S vedením nejsem tolik v kontaktu, takže nevím, jak jsem vnímána tam. Vztah s rodiči svých žáků vnímá pozitivně. Sice mě taky berou jako nováčka, ale celkem mi vyjadřují podporu a myslím, že jsem jim sympatická. Při předávání dětí nemáme problém. Stejně tak vnímá Jana pozitivně své pracovní postavení ve společnosti. Lidé reagují dobře, když se*

dozví, jaká je moje profese. Dokážou ocenit, že se někdo věnuje dětem s postižením a jsou i zvědaví, jaké to je.

Lenka – Lenka má zkušenosti ze speciální školy a i z denního stacionáře. Svě postavení hodnotí takto: *V práci je to různé. Někdo Vás bere rovnocenně, někdo Vás podceňuje kvůli tomu, že jste mladší. To je stejné s kolegy i s rodiči. Dobré je, že naše „organizace“ má dobrou pověst a odborná veřejnost Vás často bere jako odborníka už jen proto, že tam pracujete. To je dobrý pocit. Lidé, co „organizaci“ neznají a nemají zkušenosti s lidmi s postižením, většinou vyjadřují respekt, někdy skoro až obdiv. Lenka dává postavení do souvislosti i s finančním ohodnocením. To všechno je mi ale k ničemu, když pak srovnám svůj plat s platem třeba mých vrstevníků- začínajících v jiných oborech. Kolikrát mají menší vzdělání, méně náročnou práci a berou o třetinu víc než já. S tím moc spokojená nejsem.*

Andrea – Svě postavení vnímá takto: *V práci je nás málo a máme tam dobré vztahy. Víceméně jsme mladý kolektiv a tak máme všichni i podobné postavení. Respektujeme se. Vedení jsou také mladé ženy a také s námi jednají s respektem, takže s postavením tam jsem spokojená. S rodiči se stýkám minimálně, protože naši klienti jsou u nás skoro pořád- z těch málo styků jsem zažila spíš vděk z jejich strany, někdy odměřenost nebo nezáměr o kontakt. Svě postavení očima veřejnosti nebo známých, rodiny hodnotí Andrea takto: *Napřed musím lidem vždycky vysvětlit, co vlastně dělám, a pak následují reakce typu: To já bych dělat nemohl. To seš dobrá apod. Ale stejně vím, že si to moc dobře představit neumějí, tak to беру s rezervou.**

Miriam – *V práci jsem s postavením spokojená- kolegové mě berou, rodiče jsou v pohodě. Lidi z venku chtějí často vyprávět, o čem ta práce je. Lidi pořád postižení fascinují, takže je to atraktivní téma. Miriam také uvádí souvislost postavení s financemi: *Akorát pak všichni krouží hlavou nad tím finančním ohodnocením. A já nad ním kroužím taky. Těžká práce a za málo peněz.**

Komparativní shrnutí: Ve vztahu ke kolegům a vedení vnímají respondentky své postavení spíše dobře (Miriam, Andrea, Monika), Lenka uvádí, že je to různé a záleží na lidech, Jana má pocit, že je jí dáváno najevo, že je nezkušená. Ve vztahu k rodičům svých žáků a klientů vnímají respondentky nejrozličnější škálu pocitů – setkaly se s vděkem, odměřeností, podporou, nereálnými nároky, s realistickým pohledem. Nelze tedy generalizovat, jak vnímají speciální pedagogy rodiče. Relativně velká shoda nastává v oblasti vnímání svého postavení optikou veřejnosti, rodiny nebo známých respondentek. Profese je v této oblasti dobře hodnocená, vyskytuje se obdiv, zájem, respekt a zvědavost. Dvě respondentky (Miriam a Lenka) dávají

své postavení do souvislosti s finančním ohodnocením a obě ho hodnotí v tomto směru negativně. Dle jejich názoru finanční ohodnocení jejich práce snižuje jejich postavení především ve srovnání s platy jiných profesí.

Kategorie Jistota zaměstnání

Monika- Své zaměstnání vnímá jako stálé a s nejvyšší pravděpodobností neočekává jeho ztrátu. *Po 4 letech ve stacionáři vím, že tam mám celkem pevnou pozici. Jsem zaučená, zdá se, že jsou se mnou spokojeni- Nepředpokládám tedy, že bych o práci mohla přijít. Smlouvu mám na dobu neurčitou, takže pokud neudělám nějakou velkou botu, mělo by to být ok. Navíc je u nás spíš nedostatek kvalifikovaného personálu.*

Jana- Jana je sice v práci na své pozici teprve rok, ale o ztrátu zaměstnání se příliš nebojí. *Nedávno- po roce- mi prodloužili smlouvu na dobu neurčitou. Beru to tedy jako potvrzení toho, že mám tu práci teď jistější. Jediná moje obava je, že se třeba stane něco dětem ve třídě a já to budu mít na triko. Děti s postižením nemají moc pud sebezáchovy, takže je musíte pořád hlídat, ale všechno uhlídat nejde.*

Lenka- Lenka nemá obavu z propuštění. Jsou ale jiné věci, kvůli kterým označuje zaměstnání za nejisté. *Nedávno se v podobném zařízení, jako jsme my, propouštělo ve velkém. Nedostaly peníze od kraje, se kterými počítali, a skončilo to takhle. To se klidně může stát i u nás, protože jsme financováni dost podobně. Soukromá zařízení bojují s existenčními problémy každý rok a nikdy není jisté, že se to zvládne.*

Andrea- Andrea se o práci nebojí a jako důvod udává i fakt, že je nedostatek kvalifikovaných lidí na její pozici. *Nebojím se, že práci ztratím, pokud se nestane něco nepředvídatelného. Nikdo mě vyhazovem nestraší. Pokud má člověk s něčím problémy, je u nás spíš snaha je řešit. Není totiž tolik kvalifikovaných lidí, kteří tuto práci chtějí dělat a mohli by nás nahradit. I tak má náš stacionář nedostatek personálu a stále někoho nového hledáme.*

Miriam- Miriam také uvádí řadu důvodů, proč vnímá svou práci spíše jako jistou. *Za celé dva roky, co pracuju v naší škole, nebyl případ, kdy by tam někdo přišel o práci. Spíše pedagogové odcházejí sami kvůli náročnosti nebo nedostatečnému finančnímu ocenění. Já jsem tam spokojená a jsem i ráda za to, že nemusím být ve stresu z toho, že ztratím práci. Miriam ale také uvedla jedinou svou obavu, která souvisí se zodpovědností, kterou má za své žáky. *Člověk je stále jednou nohou v kriminále, zvláště u těchto dětí. Už jsem pár infarktových situací zažila a člověk může být rád, že měl v tu chvíli štěstí.**

Komparativní shrnutí: Všechny respondentky považují svou práci za spíše jistou. Monika a Jana uvádějí tuto skutečnost do souvislosti se smlouvou na dobu neurčitou. Opakují se také názory, že v jejich oblasti je spíše nedostatek kvalifikovaného personálu (Andrea, Monika) nebo, že tuto práci lidé spíše opouštějí sami (Miriam). Ztrátu zaměstnání by respondentky očekávaly jen v případě výjimečnějších hypotetických situací jako např. *pokud neudělám nějakou botu* (Monika), naznačují také strach z vážnějšího úrazu žáka /klienta nebo jiné kritické události (*člověk je stále jednou nohou v kriminále-* Miriam, *...že se třeba stane něco dětem ve třídě a já to budu mít na triko-* Jana). Lenka pak vidí částečnou nejistotu v možných existenčních problémech samotného zařízení, které může začít propouštět vlivem nedostatku financí.

Kategorie Pracovní úspěchy

Monika- Monika považuje obecně za svůj pracovní úspěch to, že si dokázala najít práci, která ji baví, a že ji zvládá. *Pro mě byl úspěch už jen to, že mě do stacionáře na tuto pozici vzali a že ji snad i celkem dobře zvládám.* Monika tuto skutečnost považuje i za jeden ze svých životních úspěchů, protože sehnání práce jí umožnilo osamostatnit se, stát se nezávislou na rodičích a tím pádem to pro ni znamenalo i jakýsi vstup do světa dospělých. *Vydělám si na sebe a to ještě něčím, co mě naplňuje. Zvládám platit nájem a další výdaje, to je pro mě zkrátka zásadní. Navíc vím, že bych dlouho nevydržela dělat práci, která by byla třeba lépe placená, ale nebavila by mě.* Velkou důležitost tedy přikládá i smyslu své práce a oceňuje na sobě, že dokázala takto skloubit své ambice pro smysluplnou práci a zároveň zvládá naplňovat své existenční potřeby.

Dále Monika pozitivně hodnotí své vlastní profesní posuny jako pracovní úspěchy. Sama už se vnímá jako relativně zkušená a vidí za sebou velký pracovní vývoj za 4,5 let své kariéry. *Mám pocit, že za ty roky už jsem se naučila tolik, že mě jen tak něco nerozhodí. Naše píředitelka říká, že po třech letech se člověk stává profesionálem, protože pak už tu profesi dobře zná a může se na ni plně soustředit. Myslím, že už jsem do té fáze došla. Spoustu lidí také po třech letech odchází, protože přepálí začátek a pak vyhoří. Mně nejvíc pomohlo uvědomit si, že člověk nesmí spěchat a musí se podřídít tempu a potřebám klientů. Když bych šla proti nim, bylo by to příliš vyčerpávající a ani bych patrně nedosáhla svého pedagogického nebo jiného cíle. Takových věcí, které jsem si postupně uvědomila, je hodně a všechny je považuju za svůj pracovní úspěch.*

Monika zmiňuje i konkrétní úspěchy, kterých dosáhla s klienty nebo v kolektivu. *Byla jsem ráda, že od začátku byly moje návrhy přijímány a mohla jsem zasahovat do individuálního plánování nebo strukturalizace prostředí v naší skupině ve stacionáři. Např. se na základě mých návrhů podařilo eliminovat problémové agresivní chování jednoho klienta pomocí preventivních opatření.* Monika pak vyjmenovává řadu vlastních nápadů, které dokázala v práci aplikovat a které považuje za své pracovní úspěchy.

Jana- Jana spatřuje vlastní pracovní úspěchy v tom, čeho dosáhla se svými žáky. *Nejvíc mě třeba potěšilo, když se po půlročním nácviku naučila jedna holčička z mé třídy samostatně najíst lžící. Nebo se nám podařilo najít způsob, jak komunikovat s naším žákem pomocí piktogramů.* Zmiňuje ještě řadu dalších konkrétních úspěchů, které její žáci zvládli (nalezení nových volnočasových aktivit, nácvik stříhání, rozvoj kognitivních dovedností). Další pozitivum vidí v dobrých vztazích s rodiči svých žáků. *Jsem ráda, že dobře vycházím s rodiči. Jiní kolegové mají s tímhle problém, ale já nemám problém s komunikací s nimi. Dokonce mě někdy starší kolegové posílají jednat s rodiči, protože jim samotným je to nepříjemné.*

Lenka- Lenka považuje za svůj pracovní úspěch svoje profesní dozrání v průběhu tří let. *Za ty tři roky jsem se hodně posunula. Myslím, že je dobré, že celou dobu pracuji také se stejnými klienty, protože jsem se naučila je důkladně znát, což má velký vliv na to, jak se mnou například spolupracují.* Lenka také oceňuje, že se svými žáky přešla ze školského resortu do sociálního. *Díky tomu jsem si hodně rozšířila své pracovní obzory. I když ten základ práce zůstává v podstatě stejný, musela jsem se zorientovat v úplně jiném systému plánování a hodnocení a to mě hodně obohatilo. Za pracovní úspěch mě i celého našeho týmu беру relativně hladký přechod naší třídy ze školy do skupiny denního stacionáře.* Lenka také zmiňuje konkrétní úspěchy s jednotlivými klienty a hodně se soustředí proces dospívání, kterým je také provázela. *Všichni jsme se snažili, aby si naši žáci uvědomili, že přestup do denního stacionáře souvisí s tím, že se stávají dospělými. K svým pracovním úspěchům tedy řadím, že se nám to ve většině případů podařilo nebo jsme ten proces alespoň nastartovali.*

Andrea- Andrea zmiňuje za své pracovní úspěchy vlastní profesní posuny a také úspěchy, kterých dosáhla se svými klienty. *Člověk se hodně profesně vyvíjí a já to cítila hodně na začátku. Líbilo se mi, když jsem se po škole konečně dostala k aplikaci nejrůznějších teoretických poznatků a tak jsem se mohla posouvat v praktické rovině této profese. A pak je pro mě úspěchem každý úspěch mých klientů, ať už jde o to, že se něco nového naučí, nebo se mezi námi vytvoří dobrý kontakt.* Andrea nahlíží na pracovní úspěchy široce a řadí mezi ně

vše pozitivní, co v práci zažívá. *Každý den se většinou stane něco, co se dá považovat za úspěch, a na to se snažím soustředit.*

Miriam- Miriam se zaměřila především na úspěchy, které dosáhla se svými žáky ve třídě. Kromě konkrétních splněných cílů zdůrazňuje také, jak ji obohacují specifika každého žáka. *Každý můj žák je specifická osobnost a kontakt s nimi mě hodně posouvá. Cítím, jak profesně, ale i lidsky, rostu s každým novým dítětem, které v práci potkám. Myslím, že v tomto je ta práce opravdu obohacující pro život. Člověk se vyvíjí a má to vliv i na jeho přemýšlení o světě a životě. Vzniká tam přesah a tím se pro mě pracovní úspěchy vlastně stávají životními úspěchy.*

Komparativní shrnutí: Většina respondentek (Monika, Lenka, Andrea, Miriam) považuje za svůj pracovní úspěch profesní růst, který v průběhu své praxe zažívají. Respondentky ho označují jako růst, dozrání nebo posun. Je zajímavé, že jediný, kdo tento pracovní vývoj nezmínil, je Jana, která pracuje v oboru nejkratší dobu (1 rok). Všechny speciální pedagožky pak ke svým pracovním úspěchům řadí úspěchy, kterých dosáhly se svými žáky nebo klienty. Buď udávají konkrétní příklady (zvládání agrese pomocí preventivních opatření, komunikace pomocí piktogramů apod.) nebo hovoří obecněji (provázení při dospívání, plnění vytyčených cílů). Jednotlivě pak zmiňují další profesní události, jež považují za pracovní úspěchy. Monika vnímá jako úspěch to, že práci zvládá a že ji baví, podobně to má Miriam, která hodnotí úspěšně to, že ji práce obohacuje. Jana považuje za úspěch dobré vztahy s rodiči svých žáků, Lenka je ráda, že se v rámci transformace školní třídy na skupinu denního stacionáře naučila nové poznatky. Všechny respondentky tedy zažívají ve své práci řadu úspěchů, které je naplňují.

Kategorie Možnosti postupu

Monika- Monika během své práce zažila pracovní postup, ale nepřikládá mu výraznější význam z pohledu své pracovní spokojenosti. *Po 3 letech jsem se z pozice odborné asistentky dostala na pozici vedoucí skupiny. Na jednu stranu jsem ráda, že mohu vést skupinu více podle svých představ a vizí, na druhou stranu je to hodně náročné a někdy si říkám, jestli mi to za to stojí. Člověk má velkou zodpovědnost, musí psát spoustu dokumentace, často si nosím práci domů. Navíc finanční ohodnocení rozhodně neodpovídá náročnosti této pozice. Kvůli zmíněným důvodům Monika uvádí, že si není jistá, jestli má zájem o nějaký další postup v rámci organizace. Jako možnosti uvádí vedení většího celku v organizaci, popř. pozici*

metodika. *Tyto pozice by mě možná v budoucnu lákaly, zatím jsem ale celkem spokojená tam, kde jsem, takže se nikam dál necpu.*

Jana- Jana má o pracovní postup zájem a předpokládá, že se jí v současném zaměstnání tato možnost naskytne. *Velká fluktuace pracovníků v naší škole zajišťuje, že se často hledá někdo na pozici vedoucího. Já se na to zatím ještě necítím, ale v budoucnu bych o to zájem měla. Mám dokonce vyhládnutou třídu, ve které půjde vedoucí brzy na mateřskou, a vím, že existuje možnost, že mi tato pozice bude nabídnuta. Ráda bych ji přijala, jelikož by to pro mě byla vítaná změna.*

Lenka- Lenka ví, že v současné práci možnosti pracovního postupu jsou, ale nemá o něj zájem. *Já v tom vidím více nevýhod než výhod. Člověk má mnohem víc úkolů a to finanční ohodnocení není žádná sláva. Ty příplatky za vedení jsou v podstatě směšné, takže to za to nestojí. Lenka dokonce přiznává, že v budoucnosti by ráda práci změnila a vyšší pozice by tedy raději hledala někde jinde. Ráda bych časem odešla alespoň částečně z přímé péče a to bez změny zaměstnání nepůjde. Bavilo by mě například poradenství, práce v SPC nebo PPP.*

Andrea- Andrea v současném zaměstnání nevidí možnost postupu, která by jí vyhovovala. *Možnosti tu jsou, ale nic, co by mě lákalo. Já jsem do toho navíc už šla s tím, že chci jako speciální pedagog vyzkoušet více pracovních zkušeností. Současná práce mi toho dala hodně, ale dávám tomu ještě tak maximálně rok a pak bych ráda našla uplatnění jinde. Částečně za to může i špatné finanční ohodnocení, se kterým nejsem spokojená. Zatím mi to stačí, ale pokud bych v budoucnosti zakládala rodinu nebo chtěla zvýšit svůj životní standard, musím se poohlédnout jinde.*

Miriam- Miriam zmínila možnosti postupu ve své práci, ale zároveň tvrdí, že to pro ni v současnosti není důležité. *Mohla bych postoupit výš, ale zatím mě to moc neláká. Na moji pracovní spokojenost to nemá vliv. Nejsem moc ambiciózní, nikam se nehrnu. Ráda se budu dál vzdělávat a posouvat vnitřně, ale nepotřebuju stoupat výš v nějaké naší školní hierarchii. A ty vyšší pozice u nás nejsou ani nijak zvlášť atraktivní.*

Komparativní shrnutí: Všechny respondenty uvádějí, že možnosti pracovního postupu ve svém zaměstnání mají, ne pro všechny jsou ale dostatečně atraktivní. Jediná Jana by ráda v blízké době získala vyšší pozici a částečně tuto nabídku i očekává. Monika momentálně zájem o postup nemá, ale uvažuje o něm jako o možnosti do budoucna. Zajímavé je, že tři z respondentek zmiňují určitá negativa související s postupem. Opakují se především narážky

na neodpovídající finanční ohodnocení vyšších pozic (zmiňuje Monika, Lenka i Andrea). Lenka a Andrea hovoří o tom, že by rády v budoucnu pracovaly jinde. Miriam nepřikládá možnosti pracovního postupu velkou důležitost, jelikož se charakterizuje jako neambiciózní člověk a nemá zájem stoupat výš. Zároveň ale dodává, že možnosti postupu v jejím zaměstnání nejsou nijak atraktivní.

Kategorie Atmosféra na pracovišti

Monika- Monika hodnotí atmosféru pracoviště spíše kladně. Vyloženě pozitivně vnímá vztahy s kolegy. *Jsem naprosto spokojená, jaká je atmosféra mezi kolegy. Myslím, že mám v tomhle ohledu štěstí, protože u nás pracují opravdu skvělí lidé. Jsme velká organizace, takže i tak se občas najdou výjimky, ale celkově je to super. Dokonce některé vztahy jsou přímo přátelské a stýkáme se i mimo práci. A můj nejbližší pracovní tým mi vyhovuje profesně i lidsky, takže to je jeden z velkých důvodů, proč chodím do práce ráda.* Monika si pochvaluje i vztahy s vedením a jeho přístup k zaměstnancům. *Vycházím dobře i s vedením, cítím jejich podporu a hlavně vím, že není problém mluvit o čemkoliv. Je tam snaha vyřešit každý problém, jsou nastaveny takové mechanismy, aby se atmosféra udržovala opravdu dobrá. Když něco nefunguje, řeší se to na poradách, supervizích, v řešících skupinách. Zkrátka naše organizace celkově dbá na to, aby se tam lidem pracovalo dobře.* Vliv na atmosféru na pracovišti mají samozřejmě také klienti a jejich rodiče, se kterými jsou pracovníci ve styku. *Klienti samozřejmě mají svoje nálady a stává se, že když jde o nějaký dlouhodobější rozladění, naruší to atmosféru taky. Člověk někdy vyloženě chodí do práce se strachem, co zas bude za záchvat, protože někteří klienti dokáží být třeba agresivní a to pak musím být non stop ve střehu. Někdy dokážou potrápit i rodiče, ale to jsou všechno věci, které k té práci patří.*

Jana- Jana cítí poněkud napjaté vztahy mezi kolegyněmi na pracovišti a přičítá to generačnímu konfliktu. *Jak už jsem říkala, starší kolegyně u nás ve třídě mě berou jakoby s rezervou. Není to nijak vyhocený, ale prostě to pořád cítím.* V ostatních ohledech je s atmosférou na pracovišti spokojená. *Celkově je v naší škole ale příjemně. To člověk cítí, sotva tam vejde. Myslím, že tuhle profesi si vybírají lidi s určitým vnitřním naladěním a to se na té atmosféře odráží. Působí to i na rodiče a žáky vytváří to fajn prostředí.*

Lenka- Lenka je s atmosférou na pracovišti spokojená a negativní vlivy považuje za spíše ojedinělé. *U nás je ta atmosféra vyloženě pohodová. S kolegyněmi se přátelím, občas je nějaký problém, ale ten se hned vyřeší. Samozřejmě má občas někdo špatnou náladu, my nebo klienti, ale to je normální.* Lenka opět vzpomíná na období transformace školní třídy na

skupinu denního stacionáře a popisuje, jaký vliv to mělo na atmosféru na pracovišti. *Dlouho jsme byli v takové nejistotě, jak to teda všechno bude. Ale byla to taková sdílená nejistota, takže jsme si z toho dělaly s kolegyněmi třeba i srandu. Pak se to rozběhlo a to jsme se asi všechny cítily trochu pod tlakem, ale společně jsme ten přechod na nový systém zvládly. Lenka přikládá velkou roli humoru na pracovišti. S holkama (míněny kolegyně) se v práci hodně nasmějeme. Máme svůj druh humoru a to nám dost pomáhá zvládat i nějaké vyhrocenější situace. Celkově bych řekla, že takový humor má většina lidí v naší „organizaci“. Věřím, že lidi z venku by mu ani nerozuměli. Je to taková vtipná profesní deformace.*

Andrea- Andrea zmiňuje jako narušení dobré atmosféry na pracovišti chování jedné klientky. *Největší problém je s jednou naší klientkou. Má výrazné problémové chování, často je agresivní a bohužel se to děje dost často. Ona dokáže rozhodit celou skupinu. Ostatní klienti se jí bojí nebo se s ní necítí dobře, my (personál) jsme taky na nervy, ale zatím se nám to nepodařilo vyřešit. Vlastně jsme všichni rádi, když ta klientka chybí. Já vím, že za to ona nemůže a že je naše práce to nějak vyřešit, ale ona už takhle vystřídala x škol, x zařízení a všude nakonec musela odejít, protože to s ní nedávali. Mimo tento problém je ale Andrea s atmosférou na pracovišti spokojená. Když tam ona není nebo když je zrovna v pohodě, tak je to supr. S kolegyněmi vycházím perfektně, ostatní klienti jsou taky supr a celkově je v našem staciku dobrý tým lidí.*

Miriam- Miriam považuje atmosféru na pracovišti za jeden z hlavních kladů svojí práce. *V tomhle směru si nemám na co stěžovat. Všichni tam vycházíme moc dobře a z toho důvodu chodím do práce vyloženě ráda. Naše škola je celkem malá, skoro všichni si tam tykáme, dokonce chodíme někdy po práci společně na pivo. Miriam ani nezmiňuje žádné negativní vlivy na atmosféru ze strany žáků nebo jejich rodičů.*

Komparativní shrnutí: Respondentky hodnotí v rámci atmosféry na pracovišti především vztahy. Největší důležitost přikládají vztahům s kolegy. Kromě Jany, která má menší problém s kolegyněmi ze třídy, jsou všechny spíše spokojené. Dokonce i Jana hodnotí kladně vztahy s ostatními pracovníky ve škole mimo svoji třídu. Dvě respondentky popisují vztahy v týmu jako přátelské, Miriam a Monika zmiňují styky i mimo pracoviště. Jako další důkazy dobré atmosféry na pracovišti jmenují pedagožky tykání a společný smysl pro humor. Podle Moniky podporuje dobrou atmosféru také profesionální vedení organizace. Na narušení dobré atmosféry má podle některých respondentek vliv problémové chování některých klientů /

žáků nebo dokonce rodičů. Monika to zmiňuje jako občasný negativní vliv, Andrea má výrazný problém s konkrétní uživatelkou služby. Lenka popsala, že silně vnímala napjatou atmosféru při transformaci školní třídy na skupiny denního stacionáře.

Kategorie Pracovní povinnosti a zátěž

Monika- Monika vnímá velké rozdíly v jednotlivých etapách své praxe. *Na začátku je určitě pro každého těžké zaškolení a každému trvá jinak, než se do toho dostane. Já už jsem sice měla nějaké předešlé zkušenosti ze studijních praxí, ale nebyly tak komplexní, jak bych potřebovala.* Monika zmiňuje, že než si opravdu zažila a zafixovala všechny své pracovní povinnosti a zátěž, trvalo to minimálně půl roku. Pak popisuje období profesionalizace, kdy cítila, že se v práci zlepšuje a získává stabilní kvalitu svých výkonů. Po třech letech pak přijala další výzvu na vedení skupiny a opět jí přibyly další pracovní povinnosti. I v této nové roli se musela adaptovat a naučit zvládat další pracovní kompetence. Monika vyjmenovává, co patří k jejím povinnostem, jak je s nimi spokojená a jak vnímá svou pracovní zátěž: *Nejdřív musí člověk zvládnout rozumět provozu svého místa, zvládat režim, všechny rituály apod. Základ je také přímá péče. Chvilu trvá, než se člověk naučí znát všechny své klienty, jejich potřeby, specifika. Je potřeba navázat s nimi vztahy a dál je pěstovat.* Monika pak popisuje jednotlivé zvláštnosti svých klientů a způsoby, jakými si k nim našla cestu. Považuje to za pracovní povinnost a zároveň za určitou zátěž. Velkou pozornost ve svém vyprávění věnuje uživatelům s autistickými rysy a s problémovým afektivním chováním. U osob se somatickým postižením zdůrazňuje také fyzickou náročnost při dopomoci s přemisťováním. *Sice máme zvedáky, ale různé přidržení, podpora apod. se také podepíší. Skoro všechny u nás občas bolí záda a já s tím mívám taky problémy.* K dalším povinnostem řadí respondentka psaní dokumentace, za kterou je zodpovědná. *To mě asi momentálně nejvíce otravuje. Individuální plánování, osobní cíle, metodiky, rozvrhy. Navíc na to není čas a musím si to často brát domů. I když bych to měla dělat během pracovní doby v rámci nepřímé práce, prakticky to není moc možné, nebo já to nezvládám.* Monika popisuje, že se na nepřímou práci nejlépe soustředí doma a že ji to negativně ovlivňuje její osobní život.

Jana- Jednotlivé pracovní povinnosti vnímá Jana různě; k některým má vztah kladný, některé popisuje neutrálně, negativní vztah nepřikládá žádným. Při rozhovoru popsala, jaké povinnosti má (pedagogické vedení svých žáků, vyplňování dokumentace, vytváření pomůcek, komunikace s rodiči) a zdůraznila především ty činnosti, které ji baví. *Ráda vyrábím nové piktogramy a různé další pomůcky. Je to kreativní činnost a mám radost, když*

se pak ve třídě něco chytne a používá se to denně. Samozřejmě se někdy stane, že něco vyrobím a děti to nebaví, nebo se to pak musí ještě vylepšovat, protože to prostě nefunguje. Pracovní zátěž své pozice se zdá Janě přiměřená, jen zdůraznila, že těžké je zaučení a zvládnání všech povinností v prvních měsících v novém zaměstnání. První měsíc jsem dělala hodně chyb a byla jsem z toho dost nešťastná. Ale je to asi normální a bez těch chyb bych se nenaučila, co zvládám teď.

Lenka- Lenka je vděčná za již několikrát zmiňovanou transformaci, kdy se ze školní třídy stala skupina denního stacionáře, jelikož jí nové pracovní povinnosti rozšířily pracovní obzory. Tuto transformaci považuje také za velkou pracovní zátěž, ale vnímá ji pozitivně. Mluví také o svých žácích / uživatelích a popisuje jejich problémové chování, které označuje také za pracovní zátěž. *Největší zátěž pro mě je, že musím neustále očekávat nějaký afekt nebo krizovou situaci. Nejhorší je to venku, protože jeden kluk má tendenci nám občas utéct. Je na sebe sice poměrně opatrný a ještě nikdy nedošlo k žádnému průšvihů, ale občas fakt trnu. Lenka také zmiňuje fyzickou zátěž u uživatelů na vozíku. Projevuje také strach ze syndromu vyhoření a myslí si, že k němu nejvíce přispívá charakter práce s lidmi s mentálním postižením. Za důvod udává neustálý kontakt s těmito lidmi, který může vést ke stereotypu. Napřed mi to nedělalo problém, ale teď už si občas říkám, jak dlouho se to dá vydržet. Neustále odpovídám na stejné otázky, neustále připomínám ty stejné věci, stejné pokyny. A nejhorší je, že oni se to opravdu nikdy nenaučí. Na některé věci prostě nemají mentální kapacitu nebo to prostě potřebují, aby byly v pohodě. Slyšet nějaké naučené fráze, opakovat stejné rituály. Pořád dokola, je to na palici.*

Andrea- Andrea hodnotí své pracovní povinnosti jako přiměřené. Jako svou největší pracovní zátěž bere kontakt s konkrétní užívatelkou a tento problém popisuje už jako osobní. *Ona má problémy všude, ale na mě je vyloženě vysazená. Já s ní mám největší potíže; dělá mi naschvály, nadává mi, fyzicky mě napadá. Já bych chtěla, aby šla jinam, ale uvědomuju si, že to samé už se dělo i jinde, a že to je jen odsunutí problému. Bohužel se ale taky zdá, že pro tuhle klientku není žádné místo, kde by to fungovalo. Společnost si zkrátka s takovými lidmi neví rady a naopak. Andrea dále zmiňuje, že těžko zvládá v tomto případě být profesionální, jelikož u ní zmíněná užívatelka probouzí velké nesympatie a negativní emoce. Situaci se snaží řešit přes supervize a úpravou programu užívatelky a skupiny, ale zdá se jí to spíše beznadějně. Mimo tuto zátěž, kterou v práci prožívá, zmiňuje také v negativním smyslu povinnost psát dokumentaci. Máme spoustu tabulek, systémů, papírů a někdy mám pocit, že jednu věc musím zapsat stokrát na nejrůznější místa. Vykazujeme opravdu každou hloupost a*

někdy mi to přijde až neetické, co všechno musím našim uživatelům psát do papírů nebo do počítače.

Miriam- Miriam popisuje těžké začátky ve školství a zdůrazňuje důležitost dobře nastaveného postupu při zaučování. *Když jsem nastoupila, musela jsem se toho hodně naučit a nebyl na to moc čas. Rovnou jsem musela fungovat jako hlavní pedagog ve třídě a zvládat všechny povinnosti. Neměla jsem nikoho, kdo by mě tím provázel, protože byl zrovna personální nedostatek, takže jsem se akorát pořád musela na něco ptát kolegů. To jsem považovala za nejtěžší období s největší pracovní zátěží. Těch povinností bylo opravdu dost. Momentálně už Miriam považuje své pracovní povinnosti za zvládnuté a pracovní zátěž za přiměřenou. Ze současných povinností radí k těm náročnějším každodenní příprav programu a nutnost stále empatie ke svým žákům. *Musím pořád vymýšlet něco nového, aby nebyla ve třídě rutina. Zároveň ale musím respektovat speciální potřeby a různé rituály dětí, takže někdy to jde těžko. Taky musím být neustále vnímavá k pocitům a náladám dětí a to je někdy dost vyčerpávající. Ale o tom ta práce je.**

Komparativní shrnutí: U všech respondentek lze najít společné odpovědi v této kategorii. Tři z nich považují za zátěžové zaučování v nové práci. Monika zdůrazňuje těžký první rok, Lenka zmiňuje, že hodně chybovala první měsíc a Miriam chyběl v na začátku člověk, který by ji zaučením provázel. Náročné jsou pro respondentky také organizační změny, kdy Monika uvedla, že se musela mnoho nových povinností naučit, když přebírala vedení skupiny, a Lenka měla zátěžovou transformaci ze školského do sociálního systému. Obě v těchto událostech ale vidí vlastní profesní posun a rozšíření pracovních obzorů. Hojně zmiňovaná je také přímá práce s klienty / žáky, s důrazem na konkrétní případy. Monika považuje za náročné klienty s autistickými rysy, Lenka zmiňuje konkrétní uživatele a důležitost zajištění bezpečnosti při afektech nebo jiném problémovém chování, Andrea má problém s užívatelkou s agresivním chováním, u které vnímá osobní nesympatie. Monika dále zdůrazňuje i fyzickou náročnost u uživatelů se somatickým postižením. Lenka ještě hovoří obecně o strachu ze syndromu vyhoření z důvodu potřeby neustálé empatie vůči svým uživatelům, kteří mají sklony ke stereotypní komunikaci. Náročnost empatického přístupu zdůrazňuje i Miriam. Monika a Andrea mají negativní vztah k povinnosti psát dokumentaci, Miriam považuje za těžké dělat si každodenní přípravy pro třídu. Jana si ze svých povinností oblíbila kreativní výrobu nových pomůcek k vyučování.

Kategorie Pestrost pracovní činnosti

Monika- Monika bere náplň své práce za velmi pestrou. Zároveň zdůrazňuje, že záleží hodně na motivaci pedagoga zkoušet nové věci. *Možností je hodně, jen je potřeba mít chuť stále něco nového vymýšlet. V mé skupině se snažíme uživatelům zprostředkovávat běžný život a učit je především praktické věci. Vaříme, chodíme nakupovat, pracujeme na zahradě, účastníme se kulturních akcí, snažíme se také udržovat kognitivní dovednosti. Co si vymyslím, to můžu zrealizovat.* Opět zdůrazňuje neoblíbenost psaní dokumentace, ale z pohledu hodnocení pestrosti práce je to další druh činnosti.

Jana- Jana hodnotí své pracovní činnosti jako velmi pestré. Popisuje režim dne a týdenní rozvrh své třídy, na kterém lze pestrost dobře ilustrovat. Většina činností ji baví, k žádné se nevynezuje negativně. *Co se týče pestrosti, nemůžu si stěžovat. Rozvrh musí být pestrý hlavně pro děti, takže my jako pedagogové musíme toto umět zvládnout naplnit.*

Lenka- I Lenka považuje svou práci speciální pedagožky za pestrou, co se týče činností. Zároveň si ale uvědomuje riziko rozvinutí syndromu vyhoření. *Ta práce je hodně pestrá, ale člověk nesmí ustrnout. To se může stát a znám takové případy. Ta pestrost práce je daná nutností vlastní iniciativy. Když to člověka baví, vymýšlí stále nové věci, dělá si poctivě přípravy a funguje to. Když ale sklouzne do stereotypu, dělá furt ty stejné věci a logicky pak vyhoří. Naše děti totiž nedají tolik najevo, že je nebaví dělat ty stejné aktivity pořád dokola. Některé mají rády svoje rituály a nových věcí se obávají. Je na pedagogovi, aby nové činnosti vymýšlel tak, aby byly atraktivní. A taky aby uměl děti namotivovat, aby si nové věci vyzkoušely.*

Andrea- Andrea hodnotí náplň své činnosti jako velmi pestrou. Jedním z důvodů jsou podle ní různé potřeby uživatelů a z toho vyplývající nutnost pestrého programu ve skupině. *Každého baví něco jiného, takže v podstatě vytváříme pro každého individuální plán. Hodně oblíbené jsou výtvarné činnosti, které baví i mě. Andrea si také pochvaluje dobré vybavení a možnosti ve svém stacionáři, které jí umožňují zařazovat různorodé aktivity do programu. Máme dřevařskou dílnu, keramickou, můžeme nakoupit jakýkoliv výtvarný materiál. Výhodou je také, že máme velkou zahradu, nedaleko bazén, kam chodíme jednou týdně. Nově teď také jezdíme na hippoterapii, což baví mě i klienty.*

Miriam- Miriam je s pestrostí svých činností spokojená. Zdá se jí, že pestrost je přímo podstatou její pedagogické práce. *Mým úkolem je, aby se děti učili tak, aby je to bavilo. To*

znamená, že musím na každý den vytvářet přípravy programu, který děti zaujme. Také zdůrazňuje individuální přístup a z toho plynoucí různorodost aktivit ve třídě. *I když děláme některé činnosti skupinově, skoro každý žák při tom potřebuje asistenci a jiný přístup. Nabídka činností musí být pestrá a vždycky mám v záloze i aktivity pro případ, když by se někomu připravená aktivita nelíbila a odmítl by ji.* Jmenuje také činnosti mimo přímou práci s žáky, které má v popisu práce a zajišťují tedy pestrost její pracovní náplně (psaní dokumentace, vytváření piktoqramů, schůzky s rodiči, další vzdělávání).

Komparativní shrnutí: Všechny respondentky se shodují, že náplň jejich pracovní činnosti je pestrá a jsou s tímto spokojené. Miriam spatřuje v pestrosti podstatu své práce a příčinu vidí, stejně jako Andrea, ve specifických různých potřebách každého žáka / uživatele, které je potřeba naplňovat. Lenka dodává důležitost pestrých příprav podle povahy uživatele. Každá respondentka pak dokládá pestrost své pracovní náplně něčím jiným. Jana uvádí režim dne a rozvrh své třídy, Monika zprostředkováním běžného života svým uživatelům (nákupy, vaření, kulturní akce), Andrea kladně hodnotí široké možnosti, které jí poskytuje vybavení organizace (keramická dílna, dřevařská dílna), a nabídka volnočasových aktivit (hippoterapie, plavání). Monika a Lenka zároveň ale upozorňují na to, že v této pomáhající profesi záleží hodně na iniciativě pedagoga, jelikož hrozí riziko ustrnutí a upadnutí do stereotypu. Lenka uvádí i strach ze syndromu vyhoření, jelikož má pocit, že osoby s autistickými rysy k tomu svým stereotypním chováním mohou pedagoga dovést.

Kategorie Profesní příprava, praxe při studiu a proces zaučování

Monika- Monika hodnotí kladně profesní přípravu na vysoké škole v oblasti teoretické. *Naučila jsem se tam hlavně základní orientaci v oboru, terminologii a legislativu. Co se týče praxí na škole, nepřikládá jim velký význam. Praxe jsem absolvovala ve speciálních školách, kde nebyla úplně moje cílovka, takže to bylo sice zajímavé, ale v současné práci mi to moc nepomohlo.* Monika má ale vlastní pracovní zkušenost ze zahraničí, kdy strávila léto v Americe v campu pro dospělé osoby s mentálním a kombinovaným postižením. Zkušenost popisuje jako zásadní. *Byl to tábor s kapacitou 100 lidí a každý týden se střídal turnus. Pracovala jsem tam s osobami s lehčím i těžším postižením a byly tam různé kombinace, takže jsem se setkala se vším možným. Tam jsem si udělala představu, co ta práce obnáší, a pak už jsem si i byla jistá v té přímé péči při nástupu do stacionáře. Samozřejmě jsem se pak musela naučit pracovat individuálně s každým naším klientem, ale nic moc mě nepřekvapilo, byla jsem připravená na vše.*

Co se týče procesu zaučování v nové práci, uvádí Monika, že nejdůležitější pro ni bylo proniknout do systému psaní dokumentace. *To jsme se na škole neučili a ani během praxí jsem na to nijak zvlášť nenarazila. Je toho hodně, co všechno se musí vykazovat, tak tam jsem potřebovala pomoc kolegů.* Monika oceňuje, že ji v této oblasti kvalitně zaškolili a cítila podporu kolegů.

Jana- Jana zastává názor, že její profesní příprava během studia mohla být provázanější s praxí. Má pocit, že se musela učit hodně zbytečných informací na úkor času, který by trávila praxí. *V některých předmětech jsme se museli učit kvanta materiálů a přitom by byly mnohem hodnotnější příklady z praxe nebo delší a hlavně kvalitnější souvislé praxe. Já jsem byla na praxi v několika školách, ale učitelé, kteří mě měli na starost, většinou neměli moc času se mi věnovat. Takže se to odehrávalo spíš formou náslechu. Sice jsem měla povinně něco odučit, ale když už na to došlo, neměla jsem většinou žádnou zpětnou vazbu. Jen tu od dětí, což bylo samozřejmě přínosné, ale ráda bych měla i nějaké hodnocení a rady od zkušenějšího. To se moc nedělo.*

Proces zaučování v nové práci Jana hodnotí ambivalentně. Po formální stránce se jí zdálo, že bylo vše v pořádku, ale nelíbil se jí přístup jejích zkušenějších kolegyň. *Sice mi všechno ukázaly, vysvětlily a provedly mě tím, ale neustále jsem měla pocit, že mě neberou vážně. Vždycky když jsem to chtěla zkusit po svém, dávaly mi najevo, že s tím nesouhlasí. Kolikrát jsem si něco musela těžce prosazovat. Chyběl mi tam respekt.*

Lenka- Lenka uvádí, že ji studium na škole bavilo a vzpomíná hlavně na konkrétní učitele, kteří ji dokázali pro obor nadchnout. *Měli jsme tam spoustu opravdových osobností-odborníků, kteří věděli, o čem přednáší. Hodně mluvili o své praxi, takže si člověk dokázal udělat obrázek.* Na praxe si Lenka příliš nevzpomíná a vybavuje si jen některé momenty, ale velkou důležitost jim nepřikládá. *Možná ty moje zážitky z praxí pak přebil kontakt s klienty u nás ve stacionáři. Ty mám v živé paměti a z těch škol, kde jsem byl, při studiu si moc nepamatuju.*

Co se týče zaučování, Lenka uvádí, že nastupovala v hektické době, kdy byl nedostatek personálu, a proto proces neprobíhal tak, jak by formálně měl. Lenka to ale nevnímá negativně, protože zastává názor, že vlastní zkušenost je hodnotnější než rady a soustavné vedení. *Bylo to takové hození do vody a plav. Na všechno jsem si musela přijít sama, ale zas mi aspoň nikdo moc nemohl ovlivnit předem názor a mohla jsem si ho utvořit sama. Sama jsem si vytvořila vlastní styl práce.*

Andrea- Andrea považuje studium za hodnotné z pohledu rozšíření jejích znalostí o oboru. Důležitým faktorem tu této pedagožky je zkušenost s osobou s těžkým postižením od dětství, jelikož vyrůstala v domácnosti se starší sestrou s mentálním postižením a poruchou autistického spektra. *Na škole jsem si utřídila spoustu poznatků a zjistila další možnosti a metody v péči o lidi s těžším postižením. Ani jsem nepotřebovala tolik praxe, protože to jsem znala z domu od malička, ale spíše jsem získala odbornost a náhled na svou laickou zkušenost.* Andrea absolvovala praxe ve škole a ve stacionáři, kam docházela její sestra, a naučila se tam systém psaní dokumentace, který z osobní zkušenosti z domova samozřejmě neznala.

Co se týče zaškolování, opět hrálo roli, že nastoupila do stacionáře, kde je umístěna její sestra a s pracovištěm udržovala dlouhodobě dobré styky (doprovázení sestry do a ze stacionáře, následná studijní praxe). I když nenastoupila do týdenního stacionáře, kde bydlí její sestra, znala dobře i provoz svého současného zaměstnání ve stacionáři denním, včetně uživatelů, kteří tuto službu využívají. *Moc dobře jsem věděla, do čeho jdu, a i opačně. Oni mě tam znali roky před mým nástupem, takže žádné velké zaškolování ani nebylo potřeba.*

Miriam- Miriam obecně považuje svou profesní přípravu za dobrou, nejvíce ale zdůrazňuje důležitost absolvovaných praxí a následně sepsání diplomové práce, která z těchto praxí vycházela. *Nejdůležitější pro mě byl poslední rok, kdy jsem navázala spolupráci se speciální školou, kde jsem absolvovala dvě praxe. Moje diplomka pak vycházela z poznatků, které jsem tam získala, a hlavně jsem i potom mohla na místo docházet a testovat praktickou část své práce. Zaměřovala jsem se na specifika vzdělávání osob s těžkým mentálním a kombinovaným postižením a z tohoto výzkumného šetření těžím doteď.* Miriam zpracovávala i komunikační systémy pro tuto cílovou skupinu a vytvářela pomůcky pro podporu komunikace. Tyto materiály pak využila i při nástupu do nové práce.

Na proces zaučování vzpomíná ráda, protože cítila intenzivně, že je na místě potřebná. *Na moje místo dlouho někoho hledali, a když jsem nastoupila, cítila jsem, že si tam mé práce od začátku váží. I když nebylo moc prostoru na důkladné zaučení, hned jsem mohla využít, co jsem zpracovávala ve své diplomce, a to obohatilo jak mě, tak školu i její žáky.*

Komparativní shrnutí: Tato kategorie je respondentkami vnímaná rozdílně. Při rozhovoru o studiu se zaměřují spíše na teoretickou profesní přípravu. Monika ji vnímá jako získání základní orientace, znalost terminologie a legislativy, Jana ji považuje za zbytečně obsáhlou na úkor praxe, Lenka ocenila setkání s osobnostmi- odborníky na škole. Andrea si pomocí

studia rozšířila obzory ke svým laickým zkušenostem z péče o sestru s postižením a Miriam hodnotí studium celkově kladně s důrazem na přínosnou praxi a diplomovou práci. Co se dále týče praxí, zkušenosti jsou opět rozdílné. Monika se při nich nesešla se svou současnou cílovou skupinou, Jana je považovala za nekvalitní, Lenka si na ně příliš nevzpomíná. Andrea vnímá svou praxi kladně a udává odborné rozšíření svých kompetencí především v oblasti psaní dokumentace. Nejlepší zkušenost má pak Miriam, která propojila studijní praxe s výzkumným šetřením své diplomové práce. Monika ještě dodává, že ačkoliv jí hodnotnou praxi nezprostředkovala škola, zásadní význam pro ni měla pracovní zkušenost v zahraničí, kde se naučila s cílovou skupinou pracovat v americkém campu.

Proces zaškolování probíhal u všech respondentek rovněž rozdílně. Monika se soustředila na zvládnutí psaní dokumentace, při kterém potřebovala podporu kolegů. Jana postrádala při svém nástupu do práce respekt od zkušenějších kolegyň a měla problémy s prosazování svých invencí. Lenka neměla moc prostoru pro důkladné zaškolení, ale nevnímá to negativně, protože se tak naučila samostatnosti. Miriam také postrádala dostatečný proces zaučení, ale i tak se cítila při čerstvém nástupu do práce dobře, protože vnímala respekt od kolegů. Nejhladší přechod do pracovního procesu zažila Andrea, která své pracoviště dlouhodobě znala, absolvovala v něm praxe a přílišné zaučování ani nepotřebovala.

Kategorie Prevence syndromu vyhoření

Monika- Monika opět popisuje rozdílné pracovní nasazení v průběhu své praxe a jeho vliv na svou osobní pohodu. *Ze začátku jsme měla velké pracovní nasazení a práce samotná mě velmi nabíjela, takže jsem nevnímala tolik potřebu odpočinku a psychohygieny. Časem jsem začala být více unavená z práce a přestávala jsem se tam tolik těšit. Naštěstí jsem včas zvolnila. Pomohl mi k tomu systém individuálních i týmových supervizí, které jsou nu nás vyžadovány. Dnes už si dokážu lépe rozvrhnout čas na práci a odpočinek.* Monika zmiňuje, že jediné, s čím má problém, je, že si musí nepřímou práci často nosit domů a to má negativní vliv na její osobní život. *Od té doby, co mám vedení skupiny, pracuju často i doma a to mě celkem vysiluje. Snažím se to řešit s nadřízenými, zkouším si prosadit změnu své pracovní doby tak, abych měla na psaní papírů víc času přímo v práci, ale zatím se to nedaří.* Jako prevenci syndromu vyhoření, která u ní funguje, uvádí dostatek spánku a dostatek času na svůj osobní život. Důležité pro ni je také, že má nárok na 35 dnů dovolené, kdy má část léta denní stacionář zavřeno a pracovníci si mohou odpočinout a nabrat síly do nové etapy s klienty, která začíná v září.

Jana- Jana zatím nevnímá potřebu soustředit se na prevenci syndromu vyhoření. V zaměstnání je krátce a s energií zachází přirozeně. Ve volném čase se věnuje sportu, který považuje za dobrý ventil a odreagování. *O riziku syndromu vyhoření vím, ale zatím mám pocit, že se mě moc netýká nebo že jím ohrožena zatím nejsem. V práci je to hodně diskutované téma, takže vím, že mám povinné nějaké supervize, ale zatím jsem byla jen jednou na týmové a neřekla bych, že by mi to přineslo nějakou pomoc v tomto ohledu. Po práci se zvládám věnovat svým koníčkům i osobnímu životu, snažím se taky dostatečně spát, ale ve vztahu k práci žádné vyhořívání necítím.*

Lenka- Lenka si riziko syndromu vyhoření uvědomuje a přiznává, že občas se cítí z práce velmi vyčerpaná. Uvádí, že zná nástroje k jeho prevenci, ale není je schopná uvádět do praxe. *Moc dobře vím, že bych měla víc spát, nenosit si práci domů apod., ale v realu to nejsem schopná aplikovat. Byla i období, kdy jsem se cítila hodně přepracovaná a pak to naštěstí přešlo. Většinou to vždycky vyřešila dovolená, kterou máme naštěstí dostatečně dlouhou. Lenka také zmiňuje, že v této práci nechce zůstat natrvalo a i kvůli její náročnosti bude v budoucnu hledat něco klidnějšího. Až to pro mě bude neúnosné a budu to cítit delší dobu, zkusím se poohlédnout po něčem jiném. Uvítala bych něco, kde není tolik přímé práce s lidmi a kde bych mohla uplatnit své znalosti někde v kanclu.*

Andrea- Andrea momentálně zažívá v práci velké napětí kvůli osobní nesympatii k jedné ze svých klientek a považuje se za ohroženou syndromem vyhoření. Uvádí, že má sice dostatek času v osobním životě, ale z práce chodí mnohdy tak vyčerpaná, že jí nezbývá energie na trávení volného času tak, jak by si představovala. Také uvažuje o změně práce, ale zatím ji v současném zaměstnání drží skvělý kolektiv a některé výhody (např. bonusová placená dovolená o prázdninách). *Zatím se ten můj problém snažím řešit pomocí supervizí, ale žádné velké plody to nepřináší. Uvidím, jak dlouho v tom ještě vydržím. Mohla bych požádat o přesunutí do jiné skupiny, nebo třeba změni skupinu ta klientka. Pokud to ale nevyjde, půjdu asi někam jinam.* Uvádí, že práci by možná hledala i v jiném oboru, a to především z finančních důvodů.

Miriam- Miriam se prevencí syndromu vyhoření věnuje aktivně. Ve svém volném čase se věnuje osobnímu rozvoji, snaží se meditovat a pravidelně cvičit. Neuvádí žádné konkrétní problémy nebo povinnosti v práci, které by ji vyčerpávaly. Zmiňuje ale, že do práce dojíždí a denně stráví na cestě víc než 2 hodiny času, což by chtěla změnit přestěhováním. *To je teď asi věc, která mě nejvíc vyčerpává, to dojíždění. Kolikrát ani nejsem tolik unavená z práce, ale*

unaví mě ta cesta. Myslím, že až se tohle vyřeší, budu víc v pohodě i v práci. Miriam se také těší na dovolenou, kterou považuje za dobrou prevenci syndromu vyhoření.

Komparativní shrnutí: Riziko syndromu vyhoření si uvědomují všechny respondentky, jen Jana se jím zatím necítí být ohrožená. V práci je zatím necelý rok a zdá se jí, že se mu brání přirozeně a nemusí na to vynakládat speciální úsilí. Monika popsala, že na začátku své kariéry ji práce také neunavovala a pracovala s velkým nasazením. Postupem času se ale cítila přepracovaná a musela si upravit své zacházení s energií. Momentálně ji nejvíc vyčerpává, že si práci nosí domů. Další respondentky uvádějí za ohrožení své psychické odolnosti rozdílné důvody. Lenka se někdy cítí obecně přepracovaná, Andrea má problém s osobní nesympatií vůči jedné klientce, Miriam unavuje daleké dojíždění do práce. Respondentky se celkem shodují v tom, co jim s prevencí syndromu vyhoření pomáhá. Jmenovaly spánek, čas a energii na trávení volného času, dovolenou, koníčky, meditace, cvičení. Lenka uvedla, že i když pravidla dobré psychohygieny zná, nezvládá je aplikovat. Rozdílné názory mají pedagožky na supervize. Monika ji hodnotí kladně, ale Jana a Andrea v ní zatím nenašly žádný osobní profesní přínos. Andrea a Lenka uvažují do budoucna o změně práce. Lenka kvůli náročnosti současného zaměstnání a Andrea kvůli osobnímu problému s klientkou.

Diskuze a shrnutí

Rozhovory se speciálními pedagožkami budou nyní sloužit jako východisko k zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

1) Jak je začínající speciální pedagog spokojen se svým pracovním postavením?

Pracovní postavení hodnotily respondentky z několika pohledů. Důležité je pro ně postavení v organizaci nebo škole, kde pracují, dále reflektují vztah s rodiči svých klientů nebo žáků a vnímají také, jak na ně reaguje veřejnost, přátelé, rodina a známí.

S pracovním postavením v rámci organizace je **Monika** spokojená a za hlavní důvody uvádí podporu a respekt ze strany svých kolegů. Oceňuje podporu vedení, respekt kolegů a pocit ocenění své práce v rámci pravidelného hodnocení pracovníků. Důležité pro ni je, že se může také podílet na utváření služby a její návrhy bývají vyslyšeny. **Lenka** uvádí, že její pracovní postavení v rámci organizace nelze obecně hodnotit a mnohem více vnímá subjektivní přístup každého pracovníka zvlášť. Setkává se s rovnocenným přijetím i s podceňováním kvůli nízkému věku. **Jana** se ve škole cítí stále jako nováček a negativně vnímá, že jí to dávají najevo i zkušenější kolegyně. Postrádá respekt v týmu ve své třídě a vadí jí i to, že její návrhy nejsou brány příliš vážně. S vedením školy není příliš v kontaktu a necítí od něj žádnou zpětnou vazbu. **Andrea** pracuje v organizaci, kde jsou zaměstnaní převážně mladší lidé, a to považuje za důvod, proč mezi nimi funguje rovnocennost a vzájemný respekt. Kladně hodnotí vztahy na pracovišti v týmu i své postavení ve vztahu k vedení. **Miriam** vyjádřila také spokojenost se svým postavením v rámci školy, kde pracuje, ale téma více nerozváděla.

Své postavení ve vztahu k rodičům hodnotily respondentky různě. **Monika** vnímá každého rodiče individuálně a chápe, že každý k ní přistupuje jinak. S některými má vztahy dobré a dobře se jí s nimi spolupracuje, s jinými naráží na problémy v oblasti domlouvání péče o jejich děti, kdy vnímá jejich požadavky jako nepřiměřené. Zvládání těchto situací ale považuje za součást svých profesních kompetencí. **Jana** má vztahy s rodiči dobré a cítí z jejich strany podporu a sympatie, i když ji berou jako začínající pedagožku. **Lenka** své pracovní postavení ve vztahu s rodiči zhodnotila stejně jako ve vztahu s kolegy. Podle jejího názoru k ní má každý z rodičů jiný postoj a je to zcela subjektivní záležitost. **Andrea** se stýká s rodiči svých klientů minimálně, protože většina z nich je uživateli týdenního stacionáře. Reakce, které za strany rodičů uvedla, se pohybují od vděku až po odměřenost nebo nezájem

o kontakt. Miriam své postavení ve vztahu k rodičům nerozváděla, jen s ním vyjádřila spokojenost.

Nejzajímavější bylo vnímání svého pracovního postavení z hlediska veřejnosti, přátel, rodiny a známých. **Monika** se často setkává s obdivem lidí, kteří hodnotí výběr její profese, ale nevnímá to pozitivně. Je mnohem vděčnější za věcnou diskuzi o své práci s odborníky, která ji může obohatit. **Jana** hodnotí kladně reakce na svou práci ve společnosti, vnímá ocenění a je ráda, když se lidé o její práci zajímají. **Lenka**, stejně jako Monika, rozlišuje veřejnost odbornou a laickou. Organizace, ve které pracuje, má dobrou pověst mezi lidmi z oboru, proto od nich cítí pedagožka pozitivní přijetí. U laiků se setkává s respektem nebo i obdivem pro její profesi. **Andrea** nepřikládá reakcím veřejnosti důležitost. Je přesvědčená, že většinou lidé nemají představu o její práci, a proto bere jejich uznání, se kterým se setkává, s rezervou. **Miriam** uvádí, že veřejnost je lidmi s postižením fascinována, proto se setkává se zájmem o svou práci, kterou považují ostatní za atraktivní. Lenka a Miriam při hodnocení svého pracovního postavení zmínily i finanční stránku, se kterou jsou obě nespokojené.

2) Jak začínající speciální pedagog vnímá jistotu zaměstnání?

Všechny respondentky uvádějí svou práci za spíše jistou, ale většina z nich také dodala malou pravděpodobnost spíše výjimečných důvodů, kvůli kterým by mohly být teoreticky propuštěny. Ze ztráty zaměstnání ale nemá strach žádná z nich.

Monika vnímá svoji pozici ve stacionáři jako pevnou, jelikož je zaučená a vedení je s ní spokojeno. Jistotu jí dodává i smlouva na dobu neurčitou a nedostatek kvalifikovaného personálu na její pozici. Připouští, že ztráta zaměstnání by mohla přijít jen v případě, že by udělala nějakou zásadní chybu. **Jana** dostala po roce v práci také smlouvu na dobu neurčitou, což jí dává, stejně jako Monice, pocit jistého místa. Vyjádřila jedinou obavu, a to strach ze selhání v péči o bezpečnost dětí, které nemají pud sebezáchovy. Jana tak vnímá riziko ublížení na zdraví z nedbalosti, které by jí mohlo stát místo. **Lenka** ze ztráty zaměstnání nemá strach a jedinou nejistotu vidí v možnosti nedostatečného financování organizace, které by k propuštění mohlo vést. **Andrea** považuje svou práci za jistou, pokud se nestane něco nepředvídatelného. Jako důvody uvádí snahu organizace si své pracovníky udržet a personální nedostatek. I **Miriam** považuje svou pracovní pozici za jistou a udává, že pracovníci spíše sami odcházejí kvůli náročnosti nebo nedostatečnému finančnímu ocenění. Také ona uvedla

obavu z nedostatečného zajištění bezpečnosti a rizika ublížení na zdraví z nedbalosti u dětí s postižením.

3) Jak je začínající speciální pedagog spokojen se svými pracovními úspěchy?

Respondentky popsaly v rámci této kategorie různé druhy pracovních úspěchů, které v práci za svou dosavadní kariéru zažily. Většina z nich spatřuje úspěch ve svých vlastních pracovních posunech, které mají různý charakter.

Monika má za sebou nejdelší pracovní praxi z vybraných speciálních pedagožek a za nejdůležitější pro svůj profesní rozvoj považuje uvědomění si, že je potřeba podřídit se potřebám a tempu svých klientů a neprosazovat si vlastní pedagogické cíle proti jejich vůli. Toto považuje za nejzásadnější, ale pouze jednu z mnoha svých profesionálních kompetencí, které rozvinula až v průběhu praxe. **Jana** svůj profesní růst příliš nekomentovala, jen zmínila, že se stále učí novým věcem, což ji samozřejmě pracovním posouvá. **Lenka** nazývá svůj profesní rozvoj dozráním a během svých tří let ve škole a posléze ve stacionáři kladně hodnotí, že se naučila své žáky / klienty důkladně znát, což jí usnadňuje práci s nimi. Dalším skokem v její kariéře bylo, že provedla své žáky ze školních let do fáze pracovního uplatnění v denním stacionáři, což také rozšířilo její pracovní obzory. Musela se naučit nový systém sociálního resortu, který ze školského neznala. **Andrea** hodnotí kladně, že po nástupu do práce mohla konečně uplatnit své teoretické znalosti a aplikovat, co se při studiu naučila. **Miriam** spojuje svůj profesní růst s růstem osobnostním a vnímá přesah do svého osobního života.

Všechny respondentky hodnotí také jako své úspěch konkrétní posuny, kterých dosáhly se svými žáky / klienty. **Monika** uvedla jako jeden z mnoha příkladů eliminaci problémového chování pomocí preventivních opatření. **Jana** také zmínila celou řadu úspěchů, kterých se svými žáky dosáhla. Podařil se jí např. úspěšných nácviků jezení lžící, komunikace pomocí piktogramů, nalezení nových volnočasových aktivit, nácvik stříhání nebo rozvoj kognitivních dovedností. **Lenka** považuje za svůj pracovní úspěch provedení svých klientů dospíváním, kdy opustili školský systém a zařadili se do dospělého světa. **Andrea** mluví o úspěších s uživateli v obecné rovině a raduje se z každodenních maličkostí, které se jí v práci s klienty podaří, ať už jde o naučení něčeho nového nebo jen navázání dobrého kontaktu. **Miriam** zdůrazňuje specifika svých žáků a z toho plynoucí rozdílné cíle a prostředky jejich dosahování.

Další úspěchy, které respondentky zmínily, už jsou individuální. **Monika** vnímá celkově úspěšně svou pracovní praxi, své zaměstnání považuje za životní fázi, ve které se osamostatnila, stala se nezávislou a vkročila do světa dospělých. Reflektuje především to, že si dokázala najít práci, která ji vnitřně naplňuje, baví a zároveň pokrývá její existenční potřeby. V rámci seberealizace oceňuje, že může v práci prosazovat vlastní návrhy a zasahovat do organizace např. v oblasti individuálního plánování nebo strukturalizace prostředí ve své skupině ve stacionáři. **Jana** považuje za svou silnou stránku komunikaci a dobré vztahy s rodiči. **Miriam** je spokojená s prací, kde se může nechat obohacovat specifiky každého svého žáka, což ovlivňuje i její postoj k vnímání světa a života v obecné rovině.

4) Jaké jsou pro začínající speciální pedagogy možnosti pracovního postupu?

Všechny respondentky konstatují, že možnosti pracovního posunu v práci mají, každá se k nim ale staví jinak.

Monika už jeden pracovní postup zažila, když převzala vedení skupiny denního stacionáře. Ačkoliv je ráda, že může po 3 letech vést skupinu podle svých vizí a představ, spatřuje v tom také velkou náročnost a zatím si není jistá, že by o další postup stála. Nejvíce ji zatěžuje administrativa spojená s její vedoucí pozicí a nezdá se jí, že by byla náležitě finančně ohodnocena. Do budoucna vidí možnosti dalšího posunu ve vedení většího celku v organizaci nebo v pozici metodika, zatím to pro ni ale není aktuální. **Jana** jako jediná předpokládá, že se jí brzy naskytne možnost pracovního postupu a ráda by se dostala na pozici vedoucí. Změnu své pozice by uvítala a dokonce očekává odchod kolegyně z jiné třídy, kterou by chtěla na místě vedoucí speciální pedagožky nahradit. **Lenka** nemá o pracovní postup zájem. U vyšších pozic vidí spíše více nevýhod než výhod a mj. uvádí i nedostatečné finanční ohodnocení. Co se týče její kariéry, plánuje časem odejít ze svého současného zaměstnání a realizovat se v poradenské oblasti, kde nebude mít v kompetenci tolik přímé péče. Podobně to má i **Andrea**, která nevidí svou budoucnost ve stejné organizaci, ale ráda by vyzkoušela i jiné pracovní zkušenosti. Také zmiňuje nedostatečné finanční ohodnocení, které jí zatím sice stačí, ale časem bude hledat uplatnění jinde. **Miriam** nespojuje pracovní postup se svojí pracovní spokojeností, nepokládá se za ambiciózní. Uznává, že má možnosti, ale nemá o ně zájem. Možný postup jí nepřijde ani dostatečně atraktivní.

5) Jak je začínající speciální pedagog spokojen s atmosférou pracoviště?

Všechny respondentky hodnotily v první řadě vztahy s kolegy na pracovišti a považují je za zásadní faktor, ovlivňující atmosféru pracoviště. Další vlivy, kterým přiřkládají význam, se pak už různí. Bylo zmiňováno také chování žáků / uživatelů, nebo organizační zásahy do provozu.

Monika hodnotí vztahy na pracovišti velmi kladně, dokonce má mezi kolegy i přátele. S nejbližším pracovním týmem je spokojená a celkově udržuje dobré vztahy v rámci celé organizace. Pochvaluje si i přístup vedení, na kterém oceňuje především jeho snahu řešit problémy a systém nástrojů k řešení případných problémů. **Jana** má problém se svými kolegyněmi ze třídy a za příčinu považuje generační konflikt. Celkově na ni ale působí vztahy v organizaci dobře a svou třídu považuje spíše za výjimku. **Lenka** oceňuje u svých kolegů společný smysl pro humor a věří, že právě tento druh přístupu ovlivňuje vztahy a atmosféru pozitivně. **Andrea** vychází perfektně se svou nejbližší kolegyní a kladně hodnotí i vztahy s širším týmem v práci. **Miriam** považuje dobrý kolektiv za hlavní důvod, proč chodí do práce ráda. Vztahy na pracovišti popisuje jako dobré, nezřídka přátelské.

Další vliv, který respondentky označují jako faktor, mající vliv na atmosféru v práci, a dávají ho do souvislosti s negativním vnímáním, je určité problémové chování klientů / žáků. **Monika** tak označuje dlouhodobější rozladění nebo agresivní afektové chování. **Lenka** zmiňuje také špatné nálady klientů, ale dodává, že stejné pocity občas prožívají i pracovníci, a nepovažuje to za zásadní faktor. **Andrea** opět naráží na problém s klientkou, která má výrazné problémové a agresivní chování a vzbuzuje u ní osobní antipatie.

Monika jako jediná vidí také negativní vliv na atmosféru pracoviště v občasných zásazích od rodičů. **Lence** narušilo dobrou atmosféru období transformace školní třídy ve skupinu stacionáře, kdy cítila nejistotu, tlak a stres.

6) Jak vnímá začínající speciální pedagog své pracovní povinnosti a zátěž?

Na tuto otázku odpovídaly respondentky různě a většinou se soustředily na povinnosti, které je v práci zatěžují a které vnímají negativně. Každá zdůraznila jiné oblasti své práce, které považuje za náročné, některé se v odpovědích objevily vícekrát a byla nalezena shoda.

Monika popisuje jako náročný začátek své kariéry, kdy považuje první půlrok v organizaci za nejvíce zátěžový. Po třech letech jí pak přibyly pracovní povinnosti, když převzala vedení skupiny, a i tuto změnu vnímala jako náročnou na zvládnutí. Také **Jana** považovala první měsíce za obtížné a zdůrazňuje, že v tomto období dělala hodně chyb, které jí nakonec ale profesně posunuly. **Lenka** vnímala náročnost při přechodu ze školského resortu do sociálního, kdy se musela naučit fungovat v pro ni zcela novém systému. **Miriam** také zmiňuje náročný nástup do práce, kdy nebyl prostor na důkladné zaškolení. V počátečním období vnímala největší pracovní zátěž.

Další povinnost, kterou označují respondentky shodně za náročnou, je přímá péče nebo vzdělávání žáků / osob se specifickými potřebami. **Monika** zdůrazňuje nutnost individuálního přístupu, při kterém je zásadní znát dobře uživatele. Zátěžová je pro ni komunikace s uživateli s poruchou autistického spektra. U osob se somatickým postižením pak zdůrazňuje fyzickou náročnost při přemísťování. **Lenka** se s Monikou v těchto odpovědích shoduje. Také vnímá náročnost kontaktu s uživateli s mentálním a kombinovaným postižením, nejvíc ji zatěžuje, že musí být kdykoliv připravená na afekt. Ve stereotypní komunikaci s některými klienty zase vidí riziko syndromu vyhoření. I ona pociťuje fyzickou náročnost své práce s uživateli na vozíku. Pro **Andreu** představuje největší zátěž kontakt s konkrétní užívatelkou s problémovým chováním, kde vznikly osobní antipatie. **Miriam** vysiluje nutnost neustále empatie a vnímavosti ke speciálním potřebám svých žáků.

Administrativní povinnosti spojené s prací speciálního pedagoga zmínily při této otázce dvě respondentky. **Monika** ji hodnotí negativně především proto, že ji nezvládá během své pracovní doby ve stacionáři a musí si ji nosit domů. **Andrea** považuje některé psaní dokumentace za zbytečné a určité záznamy o žácích jí přijdou přímo neetické.

7) Je začínající speciální pedagog spokojen s pestrostí jeho pracovní činnosti?

V odpovědích na tuto otázku panovala u všech respondentek shoda. Náplň práce speciálního pedagoga považují všechny za pestrou. Každá pak zdůrazňuje jiné pracovní činnosti, které v tomto směru hodnotí kladně.

Monika se soustředila na pestrost programu, který svým klientům nabízí, a srovnává ho s běžným životem, který se snaží pro svou skupinu zprostředkovat. Jmenuje praktické činnosti, jako jsou nákupy, práci na zahradě, návštěvy kulturních akcí, ale také rozvoj

kognitivních dovedností. **Jana** mluví o pestrosti činností obecně a považuje ji za hlavní úkol své pedagogické práce s dětmi. **Lenka** dává pestrost činností do souvislosti s vlastní iniciativou. Pojmenovává riziko ustrnutí a upadnutí do stereotypu v programu a zdůrazňuje potřebu motivovat své klienty k novým aktivitám. Také **Andrea** považuje svou práci za pestrou, a to především z důvodu, že každý klient má jiné potřeby, a proto je nutné vymýšlet různorodý program, aby byly všechny potřeby uspokojeny. Vyjmenovává také, co v práci nejvíce oceňuje: možnost práce v keramické nebo dřevařské dílně, na zahradě, dostatek výtvarného materiálu, nabídku hippoterapie a pravidelné chování na blízký bazén. **Miriam** považuje pestrost za podstatu své pedagogické práce. Různorodost v programu podle ní plyne z nutnosti naplňovat individuální potřeby žáků, které se hodně různí. Jmenuje také činnosti mimo přímou práci s žáky, které má v popisu práce a zajišťují tedy pestrost její pracovní náplně (psaní dokumentace, vytváření piktogramů, schůzky s rodiči, další vzdělávání).

Stanovené výzkumné otázky byly v průběhu výzkumného šetření zodpovězeny, ale během rozhovorů se vynořila ještě další témata, která je potřeba okomentovat. Z těchto opakujících se témat byly vytvořeny dvě kategorie: Profesionální příprava, praxe při studiu a proces zaučování a Prevence syndromu vyhoření. Respondentky zmínily vliv těchto faktorů na jejich pracovní spokojenost, proto byl k závěru diskuze připojen dodatek, který tyto kategorie zpracovává.

Vliv profesionální přípravy, praxe při studiu a procesu zaučování na pracovní spokojenost začínajících speciálních pedagogů

Zmíněné faktory měly vliv především na pracovní spokojenost při počáteční fázi kariéry našich vybraných speciálních pedagožek. Všechny respondentky na tato témata v průběhu rozhovorů narazily a popsaly, jak zmíněné faktory ovlivnily jejich pracovní spokojenost.

Profesionální přípravu hodnotí **Monika** kladně v oblasti teoretické. Oceňuje, že se naučila základní orientaci v oboru, terminologii a legislativu. Praxím při škole nepřikládala velký význam, jelikož se při nich nedostala k cílové skupině, se kterou pracuje teď. Zároveň ale zmiňuje, že jí velmi obohatila a na budoucí práci připravila vlastní pracovní zkušenost z amerického kempu pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením. **Jana** postrádala při studiu větší provázanost s praxí a absolvované praxe při škole hodnotí spíše negativně. Uznává ale, že neměla při praxích štěstí na zaškolující učitele, a proto pro ni nebyly natolik obohacující. **Lenka** hodnotí své studium kladně. Oceňuje, že měla možnost potkat se při něm

s osobnostmi- odborníky, kteří ji pro práci speciální pedagožky namotivovali. Na absolvované praxe si příliš nevzpomíná, protože tyto vzpomínky nakonec přebili zážitky ze současného zaměstnání. **Andrea** vidí hlavní přínos svého studia v tom, že si utřídila poznatky, které už získala z vlastní osobní zkušenosti. Od dětství vyrůstala v domácnosti se starší sestrou s mentálním a kombinovaným postižením. Praxe při studiu pak absolvovala ve škole a ve stacionáři, kam docházela její sestra. Tam se zaučila především v administrativní činnosti. **Miriam** vnímá své studium velmi pozitivně, nejvíce hodnotí přínosnou praxi, na základě které sepsala diplomovou práci. V praktické části své práce vytvářela vzdělávací pomůcky pro osoby s postižením, které pak využila i ve svém zaměstnání.

Při popisu procesu zaučování se každá respondentka soustředí na jinou oblast. **Monika** oceňuje podporu svých kolegů v naučení se sepisování pedagogické dokumentace a zaškolení považuje za kvalitní. **Jana** sice přiznává, že byla ve všech náležitostech formálně zaučena dobře, nelíbil se jí ale přístup zkušenějších kolegyň, které jí dávaly najevo její nezkušenost a nerespektovaly ji. **Lenka** postrádala kvalitní zaškolení, protože v době jejího nástupu byl na pracovišti nedostatek personálu, ale pozitivně vnímá možnost naučit se vše samostatně. **Andrea** nastoupila do zaměstnání, které důvěrně znala přes svoji sestru a také z absolvovaných praxí, proto žádné důkladnější zaškolování nepotřebovala. **Miriam** hodnotí proces zaučování kladně, jelikož od začátku cítila, že si jí jako nově příchozí ostatní kolegové váží. Pracovní tým také ocenil její přínos v podobě nových pomůcek, které pro školu vyrobila.

Jaký vliv má na pracovní spokojenost začínajících speciálních pedagogů aktivní prevence syndromu vyhoření?

Všechny respondentky uvádějí aktivity, které lze zařadit do psychohygieny, sloužící k prevenci syndromu vyhoření. Míru ohrožení syndromem vnímají různě.

Monika popisuje, jaký dopad mělo její pracovní nasazení na její osobní pohodu v různých etapách kariéry. Za začátku ji práce nabíjela a nevnímala potřebu psychohygieny, časem ale začala být více unavená a díky doporučením ze supervizí zvolnila. Důležité je pro ni oddělovat čas na práci a na odpočinek. Bohužel jí dodržování těchto pravidel znesnadňuje nutnost brát si nepřímou práci domů. Jako prevenci syndromu vyhoření, která u ní funguje, uvádí dostatek spánku a dostatek času na svůj osobní život a nárok na 35 dnů placené dovolené, která jí umožňuje nabrat sílu především během letních prázdnin. **Jana** zatím nevnímá potřebu soustředit se na prevenci syndromu vyhoření a zdá se jí, že s energií zachází přirozeně. Nejvíce jí k odreagování od práce pomáhá sport. Možnosti supervize využila

jednou a nevnímala ji jako přínos. **Lenka** vnímá riziko syndromu vyhoření a v určitých obdobích na sobě i pociťuje značnou míru vyčerpání. Pravidla psychohygieny zná, ale nezvládá je aplikovat. Za nejučinnější pro sebe hodnotí dovolenou. Do budoucna zvažuje změnu zaměstnání, protože práce speciální pedagožky jí připadá z dlouhodobého hlediska vyčerpávající. Ráda by v budoucnu pracovala v kanceláři, kde nebude mít každodenní kontakt s lidmi s postižením. **Andrea** cítí riziko vyhoření intenzivně, protože má momentálně problém s osobní nesympatií k jedné své klientce, a uvažuje, že pokud se situace brzy nevyřeší, odejde hledat práci jinam. Kvůli této komplikaci ji práce vyčerpává a nezbývá jí pak energie na trávení volného času. Problém řeší také pomocí supervizí, ale to zatím nepřineslo žádný progres. Do budoucna uvažuje o práci v jiném oboru, a to především z finančních důvodů. **Miriam** se prevenci syndromu vyhoření věnuje aktivně- snaží se meditovat, pravidelně cvičit a osobnostně se posouvat. V současnosti ji nejvíce nevyčerpává práce sama, ale dojíždění do ní z daleka. To chce změnit přestěhováním. Za dobrou prevenci syndromu vyhoření označuje také dovolenou.

Ze zodpovězených výzkumných otázek a dodatečných dat získaných z výzkumného šetření lze vyvodit rozdílnou míru pracovní spokojenosti u začínajících speciálních pedagogů. Žádná z našich respondentek ale nevyjádřila celkovou nespokojenost se svou prací. Výzkumný vzorek byl stanoven hranicí do 5 let praxe a lze vypožorovat rozdíly ve vnímání práce v různých etapách kariéry. Nejnázornější je v tomto ohledu případ Moniky, která vykonává práci speciální pedagožky 4,5 roku a popisuje změny, kterými prošla za svou kariéru. Pracovní spokojenost a její vnímání se v průběhu času vyvíjí.

Obecně vyjádřily všechny respondentky spokojenost se svým pracovním postavením a s jistotou zaměstnání. Dílčí nespokojenost se projevila u některých ve finančním ocenění své pozice. Téma pracovních úspěchů je důležité pro všechny naše speciální pedagožky, všechny pracovní úspěchy zažívají a vnímají je velmi široce. Ve všech odpovědích se také objevovala důležitost atmosféry na pracovišti a v tomto ohledu přikládají všechny zásadní význam dobrým vztahům. Souvislost možnosti pracovního postupu s pracovní spokojeností se příliš nepotvrdila. Je ale důležité dodat, že dvě z respondentek zvažují do budoucna jinou práci. Nevyjadřují se ve smyslu, že by byly s tou současnou momentálně nespokojené, ale zároveň ji považují za náročnou a málo placenou. Téma náročnosti rozvádějí všechny pedagožky v kategorii pracovních povinností a zátěže. Naprostá shoda panuje v hodnocení svých

pracovních povinností jako pestrých. Dodatečná data z výzkumu zdůrazňují vliv studia, praxí při studiu a procesu zaučení v počáteční fázi kariéry speciálních pedagožek. Pracovní spokojenost má také podle získaných odpovědí souvislost s dostatkem času a energie na psychohygienické aktivity, které slouží jako prevence syndromu vyhoření.

Z provedeného výzkumného šetření lze odhadovat následující prognózu. Monika se cítí být ve fázi profesionála a pravděpodobně tak bude v práci pokračovat popř. se dál vyvíjet. Jana se nachází ve fázi začátečníka a profesní vývoj ji teprve čeká. Nelze předem odhadnout, jakým směrem se bude ubírat. Lenka a Andrea by rády v budoucnu změnilы povolání. V případě, že nenajdou novou motivaci, s povoláním skončí. Miriam je se svou prací spokojená. U ní tedy můžeme očekávat další vývoj a posun směrem k profesionalitě.

Výzkum nabízí konkrétní příklady z praxe, kterými se mohou inspirovat začínající speciální pedagogové. Poznatky z výzkumu mohou být užitečné pro utvoření si představy o budoucím povolání. Odborníci, kteří se zabývají přípravou a vzděláváním učitelů na katedrách speciální pedagogiky, dostávají ve výzkumném šetření zpětnou vazbu a mohou poznatky využít při strukturování studia.

Závěr

Životní a pracovní spokojenost jsou spolu provázány a vzájemně se ovlivňují. Vést spokojený život a nacházet uspokojení ve své práci je cílem většiny absolventů vysokých škol. Při studiu procházejí přípravou na svou profesi, ale i přesto pro ně bývají začátky pracovního procesu náročné. První roky v zaměstnání prožívá mladý člověk období profesionalizace a musí se naučit řadu praktických dovedností, se kterými se na škole nesetkal. Absolventi oboru speciální pedagogiky vědí, že jejich profese patří k pomáhajícím a že je potřeba zvláštní sebereflexe, aby tuto práci vykonávali kvalitně a zároveň v ní byli sami spokojeni.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak jsou začínající speciální pedagogové spokojeni ve své práci. Byly vypracovány dvě teoretické kapitoly a praktická část, obsahující zpracované výzkumné šetření. V první kapitole byly rozebrány psychologické aspekty práce. To nám posloužilo k uvědomění si všech faktorů, které na člověka v pracovním procesu působí. Druhá kapitola se soustředila na speciálně pedagogickou práci. Zaměřovala se na podmínky speciálních pedagogů v České republice a zvláštní pozornost byla věnována psychopedii a speciální pedagogice osob se souběžným postižením více vadami, jelikož výzkumný vzorek speciálních pedagožek našeho šetření pracuje právě s touto cílovou skupinou. Byla zde také představena rizika, související s pomáhajícími profesemi, především ohrožení syndromem vyhoření.

Poslední kapitola mapuje výzkumné šetření. Jeho hlavní cílem bylo zjistit, jak jsou začínající speciální pedagogové spokojeni v práci. Byl vytvořen výzkumný vzorek speciálních pedagožek do pěti let praxe ze speciálních základních škol a denních stacionářů pro žáky nebo osoby s mentálním a kombinovaným postižením. Byly stanoveny výzkumné cíle šetření a výzkumné otázky, které se zaměřovaly na spokojenost s pracovním postavením, vnímání jistoty zaměstnání, spokojenost s pracovními úspěchy, možnosti pracovního postupu, spokojenost s atmosférou pracoviště, vnímání pracovních povinností a zátěže a spokojenost s pestrostí pracovní činnosti. Dále byly představeny použité metody a proces zpracování dat. Na základě komparativního srovnání případů byly učiněny závěry, které lze využít pro přípravu speciálních pedagogů pro praxi.

Z výzkumu vyplynulo, že lze vyvodit rozdílnou míru pracovní spokojenosti u jednotlivých začínajících speciálních pedagožek. Jelikož má šetření kvalitativní charakter, nelze výpovědi respondentek generalizovat, ale výsledky mohou sloužit k přiblížení speciálně pedagogické

práce na počátku kariéry. Speciální pedagožky vyjádřily své pocity v jednotlivých oblastech své práce, pojmenovaly úskalí, se kterými se setkávají, a podělily se o to, co je v zaměstnání těšší. Každá z respondentek má za sebou jinou dobu strávenou v zaměstnání, na čemž lze dobře ilustrovat vývojové etapy jejich profese a rozdílné vnímání pracovní spokojenosti v průběhu kariéry.

Začínající speciální pedagogové mohou z výzkumu vyčíst konkrétní příklady z praxe, které je mohou do budoucna inspirovat nebo připravit na to, s čím se mohou v zaměstnání setkat. Odborníci, kteří se věnují přípravě pedagogů na katedrách speciální pedagogiky, dostávají ve výzkumném šetření zpětnou vazbu a mohou z ní čerpat při strukturování studia. Osobně jsem při svém výzkumu získala náhled na proces získávání profesních kompetencí v průběhu prvních let speciálně pedagogické práce na počátku kariéry a představu o prožívání jejich pracovní spokojenosti.

Seznam bibliografických citací a ostatní prameny:

ADLER, A. *Smysl života*. 1. vyd. Praha: Práh, 1995. ISBN 80-858-0934-6.

AMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů - Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BAUMEISTER, R. F. *Meanings of life*. New York: Guilford Press, 1991. ISBN 0-89862-531-9.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BAŠTECKÁ, B., GOLDMAN, P. *Základy klinické psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2004. 586 s. ISBN 80-7261-064-3.

BLATNÝ, M. a kol. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-86633-35-7.

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Tišnov: SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Avicentrum. 1983.

DUNCAN, C. Life and job satisfaction: A two-wave panel study. *The Journal of Psychology*, 1995. Roč. 129, č. 3, s. 261- 266. ISSN 0022-3980.

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901-6014-X.

- FRANIOK, P., KYSUČAN, J. *Psychopedie - speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-247-5.
- FURLONG, J., MAYNARD, T. *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge, 1995. ISBN 978-0415113946.
- GARGIULO, R. *Special education in contemporary society*. USA: Thomson Wadsworth, 2006. ISBN 978-1452216775.
- HAMPLOVÁ, D. *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2004. ISBN 80-7330-063-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.
- HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-107-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HUBERMAN, M. A. *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press, 1993. ISBN 978-0807733219.
- JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6
- JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. 2. vyd. Liberec: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80-7261-168-3.
- MASLOW, A. H. *O psychologii bytí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

- MLČÁK, Z., SLÍVA, K. Pracovní a životní spokojenost sociálních pracovníků a percepce rozvoje jejich profesních kompetencí. *Kontakt*, 2005. Roč. 7, č. 3-4, s. 305-313. ISSN 1212-4117.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press Profit, 1992. ISBN 80-85603-01.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství: Struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- ODELL, S. J., HULING, L. *Quality Mentoring for Novice Teachers*. Rowman & Littlefield, 2000. ISBN 9780912099378.
- OPATRÍLOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN-80-210-3819-5.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABAN, M. *Duchovní smysl člověka dnes: od objektivního k existenciálnímu a věčnému*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2008. ISBN 978-807-0219-331.
- RODNÝ, T., RODNÁ, K. (něm. aut. Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. a Brähler, E.). 2001. *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum, 2001. ISBN 808-64-7116-0.
- RŮŽIČKA, J. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1994. ISBN 80-7079-626-X.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

- STIBALOVÁ, K. *Co je to Burnout syndrom in Sociální služby*. Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky, 10/2010, Tábor. ISBN 1803-7348.
- SVOBODOVÁ, D. *Profesní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN. 978-80-247-5092-7.
- STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat. Učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. ISBN 80-86429-36-9.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5.
- VAŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol. *Pedagogika viacenasobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 1999. ISBN 80-967180-4-5.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WÁGNEROVÁ, I. a kol. *Psychologie práce a organizace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN. 978-80-247-3701-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ZACHAROVÁ, E. *Kapitoly ze speciální pedagogiky 1*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-274-6

Elektronické zdroje:

ČESKÁ ASOCIACE PSYCHOLOGŮ PRÁCE A ORGANIZACE. *Psychologie práce a organizace*. [online] 1. 2. 2016.

Dostupné z <http://www.psychologieprace.cz/home/psychologie-prace-a-organizace.aspx>

Zákon č. 563/2004 Sb o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online] 4. 2. 2016.

Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Mílarová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr Iveta Tichá
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Pracovní spokojenost začínajících speciálních pedagogů
Název v angličtině:	Job satisfaction of beginning special needs pedagogues
Anotace práce:	Diplomová práce zkoumá pracovní spokojenost začínajících speciálních pedagogů. Popisuje, jak začínající speciální pedagogové prožívají svou práci a jak jsou v ní spokojeni. Výzkum je kvalitativní a vychází z rozhovorů s vybranými pedagogy, kteří hodnotí faktory, jež ovlivňují jejich pracovní spokojenost. Hlavním cílem práce bylo popsat, co ovlivňuje jejich pracovní spokojenost a jak jsou spokojeni v zaměstnání.
Klíčová slova:	Pracovní spokojenost, speciální pedagogika, začínající učitel, mentální a kombinované postižení, kvalitativní výzkum
Anotace v angličtině:	The thesis researches job satisfaction of beginning special needs pedagogues. It describes how beginning special needs pedagogues feel about their job and how satisfied they are in it. The research is qualitative, based on interviews with chosen pedagogues, who speak about the factors which influence their job satisfaction. Main goal was to describe what kind of things affect their job satisfaction and how satisfied they are in their job.
Klíčová slova v angličtině:	Job satisfaction, special needs pedagogy, beginning teacher, mental and combined disability, qualitative research
Rozsah práce:	75 stran
Jazyk práce:	Český