

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Gabriela Martiníková, DiS.

Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Hana Karunová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem Mgr. Hany Karunové, Ph.D. a použila prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

Olomouc 17.04.2023

.....

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Haně Karunové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při vedení mé práce.

Obsah

Úvod	6
1 Stres.....	7
1.1 Příčiny stresu.....	8
1.1.1 Osobnost typu A a B	8
1.2 Stresory	9
1.3 Reakce na stres.....	10
1.4 Zvládání stresu	11
2 Syndrom vyhoření	12
2.1 Rizikové faktory	12
2.1.1 Zaměstnání	13
2.1.2 Rodina	13
2.1.3 Společnost	14
2.1.4 Pracovní podmínky	14
2.1.5 Vnitřní rizikové faktory	15
2.2 Stresory v učitelství	16
2.3 Příznaky	17
2.4 Vývoj syndromu vyhoření	18
2.5 Výskyt syndromu vyhoření u učitelů.....	20
2.6 Prevence.....	20
2.6.1 Spánek.....	21
2.6.2 Pohyb a odpočinek.....	22
2.6.3 Sociální opora	23
2.6.4 Pracovní podmínky	24
2.6.5 Praktická opatření	25
3 Pandemie Covid-19 a její vliv na pedagogickou profesi.....	27
3.1 Profese učitele.....	27
3.2 Speciální pedagog.....	28
3.3 Pandemie Covid-19.....	29
3.3.1 Dopady pandemie Covid-19	30
4 Vymezení výzkumu a metodologie.....	33
4.1 Hlavní cíl.....	33

4.1.1 Hypotézy	33
4.2 Metodologie	33
4.3 Metoda sběru dat.....	34
4.4 Způsob analýzy dat	35
4.5 Charakteristika výzkumného souboru	36
4.6 Identifikace stresorů.....	41
5 Vyhodnocení výzkumu	49
5.1 Standardizovaný dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI)	49
5.2 Ověřování hypotéz.....	54
5.3 Diskuze	60
5.4 Limity.....	61
5.5 Doporučení pro praxi	62
Závěr	64
Seznam tabulek.....	65
Seznam grafů	67
Seznam použitých zkratek	68
Seznam použité literatury	69
Seznam příloh	75

Úvod

Práce se zaměřuje na speciální pedagogy pracující se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19 a s tím spojené riziko vzniku syndromu vyhoření. V současné době se můžeme s pojmem syndrom vyhoření setkat u všech osob, které mají od své práce velká očekávání. Syndrom vyhoření se vyskytuje napříč všemi profesemi, ohroženy jsou převážně povolání, při kterých je typická každodenní práce s lidmi. Velmi zatížená je profese učitelů a zvláště speciálních pedagogů, kteří musí zvládat náročnou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato práce je náročná také tím, že se speciálním pedagogům často nedostává pozitivní zpětná vazba, běžně se setkávají s negativní zpětnou vazbou a kritikou. Na učitele je ze strany veřejnosti vyvíjen velký tlak a dohled.

O syndromu vyhoření slyšel ve společnosti téměř každý a informovanost se nadále zvyšuje. České a zahraniční výzkumy potvrzují přítomnost syndromu vyhoření v oblasti školství. I přesto je pro mnoho učitelů obtížně si přiznat, že se tato problematika týká i jich samotných. Syndrom vyhoření vnímají jako jejich osobní selhání a neschopnost. Nejdůležitější je preventivní působení, každý učitel by měl mít o syndromu vyhoření dostatek informací a vědět, jak se vyhoření projevuje a jaké jsou fáze průběhu.

S příchodem pandemie Covid-19 v březnu 2020 bylo realizováno mnoho opatření včetně uzavření škol. Nečekaně se veškerá prezenční výuka přesunula do online prostředí formou distanční výuky, se kterou nemělo české školství do té doby žádné zkušenosti. Tato změna znamenala vyšší využití technologií a online programů vhodných pro distanční výuku. Zapojení do výuky bylo zvláště náročné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiče, kteří se aktivně podíleli na tom, aby realizace distanční výuky byla vůbec možná. Náročnost výuky vnímali samotní učitelé a znamenala pro ně mnohdy větší přípravu a častější komunikaci se zákonnými zástupci než je tomu tak při běžné výuce.

1 Stres

Není jednoduché jednoznačně definovat pojem stres. Fontana (2016, s. 14) definuje stres jako: „*nárok (požadavek) kladený na adaptivní schopnosti mysli a těla.*“ Pokud člověk zvládne nároky stresu a vytěží z těchto podnětů, stává se stres vítaný a užitečný. V případě, že toho jedinec není schopný a nároky jsou vyčerpávající, je stres nevítaný a zbytečný.

Nejčastěji o stresu hovoříme jako o všem, co na nás nějak tlačí, přetěžuje a co je nepřijemné. Věci, které nás zatěžují a působí zvenčí, nazýváme stresory. Stres chápeme jako reakci organismu na nadměrnou zátěž. Na rozdíl od zvířat, u kterých se stres objevuje v život ohrožujících situacích, se stres u člověka objevuje po stresorech v mezilidských vztazích, i když o život nejde. (Praško, Prašková, 2007, s. 14)

Křivohlavý (1994, s. 10) vymezuje stres jako: „*vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná*“. Stres je popisován jako událost, která způsobuje reakci v podobě špatného stresu, ale také jako o vypjaté situaci, která navozuje radostné pocity a tedy dobrého stresu. (Joshi, 2007, s. 19)

Abychom stresu porozuměli, musíme se zaměřit na vnější požadavky a nároky, ale také na naše osobní schopnosti. Je důležité si uvědomit, že každá situace je odlišná, stejně tak nároky kladené na člověka a jeho schopnosti. Každým dnem, měsícem a rokem se schopnosti téhož člověka mění. U každého jedince je žádoucí dosažení rovnováhy mezi mírou nároků a jeho schopnostmi na tyto nároky reagovat. Pokud nároky nedosahují úrovně našich schopností, pociťujeme nudu. Jsou-li nároky nad naše schopnosti, cítíme se přetížení. (Fontana, 2016, s. 16)

Stres a s ním spojený syndrom vyhoření jsou nejčastějšími příčinami neúspěchu pedagoga a narušení jeho duševního zdraví. Povolání učitele se řadí mezi vysoce stresující a současně nejrizikovější povolání z hlediska výskytu syndromu vyhoření, protože učitelé jsou každý den vystaveni různě silným stresorům. Stres ve školství je hodnocen jako jeden z nejnebezpečnějších, a to proto, že se zde střetává dlouhodobý (chronický) stres se stresem akutním. (Švamberk Šauerová, 2018, s. 22)

1.1 Příčiny stresu

Stres je přirozenou součástí života. V zaostalejších společnostech se stresory pojí převážně s fyzickou potřebou přežít, která zahrnuje zajištění potravy a příbytku, bezpečí a partnera. V rozvinutých společnostech stresory většinou nesouvisí s potřebou přežití, ale směřují k otázkám společenského úspěchu, životního standardu a naplněním vlastních očekávání i očekávání ostatních. (Fontana, 2016, s. 18)

Jedinci ve vyšším věku reagují na problémové situace hůře než v mládí. Učitelé v mladším věku zvládají každodenní situace s větší energií než starší kolegové s mnohaletou praxí, ti však profitují z bohaté životní a profesní zkušenosti. Stres se projevuje v psychické, fyzické, institucionální a společenské oblasti. Psychické příčiny stresu může člověk ovlivnit lépe než ty fyzické. Nejčastější fyzické příčiny jsou nezdravý způsob života a odstranění stresových situací nevhodnými metodami – požívání alkoholu, nadměrná konzumace jídla, užívání léků, kouření nebo jiné patologické chování. (Švamberg Šauerová, 2018, s. 35)

Stres je velice individuální a závisí na mnoha faktorech, učitelé se nejčastěji setkávají s těmito příčinami stresu: vzdělávání žáků, kterým chybí motivace; zajištění kázně ve třídě; pracovní a časové vyčerpání; vyrovnávání se se změnou; hodnocení ostatními; jednání s kolegy; sebevědomí a postavení; administrativa; konflikt a nejednoznačnost pracovních rolí; špatné pracovní podmínky. (Cohen, Manion a Morrison, 2011, s. 12)

1.1.1 Osobnost typu A a B

Na to, jak vnímáme a zpracováváme stresové situace má do jisté míry vliv i typ naší osobnosti. Pro jednoho může být stresová situace velice problematická a vyčerpávající, pro druhého může být motivací k další práci.

Osobnost typu A je soutěživá, orientovaná na výkon, netrpělivá. Žije svou prací, je ráda pod tlakem; všechno chce mít dokonalé; raději sama řídí, než aby byla vedena; stojí o uznání nadřízených. Na pohled je v klidu, i když je zahlcena prací. U chování typu A existuje spojitost s výskytem srdečních chorob, vysokého krevního tlaku a mozkové mrtvice. Svou roli hraje také temperament, důležitou roli může znamenat i výchova. (Fontana, 2016, s. 116)

Osobnost typu B si stanoví priority, věnuje se pouze podstatným věcem. Jedná rozvážně, nebere se tak vážně jako typ A. Umí odpočívat a není příliš souživá. (Kraska-Lüdecke, 2007, s. 31)

1.2 Stresory

„Stresor je jakýkoliv podnět, jenž vychyluje fyziologickou rovnováhu a působí-li déle, ovlivňuje i rovnováhu psychickou. Lze ho chápat jako celkový stav stresorů, které provokují stresovou odpověď, tedy aktivují obranné mechanismy, jejichž účelem je zabránit poškození organismus, integrity či identity, nebo dokonce smrti.“ (Švamberk Šauerová, 2018, s. 22)

Působení stresu může být pozitivní nebo negativní. Eustres označuje pozitivní emocionální zážitek, jedná se o situace, které vyžadují určitou námahu, ale zároveň nám přinášejí radost. Distres je spojován s negativně prožívaným stresem, jedinec vnímá, že dochází k ohrožení a nemá dostatek sil ho zvládnout. (Adam a kol., 2019, s. 98)

Stres a stresory nejsou ve své podstatě dobré nebo špatné. Jejich působení ať příznivé nebo nepříznivé, záleží na naší interpretaci a reakci. Rozlišujeme tři hlavní kategorie stresu: akutní fyzický stres (okolnosti života a smrti); chronický fyzický stres (nedostatek potravy, přístřeší); psychologické a sociální stresory (každodenní potíže, které oslabují naši produktivitu, well-being a štěstí). (Herman, Reinke, 2014, s. 11)

Člověk, který je ve stresu se musí nejdříve zaměřit na své okolí, rozpoznat nároky, které jsou na něj kladeny a přijít na to, zda je možné je nějakým způsobem změnit nebo snížit. (Fontana, 2016, s. 17)

Smetáčková a kol. (2020, s. 51) se zabývá konkrétními stresory v učitelství a uvádí hlavní stresory: pracovní přetížení pedagogů, vedení školy, problémoví žáci, neuspokojená potřeba vlastního rozvoje, problémoví rodiče, nevyhovující pracovní prostředí školy a problémoví kolegové. Tyto stresory dále dělí do tří typů:

- Stresory vztahující se k vztahům s dětmi, rodiči a kolegy.
- Stresory vztahující se ke zvládnání výuky v rozdílných třídách.
- Stresory vztahující se k postavení učitelské profese ve společnosti.

1.3 Reakce na stres

Všichni jsme se v životě se stresem setkali, máme podezření a cítíme, že je něco jinak. Stejně jako další zdravotní problémy, má i stres různorodé příznaky. Křivohlavý (2010, s. 22) rozděluje druhy příznaků na fyziologické, psychologické a behaviorální (chování). Dále uvádí některé příznaky stresu v **chování**: nerozhodnost při volbě možnosti; problémy s usínáním a spaním; stěžování si; omezení jídla nebo zvýšení konzumace; zhoršená pozornost; snaha se vyhnout povinnostem. Stres se v **psychice** projevují změnami nálad; zvýšenou podrážděností; úzkostí; pocitu únavy, omezení kontaktu s dalšími lidmi. Neméně důležité jsou **fyziologické** příznaky, mezi které řadíme bušení srdce; bolesti hlavy; svalové napětí; bolesti na hrudi; nechutenství; potíže se zažíváním.

Fontana (2016, s. 30) rozděluje dopady související s myšlením (kognitivní); pocity, emocemi a osobnostní (emoční) a na afektivní složky (chování). Mezi **kognitivní** dopady nadměrného stresu řadí potíže s pozorností a soustředěním; zhoršení krátkodobé i dlouhodobé paměti; zvýšení chybovosti; zhoršení organizačních schopností; výskyt přeludů. Nadměrný stres má **emoční** dopady v podobě zvýšeného tělesného a duševního napětí; vzniku hypochondrie; změně osobnostních rysů; projevů deprese a bezmoci; poklesu sebevědomí. V oblasti **chování** se zhoršuje řeč; dochází k úbytku zájmů a nadšení; zvyšuje se absence; jedinec odmítá nové informace; zodpovědnost přesouvá na jiné; problémy neřeší do hloubky.

Stres je běžnou součástí našeho života. Každý jedinec ho prožívá a zpracovává jinak. Dlouhodobé působení stresu může mít negativní vliv na zdravotní stav. Působení stresu se projevuje vyšší náchylností k infekční nemoci, kardiovaskulárnímu onemocnění, hypertenzi, bolesti hlavy, astmatu, cukrovce nebo revmatické artritidě. Stres se také negativně podílí na emocionálních stavech, jako je deprese nebo úzkost. Při zvládání náročných situací se stresu se jedinci často uchylují k návykovým látkám, mezi které patří kouření, alkohol, drogy, přejídání nebo naopak hladovění. (Křivohlavý, 2009, s. 185)

Adam a kol. (2019, s. 98) uvádí, že určitá míra stresu může být užitečná, udržuje jedince v pozoru, nutí ho pracovat a myslet rychleji. Pokud však míra stresu překročí ideální hranici, klesá naše psychická energie a výkon. Hans Selye koncipoval teorii generalizovaného adaptačního syndromu (GAS), která se zabývá reakcí na stres. Při stresu naše tělo uplatňuje obranné mechanismy, které umožňují přežití při vystavení nebezpečí. Hans Selye rozeznává tři fáze reakcí:

1. **Poplachová reakce** – V první fázi dostává jedinec varování a aktivují se obranné možnosti organismu. Do těla se dostává více adrenalinu, dochází ke zrychlení dýchání, zvýšení krevního tlaku a pocení. Jedinec se připravuje na stresovou reakci „boj, nebo útěk“. (Křivohlavý, 2009, s. 167)
2. **Stadium rezistence** – Pokud stresová situace přetrvává, nastupuje stadium rezistence. Organismus bojuje se stresem a adaptuje se na zátěž. Trvá-li toto stadium dlouho, nastává stadium vyčerpání a dochází ke zhoršení stavu organismu. Hans Selye zde zařadil vředy, zvýšený krevní tlak, kardiovaskulární onemocnění. (Křivohlavý, 2009, s. 167–168)
3. **Stadium vyčerpání** – V poslední fázi se organismus hroutí, dochází ke změně psychiky, projevují se příznaky deprese. Zhoršující se obtíže mohou vést ke smrti. (Křivohlavý, 2009, s. 167–168)

1.4 Zvládání stresu

Existuje mnoho možností jak stres zvládnout a volba adekvátní strategie vždy záleží na konkrétní situaci. V některých případech je možné na stresovou situaci reagovat útekem a snahou se jí vyhnout. Každý zpracovává stres jinými způsoby, někomu může pomáhat procházka, někomu zase poslech hudby. Cestou ke zvládání stresu jsou pozitivní myšlenky, hodnocení, představy a postoje. Překážkou jsou negativní myšlenky, které je vhodné změnit a nahradit je vědomým pozitivním myšlením, sdílením s ostatními, rozpomínáním na úspěšně zvládnuté stresové situace. Úspěchem je už samotné oproštění se od negativních myšlenek. Další možností zvládání stresu je cílené jednání. Pokud je více než pravděpodobné, že ke stresové situaci dojde, cílenou změnou můžeme zabránit jejímu rozvoji. Konkrétně tím myslíme změnu chování, které je zatěžující, vytvoření časového harmonogramu a pravidelnou sportovní aktivitu. Stres redukuje také pomocí tělesného a psychického uvolnění. Výhodou je znalost relaxačních technik, které dokážeme uplatnit v zátěžových situacích, a tím rychleji dochází k uvolnění. Stres poté začneme vnímat s větším nadhledem a posílíme naši stresovou toleranci. Všechny tyto oblasti zvládání stresu se navzájem ovlivňují. Vyšší stresová tolerance směřuje k tomu, že jedinec nad stresovou situací přemýšlí a hodnotí ji převážně kladně. (Buchwald, 2013)

2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření nebo-li burnout syndrom lze vymezit jako psychický stav, prožitek vyčerpání s častým výskytem u pomáhajících profesí. Projevuje se mnoha symptomy v psychické, fyzické i sociální oblasti. Významná součást syndromu vyhoření je emoční vyčerpání, omezení poznávacích procesů i celková únava. Typicky tyto složky vycházejí z chronického stresu. (Čapek a kol., 2018, s. 103)

Syndrom vyhoření nebyl po dlouhou dobu klasifikován jako onemocnění. Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 tento stav označovala jako stav životního vyčerpání v kategorii faktory ovlivňující zdravotní stav. Nová revize MKN-11 nově řadí syndrom vyhoření mezi pracovní fenomény a definuje ho jako „syndrom vycházející z důsledku chronického pracovního stresu, který nebyl úspěšně zvládnutý. Vymezuje se pocity vyčerpání energie nebo vyčerpání; zvýšenou psychickou odtažitostí od práce nebo pocity negativismu/cynismu spojené s prací; sníženou profesionální efektivitou“. (WHO, [online])

Syndrom vyhoření a stres nejsou totožné pojmy. K vyhoření dochází v důsledku chronického stresu a dlouhodobou nerovnováhou mezi zátěží a odpočinkem. Stres považujeme jako příčinu a syndrom vyhoření jako následek. (Stock, 2010, s. 15) Stresu je vystavena řada lidí, syndrom vyhoření se projevuje jen u lidí, kteří jsou do práce zapálení – kladou si náročné cíle, mají vysoká očekávání a potřebu dosahovat úspěchů. Burnout se vyskytuje při činnostech, které zahrnují častý kontakt s jinými lidmi. Vývoj syndromu vyhoření i stresu zahrnuje fázi celkového vyčerpání. Pokud má práce pro jedince smysl, syndrom vyhoření nevzniká. (Bártová, 2011, s. 58)

Vyhořelý jedinec nemá energii, zájem, prožívá únavu a vyčerpání v rámci několika týdnů nebo měsíců. To vede k pocitům, kdy nemáme radost z práce, snažíme se v ní trávit co nejméně času a věnujeme jí jen minimum úsilí. Učitel se syndromem vyhoření odmítá práci navíc, při práci se žáky a kolegy je netrpělivý, nové informace a události ho vyvádí z míry, nemá zájem o vlastní rozvoj a zlepšování. (Smetáčková a kol., 2020, s. 41)

2.1 Rizikové faktory

Vykonávání profese učitele automaticky neznamená, že každý jedinec musí vyhořet. Na vzniku vyhoření se podílí různé rizikové faktory, které dělíme na vnější a vnitřní. Vnější faktory představují situace, ve kterých se jedinec nachází. Může se jednat o pracovní

podmínky, soukromý život, prostředí široké rodiny a také společnost, která na nás klade každodenní nároky. Mezi vnitřní faktory řadíme osobnost jedince, které mají vliv na vznik burnoutu, fyzická kondice, charakteristické způsoby chování a typické reakce. (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 15)

2.1.1 Zaměstnání

V posledních několika letech se společně s rozvojem moderní techniky zvyšuje pracovní zátěž lidí. Všude nás obklopují nové informace a vzdělávací materiály, zaměstnavatelé požadují neustálé zpracovávání formulářů a oficiálních zpráv. Pokud nadměrnou pracovní zátěž nedokážeme zvládnout, prožíváme stres. Nadměrná pracovní zátěž mívá za následek vzniku vyhoření. (Stock, 2010, s. 32–33)

K rizikovým faktorům řadíme dlouhodobé a opakované jednání s lidmi, nedostatečné personální zabezpečení, časové a finanční zajištění, odbornou způsobilost, přemíra pracovních úkolů a deficit odpočinku. Na jedince negativně působí nedocnění jeho úsilí spojené s náročnými a nepříznivými podmínkami, nemožností dodržet pracovní termíny, pracovní rutina. Významný vliv má také odmítání druhých, kariérní postup a špatné vedení nadřízenými. (Čapek, 2018, s. 105)

2.1.2 Rodina

Prostředí rodiny a blízkých poskytuje jedinci jistotu a bezpečí. Na fungování by se měli podílet všichni členové stejným dílem. Dlouhodobě neuspokojivá situace v rodině může směřovat k partnerským problémům a konfliktům, špatným bytovým a finančním podmínkám a nemocem. (Trojanová, Tureckiová, Riedl Černíková, 2019, s. 69)

Pro české školství je typické, že učitelské profesi dominují ženy. Ve společnosti často slyšíme, že učitelé odchází z práce mnohem dříve než lidé pracující v jiných odvětvích. Co společnost nevidí, je rozdělení přímé a nepřímé činnosti. Jedná se o dobu, kterou stanovuje ředitel a po kterou musí být učitel na pracovišti. V době nepřímé činnosti učitelé zpracovávají přípravy do výuky, žáky doučují a často v odpoledních i večerních hodinách komunikují telefonicky s rodiči nebo vyřizují e-maily. Tímto se učitelky připravují o drahocenný čas, který by mohly využít se svou rodinou nebo ho využít k relaxaci. Pro učitelky, které mají děti, pracovní proces nekončí pracovní dobou. Je běžné, že většinu domácích prací a starost o děti zajišťuje žena. Tím je pochopitelně na ženy vyvíjen větší tlak a kladeny vyšší nároky. Dalším

možným stresorem je u učitelek nemocnost jejich dětí. Partneri se mohou dohodnout, kdo se o nemocné děti postará. Významným faktorem je finanční příjem partnerů, předpokládá se, že s nemocnými dětmi zůstane ten, který má nižší příjem. Pokud není možné zajistit hlídání, obvykle s dětmi zůstává žena. Zde však vzniká další problém, protože na rozdíl od jiných profesí se náhrada za učitele zajišťuje velice složitě, což může dále prohlubovat stres učitelky. (Čapek, 2018, s. 107)

2.1.3 Společnost

Mezi další vnější rizikové faktory řadíme soutěživost společnosti, která vede k neustálému kladení vyšších cílů a negativně ovlivňuje fyzickou a emoční stránku jedince. Ve společnosti se považuje za úspěšného člověka ten, kdo má vysoké příjmy, má rodinu a prestižní profesi. Tento falešný obraz úspěchu ale jedinci nezajistí vytoužený pocit štěstí. V současné době je kladen tlak také na ženy. Ten cítí hlavně ženy v domácnosti, od kterých se očekává, že po skončení rodičovské dovolené nastoupí zpět do práce na plný pracovní úvazek. Mimo jiné je na tyto ženy vyvíjen tlak, aby kromě zaměstnání zastávaly funkci hospodyně, matky aj. Uspěchané životní tempo je považováno jako další příčina vyhoření. Zrychlující se technika a tempo práce klade na jedince tlak nezůstat pozadu za ostatními, vyrovnat s ostatními krok v množství odvedené práce i po finanční stránce. (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 16–17)

2.1.4 Pracovní podmínky

Riziková oblast, která přispívá ke vzniku syndromu vyhoření, zahrnuje vliv prostředí, pracovních podmínek a organizace práce. Závažným problémem je nevyváženost nároků a odvedené práce, které neodpovídá kompetencím a schopnostem jedince. Na rizikovém pracovišti nebývají zaměstnanci zaškoleni zkušenými pracovníky, chybí supervizor, který by jim radil a na kterého by se mohli obrátit s problémy. Rizikové a nevhodné pracoviště je takové, kde se projevuje nepřátelská a konfliktní atmosféra, zaměstnanci nemají možnost se dále rozvíjet, vedení nevěnuje pozornost potřebám zaměstnanců a silně dohlíží na chování zaměstnanců. (Trojanová, Tureckiová, Riedl Černíková, 2019, s. 69)

Zaměstnanec potřebuje pro dobře odvedenou práci klidné pracovní prostředí, ve kterém nebude neustále vyrušován. Negativně působí nevhodné prostory tříd, jejich vybavenost, špatné osvětlení nebo rušivé zvuky z okolí. Ve skutečnosti jsou však mnozí trvale

obklopeni rušivými vlivy a je téměř nemožné se soustředit pouze na jednu věc. Jsme nepřetržitě připojeni k internetu, jsme dostupní na mobilním telefonu nebo e-mailu. Pracovník bude v zaměstnání spokojený, pokud mu bude moct pracovat samostatně a svobodně se realizovat bez nadměrného dohledu vedení. Při schůzkách s rodiči nebo žáky jsou často názory učitele utlačovány a podvoleny tlaku ředitele nebo veřejnosti. Tento způsob jednání zvyšuje učitelův pocit bezmoci a projevuje se nevolí něco měnit. Velice důležitým faktorem je příjemný kolektiv, se kterým trávíme více času než s mnohými přáteli. Pokud je kolektiv nepřátelský nebo chladný, nemůžeme se v něm cítit dobře, pocítujeme stres a klesá produktivita práce. (Stock, 2010, s. 33)

Vedení by své pracovníky mělo chválit a podporovat je v jejich aktivitách. Učitelé se bohužel setkávají s opakem, jsou kritizováni ze strany rodičů i nadřízených. Dlouhodobě neuspokojený dostatek uznání zvyšuje vznik stresu a v horším případě vede k syndromu vyhoření. Zvláště v učitelském kolektivu starší učitelé kritizují nové nápady mladších učitelů, neshodují se ve výchovných a vzdělávacích metodách, hodnotách a názorech. V žádném pracovním prostředí by nemělo docházet k upřednostňování a nadřazování některých pracovníků nad ostatní. Problémem bývají přátelské vztahy s vedením, ze kterého kolegové vyvozují nespravedlivé rozdělení práce a nadřazování. Učitelské profesi také nepřispívá negativní hodnocení a postoje veřejnosti, která projevuje převážně negativní pohled. (Bártová, 2011, s. 33–34)

2.1.5 Vnitřní rizikové faktory

Vznik a rozvoj syndromu vyhoření ovlivňují osobnostní faktory jednotlivce, které působí současně s vnitřními rizikovými faktory. Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 17–18) mezi tyto faktory řadí velké až nadměrné nadšení pro práci, vnitřní tendence k porovnávání se s druhými a vzájemná soutěživost, osobní vnímání složitosti vlastních životních podmínek, negativní vnitřní sebehodnocení, přílišné vnímání neúspěchu, špatný fyzický stav, nepravidelný denní režim, potřeba si vše udělat sám, nízké sebevědomí a neschopnost říkat ne, špatné řešení konfliktů, nutnost na vše dohlížet, tendence pracovat i v době odpočinku, přehnaná odpovědnost a pečlivost, nastavování nereálných nároků a neschopnost zpomalit.

Pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření vzniká kombinací rizikových faktorů, které se na sebe postupně nabalují. Čím více faktorů působí, tím větší mají na jednotlivce vliv. Vnitřní rizikové faktory se váží na osobnost jedince a zasahují do tělesné i psychické oblasti.

(Čapek, 2018, s. 109) Pravděpodobnost vzniku vyhoření se zvyšuje u osob, pro které jsou charakteristické tyto vlastnosti: empatie, citlivost, obětavost, orientace na druhé, úzkost, puntičkář, nadšení, přehnaná identifikace s druhými. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9)

2.2 Stresory v učitelství

Syndrom vyhoření se nejčastěji projevuje u osob, které jsou v každodenním kontaktu s ostatními lidmi. Nevyhýbá se teda ani učitelské profesi, častěji ženám učitelkám na základních a středních školách. Není výjimkou, že se syndromem vyhoření setkali velmi dobří učitelé, kteří do školství vstupovali s ideální představou pomoci a podpory. Postupně se vytrácí počáteční nadšení, pocity úspěchu a představy o seberealizaci. Střet s realitou už není tak ideální - nezájem žáků o učivo a jejich nevhodné chování, omezená pravomoc učitele, špatné pracovní vztahy mezi kolegy nebo neshody s vedením školy. V kombinaci s dalšími problémy v osobním životě je jen otázkou času, kdy se projeví první příznaky vyhoření. (Křivohlavý, 1998, s. 25)

Příčin, kterými se stres a syndrom vyhoření hojně projevuje v učitelské profesi, je velké množství. Mezi nejdůležitější patří osobnost učitele, jeho schopnost zvládat stresové situace, neméně důležité jsou institucionální a společenské příčiny. Další možné stresory uvádí Bártová (2011, s. 56):

1. Náročnější vzdělávání mladé generace žáků vystavuje učitele neustálému tlaku.
2. Kritika učitelů ze strany rodičů, kteří přenášejí rodičovskou odpovědnost na školu.
3. Problémy v komunikaci a napětí mezi pedagogickými pracovníky, konflikty s vedením školy.
4. Zvyšující se věk učitelů, který snižuje pružnost a odolnost vůči stresu.
5. Negativní postoj veřejnosti vůči učitelské profesi, proti kterému mají učitele tendence se bránit a hájit svá postavení.
6. Zvyšující se nároky a těžko splnitelné požadavky společnosti na školu – kromě vzdělávání také výchova, prevence, včasná intervence apod.
7. Změny ve financování školství, vyšší počty žáků ve třídách, poskytování podpůrných opatření.
8. Nedostatečná podpora rozvoje komunikativních dovedností učitelů, která způsobuje další stresové situace při komunikaci s dospívajícími žáky.

Stresory ve školním prostředí vnímají učitelky a učitelé odlišně. U žen učitelek se na prvních místech objevují stresory v podobě špatné atmosféry ve třídě, těžce zvladatelných žáků a velké pracovní zátěže. Dále uvádějí pocit bezmoci ve výchově, nedocení práce, špatné vztahy s vedením školy. Stresorem může být i nezáměr žáků o vyučování, špatná spolupráce s rodiči, fyzická námaha a nízké finanční ohodnocení. Naopak u mužů učitelů je na prvním místě nízké finanční ohodnocení, dále malá možnost kariérního postupu, nekoncepčnost školství. Uvedené stresory se týkají převážně profesní kariéry. S učitelkami sdílí také další skupiny stresorů, a to nezáměr žáků o vyučování, nedocení práce učitele, nezáměr rodičů o spolupráci se školou. Za méně důležité považují učitelé zastaralost školy jako instituce, nedostatečné materiální vybavení škol a problémové žáky. Pokud porovnáme stresory na straně učitelek a učitelů, vnímáme, že stresory u učitelek se vztahují na efektivitu jejich práce a souvisejí s výchovnou činností. U učitelů jsou stresory vázány s prestiží jejich profese a zaměřují se spíše na vyučovací proces. (Řehulka, Řehulková, 2001, s. 147)

2.3 Příznaky

Příznaky syndromu vyhoření jsou rozmanité a projevují se ve vztahu k sobě a k pracovní činnosti. Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 22) dělí příznaky do 4 rovin:

1. **Psychické příznaky v kognitivní rovině** – ztráta nadšení, schopnosti pracovního nasazení, zodpovědnosti; nechuť, lhostejnost k práci; negativní postoj k sobě, k práci, k instituci, ke společnosti, k životu; únik do fantazie, potíže se soustředěním. (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 22) Smetáčková a kol. (2020, s. 43) navíc uvádí odmítání nových podnětů, problémy s koncentrací, pomalé myšlení, zapomínání.
2. **Psychické příznaky v emocionální rovině** – sklíčenost, pocity bezmoci, popudlivost, agresivita, nespokojenost; pocit nedostatku uznání. (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 22) Smetáčková a kol. (2020, s. 43) uvádí zejména lhostejnost k druhým, nezáměr o potřeby ostatních, neosobní chování.
3. **Tělesné příznaky** – celková únava, rychlá unavitelnost, nevolnost a bolesti hlavy, přetrvávající napětí, změny krevního tlaku a srdeční frekvence. (Trojanová, Tureckiová, Riedl Černíková, 2019, s. 65)
4. **Sociální vztahy** – malá angažovanost, omezení společenských kontaktů, stranění se problémům druhých, zvýšená podrážděnost. Jedinec se syndromem vyhoření

ztrácí zájem o druhé, přestávají udržovat kontakty i s blízkými přáteli a zůstávají raději o samotě. Vyhořelý jedinec se snadno rozčílí.

2.4 Vývoj syndromu vyhoření

Ve většině literatury se setkáváme s dělením syndromu vyhoření na fáze. Jedná se o dlouhodobý proces, ve kterém jedinec prochází jednotlivými fázemi postupně, výjimečně může některé z nich přeskočit. Autoři popisují tři až dvanáct modelů, každá fáze má různou délku a může se opakovat. (Pešek, Práško, 2016, s. 19)

Jedním z dělení je čtyřfázový model Christiny Maslach (Křivohlavý, 1998, s. 61):

1. Idealistické nadšení a přetěžování.
2. Emocionální a fyzické vyčerpání.
3. Dehumanizace druhých lidí jako obrana před vyhořením.
4. Terminální stádium – stavění se proti všem a všemu, objevení se syndromu v celé jeho pestrosti.

Edelwich a Brodsky uvádí 5 stádií syndromu vyhoření a jeho projevy v jednotlivých stádiích (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 18): idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie, stádium intervence. Níže si jednotlivé fáze rozebereme blíže:

- 1. Idealistické nadšení** – Na začátku se u jedince projevuje prvotní nadšení, zapálení pro věc a pracuje s nadprůměrným nasazením. Má velká očekávání, motivaci a množství energie. Často si idealizuje náplň práce, kolegy, nadřízené, organizaci práce nebo klienty. (Stock, 2010, s. 23)
- 2. Stagnace** – Ve fázi stagnace si jedinec začíná uvědomovat realitu, je nucen přehodnotit své ideály. I nadále vykonává svou práci dobře, ta ho však již tolik neuspokojuje. Začíná přemýšlet nad svou snahou, která není dostatečně ohodnocena, do popředí se dostávají dříve méně důležité záležitosti jako je plat nebo kariérní růst. (Slavík, 2012, s. 59)
- 3. Frustrace** – Postupem času přichází období první frustrace, objevují se pocity zklamání, výsledky práce a její význam neodpovídají původní představě. Jedinci chybí dostatek uznání ze strany klientů a vedení; motivací pro práci je, že mu něco dává – často peníze. (Čapek a kol., 2018, s. 11)

4. **Apatie** – Jedinec je neustále frustrován, dochází k rezignaci, dělá jen nezbytně nutnou práci, nové úkoly odmítá. Pochybuje o své práci, připadá mu zbytečná. Počáteční nadšení je zcela pryč. (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 18)
5. **Stádium intervence** – Vede k přerušení procesu vyhoření, jedná se o změnu práce, změna života, přehodnocení situace, dovolená, další vzdělávání nebo návštěva odborného lékaře. Cílem je obnovit pozitivní postoj jedince k práci. (Trojanová, Tureckiová, Riedl Černíková, 2019, s. 71)

Kromě výše uvedeného dělení se setkáváme s rozšířenějším modelem, ve kterém John W. James rozčlenil syndrom vyhoření do 12 fází (Křivohlavý, 1998, s. 62):

1. Snaha osvědčit se kladně v pracovním procesu.
2. Snaha udělat vše sám.
3. Zapomínání na sebe a na vlastní potřeby.
4. Práce, projekt, úkol, cíl atp. se stávají tím jediným, o čem danému člověku jde.
5. Zmatení v hodnotovém žebříčku.
6. Kompulzivní popírání všech příznaků rodícího se vnitřního napětí.
7. dezorientace, ztráta naděje, vymizení angažovanosti, zrod cynizmu. Útěk od všeho a hledání útěchy v alkoholu, drogách, tabletách na uklidnění, nadměrném jídle, hromadění peněz.
8. Radikální změny v chování, nesnášení rad a kritiky, osamocení se.
9. Depersonalizace – ztráta kontaktu sama se sebou a s vlastními životními cíli a hodnotami.
10. Prázdnota – pocity zoufalství ze selhání a dopadu na dno, neutuchající hlad po smysluplném životě.
11. Deprese – zoufalství v poznání, že nic nefunguje, nulové sebehodnocení.
12. Totální vyčerpání – fyzické, mentální, emocionální, vyčerpání všech zásob energie a zdrojů motivace.

R. Schwaba popisuje syndrom vyhoření ve 3 fázích procesu interakce mezi jedincem a situačními podmínkami. Pro první fázi je typická nerovnováha mezi požadavky zaměstnání a schopnostmi jedince tyto nároky vykonat. V tomto okamžiku se u jedince začíná projevovat stres. Další fáze nastupuje jako odpověď na tuto nerovnováhu a doprovází ji pocity úzkosti, únavy a vyčerpání. V poslední fázi se dostavuje změna postojů a chování, jedinec jedná s klienty neosobně a stereotypně. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 14)

Ačkoliv každý autor uvádí odlišné fáze, ve své podstatě se shodují. O fázích syndromu vyhoření můžeme říct, že jsou proměnlivé a představují neustále se vyvíjející proces.

2.5 Výskyt syndromu vyhoření u učitelů

Syndromu vyhoření se dlouhodobě věnuje mnoho výzkumů v různých zemích. Míra výskytu je ovlivněna použitou metodologií a zemí, kde výzkum probíhá. Celosvětové studie uvádějí, že se se syndromem vyhoření setkává 5–40 % učitelů. V zemích, kde je školství na vysoké úrovni je míra vyhoření nižší, jedná se například o Finsko a Nizozemí. České studie potvrzují vysoký výskyt syndromu vyhoření v českých školách, kde se vyhoření projevuje u 10-20 % učitelů. (Smetáčková a kol., 2020, s. 55)

Nejvyšší riziko vyhoření mají speciální pedagogové, kteří pracují se žáky s poruchami učení na speciálních školách, ve třídách zřízených v běžných základních školách nebo běžných třídách základních škol. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velice náročné a zatěžující, učitelé dostávají minimální pozitivní zpětnou vazbu nebo naopak jen negativní. Tento tlak prohlubuje dlouhodobé stresy a zvyšuje neuspokojení. Výsledky české studie dokazují, že nejvyšší míru vyhoření mají speciální pedagogové vzdělávající žáky formou skupinové integrace v počtu 10–15 žáků. Důvodem jsou vyšší nároky na odbornou připravenost, náročnější příprava vyučovacích hodin, rozdílné metody práce s těmito žáky. (Švamberská Šauerová, 2018, s. 22) Rozdíly v míře vyhoření jsou patrné v rozdílných pracovištích. Na základních školách je povědomí učitelů o syndromu vyhoření malé a příliš se nevěnuje ani prevenci. Naopak ve speciálních školách se preventivní zásady uplatňují a učitelé mají základní informace o syndromu vyhoření a odborné pomoci. Pokud mají učitelé alespoň základní povědomí o problematice syndromu vyhoření, zvládají nadměrnou zátěž zpracovávat adekvátně. (Žáčková, 2004)

2.6 Prevence

Vyhoření se projevuje jako nepříjemný a nebezpečný stav. Měli bychom se vždy aktivně snažit tomuto stav vyhybat. Lépe se vyhoření vyhybají jedinci, kteří stojí na protikladné straně škály profesního vyčerpání. Na jedné straně je to syndrom vyhoření a na druhé profesní spokojenost. Učitelé, u kterých se projevuje vyhoření, cítí nižší spokojenost, a naopak. Zahraniční výzkumy potvrdily, že profesní spokojenost chrání před syndromem vyhoření. Celkovou spokojenost spojujeme s termínem well-being. (Smetáčková a kol., 2020,

s. 61) Opak syndromu vyhoření jako spokojenost sama se sebou uvádí i Křivohlavý (1998, s. 55). Vyhoření můžeme předcházet aktivní péčí o vlastní spokojenost a pohodu.

2.6.1 Spánek

V životě člověka se nelze stresu zcela vyhnout, pokoušíme se zdroje stresu vyrovnat tzv. salutory, které jsou jejich opakem. Ke stresu dochází, pokud zátěž - stresory převyšuje schopnosti jedince – salutory. S celkovou pohodou jedince úzce souvisejí základní projektivní faktory. Mezi hlavní faktory řadíme kvalitní spánek a odpočinek, který vyrovnává poměr mezi energetickým výdejem a náročností povolání. Abychom dosáhli kvalitního odpočinku, měli bychom spát v tmavé místnosti s chladnějším vzduchem. Důležité je před spánkem omezit modré světlo, kterému se vystavujeme při sledování televize nebo práci na počítači a mobilním telefonu. Měli bychom se vyvarovat čtení e-mailů a zpráv těsně před spaním. (Trojanová, Tureckiová, Riedl Černíková, 2019, s. 72)

O důležitosti spánku se zmiňuje Vávrová (2014). Spánek je jednou ze základních lidských potřeb, je důležitý pro tělesnou i duševní pohodu. Délka spánku se u každého jedince liší, běžné rozmezí je 4–10 hodin, průměrně lidé spí 8 hodin denně. Nedostatek spánku se projevuje sníženou psychickou a fyzickou aktivitou a vede k celkovému vyčerpání. Koncentrace pozornosti je utlumena a při dlouhodobém nedostatku spánku vznikají tzv. mikrospánky. Příčinou nespavosti jsou zátěžové a stresové situace, velké množství stimulačních látek nebo endokrinní poruchy. Pro dosažení kvalitního spánku bychom měli dodržovat tyto zásady:

1. **spánková hygiena** – chodit spát ve stejnou dobu, spát ve stejné posteli, nejíst těsně před spánkem, nepožívat alkoholické nápoje a neužívat léky na spaní.
2. **výkonnostní křivka** – ve společnosti se lidé dělí na ranní typ (skřivan) a večerní typ (sova). Každý jedinec by si měl být vědom, který typ u něho převládá a přizpůsobit tomu svůj denní program. Ranní ptáčata jsou po probuzení plní energie a útlum nastává ve večerních hodinách. Noční ptáci mají nejvíce energie odpoledne nebo večer.
3. **význam snění** – během spánku se všechny informace třídí a ukládají do paměti, snění pomáhá k udržení optimální duševní rovnováhy.

Pokud jsme v průběhu dne unavení, nemusíme automaticky sáhnout ke kávě, alkoholu, cigaretám nebo lékům. Měli bychom si dělat pravidelné přestávky, během které načerpáme

množství energie a jsme schopni se na daný úkol koncentrovat a dokončit ho. Čapek a kol. (2018, s. 78) uvádí způsoby jak tělo aktivizovat:

1. Po dlouhém psaní vstaňte a dívejte se z okna.
2. Po náročném rozhovoru se jděte projít nebo se posaďte a zavřete oči.
3. Po dlouhém sezení při opravování testů a úkolů se běžte na chvíli projít, protáhněte se a zhluboka dýchejte.
4. Po dlouhé činnosti o samotě v kabinetě běžte zařadit jiné záležitosti mimo něj.

2.6.2 Pohyb a odpočinek

Důraz klademe na vhodné využití volného času po práci a o víkendech. Na nutnou práci si vymezíme časové rozmezí, ve kterém práci dokončíme. Odkládání práce na později pravděpodobně způsobí jen výčitky. Každý si odpočinek představuje po svém a ví, jestli si více odpočine při aktivním nebo pasivním odpočinku. Neměli bychom však zapomínat na výhody pravidelného pohybu, mezi které patří zlepšení tělesné kondice, prevence onemocnění pohybové a opěrné soustavy a převážně zlepšení nálady. Během pohybu se uvolňují endorfíny tzv. hormony štěstí, které přispívají k lepší náladě a příjemným pocitům. Důležité je začít pozvolna, do režimu týdne se snažíme řadit více chůze formou procházek, místo jízdy výtahem volíme chůzi po schodech, při cestě městskou hromadnou dopravou vystoupíme o zastávku dříve a zbytek cesty dojdeme, při cestě autem zaparkujeme na vzdálenějším místě. (Stock, 2010, s. 73–74)

Motivací ke sportu a pohybové aktivitě mohou být různé aplikace, které si můžeme volně stáhnout do mobilu a propojit s chytrými hodinkami. Tím získáme přehled o počtu ušlých kroků, kvalitě spánku nebo míře stresu. Člověk v produktivním věku by měl pro správné udržení kondice ujít alespoň 10 000 kroků denně. Při prevenci vyhoření dbáme na rovnováhu mezi sportem a odpočinkem. Stále častěji se můžeme setkat s relaxačními cvičeními, která se zaměřují na propojení těla a mysli, příkladem jóga nebo meditace. Při meditaci dochází ke zklidnění a snížení prožívaného stresu. Tuto aktivitu můžeme provádět několikrát denně v sedě, v leže nebo při chůzi a postačí nám i několik minut. (Trojanová, Tureckiová, Riedl Černíková, 2019, s. 73–74)

Mnohá východní relaxační cvičení mohou v lidech vyvolávat nedůvěru a smíšené pocity, přínos těchto cvičení však potvrzují výzkumy. Stock (2010, s. 70) uvádí hlavní typy relaxace: autogenní trénink, uvolnění svalů, jóga, hypnóza, meditace, biofeedback. Pravidelná

relaxace má mnoho benefitů, které se projevují na zdraví jedinců. Zvláště u člověka ohroženého syndromem vyhoření je důležité, aby se cítil v klidu a duševně svěží. Dále je žádoucí snížení svalového napětí, snížení tepové frekvence a krevního tlaku. Čapek a kol. (2018, s. 82) řadí mezi relaxační cvičení také relaxaci v přírodě, relaxační masáže, malování, modelování, tanec, poslech hudby, zahradničení.

2.6.3 Sociální opora

Jako účinná prevence proti vyhoření funguje sociální opora. Tu chápeme jako podporu lidí v nejbližším kruhu – rodina, přátelé, kolegové a vzdálenější okolí. Jsou to právě lidé okolo nás, kteří si nejčastěji všimnou na změny v chování a upozorní na ni. Samotný jedinec si tuto skutečnost sám neuvědomoval nebo ji záměrně přehlížel a uplynulo by mnoho času, dokud by k takovému závěru sám nedošel. Často je to rodina a přátelé, kterým se nejsnadněji svěříme s problémy. Možnost sdílení svých trápení přináší jedinci úlevu a podporu v tom, že na nic není sám a ostatní mohou prožívat podobné situace. Jedná se o formu laické terapie, při které jedinec získá nový pohled na svůj problém a může mu pomoci ho vyřešit. Je důležité udržovat dobré vztahy se spolupracovníky a sdílet s nimi pracovní záležitosti. (Trojanová, Tureckiová, Riedl Černíková, 2019, s. 75)

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 23) uvádí možnosti pomoci sociální opory:

1. **Spolupráce** – vědomí, že jedinec není na nic sám; pokud má problémy, ostatní mu nabídnou pomocnou ruku; umění říct si o pomoc při rozdělování práce, tak, aby měl každý stejnou část.
2. **Naslouchání** – možnost sdílet své názory a poznatky bez hodnocení a nevyžádaných rad, je důležité pro odreagování a osobní růst.
3. **Podpora, povzbuzení** – dodání nové energie pro další růst a podporu práce, zvýšení motivace a smysluplnosti práce.
4. **Uznání, emoční podpora** – pochvala, že práci vykonáváme kvalitně; vzor pro ostatní.
5. **Zpětná vazba** – sdělení informací, jak kvalitně práci vykonáváme a jak působíme na ostatní, může vést k dalšímu rozvoji činnosti.
6. **Rovnocennost vztahu** – mezi kolegy jsme si rovni, komunikujeme bez ostychu na stejné úrovni.

2.6.4 Pracovní podmínky

U všech profesí a zvláště u té učitelské platí, nenosit si pracovní záležitosti domů. Je nutné oddělit pracovní povinnosti a z nich vycházející stres od ostatních aktivit a domů chodit s čistou hlavou a nezabývat se, co bylo a bude. Syndrom vyhoření souvisí s pracovním výkonem, který negativně ovlivňuje. Jedinec častěji chybí a zvyšuje se jeho absence v zaměstnání, snižuje se pracovní úsilí a celková spokojenost, které vede ke změně zaměstnání. Vznikají tím ekonomické problémy zaměstnanci, ale i zaměstnavateli, který musí navíc zajistit suplování. Proto by mělo být i v jeho zájmu se syndromem vyhoření zabývat a pracovat na prevenci vzniku. Mnoho organizací nabízí programy zaměřené na osobní rozvoj, pracovní poradenství nebo týmovou spolupráci. Převážně v zahraničí existují kondiční programy, které se podílejí na snížení fyzického a psychického stresu a tím předcházejí zvýšeným nákladům na nemocenské dávky. (Kebza, Šolcová, 2003, s. 19)

Aby byla prevence účinná, nestačí se syndromu vyhoření jen věnovat, ale je zapotřebí něco vykonat. Křivohlavý (1998, s. 108) uvádí oblasti, na které je nutné se zaměřit:

1. **Vyjasnit si očekávání** – nastavením přesných pravidel, práv a povinností pro každého jedince v zaměstnání se snižuje množství stresorů, které vedou k vyhoření.
2. **Stanovení pracovních úkolů** – zadané pracovní úkoly jsou přiměřené znalostem a kompetencím pracovníka, cílem je zabránit přetěžování pracovníka.
3. **Zpětná vazba** – kontrola zadaných pracovních úkolů, zda bylo vypracováno dle požadavků.
4. **Flexibilita** – každý pracovník má jiné předpoklady a je ponecháno na něm, jakým způsobem práci provede.
5. **Kompletizace** – podpora pracovníka v samostatném dokončení celého úkolu.
6. **Uznání** – odměna pracovníka za dobře vykonanou práci – pochvala, povýšení, finanční příspěvek.

Neméně podstatné je stanovení jasně daných a srozumitelných pracovních podmínek. Zaměstnavatel stanovuje pracovní úkoly a kompetence pracovníka, které je nutné dodržovat a nepřekračovat jejich hranice. Příjemné pracovní prostředí je ideálním prostředkem k tomu, aby se v něm pracovníci cítili dobře a uvolněně. Pokud je to možné, měl by každý mít své vlastní pracovní místo s odpovídajícím vybavením, kde se jim bude efektivně pracovat. Měli

by mít možnost si svůj prostor individuálně upravit a dovybavit. (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 26)

2.6.5 Praktická opatření

Syndromu vyhoření můžeme předcházet osvojením si konkrétních opatření, které můžeme aplikovat na každého z nás. Tato opatření znamenají (Bednařík, Andrášiová, 2020, s. 209):

1. Stanovit si priority.
2. Respektovat hranice.
3. Říkat ne.
4. Dělat si přestávky.
5. Stanovit si reálná očekávání.
6. Odpočívat.
7. Plánovat.
8. Zodpovídat jen za sebe.
9. Vzdělávat se.
10. Efektivně komunikovat.
11. Vytvořit si dobré vztahy v práci.
12. Nebát se změny.
13. Vybírat si pravidelné dovolené.
14. Brát věci s humorem.
15. Pravidelně se stravovat.
16. Oddělovat pracovní a soukromý život.

Problematikou syndromu vyhoření se zabývají také Tošner a Tošnerová (2002, s. 14), kteří uvádějí několik praktických rad vedoucích ke spokojenému životu. Neustále si klademe vysoké nároky, které nás vystavují stresu. Přijměte, že je lidské chybovat a nikdo není dokonalý. Pomáhejte druhým, ale udržujte si odstup a nebuďte zodpovědní za všechny a za všechno. Zabývejte se tím, co je důležité, nedělejte neustále činnosti navíc. Myslete na sebe a vaše zdraví, pokud cítíte, že je vám nakládáno příliš, naučte se odmítnout a říct ne. Važte si svého času, rozplánujte si úkoly rovnoměrně a neodkládejte práci na později. Odpočívejte, věnujte se činnostem, které máte rádi. V průběhu práce si dělejte přestávky, vaše zásoba energie není neomezená. Mějte mezi kolegy blízkého společníka, kterému se můžete svěřit

nebo požádat o radu. Zamezte komunikačním problémům a informujte včas své kolegy i klienty o svých záměrech. Při konfliktních situacích zachovejte chladnou hlavu a zvolte přiměřené způsoby řešení. Zkoušejte nové výzvy a vzdělávejte se, odměnou vám bude schopnost lépe zvládat stres. Využijte možnost supervize, vytvořte si v práci diskusní skupinu a sdílejte vzájemně své poznatky. Nezanedbávejte se, sportujte, správně se stravujte a dostatečně spěte.

3 Pandemie Covid-19 a její vliv na pedagogickou profesi

V následující kapitole se zaměříme na pandemii Covid-19, která ovlivnila všechny oblasti včetně školství. Pandemie měla přímý dopad na učitele a speciální pedagogy, kteří se během krátké doby museli naučit vyučovat v online prostředí a přizpůsobit tuto výuku všem žákům se speciálním vzdělávacími potřebami. Dále se budeme zabývat samotnou profesí učitele a speciálního pedagoga.

3.1 Profese učitele

Učitel je považován za hlavního aktéra v procesu vzdělávání, který by měl disponovat žádoucími osobnostními charakteristikami jako je morální bezúhonnost, dobrá komunikační dovednost, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebereflexe. Pro učitele je také typická sociální komunikativnost, empatie a citová stabilita. Uvedené charakteristiky jsou žádoucí pro vytvoření dobré třídní atmosféry a výchovně-vzdělávacího procesu. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 37)

„Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Učitel vykonává velké množství různorodých činností, ze kterých lze odvodit několik nezaměnitelných a neoddělitelných rolí. Učitel během výchovně-vzdělávacího procesu vystupuje jako poskytovatel poznatků a zkušeností, poradce a podporovatel, projektant a tvůrce, diagnostik a klinik, reflektivní hodnotitel, třídní a školní manažer, socializační a kultivační vzor. (Vašutová, 2004, s. 81)

Profesi učitele upravuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Učitel je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Zákon dále vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, mezi které patří způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokazatelná znalost českého jazyka. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění)

Přípravné vzdělávání učitelů označuje profesní přípravu na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Profesní vzdělávání u již pracujících učitelů vymezuje termín

další vzdělávání. Potřeba se neustále vzdělávat a odborně růst je nedílnou součástí učitelské profese. Podmínkou pro vykonávání učitelské profese je úspěšné absolvování tříletého bakalářského a následně magisterského programu ve vysokoškolském studiu. Součástí studia je praktický výcvik, který je realizován formou praxí ve školách. Přípravné vzdělávání učitelů je kritizováno ze strany samotných učitelů, kteří spatřují nedostatky v reálné připravenosti pro výkon profese v praxi, a také jejich vzdělavatelů na pedagogických fakultách. Další kritizovanou oblastí je nedokonalý výběr uchazečů o studium a charakter a obsah přípravy učitelů. (Průcha, 2002, s. 52–53)

Pracovní doba učitelů se liší dle typu školy a dělíme ji na přímou a související činnost. Přímá činnost učitele se odvíjí od počtu odučených vyučovacích hodin v délce 45 minut v pracovním týdnu. Rozsah přímé pedagogické činnosti je pro učitele mateřských škol stanoven na 31 hodin, pro učitele základních škol 20–22 hodin, pro učitele středních škol, konzervatoří a vyšších odborných škol 21 hodin. (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků). Dle zákoníku práce č. 262/2006 Sb. pracovní doba pro učitele při plném úvazku představuje 40 hodin týdně. Protože je přímá pracovní činnost nižší než zákonem stanovená týdenní pracovní doba, učitel vykonává také „nepřímou“ pedagogickou činnost tzv. související činnost. Jedná se o činnosti spojené s přímou pedagogickou činností např. příprava učebních pomůcek, hodnocení prací žáků, dohled nad dětmi a žáky ve škole a na školních akcích, spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci žáků, práce spojená s funkcí třídního učitele nebo výchovného poradce, účast na poradách, studium a další vzdělávání. (Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí) Určitý nesoulad mezi zákonem stanovenou pracovní dobou a skutečným rozsahem práce učitelů spatřuje Průcha (2002, s. 39), který uvádí průměrnou pracovní dobu českých učitelů základních a střední škol 45 hodin týdně. Zdůrazňuje také nevhodné posuzování objemu práce učitelů, fakticky vyučování představuje jen asi 1/3 týdenní pracovní doby, totožný objem práce tvoří činnosti související s přímou činností.

3.2 Speciální pedagog

V českém školství došlo k výrazným změnám po roce 1989 ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Do té doby se děti, žáci a studenti mohli

vzdělávat pouze ve školách pro žáky vyžadující zvláštní péči. V současné době se mohou děti, žáci a studenti vzdělávat v běžných školách, specializovaných třídách běžných škol nebo speciálních školách. Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody jsou upraveny a odpovídají jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 89)

Stále častěji se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávají v běžných základních školách, tím se mění se postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a jejich charakter úkolů. Speciální pedagog je odborně vzdělaný učitel, který splňuje zákonem stanovené požadavky pro práci s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. (Pipeková, 2010, s. 17)

Speciální pedagogika je vědní disciplína, která se zabývá zákonitostmi výchovy, vzdělávání a rozvojem jedince s postižením s cílem dosáhnout nejvyšší možné míry sociální integrace, a to i v oblasti pracovního a společenského uplatnění. (Slowík, 2016, s. 15) Vzdělání speciálního pedagoga v oblasti speciální pedagogiky není jediným předpokladem pro výkon této profese. Během studia by měl získat poznatky z pedagogicko-psychologické a didaktické oblasti. U speciálního pedagoga je neméně důležitá jeho osobnost a předpokládá se, že bude velmi trpělivý, empatický a bude se umět vcítit do myšlenkových pochodů žáka. (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 117)

S profesí speciálního pedagoga se setkáváme také v rámci školního poradenského pracoviště, které spadá do oblasti poradenských služeb ve škole. Poradenské služby ve školách jsou poskytovány výchovným poradcem, metodikem prevence nebo také školním psychologem. Speciální pedagog se převážně zaměřuje na vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a napomáhá mírnit výukové problémy žáků. Může se také podílet na tvorbě minimálního preventivního programu, individuálního vzdělávacího plánu a kariérovém poradenství. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění)

3.3 Pandemie Covid-19

První zmínky o výskytu zápalu plic neznámého původu v čínském městě Wu-chan byly zaznamenány 30. prosince 2019. Krátce na to Světová zdravotnická organizace (WHO) sestavila vyšetřovací komisi, která potvrdila výskyt viru podobnému SARS, který se přenáší z člověka na člověka. Země po celém světě přistupovaly k novému viru odměřeně a často ho

nebraly příliš vážně. Někteří odborníci prosazovali cílené nakažení populace, které mělo vést ke kolektivní imunitě. (Horton, 2020)

V České republice byly první případy Covid-19 zaznamenány 1. března 2020. (ČT, [online]) V reakci na šířící se onemocnění Ministerstvo zdravotnictví rozhodlo o uzavření základních, středních, vyšších odborných, vysokých škol a školských zařízeních. Uzavření škol bylo několikrát pozměněno usnesením vlády, k postupnému uvolňování mimořádných opatření docházelo od 20. dubna 2020 a týkalo se studentů vysokých škol, studentů závěrečných ročníků středních škol a žáků 9. ročníků základních škol a od června 2020 i ostatních žáků. Účast na výuce byla dobrovolná. Výuka mohla v omezeném režimu fungovat online (distanční) formou. (MŠMT, [online])

S příchodem nového školního roku 2020/2021 však nebyla epidemiologická situace uspokojivá a v říjnu 2020 došlo opět k uzavření škol s výjimkou mateřských škol. K dalšímu uvolňování docházelo v průběhu listopadu 2020, kdy byl umožněn návrat do škol žákům 1. a 2. ročníků základních škol a všem žákům speciálních škol. Následně se do škol vraceli studenti posledních ročníků středních škol a krátce na to i ostatní žáci. Zřejmě nejhorší epidemiologická situace vznikla v březnu 2021, kdy byly uzavřeny všechny školy, a výuka přešla na distanční formu. V průběhu dubna 2021 probíhal postupný návrat všech žáků do škol, zároveň u žáků probíhalo testování antigenními testy na přítomnost viru, které mělo předcházet opětovnému uzavření škol. (Vláda ČR, [online])

3.3.1 Dopady pandemie Covid-19

Pandemie koronaviru měla negativní dopad každého z nás a její dopady můžeme pozorovat na fyzickém a psychickém zdraví. Pandemie přišla do současné společnosti nečekaně a způsobila mnoho změn, se kterými jsme se dosud neseťkali. Lidé se báli o své zdraví a zdraví svých blízkých, neměli jistotu zaměstnání ani stálého výdělku. Společně s opatřením ve školství se musel změnit i život rodičů, který museli uzpůsobit distanční výuce. Nejistota, stres a neustálé změny působí na naše psychické zdraví, které v důsledku ovlivňuje fyzické zdraví a s ním spojené fungování v zaměstnání, rodinném životě a společnosti. (Ridley, 2020)

Pandemie společně s distančním vzděláváním negativně ovlivnila well-being dětí, žáků, studentů a jejich učitele. Přestože učitelé zažívali v době pandemie extrémní zátěž a stres, jen malé procento z nich zvažovalo odchod z profese. Učitelská profese je však

ohrožena dlouhodobými dopady v podobě vyhoření, které se významně projevovalo i před pandemií. (Vláda ČR, [online])

Během uzavření škol se žáci potýkali s duševní nepohodou a izolací. Problematická byla otázka týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří při běžné výuce využívají podpůrná opatření např. asistenta pedagoga. Distanční vzdělávání v online prostředí si kladlo vysoké nároky na technické vybavení a znalost práce v tomto prostředí. Ne všichni žáci měli k dispozici počítač a stabilní připojení k internetu, což již neumožňovalo se plnohodnotně podílet na vzdělávání a prohloubila se nerovnost v přístupu ke vzdělávání. U mladších žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla nutná pomoc rodičů. Pedagogičtí pracovníci se museli rychle adaptovat na distanční výuku a s ní spojenou neustálou komunikaci se žáky, zákonnými zástupci a vedením školy. Pokračování v kvalitním vzdělávání znamenalo vyšší objem práce, více stresu a prohlubování vyčerpání. Kromě negativních dopadů na fyzické zdraví učitelů, mělo uzavření škol vliv také na obsah, metody a způsoby hodnocení pedagogické práce. Dopady pandemie působily rozdílně na pedagogické pracovníky (např. učitel, asistent pedagoga) a nepedagogické (školník, uklízečka). Velké zatížení bylo patrné u rodičů dětí, kteří museli zajistit péči a dohled v době výuky. Často zůstávali rodiče s dětmi doma, což ovlivnilo jejich finanční výdělky a úspory. (Čermáková, Kment, Gargulák, 2020, s. 3-4)

Náročnost distanční výuky pro učitele potvrzuje výzkum společnosti PAQ a Kalibro z června 2021. Více než 80 % učitelů uvedlo, že distanční výuka byla náročnější než běžná výuka ve škole a 72 % učitelů vnímalo distanční výuku jako více stresující. Učitelům klesl počet hodin přímé výuky a naopak stoupl počet hodin, které učitelé věnovali přípravě a komunikaci s žáky a jejich rodiči. Časová náročnost úzce souvisí s duševním zdravím. V důsledku pracovního vytížení se u 38 % učitelů základních škol projevovaly středně těžké příznaky deprese a úzkostí. Přitom u běžné populace se tyto příznaky vyskytují méně, a to v rozmezí 11–19 % v období pandemie covid-19, mimo tuto pandemii hodnoty kolísají mezi 6–9 %. Projevy syndromu vyhoření spojené s narušeným duševním zdravím se objevovaly více u žen učitelek ve středním věku. Příčinou je náročnější realizace distanční výuky v prostředí domova spojené se starostmi o chod domácnosti, péči o děti a oddělování práce od běžného času. Mezi nevýhody distanční výuky učitelé považují náročné zapojení žáků do výuky, jako pozitivní vnímají osvojení práce s technologiemi a novými postupy. Podporou v náročné době pandemie byli pro učitele přátelé a kolegové z práce, se kterými si sdíleli

vzájemné poznatky. U žáků se během distanční výuky ztratila motivace k učení a byl narušen režim dne. Prioritou je u žáků probudit touhu se znovu učit, zvyknout si na denní režim a posílit vztahy v kolektivu.

4 Vymezení výzkumu a metodologie

4.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem práce je prostřednictvím dotazníku zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19. Stanovením tohoto cíle formulujeme hlavní výzkumnou otázku.

HVO: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů.

4.1.1 Hypotézy

H1 Distanční výuka v období Covid-19 má negativní vliv na výskyt syndromu vyhoření.

H2 Délka praxe speciálních pedagogů nesouvisí s výskytem syndromu vyhoření.

H3 Funkce třídního učitele zvyšuje frekvenci výskytu syndromu vyhoření.

H4 Vyšší věk speciálních pedagogů nezvyšuje frekvenci výskytu syndromu vyhoření.

H5 Pohlaví speciálních pedagogů má vliv na vznik syndromu vyhoření.

4.2 Metodologie

Pro výzkumnou část byla použita kvantitativní metoda, která patří mezi nejčastější způsoby získávání dat. Dotazník je metoda písemného kladení otázek a následné získávání odpovědí od respondentů (Gavora, 2010). „*Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběru, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.*“ (Hendl, 2008, s. 46)

Dotazník představuje soubor dopředu připravených a jasně formulovaných otázek, které jsou řazeny dle důležitosti. Na začátek dotazníku přidáváme jednoduché otázky, nejdůležitější otázky je vhodné umístit ve středu dotazníku. Otázky musí být stručné a jasné všem respondentům. Zjišťujeme jen nutné údaje, tomu přizpůsobíme rozsah dotazníku, který by neměl být příliš dlouhý a časově náročný. Důležitá je ochota respondentů a jejich motivace k vyplnění dotazníku, proto v úvodu představíme záměr dotazníku a uvedeme jasné pokyny k vyplnění. návratnost dotazníku souvisí také s náročností, lepší je volit uzavřené a polo uzavřené otázky. (Chráska, 2016, s. 164)

4.3 Metoda sběru dat

Pro uskutečnění výzkumu byla použita metoda dotazníku, formou online dotazníku vytvořeného prostřednictvím webové stránky Survio.com. Dotazník byl distribuován online, a to prostřednictvím e-mailu a sociální sítě Facebook. Výzkum probíhal v březnu 2023. E-mailem byli osloveni ředitelé škol vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských, základních a středních školách. Výběr ředitelů proběhl náhodně přes online katalog škol a zahrnoval školy napříč Českou republikou. Prostřednictvím e-mailu byli ředitelé požádáni o přeposlání online odkazu k dotazníku mezi své zaměstnance – speciální pedagogy a jeho vyplnění. Zde proběhl výběr vzorku metodou sněhové koule. Miovský (2006, s. 131) tuto metodu popisuje jako proces získání prvotního kontaktu, který následně volí další účastníky výzkumu. Na Facebooku byli osloveni speciální pedagogové pracující se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupinách a stránkách určené pro speciální pedagogy a učitele. V tomto případě byla zvolena metoda příležitostného výběru. Ferjenčík (2000, s. 116) tuto metodu nazývá také libovolný výběr nebo výběr dobrovolníků a zahrnuje osoby, které jsou ochotny se výzkumu účastnit.

Samotný dotazník byl rozdělen na dvě části. První část obsahovala vlastní dotazník tvořený 10 otázkami a zaměřený na základní demografické údaje o respondentovi – pohlaví, věk; pedagogické údaje – místo působení (druh školy), délka pedagogické praxe, vykonávání funkce třídního učitele; výkon povolání během běžné výuky před pandemií Covid-19 a během distanční výuky v pandemii Covid-19.

Druhá část dotazníku obsahovala otázky standardizovaného dotazníku Maslach Burnout Inventory (MBI), který patří mezi nejznámější metody zjišťování míry syndromu vyhoření. Autorkami jsou Christina Maslach a Susan E. Jackson. Dotazník se zaměřuje na tři oblasti – emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížený pracovní výkon. Oblast emocionálního vyčerpání obsahuje 9 otázek, depersonalizace 8 otázek a na pracovní výkon se zaměřuje 8 otázek. Každá z těchto otázek je vymezena sedmistupňovou škálou, respondent dle svých pocitů prožívání volí sílu pocitů od „0 – nikdy“ po „7 – velmi silně“. (Křivohlavý, 1998, s. 40) Přesné znění dotazníku je uvedeno v příloze diplomové práce.

Ve výzkumech využívajících metodu dotazníku se snažíme získat mnoho citlivých informací. Před začátkem vyplňování jsou respondenti seznámeni s informací, že dotazník je anonymní a odpovědi slouží pouze k výzkumným účelům. Zachování anonymity je velmi

důležité k tomu, aby respondenti odpovídali pravdivě a nezkresleně bez obav z odhalení jejich skutečné identity. (Skutil, 2011, s. 26) Anonymita respondentů musí být dodržena a jejich identita nesmí být pro ostatní známa. Během výzkumu mohou respondenti kdykoli odstoupit a ukončit svou účast. (Hendl, 2016, s. 157)

4.4 Způsob analýzy dat

Získaná data z dotazníku byla statisticky zpracována v programu Statistica za použití Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Data byla prezentována v podobě tabulek a grafů. Údaje byly vyjádřeny v absolutním počtu a procentech. Dotazník MBI byl vyhodnocen dle Venglářové (2011).

Venglářová a kol. (2011, s. 42-44) uvádí, že dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI) hodnotíme dle tří faktorů. Oblast emocionálního vyčerpání (EE) a depersonalizace (DP) jsou negativně laděné faktory, oblast pracovního výkonu (PA) je hodnocena pozitivně. Na základě stupnice síly vyhodnocujeme skóre pro jednotlivé faktory. Sečtením hodnot jednotlivých kategorií získáme výsledek.

Emocionální vyčerpání (EE) – otázky č. 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Depersonalizace (DP) – otázky č. 5, 10, 11, 15, 22

Osobní uspokojení (PA) – otázky č. 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)

- Nízký 0–16
- Mírný 17–26
- Vysoký 27 a více = vyhoření

Stupeň depersonalizace (DP)

- Nízký 0–6
- Mírný 7-12
- Vysoký 13 a více = vyhoření

Stupeň osobního uspokojení (PA)

- Vysoký 39 a více
- Mírný 38–32
- Nízký 31–0 = vyhoření

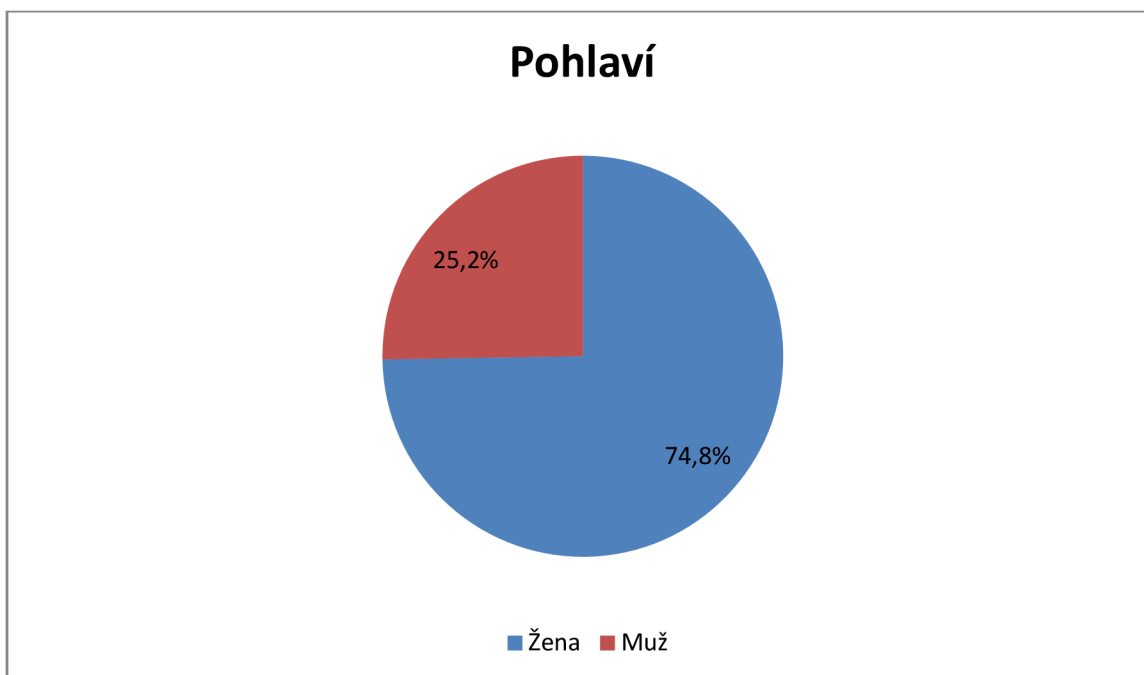
4.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo 103 respondentů. Všechny dotazníky byly řádně vyplněny, nevyskytl se žádný nedokončený, a proto byly všechny dotazníky zahrnuty do výzkumu. Charakteristika výzkumného souboru byla získána prostřednictvím vlastních otázek dotazníku. V níže uvedených tabulkách jsou uvedeny základní údaje.

Zastoupení respondentů dle pohlaví

Pohlaví	Absolutní počet	Podíl
Žena	77	74,8%
Muž	26	25,2%

Tabulka č. 1 – Zastoupení respondentů dle pohlaví



Graf č. 1 – Zastoupení respondentů dle pohlaví

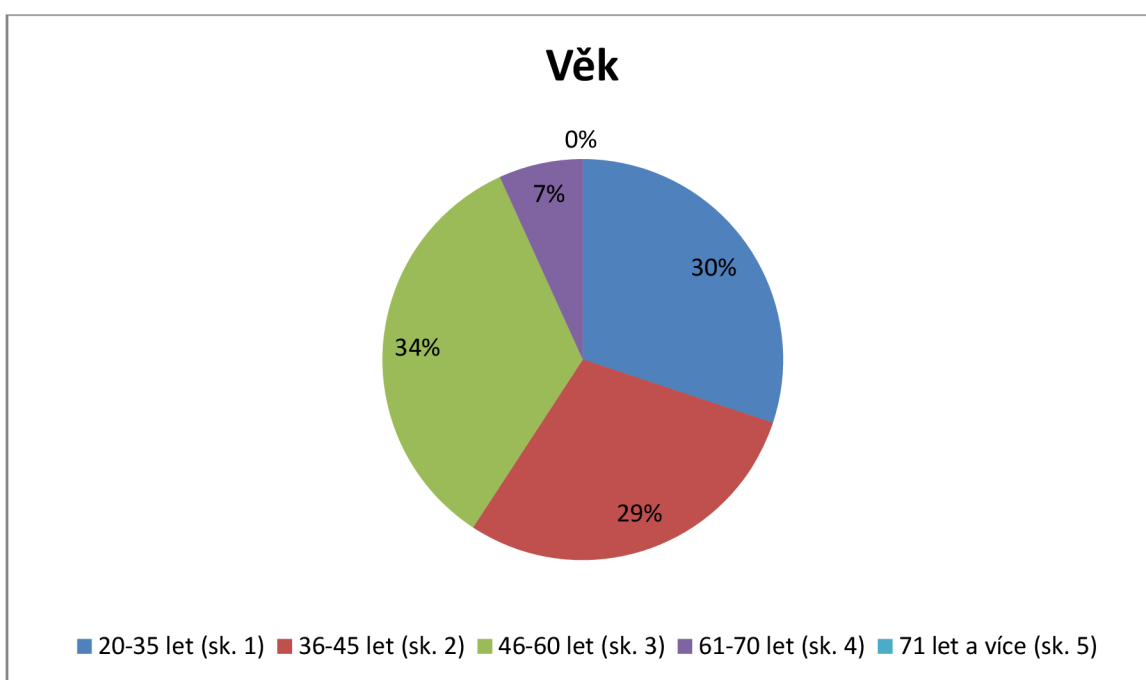
Dotazník vyplnilo 103 respondentů a na první pohled je patrné vyšší zastoupení žen oproti mužům. Celkem se dotazníkového výzkumu zúčastnilo 77 (74,8 %) žen a 26 (25,2 %) mužů.

MŠMT již mnoho let prosazuje rovné příležitosti žen a mužů v učitelské profesi, přesto na školách převažují ženy učitelky. Podobná situace je typická ve všech evropských zemích, kde taktéž působí více žen v učitelské profesi. Naopak je tomu tak v zastoupení řídicích funkcí - ředitelů a zástupců ředitelů, ve kterém jsou ženy zastoupeny jen v 1/3. (MŠMT, [online])

Zastoupení respondentů dle věku

Věk	Absolutní počet	Podíl
20-35 let	31	30,1%
36-45 let	30	29,1%
46-60 let	35	34,0%
61-70 let	7	6,8%
71 let a více	0	0,0%

Tabulka č. 2 – Zastoupení respondentů dle věku



Graf č. 2 – Zastoupení respondentů dle věku

Nejpočetnější věkovou skupinou jsou osoby ve věku 46–60 let, kterou zvolilo 35 respondentů (34 %). Druhou nejvíce zastoupenou věkovou skupinou jsou osoby ve věku 20–35 let, kterou vybralo 31 respondentů (30,1 %). Další početná věková skupina ve věku 36–45 let byla zastoupena 30 respondenty (29,1 %). Poslední skupina ve věku 61–70 let byla zastoupena 7 respondenty (6,8 %). Nabízené věkové rozmezí 71 let a více nebylo vyplněno žádným respondentem.

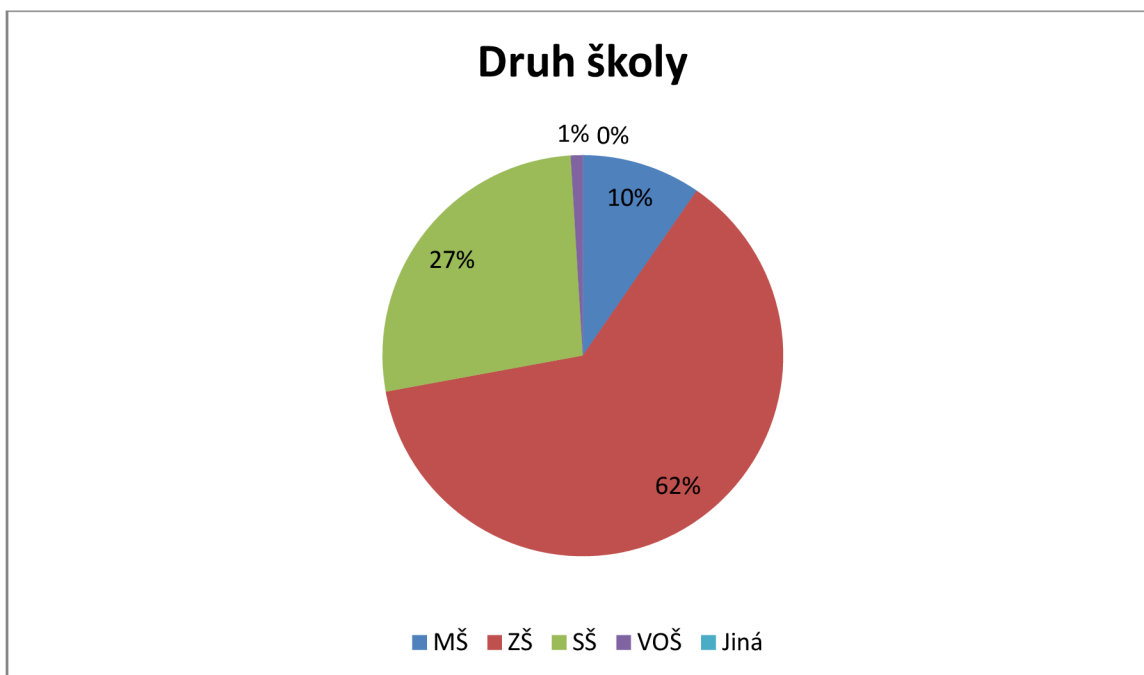
Velmi nízké zastoupení respondentů ve věkových skupinách 61–70 let; 71 let a více může být zdůvodněno odchodem učitelů důchodového věku ze školství do starobního důchodu.

Nejvíce zastoupenou skupinu v dotazníku tvoří učitelé ve věku 46–60 let, průměrný věk učitelů dle MŠMT (2019, [online]) odpovídá 47,2 roku.

Zastoupení respondentů dle místa působení – druh školy

Druh školy	Absolutní počet	Podíl
MŠ	10	9,7%
ZŠ	65	63,1%
SŠ	28	27,2%
VOŠ	1	1,0%
Jiná	0	0,0%

Tabulka č. 3 – Zastoupení respondentů dle místa působení (druh školy)



Graf č. 3 – Zastoupení respondentů dle místa působení (druh školy)

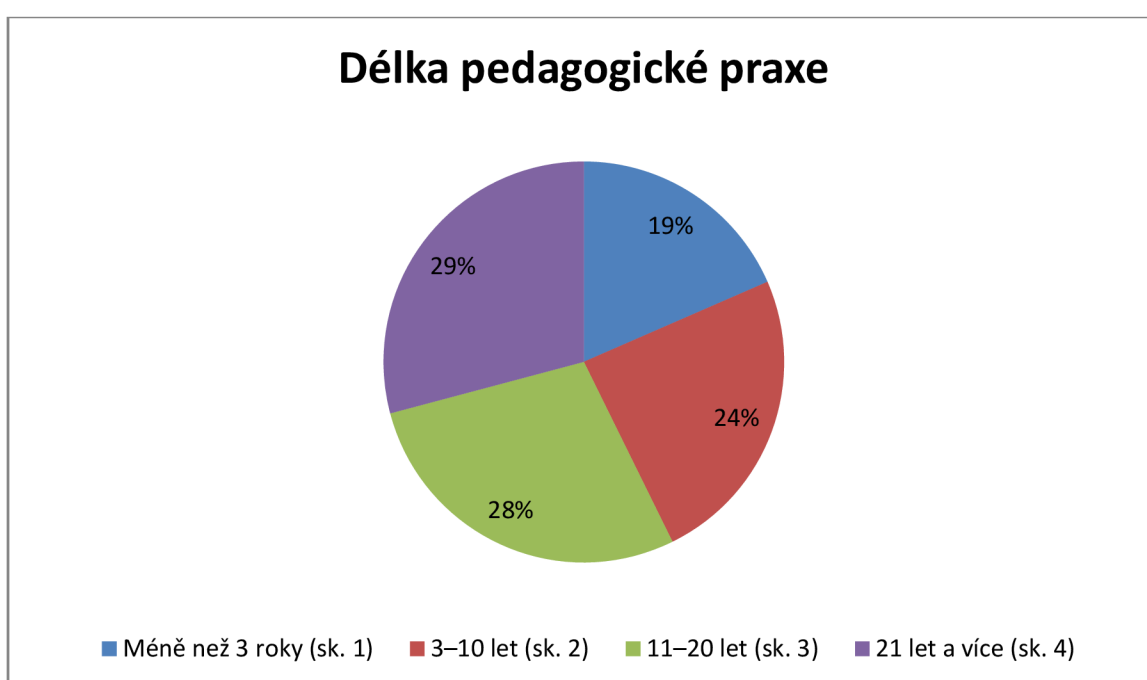
U respondentů jsme dále zjišťovali druh školy, na které vyučují. Jako své místo působení v mateřské škole uvedlo 10 respondentů (9,7 %). Na základní škole vyučuje 65 respondentů (63,1 %) a tvoří tak nejpočetnější skupinu. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou je střední škola, na které působí 28 respondentů (27,2 %). Poslední zastoupenou skupinou je vyšší odborná škola, kterou jako své působiště uvedl 1 respondent (1,0 %). Nabízená možnost „jiná“, do které mohli respondenti uvést chybějící druh školy, nebyla vyplněna žádným respondentem.

Ve školním roce 2021/2022 působilo v mateřské škole 33 861 učitelů, na základních školách 71 334 učitelů a na středních školách 39 933 učitelů. (Český statistický úřad, [online]) Zastoupení respondentů dle místa působení odpovídá ve zmenšeném měřítku údajům Českého statistického úřadu pro školní rok 2021/2022.

Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Absolutní počet	Podíl
Méně než 3 roky	19	18,4%
3–10 let	25	24,3%
11–20 let	29	28,2%
21 let a více	30	29,1%

Tabulka č. 4 – Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe



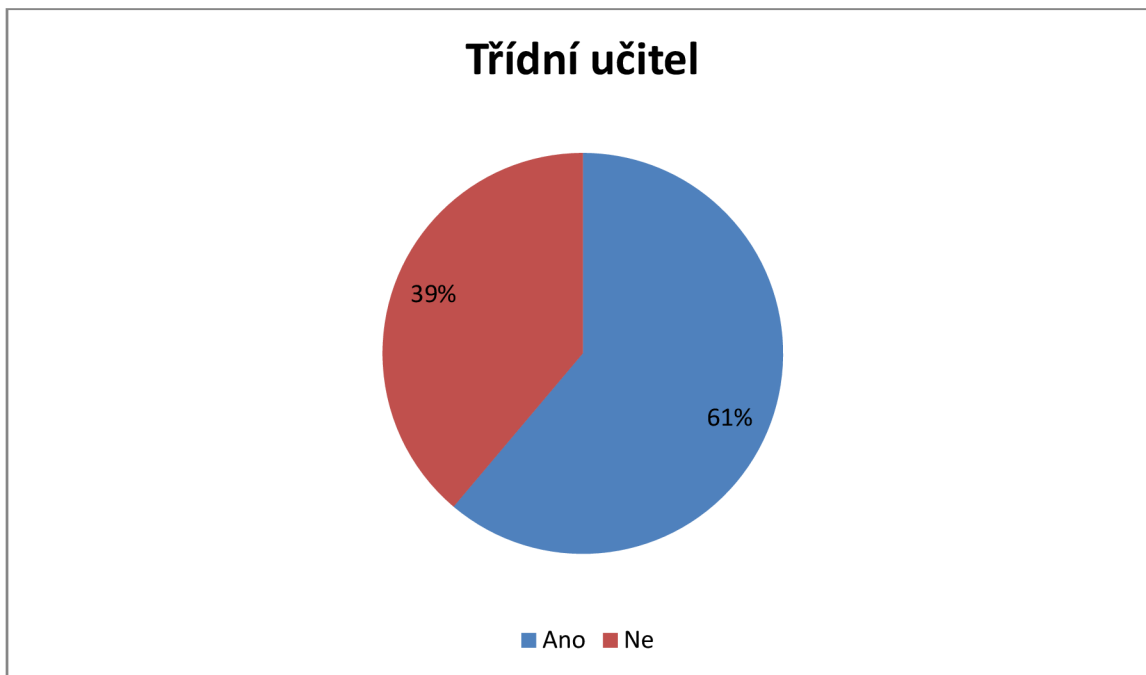
Graf č. 4 – Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe

Výzkumný soubor obsahoval jak začínající učitele, tak i učitele s mnohaletou praxí. Největší zastoupení mají respondenti s pedagogickou praxí 21 let a více, kterou uvedlo 30 osob (29,1 %). Naopak nejméně zastoupenou skupinou byli učitelé s pedagogickou praxí kratší než 3 roky, kterou zvolilo 19 respondentů (18,4 %). Početnější skupinu tvořilo 25 respondentů (24,3 %) s 3–10letou praxí. Učitelé s délkou pedagogické praxe 11–20 let byli zastoupeni 29 respondenty (28,2 %).

Zastoupení respondentů dle třídnictví

Třídní učitel	Absolutní počet	Podíl
Ano	63	61,2%
Ne	40	38,8%

Tabulka č. 5 – Zastoupení respondentů dle třídnictví



Graf č. 5 – Zastoupení respondentů dle třídnictví

Mezi respondenty bylo zastoupeno 63 (61,2 %) třídních učitelů a 40 (38,8, %) učitelů, kteří nevykonávají funkci třídního učitele.

Třídní učitelé jsou oproti učitelům bez třídnictví zatíženi větším množstvím administrativních činností, řeší vztahy v třídním kolektivu, komunikují se zákonnými zástupci a dalšími odborníky. Vlivem vykonávání funkce třídního učitele na výskyt syndromu vyhoření se budeme zabývat níže.

4.6 Identifikace stresorů

Není pochyb, že profese učitele a zvláště speciálního pedagoga patří k velice náročným povoláním, která jsou denně vystavena různým stresorům. Tyto stresory mají převážně negativní dopad na míru ohrožení syndromem vyhoření. Učitelé se během pandemie

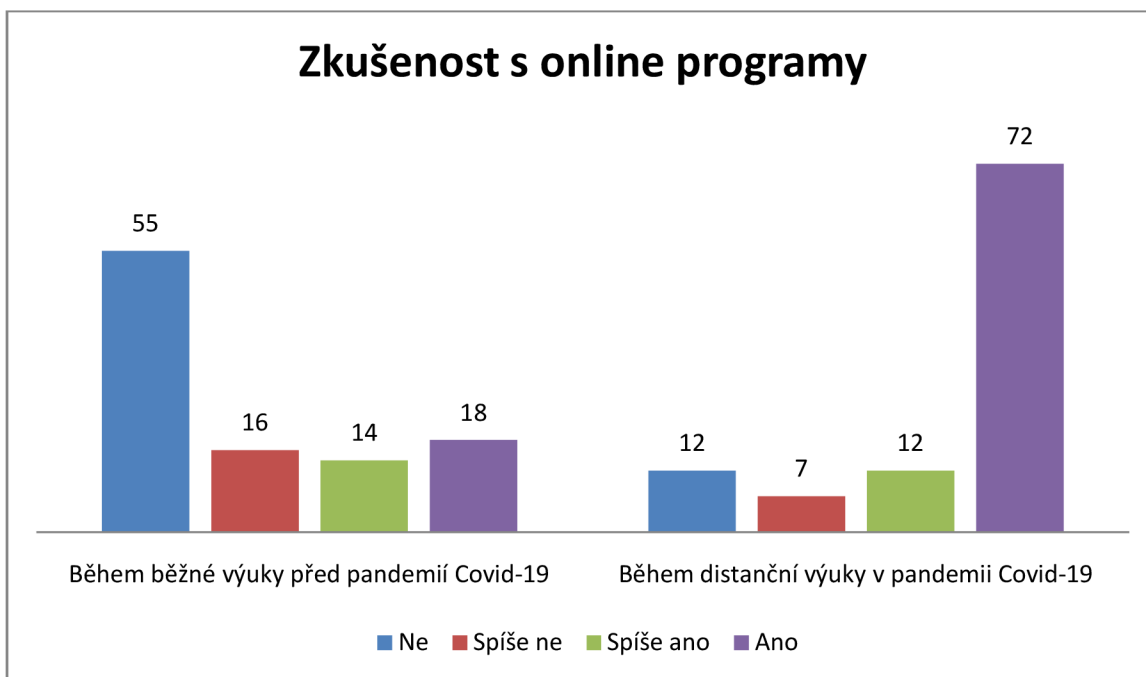
Covid-19 setkali s novým způsobem výuky, která probíhala distančně prostřednictvím online programů jako je např. Google Classroom, Skype, Microsoft Teams, Zoom.

V další části dotazníku jsme se respondentů dotazovali na rozdíly během běžné výuky před pandemií Covid-19 a během distanční výuky v pandemii Covid-19. Zajímala nás zkušenost učitelů s online programy a další možné stresové situace.

Zastoupení respondentů dle zkušeností s online programy

Zkušenost s online programy	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19	55 (53,4 %)	16 (15,5 %)	14 (13,6 %)	18 (17,5 %)
Během distanční výuky v pandemii Covid-19	12 (11,7 %)	7 (6,8 %)	12 (11,7 %)	72 (69,9 %)

Tabulka č. 6 – Zastoupení respondentů dle zkušeností s online programy



Graf č. 6 – Zastoupení respondentů dle zkušeností s online programy

Zkušenost s online programy během běžné výuky před pandemií Covid-19 nemělo 55 (53,4 %) respondentů a 16 (15,5 %) uvedlo spíše ne. Naopak během distanční výuky v pandemii Covid-19 měla zkušenost s online programy většina respondentů, konkrétně 72 (69,9 %) osob a dalších 12 (11,7 %) uvedlo spíše ano.

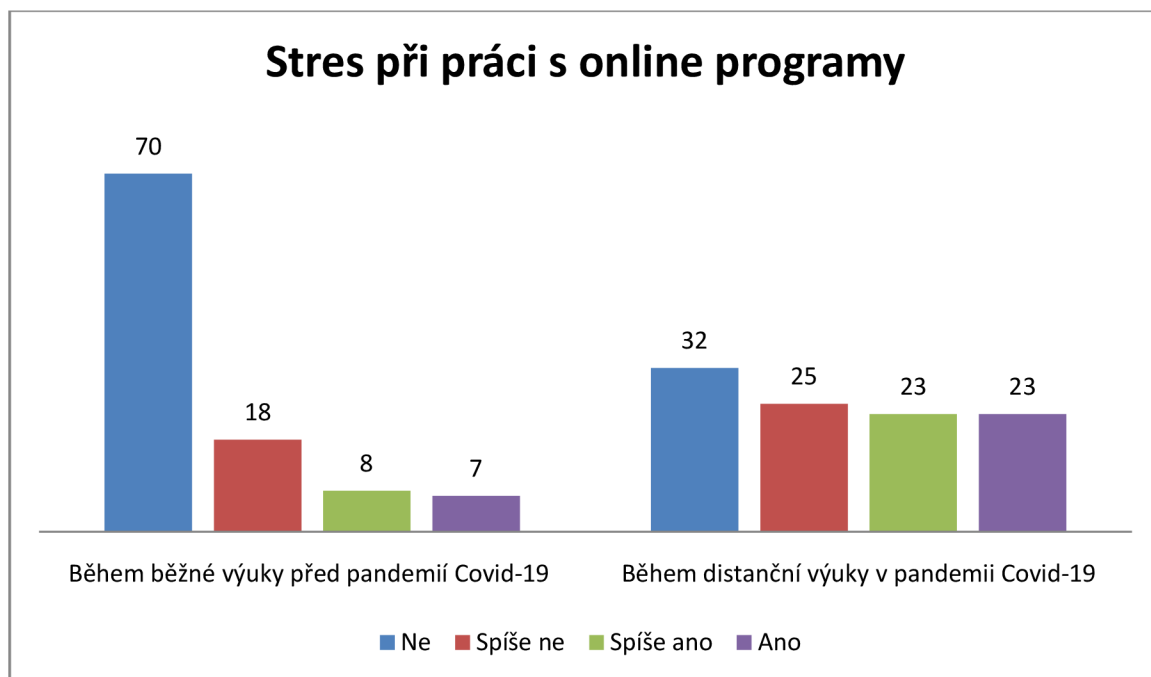
Učitelé v mateřských školách uvedli, že neměli zkušenost s online programy během distanční výuky. Variantu ne a spíše ne dohromady zvolilo všech 10 respondentů z mateřských škol. Na základní škole nemělo zkušenost 8 respondentů a na střední škole 1 respondent. Nezkušenost s online programy je možné vysvětlit zasíláním učiva na e-mail, sociální sítě nebo úplnou neúčastní na distanční výuce stanovené zákonem.

Povinnost vzdělávání dětí, žáků a studentů distančním způsobem byla upravena novelou školského zákona s platností od 25. 8. 2020. Povinné distanční vzdělávání se vztahuje na děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné. Povinnost distančně vzdělávat má také základní škola, střední škola, konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. (MŠMT, [online])

Zastoupení respondentů dle vlivu stresu při práci s online programy

Stres při práci s online programy	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19	70 (68,0 %)	18 (17,5 %)	8 (7,8 %)	7 (6,8 %)
Během distanční výuky v pandemii Covid-19	32 (31,1 %)	25 (24,3 %)	23 (22,3 %)	23 (22,3 %)

Tabulka č. 7 – Zastoupení respondentů dle vlivu stresu při práci s online programy



Graf č. 7 – Zastoupení respondentů dle vlivu stresu při práci s online programy

Během běžné výuky před pandemií Covid-19 nezažívalo 70 (68,0 %) respondentů stres a 18 osob spíše neprožívalo stres při práci s online programy a. Jako stresovou tuto práci vnímalo 7 (6,8 %) respondentů a jako spíše stresovou 8 (7,8 %) osob.

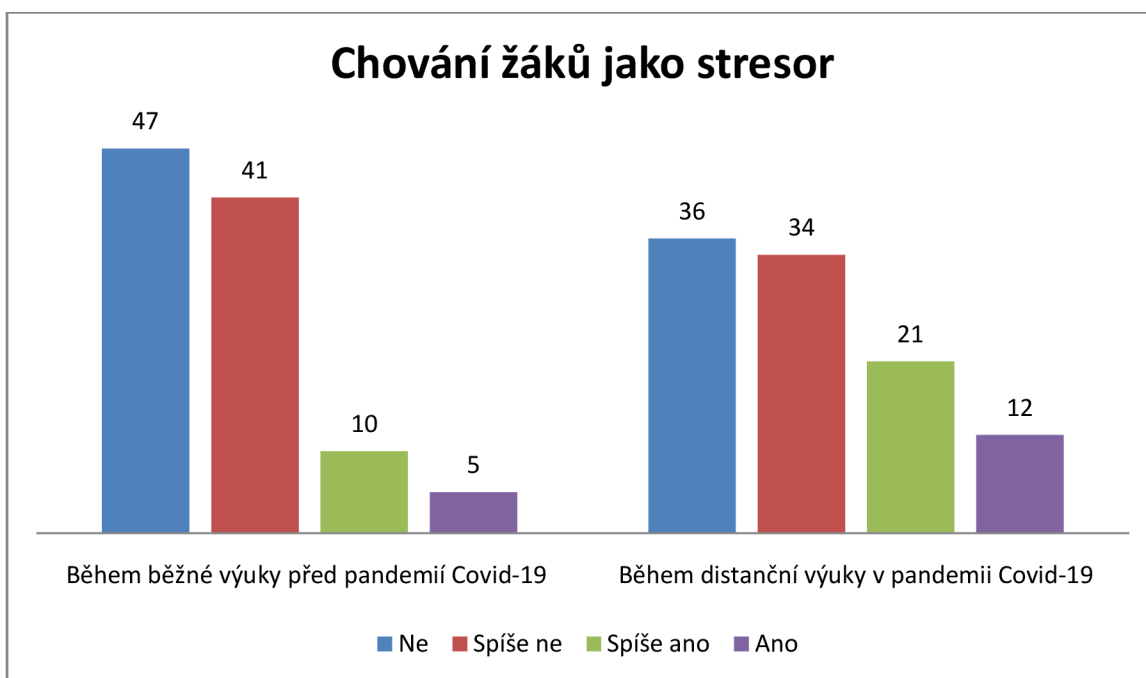
Práce s online programy během distanční výuky v pandemii Covid-19 se stala více stresovou činností. Pro 32 (31,1 %) respondentů nebyla tato práce stresující; 25 (24,3 %) osob uvedlo, že práce s online programy je spíše nestresuje. Výrazně stresující byla tato práce pro 23 (22,3 %) respondentů a spíše stresující byla totožně pro 23 (22,3 %) osob.

Náhly přechod z běžné na distanční výuku znamenal velkou změnu v práci učitelů. Více než polovina učitelů během běžné výuky nepracovala s online programy (viz graf č. 6). Distanční výuka nebyla do vzniku epidemie Covid-19 běžnou situací, se kterou by učitelé měli zkušenosti. Přechod na distanční výuku byl poměrně rychlý a učitelé se často za pochodu učili s online programy pracovat.

Zastoupení respondentů dle vnímání chování žáků jako stresoru

Chování žáků jako stresor	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19	47 (45,6 %)	41 (39,8 %)	10 (9,7 %)	5 (4,9 %)
Během distanční výuky v pandemii Covid-19	36 (35,0 %)	34 (33,0 %)	21 (20,4 %)	12 (11,7 %)

Tabulka č. 8 – Zastoupení respondentů dle vnímání chování žáků jako stresoru



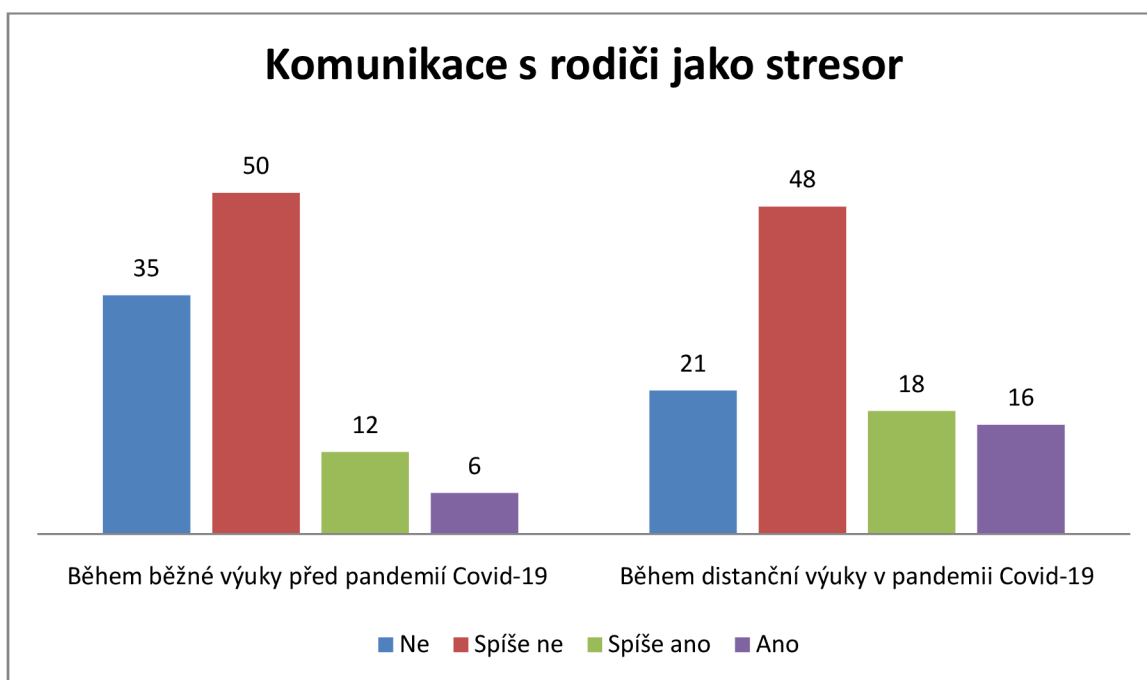
Graf č. 8 – Zastoupení respondentů dle vnímání chování žáků jako stresoru

Chování žáků během běžné výuky před pandemií Covid-19 nestresovalo 47 (45,6 %) respondentů a 41 (39,8 %) učitelů uvedlo na otázku „Stresovalo vás chování žáků?“ spíše ne. Jako stresující vnímalo chování žáků 5 (4,9 %) respondentů a jako spíše stresující 10 (9,7 %) osob. Menší změny jsou patrné v období během distanční výuky v pandemii Covid-19, chování žáků nevnímalo jako stresující 36 (35,0 %) respondentů, dalších 34 (33,0 %) respondentů odpovědělo spíše ne. Chování žáků stresovalo 12 (11,7 %) osob a 21 (20,4 %) osob uvedlo chování žáků jako spíše stresující.

Zastoupení respondentů dle vnímání komunikace s rodiči jako stresoru

Komunikace s rodiči jako stresor	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19	35 (34,0 %)	50 (48,5 %)	12 (11,7 %)	6 (5,8 %)
Během distanční výuky v pandemii Covid-19	21 (20,4 %)	48 (46,6 %)	18 (17,5 %)	16 (15,5 %)

Tabulka č. 9 – Zastoupení respondentů dle vnímání komunikace s rodiči jako stresoru



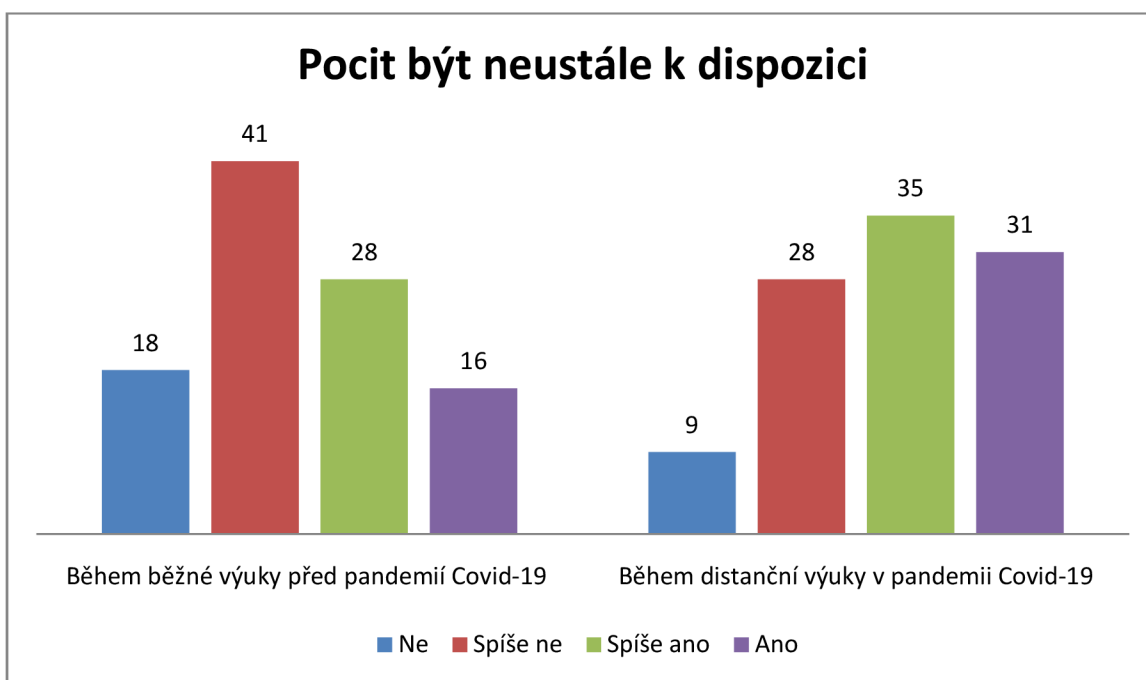
Graf č. 9 – Zastoupení respondentů dle vnímání komunikace s rodiči jako stresoru

Komunikace s rodiči v období běžné výuky před pandemií Covid-19 nestresovala 35 (34,0 %) respondentů a 50 (48,5 %) respondentů ji považovalo za spíše nestresující. Komunikaci jako zdroj stresu považovalo 6 (5,8 %) respondentů a jako spíše stresující ji uvedlo 12 (11,7 %) osob. Během distanční výuky v pandemii Covid-19 došlo k nárůstu stresu při komunikaci s rodiči. Jako nestresující jí vnímá 21 (20,4 %) osob, spíše ne odpovědělo 48 respondentů (46,6 %). Více stresovala komunikace s rodiči 16 (15,5 %) osob a 18 (17,5 %) osob uvedlo spíše ano.

Zastoupení respondentů dle pocitu být neustále k dispozici

Pocit být neustále k dispozici	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19	18 (17,5 %)	41 (39,8 %)	28 (27,2 %)	16 (15,5 %)
Během distanční výuky v pandemii Covid-19	9 (8,7 %)	28 (27,2 %)	35 (34,0 %)	31 (30,1 %)

Tabulka č. 10 – Zastoupení respondentů dle pocitu být neustále k dispozici



Graf č. 10 – Zastoupení respondentů dle pocitu být neustále k dispozici

Během běžné výuky před pandemií Covid-19 nemělo 18 (17,5 %) respondentů pocit, že musí být neustále k dispozici, tedy reagovat na dotazy a problémy rodičů a žáků. Variantu spíše ne uvedlo nejvíce osob, a to celkem 41 (39,8 %). Pocit být neustále k dispozici vnímalo 16 (15,5 %) respondentů a spíše ano odpovědělo 28 (27,2 %) osob. Ke zvýšenému nárůstu dochází během distanční výuky v pandemii Covid-19. Pocit být neustále k dispozici nemělo 9 (8,7 %) osob, spíše ne odpovědělo 28 (27,2 %) osob. Naopak 31 (30,1 %) respondentů

uvedlo, že měli pocit být neustále k dispozici a 35 (34,0 %) respondentů odpovědělo spíše ano.

Mezi respondenty, kteří uvedli ano a spíše ano na otázku „Měl(a) jste pocit, že musíte být během distanční výuky v pandemii Covid-19 neustále k dispozici?“ bylo 49 (47,6 %) třídních a 17 (16,5 %) netřídních učitelů.

5 Vyhodnocení výzkumu

V této kapitole se budeme zabývat interpretací a popisem výsledků výzkumného šetření. První představenou oblastí budou získaná data a výsledky vztahující se k výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19. Vyhodnocení míry výskytu syndromu vyhoření bude provedeno prostřednictvím položených otázek, které zkoumají oblast emocionálního vyčerpání, depersonalizaci a osobního uspokojení. Dále budou získaná data testována statistickými metodami se záměrem ověření platnosti stanovených hypotéz.

5.1 Standardizovaný dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI)

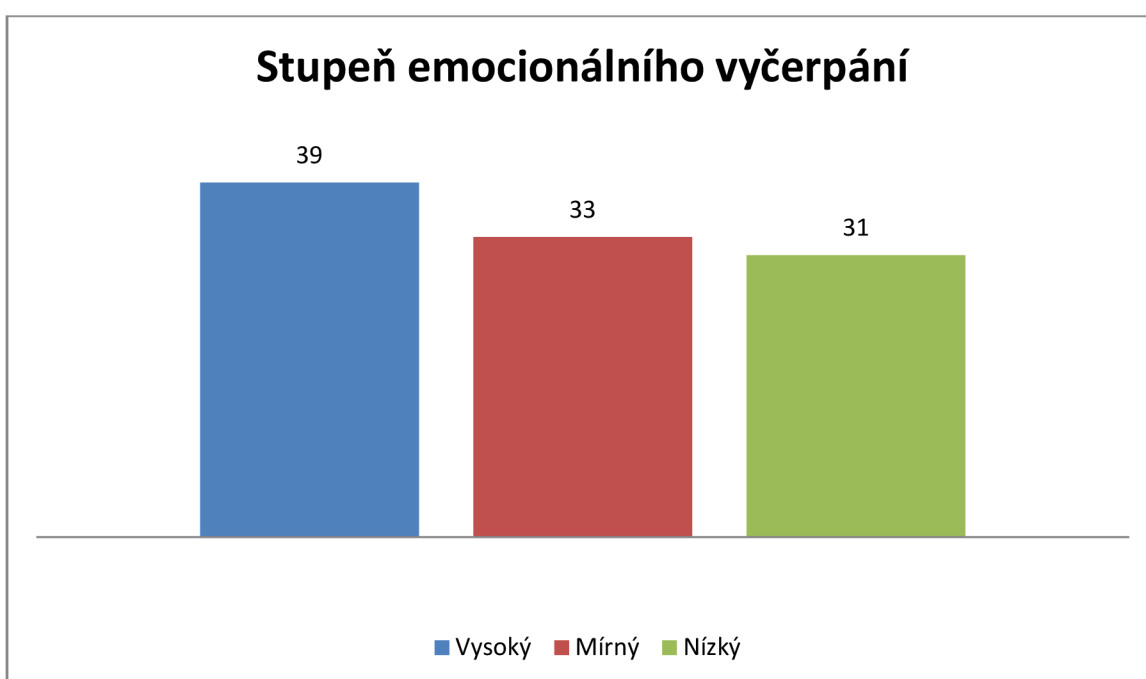
Pomocí standardizovaného dotazníku Maslach Burnout Inventory (MBI) jsme u respondentů zjišťovali výskyt syndrom vyhoření ve třech oblastech – emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP), osobní uspokojení (PA). U každé oblasti vyhodnocujeme nízký, mírný a vysoký stupeň vyhoření. Při emocionálním vyčerpání a depersonalizaci značí naměřené vysoké hodnoty shodně vysoký stupeň vyhoření. Naopak při osobním uspokojením značí vysoké hodnoty minimální riziko výskytu syndromu vyhoření

Emocionální vyčerpání je rozhodujícím ukazatelem pro určení syndromu vyhoření. Je charakteristické ztrátou chuti do života, úbytkem sil a minimální motivací vykonávat jakoukoliv činnost. Příznaky syndromu vyhoření pozorujeme právě při výskytu těchto charakteristik. Depersonalizace představuje ztrátu zájmu vůči jiným osobám, vytrácí se vzájemný respekt a úcta. Toto odcizení může vést k jednání s lidmi jako s neživými věcmi. Ke snížení pracovního výkonu dochází u osob, které se neumí pozitivně ocenit, hodnotit a chybí jim sebedůvěra. Nedostatkem ocenění ubývá jedinci energie a zhoršuje se jeho schopnost zvládat stresové situace a konflikty. (Křivohlavý, 1998, s. 40)

Stupeň emocionálního vyčerpání speciálních pedagogů

Stupeň	Absolutní počet	Podíl
Vysoký	39	37,9%
Mírný	33	32,0%
Nízký	31	30,1%

Tabulka č. 11 – Stupeň emocionálního vyčerpání speciálních pedagogů



Graf č. 11 – Stupeň emocionálního vyčerpání speciálních pedagogů

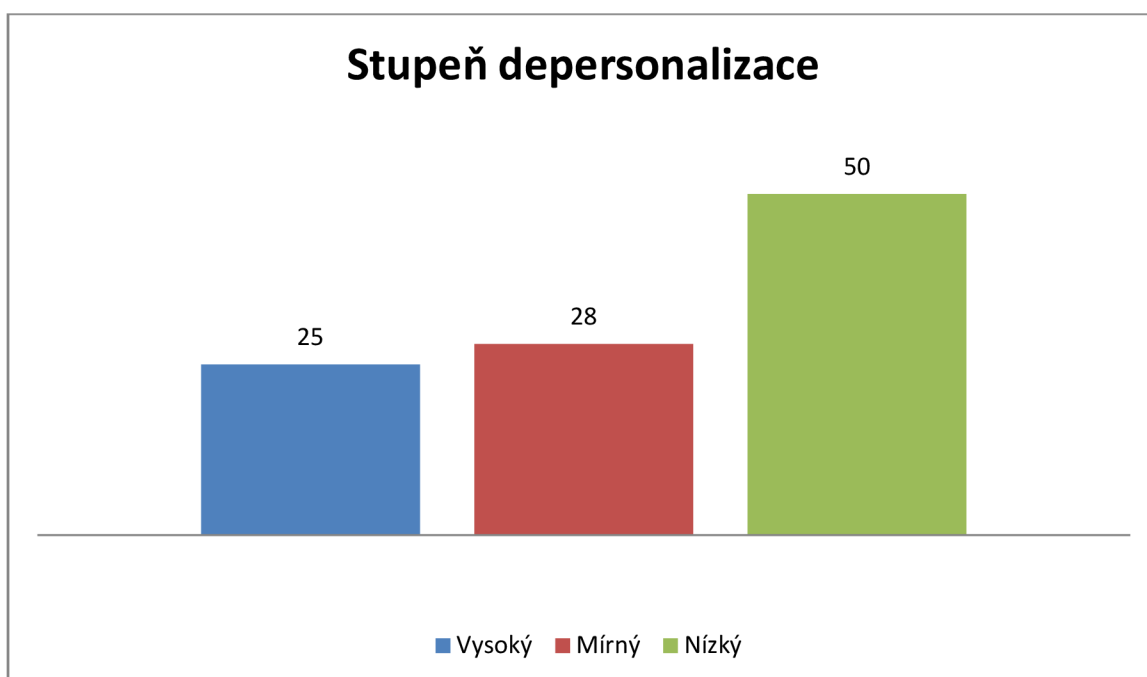
Z celkového počtu 103 respondentů byl zjištěn vysoký stupeň emocionálního vyčerpání značící vyhoření u 39 (37,9 %) speciálních pedagogů. Mírný stupeň emocionálního vyčerpání se projevuje u 33 (32,0 %) speciálních pedagogů. Nižším stupněm je ohroženo 31 (30,1 %) speciálních pedagogů.

Maximálně možný dosažený skóre v oblasti emocionálního vyčerpání byl 63 a nejnižší možný dosažený skóre byl 0. Maximální naměřená hodnota byla 52, která značí vysoký stupeň vyčerpání a s tím spojené vyhoření speciálního pedagoga. Nejnižší naměřená hodnota byla 1, což značí nízký stupeň vyčerpání a minimální ohrožení syndromem vyhoření. Průměrná hodnota emocionálního vyčerpání speciálních pedagogů byla 23,36.

Stupeň depersonalizace speciálních pedagogů

Stupeň	Absolutní počet	Podíl
Vysoký	25	24,3%
Mírný	28	27,2%
Nízký	50	48,5%

Tabulka č. 12 – Stupeň depersonalizace speciálních pedagogů



Graf č. 12 – Stupeň depersonalizace speciálních pedagogů

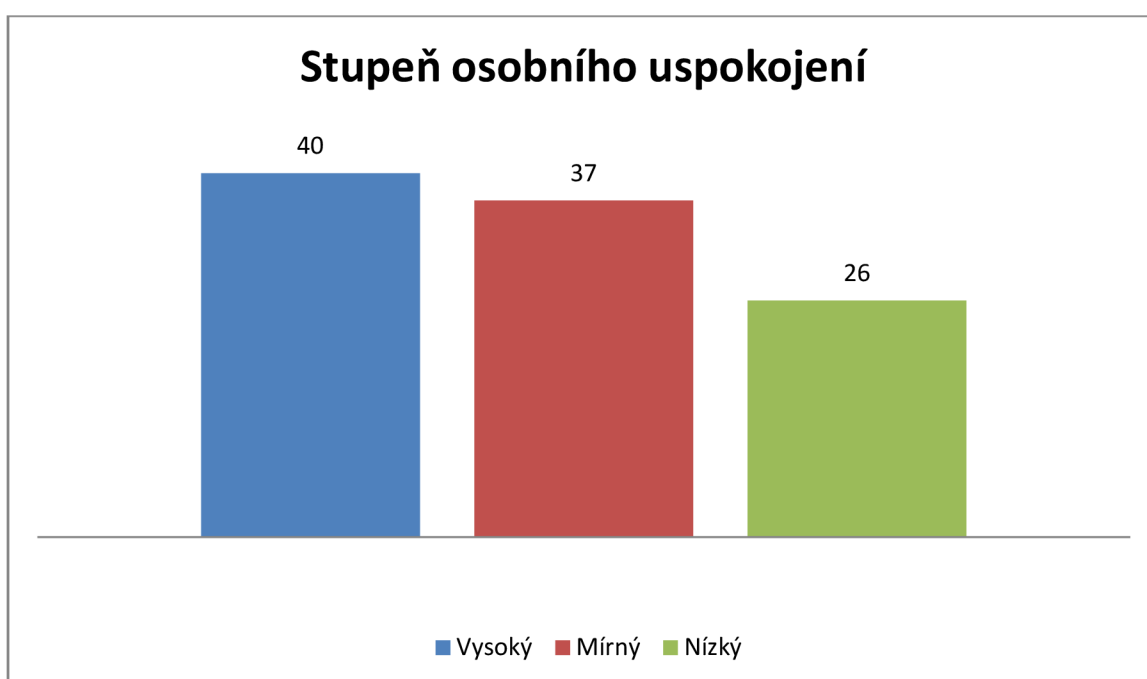
Z celkového počtu 103 respondentů se vysoký stupeň depersonalizace vyskytuje u 25 (24,3, %) respondentů a u těchto speciálních pedagogů značí vyhoření. Mírným stupněm depersonalizace je ohroženo 28 (27,2 %) respondentů a nízký stupeň depersonalizace se projevuje u 50 (48,5 %) respondentů.

Maximálně možný dosažený skóre v oblasti depersonalizace byl 35 a nejnižší možný dosažený skóre byl 0. Maximální naměřená hodnota byla 26, která značí vysoký stupeň depersonalizace a s tím spojené vyhoření speciálního pedagoga. Nejnižší naměřená hodnota byla 0, což značí nízký stupeň depersonalizace a minimální ohrožení syndromem vyhoření. Průměrná hodnota depersonalizace speciálních pedagogů byla 8,24.

Stupeň osobního uspokojení speciálních pedagogů

Stupeň	Absolutní počet	Podíl
Vysoký	40	38,8%
Mírný	37	35,9%
Nízký	26	25,2%

Tabulka č. 13 – Stupeň osobního uspokojení speciálních pedagogů



Graf č. 13 – Stupeň osobního uspokojení speciálních pedagogů

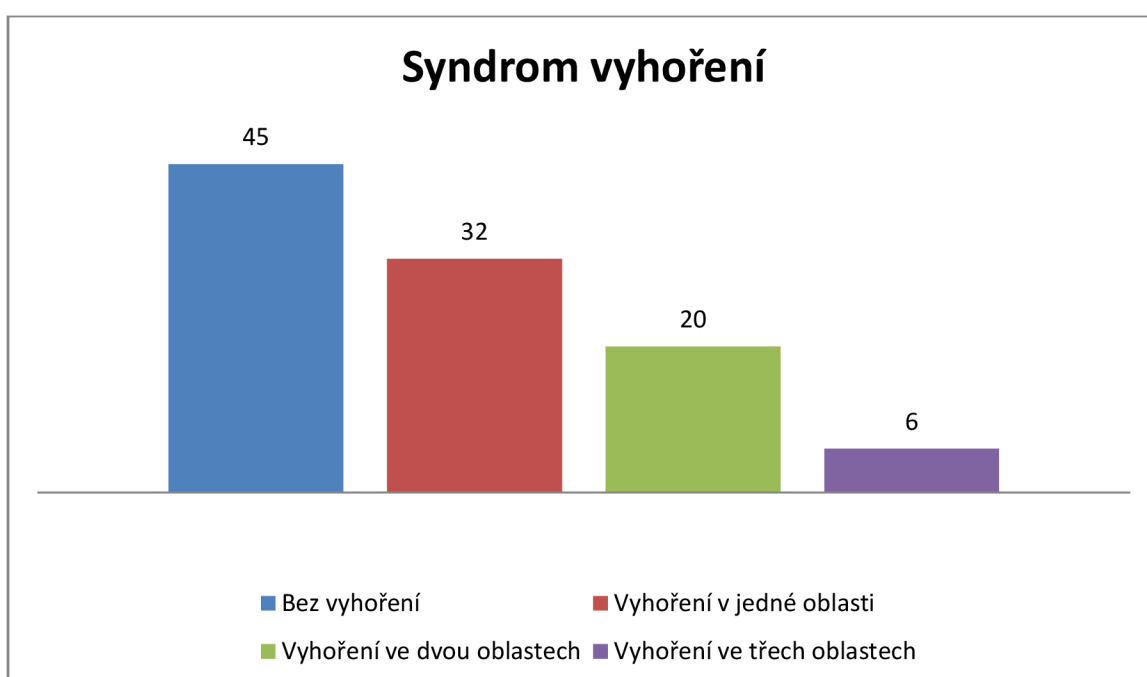
Z celkového počtu 103 respondentů se projevuje vysoký stupeň osobního uspokojení u 40 (38,8 %) respondentů. Mírný stupeň osobního uspokojení byl vyměřen u 37 (35,9 %) respondentů. Nízký stupeň osobního uspokojení se vyznačuje u 26 (25,2 %) respondentů a znamená, že se u těchto speciálních pedagogů projevuje vyhoření.

Maximálně možný dosažený skóre v oblasti osobního uspokojení byl 56 a nejnižší možný dosažený skóre byl 0. Maximální naměřená hodnota byla 56, která znamená vysoký stupeň osobního uspokojení a minimální ohrožení syndromem vyhoření. Nejnižší naměřená hodnota byla 10, což značí nízký stupeň osobního uspokojení a s tím spojené vyhoření speciálního pedagoga. Průměrná naměřená hodnota osobního uspokojení byla 36,40.

Míra syndromu vyhoření speciálních pedagogů

Míra syndromu vyhoření	Absolutní počet	Podíl
Bez vyhoření	45	43,7%
Vyhoření v jedné oblasti	32	31,1%
Vyhoření ve dvou oblastech	20	19,4%
Vyhoření ve třech oblastech	6	5,8%

Tabulka č. 14 – Syndrom vyhoření speciálních pedagogů



Graf č. 14 – Syndrom vyhoření speciálních pedagogů

Z celkového počtu 103 respondentů se u 45 (43,7 %) speciálních pedagogů neprojevuje syndrom vyhoření. Horší výsledky byly zjištěny u 32 (31,1 %) speciálních pedagogů, kteří vyhořeli pouze v jedné oblasti. Ve dvou oblastech zároveň vyhořelo 20 (19,4 %) speciálních pedagogů a ve třech oblastech současně se projevil syndrom vyhoření u 6 (5,8 %) speciálních pedagogů.

Míra výskytu u zkoumaného vzorku respondentů speciálních pedagogů byla 55,3 %, syndrom vyhoření byl přítomný u 57 speciálních pedagogů.

5.2 Ověřování hypotéz

V této podkapitole bude zodpovězena hlavní výzkumná otázka a hypotézy, které byly stanoveny v úvodu praktické části.

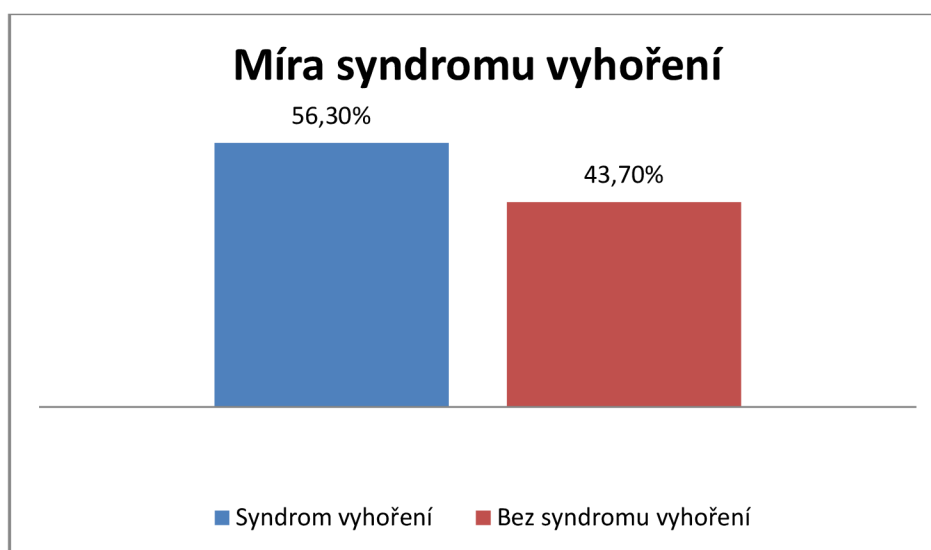
Míra výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů.

Hlavní výzkumnou otázkou a cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů v období pandemie Covid-19. Míra výskytu syndromu vyhoření byla zjišťována prostřednictvím dotazníku MBI a zaměřovala se na tři oblasti – emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobní uspokojení (PA).

HVO: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů.

Dotazník byl vyhodnocen dle Venglářové a kol. (2011) včetně uvedeného postupu pro výpočet viz kapitola způsob analýza dat. V každé oblasti hodnotíme stupeň vyhoření na nízký, mírný a vysoký. Pro zjištění míry výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů započítáme pouze oblast značící vyhoření.

Z celkových 103 respondentů nebyl syndrom vyhoření přítomný u 45 speciálních pedagogů. Alespoň v jedné oblasti vyhořelo 32 speciálních pedagogů, alespoň ve dvou oblastech vyhořelo 20 speciálních pedagogů a ve všech třech oblastech vyhořelo 6 speciálních pedagogů. Celkově se syndrom vyhoření vyskytl u 58 speciálních pedagogů a míra výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů ve zkoumaném vzorku byla 56,30 %.



Graf č. 15 – Míra syndromu vyhoření speciálních pedagogů

Vliv distanční výuky v období pandemie Covid-19 na výskyt syndromu vyhoření

V dotazníku jsme se speciálních pedagogů dotazovali na vnímání konkrétních stresorů během běžné výuky a v období pandemie. Stanovená hypotéza zní:

H1: Distanční výuka v období Covid-19 má negativní vliv na výskyt syndromu vyhoření.

Přehled stresorů během běžné výuky a v období pandemie Covid-19 jsme uvedli do tabulky.

Stresor	Běžná výuka před pandemií Covid-19		Distanční výuka v pandemii Covid-19	
	Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka
Zkušenost s online programy	1,95	1,17	3,40	1,04
Práce s online programy	1,53	0,91	2,36	1,14
Chování žáků	1,74	0,83	2,09	1,01
Komunikace s rodiči	1,89	0,83	2,28	0,96
Pocit být neustále k dispozici	2,41	0,95	2,85	0,95

Tabulka č. 15 – Stresory

Uvedené hodnoty průměru vypovídají, jak stresory zatěžovaly speciální pedagogy. Hodnota 0 = nejméně, hodnota 4 = nejvíce.

Speciální pedagogové měli během běžné výuky menší zkušenost s online programy než tomu tak bylo v distanční výuce. Důvodem výrazného růstu zkušeností s těmito programy bylo povinné vzdělávání dětí, žáků a studentů i během uzavření škol.

Práce s online programy nebyla pro speciální pedagogy během běžné výuky příliš stresující. Předpokládáme, že práce s těmito programy byla spíše dobrovolná a představovala

vlastní iniciativu speciálních pedagogů. V průběhu pandemie Covid-19 a přechodu na distanční výuku byla práce s online programy výrazně stresující. Toto zvýšení nastalo pravděpodobně proto, že speciální pedagogové se s novými programy učili pracovat a zároveň měli již vyučovat způsobem, se kterým se do té doby nesetkali.

Chování žáků bylo během běžné výuky průměrně stresující. S příchodem distanční výuky dochází ke zvýšení intenzity, speciální pedagogové prožívali více stresu než během běžné výuky. Motivovat žáky a usměrnit jejich chování během pandemie bylo velice náročné a speciální pedagogové měli limitované prostředky např. vypnutí mikrofonu.

Komunikace s rodiči patří mezi každodenní náplň práce speciálních pedagogů, tuto oblast považovali během běžné výuky jako průměrně stresující. K mírnému nárůstu dochází v období distanční výuky, kdy předpokládáme častější komunikaci z důvodu předání aktuálních informací, nejasností při vypracování a odevzdávání úkolů aj.

Pocit být neustále k dispozici byl pro speciální pedagogy velmi stresující i během běžné výuky. Pro učitelskou profesi je běžné odpovídat na telefonické hovory a e-maily rodičů i mimo pracovní dobu z domova. Intenzita stresoru se navíc zvýšila v průběhu pandemie. Distanční výuka byla nová zkušenost také pro rodiče, a pokud si s něčím nevěděli rady, kontaktovali v první řadě učitele.

V období distanční výuky v pandemii Covid-19 došlo ke zvýšení stresové zátěže speciálních pedagogů ve všech oblastech, a proto hypotézu přijímáme.

Vliv délky praxe speciálních pedagogů na výskyt syndromu vyhoření

Náročnost profese speciálních pedagogů spojená s nedostatkem zpětné vazby a ocenění nás směřovala ke stanovení hypotézy.

H2: Délka praxe speciálních pedagogů nesouvisí s výskytem syndromu vyhoření.

Tuto hypotézu jsme testovali pomocí Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Proměnná	<i>Spearmanův korelační koeficient – souvislost délka praxe a syndrom vyhoření</i>				
	<i>N = 103</i>				
	Průměr	Směrodatná odchylka	EE	DP	PA
Délka praxe	2,7	1,09	0,28	0,15	- 0,08

Tabulka č. 16 – Spearmanův korelační koeficient – souvislost délka praxe a syndrom vyhoření

Při ověřování hypotézy jsme délku praxe respondentů rozdělili do 4 kategorií dle grafu č. 4. Průměrná délka praxe je zde znázorněna průměrnou hodnotou 2,7 – tato hodnota po zaokrouhlení odpovídá délce praxe 11–20 let. Z tabulky č. 16 vyplývá, že existuje přímá korelace mezi délkou praxe a emocionálním vyčerpáním (EE). Emocionální vyčerpání je rozhodujícím ukazatelem pro určení syndromu vyhoření a je pro něho typická ztráta chuti do života a velmi nízká motivace. Příznaky syndromu vyhoření pozorujeme právě při výskytu těchto charakteristik. Hodnoty v oblastech depersonalizace (DP) a osobního uspokojení (PA) nejsou statisticky významné. Protože se neprokázal vztah mezi syndromem vyhoření a délkou praxe ve všech třech oblastech, hypotézu přijímáme.

Vliv funkce třídního učitele na výskyt syndromu vyhoření

Práce třídního učitele je přirozeně spojená s vyšší administrativní zátěží a častější komunikací se zákonnými zástupci. Na základě těchto poznatků jsme stanovili hypotézu.

H3: Funkce třídního učitele zvyšuje frekvenci výskytu syndromu vyhoření.

Tuto hypotézu jsme testovali pomocí Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Proměnná	<i>Spearmanův korelační koeficient – souvislost třídní učitel a syndrom vyhoření</i>				
	<i>N = 103</i>				
	Průměr	Směrodatná odchylka	EE	DP	PA
Funkce třídního učitele	1,4	0,49	- 0,07	- 0,01	0,03

Tabulka č. 17 – Spearmanův korelační koeficient – souvislost třídní učitel a syndrom vyhoření

Pro ověření stanovené hypotézy jsme respondenty rozdělili do dvou skupin. Respondenty, kteří vykonávali funkci třídního učitele, jsme označili číslem jedna. Respondenty bez třídnictví jsme označili číslem dva. Průměrná hodnota 1,4 odpovídá skutečnosti, že mezi respondenty převažovali třídní učitelé. Z tabulky č. 17 vyplývá, že hodnoty v oblastech emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení nejsou statisticky významné, a proto hypotézu zamítáme.

Vliv věku na výskyt syndromu vyhoření

Pokud bychom si měli představit vyhořelou osobu, asi přirozeně nás napadne jedinec ve středním věku, který je unavený z každodenního skloubení pracovního a soukromého života. Ve výzkumu jsme se zabývali otázkou vlivu věku na výskyt syndromu vyhoření. Stanovili jsme následující hypotézu.

H4: Vyšší věk speciálních pedagogů zvyšuje frekvenci výskytu syndromu vyhoření.

Tuto hypotézu jsme testovali pomocí Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Proměnná	<i>Spearmanův korelační koeficient – souvislost věk a syndrom vyhoření</i> <i>N = 103</i>				
	Průměr	Směrodatná odchylka	EE	DP	PA
Věk	2,17	0,94	0,112	0,004	0,001

Tabulka č. 18 – Spearmanův korelační koeficient – souvislost věk a syndrom vyhoření

Při ověřování hypotézy jsme věk respondentů rozdělili do 5 věkových skupin dle grafu č. 2. Průměrný věk respondentů je zde uveden hodnotou 2,17 – tato hodnota odpovídá věkové skupině 36–45 let. Z tabulky č. 18 vyplývá, že hodnoty v oblastech emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení nejsou statisticky významné, a proto hypotézu zamítáme.

Vliv pohlaví na výskyt syndromu vyhoření

V problematice syndromu vyhoření bývá jedním z faktorů souvislost mezi pohlavím a mírou výskytu syndromu vyhoření. V teoretické části jsme uvedli, že je na ženy kladen vyšší tlak a ve společnosti převládá představa dokonalé ženy, která chodí do práce a stará se o děti a domácnost. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi pohlavím a výskytem syndromu vyhoření. Na základě toho byla stanovena následující hypotéza.

H5: Pohlaví speciálních pedagogů má vliv na vznik syndromu vyhoření.

Hypotéza byla testována pomocí Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Proměnná	<i>Spearmanův korelační koeficient – souvislost pohlaví a syndrom vyhoření</i> <i>N = 103</i>				
	Muži - průměr	Ženy - průměr	Muži směrodatná odchylka	Ženy směrodatná odchylka	Hodnota korelace
EE	23,23	23,40	8,07	12,47	0,01
DP	10,73	7,40	6,00	6,40	0,25
PA	36,77	36,27	8,06	9,25	0,03

Tabulka č. 19 – Spearmanův korelační koeficient – souvislost pohlaví a syndrom vyhoření

Z tabulky č. 19 vyplývá, že existuje přímá korelace mezi pohlavím a oblastí depersonalizace (DP) a značí vyšší míru vyčerpání u mužů než u žen. Znamená to, že nedostatek zpětné vazby vede ke ztrátě zájmu o žáky a odcizení. Hodnoty v oblastech emocionálního vyčerpání (EE) a osobního uspokojení (PA) nejsou statisticky významné. Protože se neprokázal vztah mezi syndromem vyhoření a pohlavím ve všech třech oblastech, hypotézu zamítáme.

5.3 Diskuze

Diplomová práce se zabývala syndromem vyhoření v období pandemie Covid-19. Na začátku roku 2020 se uzavřely školy v celé České republice po vzoru celého světa. O důsledcích tohoto opatření se jen spekulovalo, je však jisté, že mezi speciálními pedagogy a žáky panovaly obavy o dalším vývoji epidemie. V průběhu této epidemie se školy znovu otevíraly a poté zase uzavřely, tato situace vedla ke stanovení povinné distanční výuky – vzdělávání na dálku. Pro většinu pedagogů to byla zásadní změna a často také první zkušenost s touto formou výuky. V krátké době se vyučování přesunulo do online prostředí, se kterým se v průběhu seznamovali žáci, tak samotní pedagogové. Náročná práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří při výuce využívají pomoc asistentů pedagoga, se stala ještě složitější.

V rámci výzkumu jsme oslovili speciální pedagogy pracující na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zjišťovali jsme míru výskytu syndromu vyhoření v období pandemie a možné stresory, které měly vliv na vznik syndromu vyhoření. Prostřednictvím dotazníku složeného z vlastních otázek a Maslach Burnout Inventory (MBI) jsme zjistili konkrétní hodnoty v oblasti emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení. Zajímali jsme se, jak speciální pedagogové vnímali práci s online programy, chování žáků a komunikaci s rodiči během běžné výuky a během distanční výuky v období pandemie Covid-19.

Do výzkumu bylo zapojeno 103 respondentů, dotazník byl určen pouze pro speciální pedagogy na školách, kteří vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Sběr dat probíhal v březnu 2023. Speciální pedagogové byli oslovováni prostřednictvím e-mailu a facebookových skupin určené pro speciální pedagogy.

Hlavním cíle práce bylo zjištění míry výskytu syndromu vyhoření v období pandemie Covid-19. Velká část respondentů měla projevy syndromu vyhoření, konkrétně vyhořelo 56,30 % speciálních pedagogů.

Na základě teoretických poznatků jsme stanovili hypotézy. Předpokládali jsme, že distanční výuka má negativní vliv na výskyt syndromu vyhoření. Na základě analýzy uvedených stresorů jsme došli k závěru, že je tento předpoklad pravdivý.

Dále jsme se zabývali předpokladem, že délka praxe speciálních pedagogů nesouvisí s výskytem syndromu vyhoření. Na základě statistické analýzy se projevila souvislost délky pedagogické praxe a výskytem syndromu vyhoření pouze v oblasti emocionálního vyčerpání (EE). Hodnoty v oblastech depersonalizace (DP) a osobního uspokojení (PA) nebyly statisticky významné.

Předpokládali jsme souvislost mezi funkcí třídního učitele a frekvenci vzniku syndromu vyhoření. Na základě prostudované literatury jsme vnímali náročnější náplň práce třídních učitelů. Prostřednictvím statistické analýzy jsme došli k souvislosti hodnot emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení (PA), která se prokázala jako nevýznamná.

Domnívali jsme se, že věk respondentů má vliv na výskyt syndromu vyhoření. Na základě statistické analýzy jsme zjistili, že hodnoty v oblastech emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobního uspokojení nejsou statisticky významné.

Jako možný faktor ovlivňující výskyt syndromu vyhoření jsme předpokládali pohlaví respondentů – rozdíl mezi muži a ženami. Zvýšený výskyt syndromu vyhoření se prokázal u mužů v oblasti depersonalizace (DP). Hodnoty v oblastech emocionálního vyčerpání (EE) a osobního uspokojení (PA) však nebyly statisticky významné a neprokázal se vztah mezi syndromem vyhoření a pohlavím ve všech třech zkoumaných oblastech.

5.4 Limity

Výzkum jsme realizovali prostřednictvím dotazníku umístěného na webu, který byl dále distribuován e-mailem a umístěn na sociální síti Facebook. Limitem tohoto dotazníku je omezený přístup speciálních pedagogů, kteří mají účet na Facebooku. Jako další limit

vnímáme nerovnoměrné zastoupení respondentů jak v oblasti pohlaví, tak také místa působení aj.

Míru výskytu syndromu vyhoření jsme ověřovali pouze dotazníkem Maslach Burnout Inventory (MBI), který se zaměřuje na tři oblasti. Ve výzkumu jsme se podrobněji nezabývali preventivními opatřeními speciálních pedagogů, které snižují výskyt syndromu vyhoření.

Zjištěné výsledky výzkumu mohou být aplikovány pouze na výzkumný vzorek této práce a nelze je aplikovat plošně.

5.5 Doporučení pro praxi

V námi zkoumaném vzorku respondentů – speciálních pedagogů se projevilo poměrně vysoké číslo vyhořelých jedinců. Jak jsme již uvedli, oblast školství a zvláště profese speciálních pedagogů pracující se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je na prvních příčkách výskytu syndromu vyhoření. Zvláště náchylní k vyhoření jsou jedinci, kteří svou práci žijí a jsou do ní zapálení. Jsou to učitelé, kteří pracují i nad rámec své pracovní doby a po večerech a víkendech přemýšlí, jak žáky zaujmout a jak udělat věci jinak. Každý speciální pedagog by si měl v první řadě stanovit priority. Zvláště při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je někdy náročné získat pozitivní zpětnou vazbu a vidět malé pokroky.

Jako velmi důležitou schopnost speciálního pedagoga vnímáme umění říkat ne. V případě, že s něčím nesouhlasíme, něco se nám nelíbí nebo věci prostě vidíme jinak. Samozřejmě, že toto říkání ne nás může přivést do nelehkých situací, ať při jednání s vedením školy, kolegy nebo zákonnými zástupci. Pokud však cítíme, že jsme zahlceni pracovními aktivitami a potřebujeme více prostoru, nikdo by nás za to neměl kritizovat nebo dokonce trestat. Odpočívejte. Ačkoliv se může zdát, že má speciální pedagog neustále volno a navíc má „letní prázdniny“ (čerpáme zákonem stanovenou dovolenou), není jednoduché přestat na práci a žáky myslet. Domníváme se však, že oproštění se od myšlenek na práci je klíčové pro psychický odpočinek. S tím souvisí oddělování pracovního a soukromého života. Problémovou situací může být nastavení pracovní doby, která nebývá většinou pevně nastavena a učitelé se věnují práci i v době svého volna. Doporučujeme, aby si každý speciální pedagog vymežil dobu, po kterou ještě bude odpovídat na e-maily, SMS zprávy a telefonické rozhovory rodičů.

Kvalita odvedené práce se odvíjí od toho, jaké jsou vztahy na pracovišti. Dobré vztahy mezi kolegy a vedením školy vytváří pozitivní prostředí, které motivuje k lepším výkonům. Pokud už však cestou do práce přemýšlíme nad negativní atmosférou v kabinetu nebo škole, nadšení upadá a pracovní výkon je průměrný. Společně s dobrými vztahy v práci souvisí i efektivní komunikace a humor. Děti, žáky a studenty učíme, že chybovat je lidské a nikdo není dokonalý. Dokonce ani speciální pedagogové. Připusťme si, že i my se můžeme mýlit. Myslete na sebe. Pravidelně a kvalitně se stravujte, dělejte sport a činnosti, které vás baví, dopřejte si dostatek spánku. Využijte supervizi a sdílejte své vzájemné poznatky a problémy.

Všichni speciální pedagogové by se měli informovat o syndromu vyhoření, jeho vzniku, projevech a především prevence. Syndrom vyhoření se může projevit u každého, a pokud se tak stane, je důležité ho rozpoznat.

Závěr

Diplomová práce se zabývala syndromem vyhoření u speciálních pedagogů na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19. Syndromem vyhoření jsou ohroženy převážně pomáhající profese, tedy osoby pracující s lidmi. Zvláště ohrožení jsou učitelé a speciální pedagogové pracující se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V roce 2020 do všech oblastí celosvětově zasáhla pandemie Covid-19 a změnila tak způsob vyučování, na který museli speciální pedagogové okamžitě reagovat.

V úvodu teoretické části jsme se zaměřili na vymezení stresu, jeho příčiny, reakce a zvládání stresu. Důležitou částí práce je kapitola syndrom vyhoření, ve které popisujeme rizikové faktory v oblasti zaměstnání, rodiny nebo společnosti. Jmenujeme konkrétní stresory v oblasti učitelství, příznaky a vývoj syndromu vyhoření. Účinnou prevencí vzniku syndromu vyhoření jsou sportovní aktivity, ale také odpočinek, sociální opora a dobré pracovní podmínky. Zabývali jsme se profesí učitele a speciálního pedagoga v období běžné výuky a v průběhu pandemie a také jejími dopady.

Výzkumná část diplomové práce byla realizována prostřednictvím dotazníkového šetření, do kterého se zapojilo 103 speciálních pedagogů pracujících na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem bylo určit míru výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů, která se bohužel ukázala jako velmi vysoká. Syndrom vyhoření byl prokázán u 58 speciálních pedagogů a míra výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů ve zkoumaném vzorku byla 56,30 %. Výskyt syndromu vyhoření byl pozorován ve všech oblastech – emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP), osobní uspokojení (PA). Právě emocionální vyčerpání je hlavním a rozhodujícím ukazatelem syndromu vyhoření. V této oblasti se projevil syndrom vyhoření u 39 respondentů a je charakteristický ztrátou chuti do života, zvýšenou únavou a nízkou motivací.

V období pandemie Covid-19 došlo ke zvýšení stresové zátěže při práci s online programy, ve vnímání chování žáků, při komunikaci s rodiči a v celkovém pocitu být neustále k dispozici. Prostřednictvím statistické analýzy jsme ověřili stanovené hypotézy.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Zastoupení respondentů dle pohlaví	36
Tabulka č. 2 Zastoupení respondentů dle věku	37
Tabulka č. 3 Zastoupení respondentů dle místa působení (druh školy)	38
Tabulka č. 4 Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe	40
Tabulka č. 5 – Zastoupení respondentů dle třídnictví	41
Tabulka č. 6 – Zastoupení respondentů dle zkušeností s online programy	42
Tabulka č. 7 – Zastoupení respondentů dle vlivu stresu při práci s online programy	43
Tabulka č. 8 – Zastoupení respondentů dle vnímání chování žáků jako stresoru	45
Tabulka č. 9 – Zastoupení respondentů dle vnímání komunikace s rodiči jako stresoru	46
Tabulka č. 10 – Zastoupení respondentů dle pocitu být neustále k dispozici	47
Tabulka č. 11 – Stupeň emocionálního vyčerpání speciálních pedagogů	50
Tabulka č. 12 – Stupeň depersonalizace speciálních pedagogů	51
Tabulka č. 13 – Stupeň osobního uspokojení speciálních pedagogů	52
Tabulka č. 14 – Syndrom vyhoření speciálních pedagogů	53
Tabulka č. 15 – Stresory	55
Tabulka č. 16 – Spearmanův korelační koeficient – souvislost délka praxe a syndrom vyhoření	57
Tabulka č. 17 – Spearmanův korelační koeficient – souvislost třídní učitel a syndrom vyhoření	58

Tabulka č. 18 – Spearmanův korelační koeficient	
– souvislost věk a syndrom vyhoření	59
Tabulka č. 19 – Spearmanův korelační koeficient	
– souvislost pohlaví a syndrom vyhoření	59

Seznam grafů

Graf č. 1 – Zastoupení respondentů dle pohlaví	36
Graf č. 2 – Zastoupení respondentů dle věku	37
Graf č. 3 – Zastoupení respondentů dle místa působení (druh školy)	39
Graf č. 4 – Zastoupení respondentů dle délky pedagogické praxe	40
Graf č. 5 – Zastoupení respondentů dle třídnictví	41
Graf č. 6 – Zastoupení respondentů dle zkušeností s online programy	42
Graf č. 7 – Zastoupení respondentů dle vlivu stresu při práci s online programy	44
Graf č. 8 – Zastoupení respondentů dle vnímání chování žáků jako stresoru	45
Graf č. 9 – Zastoupení respondentů dle vnímání komunikace s rodiči jako stresoru	46
Graf č. 10 – Zastoupení respondentů dle pocitu být neustále k dispozici	47
Graf č. 11 – Stupeň emocionálního vyčerpání speciálních pedagogů	50
Graf č. 12 – Stupeň depersonalizace speciálních pedagogů	51
Graf č. 13 – Stupeň osobního uspokojení speciálních pedagogů	52
Graf č. 14 – Syndrom vyhoření speciálních pedagogů	53
Graf č. 15 – Míra syndromu vyhoření speciálních pedagogů	54

Seznam použitých zkratk

EE – Emocionální vyčerpání

DP – Depersonalizace

MBI - Maslach Burnout Inventory

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PA – Osobní uspokojení

WHO – Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

Seznam použité literatury

Publikace

ADAM, Zdeněk, Jeroným KLIMEŠ, Luděk POUR, Zdeněk KRÁL, Alice ONDERKOVÁ, Aleš ČERMÁK a Jiří VORLÍČEK. *Maligní onemocnění, psychika a stres: příběhy pacientů s komentářem psychologa*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2539-5.

BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

BEDNAŘÍK, Aleš a Mária ANDRÁŠIOVÁ. *Komunikace s nemocným: sdělování nepříznivých informací*. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-2288-2.

BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0159-3.

COHEN, Louis, Lawrence MANION a Keith MORRISON. *Research methods in education*. 7th ed. New York: RoutledgeFalmer, 2011. ISBN 0-415-19541-1.

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

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024728636.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FONTANA, David. *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1033-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERMAN, Keith C. a Wendy M. REINKE. *Stress Management for Teachers: A Proactive Guide*. Guilford Publications, 2014. ISBN 9781462517985.

HORTON, Richard. *The Covid-19 Catastrophe: What's Gone Wrong and How to Stop it Happening Again*. Cambridge, UK and Medford, MA: Polity Press. 2020. ISBN 9781509546466.

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

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

JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-211-9.

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

KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Přeložila Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 9788024718330.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

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

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

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sestra a stres: příručka pro duševní pohodu*. Praha: Grada, 2010. Sestra (Grada). ISBN 9788024731490.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

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

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Asertivitou proti stresu*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1697-8.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RIDLEY, Matthew, Gautam RAO, Frank SCHILBACH, Vikram PATEL. *Poverty, depression, and anxiety: Causal evidence and mechanisms*. 2020

RIEDL ČERNÍKOVÁ, Barbora, Irena TROJANOVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Seberřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-258-2.

ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ. *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Pavel Křepela, 2001. ISBN 80-902653-7-5.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 9788024735535.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

TOŠNER, J., TOŠNEROVÁ, T. *Burn-out Syndrom: Syndrom vyhoření*. Brno: Hestia, 2002.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 8024733579.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 9788024731742.

ŽÁČKOVÁ, Hana. *Syndrom vyhoření u učitelů žáků se specifickou poruchou chování*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1059-1.

Internetové zdroje

ČERMÁKOVÁ, Barbora, Štěpán KMENT, Karel GARGULÁK. *Dopady uzavření škol kvůli pandemii koronaviru: logický model* [online]. EDUin, o. p. s., 2020. [cit. 11.3.2023] Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2020/08/Dopady_uzavreni_skol_pandemie_koronaviru.pdf

ČSÚ. *Školy – infografika 2022* [online]. ČSÚ, 2022 [cit. 2.4.2023]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly>

ČT. *V Česku jsou tři lidé nakaženi koronavirem. Předtím byli v Itálii* [online]. ČT, 1. 3. 2020 [cit. 7.3.2023]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3056228-v-cesku-jsou-tri-lide-nakazeni-koronavirem>

MŠMT. *Harmonogram uvolňování v oblasti školství 2020* [online]. MŠMT, 2020 [cit. 7.3.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>

MŠMT. *Stav generové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti generové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT [cit. 1.4.2023]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/31791_1_1/

MŠMT. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. MŠMT, 2019 [cit. 2.4.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371/>

MŠMT. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. MŠMT, 2020 [cit. 2.4.2023]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/

Nářízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, v platném znění [online]. [cit. 6.3.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

PAQ. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*. [online] PAQ, 2021. [cit. 8.3.2023]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAFGoeGHTGEIbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>

VÁVROVÁ, Petra. *Psychohygienu jako prevence pracovního stresu. Časopis výzkumu a aplikací v profesionální bezpečnosti* [online], 2014, roč. 7, č. 4. [cit. 25.1.2023] Dostupný z WWW: <http://www.bozpinfo.cz/josra/josra-04-2014/psychohygienu-prevence-stresu.html>. ISSN 1803-3687

VLÁDA ČR. *Pandemie covid-19 jako příležitost pro vzdělávání* [online]. Vláda ČR, 7. 12. 2021 [cit. 7.3.2023]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění [online]. [cit. 10.2.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, v platném znění [online]. [cit. 6.3.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>

WHO. *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases* [online]. 2019 [cit. 31.1.2023]. Dostupné z: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, v platném znění [online]. [cit. 6.3.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění [online]. [cit. 1.3.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – DOTAZNÍK

Příloha č. 2 – DOTAZNÍK MBI (MASLACH BURNOUT INVENTORY)

PŘÍLOHA Č. 1

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou oboru speciální pedagogika na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Chtěla bych Vás poprosit o spolupráci při výzkumném šetření v rámci diplomové práce na téma Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19.

Dotazník je zcela anonymní a vyplnění by Vám nemělo zabrat více než 10 minut. Výsledky šetření budou použity pouze pro účely mé diplomové práce.

1. Vyberte své pohlaví:

- žena
- muž

2. Zvolte váš věk:

- 20–35 let
- 36–45 let
- 46–60 let
- 61–70 let
- 71 let a více

3. Druh školy, na které vyučuji:

- MŠ
- ZŠ
- SŠ
- VOŠ
- Jiná:

4. Jaká je délka vaší pedagogické praxe

- Méně než 3 roky
- 3–10 let
- 11–20 let
- 21 let a více

5. Vykonáváte funkci třídního učitele?

- ano
- ne

6. Měl(a) jste zkušenosti s online programy (např. Google Classroom, MS Teams, Zoom)?

	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19				
Během distanční výuky v pandemii Covid-19				

7. Stresovala vás práce s online programy (např. Google Classroom, MS Teams, Zoom)?

	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19				
Během distanční výuky v pandemii Covid-19				

8. Stresovalo vás chování žáků?

	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19				
Během distanční výuky v pandemii Covid-19				

9. Stresovala vás komunikace s rodiči?

	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19				
Během distanční výuky v pandemii Covid-19				

10. Měl(a) jste pocit, že musíte být neustále k dispozici?

	Ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
Během běžné výuky před pandemií Covid-19				
Během distanční výuky v pandemii Covid-19				

PŘÍLOHA Č. 2

DOTAZNÍK MBI (MASLACH BURNOUT INVENTORY)

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

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

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

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Gabriela Martiníková, DiS.
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Hana Karunová, Ph.D
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19
Název v angličtině:	Special Education Teachers' Burnout at Schools for Pupils with Special Education Needs during the Covid-19 Pandemic
Anotace práce:	Práce na téma „Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v období pandemie Covid-19“ se věnuje profesi speciálního pedagoga, který působí na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část se zaměřuje na oblast stresu, syndromu vyhoření – jeho příznaky, stresory, průběh. Dále se zabývá profesí učitele, speciálního pedagoga, distanční výukou a pandemií Covid-19. Předmětem praktické části je zjištění míry výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů v období pandemie Covid-19.
Klíčová slova:	speciální pedagog, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, škola, učitel, pandemie, Covid-19, distanční výuka
Anotace v angličtině:	The thesis called “Special Education Teachers' Burnout at Schools for Pupils with Special Education Needs during the Covid-19 Pandemic” deals with the profession of special education teachers at schools for pupils with special education needs. The theoretical part focuses on stress, burnout syndrome – its symptoms, stressors, progress. The thesis also deals with the profession of teacher, special education teacher, distance education and the Covid-19 pandemic. The aim of the practical part is to find out the incidence rate of burnout of special education teachers during the Covid-19 pandemic.
Klíčová slova v angličtině:	Special education teacher, pupil with special educational needs, school, teacher, pandemic, Covid-19, distance education
Přílohy vázané v práci:	Seznam příloh
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	Český