

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce
Bc. Kateřina Nováková

**Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků pracujících se
žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Ráda bych poděkovala vedoucí práce paní Mgr. et Bc. Veronice Růžičkové, Ph.D za lidský přístup, odborné vedení, podněty, připomínky a ochotnou konzultaci všech problémů této diplomové práce. A také Robinovi Olšarovi za technickou pomoc a nezdolný optimismus.

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

V Olomouci dne 17. 4. 2021

.....
Bc. Kateřina Nováková

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Nováková
Ústav:	Speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. et Bc. Veronika Růžičková, Ph.D
Rok obhajoby	2021

Název práce:	Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků pracujících se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Název práce v angličtině:	Burnout syndrome of pedagogical staff working with pupils with special educational needs
Anotace práce:	<p>Tématem práce je syndrom vyhoření pedagogických pracovníků, kteří pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy syndrom vyhoření, jeho fáze, projevy a možnosti prevence včetně supervize. Dále je popsána pracovní náplň jednotlivých pracovníků a možné krizové situace. Práce se zaměřuje na jednotlivé speciální vzdělávací potřeby žáků, způsob komunikace a vzdělávání. Praktická část zkoumá, pomocí dotazníkového šetření postoje a povědomí pedagogů o syndromu vyhoření, hledá nejčastější důvody, proč k němu dochází, po jaké době praxe a jaké jsou další pracovní možnosti pedagogických pracovníků.</p>
Klíčová slova:	Syndrom vyhoření, pedagogický pracovník, edukace, supervize, speciální vzdělávací potřeby.
Anotace v angličtině:	<p>The subject matter of the work is burnout syndrome in pedagogical staff who work with students with special educational needs. The theoretical part deals with the burnout syndrome, its phases, manifestations, and possible prevention including supervision. Furthermore, the job duties of individual pedagogical workers are described together with possible crisis situations. The thesis aims at individual special educational needs of students, methods of communication, and also education. Using the questionnaire survey, the practical part of the work explores the pedagogical workers' attitude and awareness regarding the burnout syndrome, it also searches for the most prominent reasons as to why, and after how long, it occurs and finally introduces other work opportunities of pedagogical workers.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Burnout syndrome, pedagogical worker, education, supervision, special educationoal needs
Rozsah práce:	135 stran
Přílohy svázané v práci:	Příloha 1: Dotazník
Jazyk práce:	Český

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 SYNDROM VYHOŘENÍ.....	11
1.1 Co je syndrom vyhoření.....	12
1.2 Projevy syndromu vyhoření.....	13
1.3 Fáze syndromu vyhoření.....	14
1.4 Rizikové faktory	15
1.5 Vliv věku a pohlavní rozdíly	17
1.6 Možnosti prevence a pomoci při syndromu vyhoření.....	17
1.7 Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků	19
1.8 Stresory v učitelství	20
1.9 Supervize pro pedagogy.....	22
1.10 Duševní hygiena	23
1.11 Drop-out.....	24
2 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK	26
2.1 Učitel.....	26
2.1.1 Osobnost učitele	28
2.1.2.Pracovní náplň učitele	29
2.1.3.Vliv pohlaví na učitelskou profesi	30
2.1.4.Typologie učitele.....	31
2.2 Asistent pedagoga	32
2.2.1 Náplň práce	33
2.2.2 Krizové situace.....	34
2.3 Vychovatelé	34
2.3.1 Pracovní náplň vychovatele	35
2.3.2 Problémy vychovatelů.....	36
2.4 Školní poradenské pracoviště	37

2.5 Školní psycholog.....	37
2.5.1 Nejčastější činnosti.....	38
2.6 Speciální pedagog	39
2.6.1 Činnosti speciálního pedagoga.....	40
2.6.2 Nevýhody profese speciálního pedagoga a možnosti spolupráce	42
2.7 Metodik prevence	42
2.7.1 Činnosti metodika prevence	43
2.8 Výchovný poradce	44
2.8.1 Standardní činnosti výchovného poradce.....	45
3 ŽÁK SE SVP.....	49
3.1 Vzdělávání žáků se SVP	49
3.2 Žák s omezením hybnosti	50
3.2.1 Edukace žáků s omezením hybnosti.....	51
3.3 Žák se zrakový postižením.....	53
3.3.1 Edukace žáku se zrakovým postižením.....	54
3.4 Žák s mentální postižením	56
3.4.1 Komunikace dětí s mentálním postižením	57
3.4.2 Edukace žáků s mentálním postižením	58
3.5 Žák s narušenou komunikační schopnost	58
3.5.1 Edukace žáků s NKS	59
3.6 Žák s poruchou autistického spektra.....	61
3.6.1 Edukace žáků s poruchou autistického spektra	63
3.7 Žák s kombinovanou vadou	64
3.7.1 Edukace žáků s kombinovaným postižením	65
3.8 Žák s poruchou chování.....	66
3.8.1 Edukace žáků s poruchou chování	67
3.9 Žák s ADHD	68

3.9.1 Edukace žáků s ADHD	69
3.10 Žák s dlouhodobým závažným onemocněním.....	70
3.10.1 Edukace žáků s diabetes	72
3.10.2 Edukace žáků s cystickou fibrózou	72
3.10.3 Edukace žáků s onkologickým onemocněním	73
3.10.4 Edukace žáků s epilepsií	74
3.11 Žák s nadáním a mimořádným nadáním.....	75
3.11.1 Edukace žáků s nadáním	76
3.12 Žák se specifickou vývojovou poruchou učení.....	76
3.12.1 Edukace žáků s SPU.....	77
3.13 Žák se sluchovým postižením.....	79
3.13.1 Komunikace žáků se sluchovým postižením	80
3.13.2 Edukace žáků se sluchovým postižením	81
4 CÍL VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	84
5 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	85
5.1 Dotazník.....	85
6 REALIZACE VÝZKUMU	86
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	87
7.1 Zhodnocení výsledků.....	112
8 DISKUSE.....	116
9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	119
ZÁVĚR.....	120
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	122
INTERNETOVÉ ZDROJE	129
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	131
SEZNAM TABULEK	132
SEZNAM GRAFŮ	134

SEZNAM PŘÍLOH	135
---------------------	-----

ÚVOD

Zrychlený životní styl vede k tomu, že se snažíme stihnout čím dál tím více věcí. Ženeme se rychlejšími kroky dopředu, až jednou ten krok udělat nejde. Vše, co nám přišlo důležité, ztrácí najednou na své významnosti a člověk zničehonic není schopen ani tak banálních činností jako je vstát z postele, vyčistit se zuby, jít do práce. Avšak nic se neděje bez příčiny. Za vyhořením se ukrývá snaha a pílě člověka, být nejlepší. Nestačí být dobrý. Chceme být nejlepší, ukázat, že zvládneme víc a rychleji než druzí. Přicházíme s novými neotřelými nápady, nad kterými sedíme dlouho do noci, zůstáváme v práci přes čas, málokdy si řekneme o pomoc. Plýtváme vlastní energií v domnění, že nám nikdy nedojde. Energií na činnosti, u kterých máme dojem, že se bez nás neobejdou. Sílu odpočinku a možnosti rozdělit se o práci, podělit se o problémy si uvědomíme až v okamžiku, kdy narazíme. Dál už to prostě nejde.

Nejčastěji jsou syndromem vyhoření ohroženi lidé, kteří se pohybují a pracují s dalšími lidmi. V této práci se zaměřuji na pedagogické pracovníky, učitele, vychovatele, asistenty pedagogů. Tito lidé denně řeší nejen jak zvládnout svou práci, aby jejich žáci skutečně něco uměli, podání látky bylo záživné a děti si odnesly něco do života, ale také řeší konflikty se žáky samotnými či jejich rodiči. Na druhou stranu úsměv, obrázek, poděkování či jakákoliv jiná pozitivní zpětná vazba ze strany dětí, žáků i rodičů dodává pedagogům elán a energii nevzdat se a pokračovat dál.

Pedagogičtí pracovníci pracující se žáky se speciální vzdělávacími potřebami, jsou ohroženi syndromem vyhoření nejen z výše uvedených důvodů, ke kterým se přidává i zahlcení množstvím úkolů, nadměrná administrativa, ale také z málo viditelných pokroků. Množství vynaloženého úsilí a práce se málokdy vyrovná dosaženému úspěchu. To může být pro mnoho pedagogů demotivující.

Proč dochází k syndromu vyhoření, jakým způsobem je možné se mu vyhnout a zdali si pedagog umí připustit, že je na cestě k vyhoření, se věnuji na následujících stránkách této práce.

Práci jsem rozdělila na část teoretickou a empirickou. Ve třech kapitolách teoretické části se zabývám problematikou syndromu vyhoření, pedagogickými pracovníky i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Čtenáře postupně seznamuji s fázemi syndromu vyhoření, projevy, důsledky, léčbou i prevencí. Druhá kapitola je věnována pedagogickým pracovníkům, kteří pracují se žáky se SVP. Jak rozličná je práce a přístup k žákům se kterými

přichází do kontaktu učitel, vychovatel i asistent pedagoga. Třetí kapitola je zaměřená na samotné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vymezuji v ní druhy a důsledky postižení, možnosti a konkrétní formy vzdělávání. Nezapomínám ani na žáky s nadáním. V empirické části seznamuji čtenáře s hypotézami a s výsledky výzkumného šetření.

1 SYNDROM VYHOŘENÍ

Na začátku syndromu vyhoření je veliké nadšení, a ačkoliv může mít každý jedinec jiný průběh, konce jsou stejné. Jakmile člověk věnuje hodně energie do činnosti, projektu či čehokoliv jiného, ale nepřichází zpět žádná odezva, počáteční nadšení slábne, až se postupně vytratí úplně. Tento proces nenastává ze dne na den, avšak nerozpozná-li jedinec varovné signály a nezačne pracovat sám na sobě, je na cestě k vyhoření.

Jestliže je člověk v situaci, kdy jej hodlají strávit plameny vlastního nadšení, je nejvyšší čas na změnu. A s tou musí člověk začít nezbytně u sebe. Jednou z chyb je nechtít rozprostřít část svých povinností na své podřízené. Co kdyby nebyli tak čestní, případně svěřenému úkolu tak dobře nerozuměli. Postupem času začne jedinec natahovat večery do pozdních nočních hodin, z víkendů se stanou pracovní dny a káva jako životabudič přestává stačit. (Honzák, 2018)

Autorem termínu syndrom vyhoření neboli „burnoutu“ je Herbert J. Freudenberger. Když v roce 1938 začala být situace v Německu neúnosná, půjčil otec Herbertovi svůj pas a ten na něj odcestoval až do New Yorku. I přes nelehké začátky se postupně vypracoval na psychoanalytika. Intenzivně se věnoval nejen své klinické praxi, vědecké práci ale založil také bezplatnou polikliniku pro mladistvé narkomany a problémové jedince. Pracoval více než 12 hodin každý den, šest dnů v týdnu. To vše do doby, kdy nedbal varování své ženy, že je toto pracovní tempo neúnosné. Následovalo vyčerpání, které bylo psychické i fyzické. Nevyhledal však pomoc odborníka, ale začal léčit sám sebe. Na magnetofon namluvit vše, co by přednášel terapeutovi a zpětně si nahrávky pouštěl. To jej donutilo polevit v práci a denně si dovolit pouze dvě pracovní aktivity. Musel se naučit odpočívat a jak se chránit proti vyčerpání. Když se po několika měsících dostal zpět do kondice, začal tento problém zkoumat obecněji. Zjistil, že se týká daleko více lidí než jeho samotného, a to převážně u pomáhajících profesích. I přes všechny zkušenosti zůstal Herbert Freudenberger workoholikem po celý život. (Honzák, 2018)

Myšlenky typu, proč toto potkalo právě mě, kam se ztratila veškerá životní energie a jakým způsobem zvládnout běžný denní rytmus jsou pro syndrom vyhoření naprosto typické. Člověk si sáhne na opravdové dno, od nezájmu, přes ztrátu životních sil až po absolutní vyhoření. A z této situace se člověk jen velmi obtížně dostane sám. Uvařit si čaj na nervy ani povzbudivá slova, že vše bude dobré, v této situaci opravdu nepomohou. (Honzák, 2018)

Nejvíce jsou syndromem ohroženi představitelé pomáhajících profesí. Zdravotní sestry, lékaři, sociální pracovníci, učitelé. Práce s lidmi je náročnější než práce s neživým materiálem a často dochází k tak velkému vcítění se do problému druhého člověka, že jedinec nedokáže oddělit pracovní složku od soukromé a problémy jiných lidí začíná integrovat do svého života. (Honzák, 2018)

V mezinárodní klasifikaci nemocí byl v květnu 2019 syndrom vyhoření uznán jako profesní jev. V Evropské unii je stres v práci druhý nejčastější zdravotní problém po nemoci pohybového aparátu. Příčiny jsou různé. Od špatně organizované práce, přetížení, nedostatku rozmanitosti práce až po nudu. Všechna tato negativa mají na zaměstnance dopad a mohou způsobit trvalé poškození zdraví. Syndromem vyhoření jsou nejčastěji postiženi lidé s vysokými altruistickými ideály, stejně jako ti se silným smyslem pro odpovědnost. Syndrom vyhoření úzce souvisí se stresem. Není to však výsledek stresu jako takového. Syndrom lze popsat jako konec série neúspěšných pokusů o překonání dlouhodobého sociálního stresu spojeného s prací. Také deprese může být jedním z příznaků vyhoření. Syndrom však souvisí s pracovními činnostmi, nikoli se životními problémy. (Prokopov, 2020)

Není možné vyléčit syndrom vyhoření pomocí nějaké naučené techniky ani své vůle. Vyhoření není odrazem slabé vůle, nenastává rozumově a nelze se ho zbavit racionálním jednáním. Mnozí postižení vědí, jak by se měli chovat, aby byli zdraví, nechápou však, že změna se nedá dosáhnout pouze čistě racionálním poznáním bez připuštění pocitů. (Preiss, 2015)

Syndrom vyhoření se dotýká širokého okruhu lidí, nejvíce však pomáhajících profesí. Práce, ve které vstupujeme do interakce s druhými lidmi je nejen vyčerpávající, ale mnohdy málo doceněná. Většinou ji vykonávají lidé, kteří svou práci berou jako poslání a také jsou ochotni hodně obětovat. Mnohdy i sebe.

1.1 Co je syndrom vyhoření

H. J. Freudenberger popisuje syndrom burn-out jako vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů. Dochází k tomu v situacích, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky. Syndrom je spojen se stavem dlouhotrvajícího stresu a psychickým i fyzickým vyčerpáním. (Jeklová, Reitmayerová, 2006)

Kallwass (2007) popisuje syndrom vyhoření jako stav extrémního vyčerpání, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží.

Podobnou definici uvádí také Poschkamp (2013). Vyhoření je proces emočního a fyzického vyčerpání, které doprovází cynismus, distancovaný postoj a snížený výkon. Dochází k němu následkem chronické emoční a mezilidské zátěže.

Syndrom vyhoření je psychosociální jev, který se projevuje krizí a dezorientací ve společnosti. Mnoho pracovních odvětví je vystaveno velkému pracovnímu napětí. Profese pedagoga je jednou z nich. Nadměrné množství psychosociálních stresorů, může vést k syndromu vyhoření. (Carlotto, 2019)

Pro syndrom vyhoření neexistuje jednotná definice. Jedná se o výsledek dlouhodobého procesu, který postihuje především ty, kteří pracují s dalšími lidmi.

1.2 Projevy syndromu vyhoření

Na počátku bývá nadšení a radost z nové práce. Člověk je plný ideálů a nedělá mu problém práce přesčas. Časem dochází ke střetu ideálů s realitou, který ukáže, že ne vše je takové, jak si jedinec představoval. Někteří jedinci trpí nutkavou potřebou hodně pracovat, dochází k úbytku energie, ne však k jejímu doplnění. Část jedinců bere každou novou zakázku jako příležitost, avšak časem vyplývá na povrch neschopnost dostát všem rozpracovaným závazkům. Syndrom nevzniká pouze z množství práce, ale především z neschopností lidí říct „NE“. Lidé mají vůči sobě vysoké nároky, nedokážou se podělit o práci s kolegy, snaží se dosáhnout mnoha cílů. Následně dochází k:

- Tělesnému a emočnímu vyčerpání.
- Únavě a popudlivosti.
- Nedůvěřivosti a depresivitě.
- Negativnímu a cynickému postoji k vlastní práci a ke klientům. (Jeklová, 2006)

Švamberg Šauerová (2018) rozděluje projevy syndromu na oblasti v psychické, tělesné a sociální rovině. Na psychické úrovni dochází k celkovému vyčerpání a pocitu beznaděje. Klesá pozornost, kreativita, zhoršuje se paměť. Člověk prožívá strach a úzkost, osamělost, hněv, smutek a depresi. V tělesné rovině se setkáváme s poruchami spánku, změnou tělesné hmotnosti, zvýšením krevního tlaku. Objevuje se nechutenství, zažívací obtíže, bolesti hlavy, páteře, břicha. Jedinec pociťuje celkovou chronickou únavu a pokles energie. V sociálních vztazích dochází k omezení kontaktů a celkové nechuti k povolání. S tím souvisí pocit, že člověk selhal, lhostejnost, izolace, ztráta kladného vztahu ke klientům, neschopnost

soustředit se, častá onemocnění či odpor ke změnám. Člověk je negativní, což se projevuje nejen ve vztahu k sobě samému, ale také v postojích k druhým a životu celkově.

Poschkamp (2013) popisuje symptomy syndromu vyhoření v úrovni fyzické, emoční, kognitivní a v úrovni chování. Tyto se v zásadě shodují s předchozími autory.

Syndrom vyhoření je považován za formu pracovního stresu, který ovlivňuje profesionály při výkonu práce. Dochází při něm k emočnímu vyčerpání, kdy mají pracovníci pocit, že ze sebe dali maximum a nejsou schopni dát více v emocionálním smyslu. Depersonalizace je dalším projevem. Pracovník je negativní a cynický vůči druhým lidem. Následně se dostávají nízké osobní výsledky. Současné podmínky výuky koncentrují faktory, které přispívají k chronickému stresu. Ten se následně může vyvinout k syndromu vyhoření, což má za následek odchod odborníků z jejich profese. (Levy, 2009)

Lidé často projevy syndromu vyhoření přehlížejí. Ne každý si umí přiznat přicházející problém, a dokud je zasažena jen jedna složka oblasti (psychická, tělesná nebo sociální), domníváme se, že budou začátky syndromu přecházet i nadále.

1.3 Fáze syndromu vyhoření

Vývoj syndromu vyhoření probíhá v pěti fázích. Jde o závěrečné stadium několik měsíců až let trvajících procesu.

- Nadšení – člověk nastupuje do práce s elánem, očekáváním a nadšením. Práce jej naplňuje natolik, že zanedbává svůj volný čas.
- Stagnace – počáteční nadšení uvadá a jedinec se setkává s neuspokojivou realitou.
- Frustrace – jaký smysl má práce, člověk se opakovaně setkává s byrokracií, nespolupracujícími klienty. Mohou se vyskytnout prvotní zdravotní obtíže i spory s nadřízenými.
- Apatie – pracovník vnímá svou práci pouze jako zdroj obživy, dělá jen to, co musí. Veškeré novinky jsou mu na obtíž. Nechce být klienty obtěžován.
- Vyhoření – dostavuje se emocionální vyčerpání a pocit ztráty smyslu. (Švamberg Šauerová, 2018)

Jeklová (2009) uvádí jako pátou fázi stadium intervence, které vede k přerušení celého procesu. Může dojít k životní změně, přerušení práce nebo přehodnocení situace a získání více času pro sebe a své koníčky.

Čtyřfázový model popisuje Priess (2015). Poplach-odpor-vyčerpání-ústup. Pro poplachovou fázi je typické hledání možných řešení. Souběžně s tím se dostávají i bušení srdce, pocení, třes, nevolnost, nervozita, strach nebo vnitřní napětí. Druhá fáze odpor, se projevuje neschopností zvládnout situaci, ale také ji není možné zvládnout. Dostávají se bolesti hlavy, nevolnost, úzkost, napětí nebo alergické reakce. Třetí fáze se nedá zmírnit ani odpočinkem ani překonáním. Přichází vyčerpání, migréna, vysoký krevní tlak, slabost, náchylnost k infekcím, problémy s usínáním navzdory velké unavenosti. Lidé mají problémy se zapomětivostí, nedokážou se soustředit. Překypují emocemi obzvláště pláčem, bezmocí, beznadějí a smutkem. Ve čtvrté fázi je syndrom vyhoření zcela rozvinutý. Jako jediné řešení se jeví vlastní ústup. Člověk chce být sám, přiznává si, že je na něj všeho moc a touží po klidu. Často se objevuje nenávisť vůči sobě, pocit bezcitnosti, nevšímavost, pocit rostoucí izolace od okolního světa.

Poschkamp (2013) se shoduje s Švamberk Šauerovou na první fázi nadšení. Dále přichází fáze šoku z praxe, kdy člověk naráží na realitu a dostává se pocit, že vzdělání pro toto povolání bylo ztrátou času. Nadměrné množství práce, nedostatky v organizaci a otřesené sebepojetí způsobují, že se dostává třetí fáze-únava. Snížený výkon je defenzivní strategie, jak vše zvládnout. Následuje skleslost, kdy jedinec přestává pociťovat radost, soucit nebo sexuální vzrušení. Toto vše může mít dopad na rodinné soužití. Poslední fází je podle Poschkampa, existencionální beznaděj. Dostávají se psychosomatické obtíže spojené s poruchami spánku, zažívacími obtížemi a náchylnostmi k infekcím. Hrozící ztráta emocionální podpory ze strany kolegů nebo rodiny, může vést až k existencionálnímu zoufalství.

V počátku fází syndromu vyhoření je možné celý proces zastavit. Opět to ale znamená připustit si problém nebo si vyslechnout názor blízkého člověka. Pokud mě má práce frustruje, je nejvhodnější doba začít pracovat na změně. Bohužel, většina lidí i tuto varovnou fázi přehlídí, dál zůstává na svém místě a pomalu se nechává vtahovat do fáze apatie, kde už podle názoru postižených vše ztrácí smysl a nevyhnutelně se blíží vyhoření.

1.4 Rizikové faktory

Jsou profese, které jsou syndromem vyhoření ohroženy více než druhé. Převážně se jedná o lidi, kteří pracují s jinými lidmi, a nedílnou součástí výkonu povolání je mezilidská komunikace. Vyhoření se projevuje jako pomalé psychické vyčerpání, které je způsobené dlouhodobým působením stresujících podnětů. Bývá označován jako „fenomén prvních pracovních let“, kdy po očekávání nastává zklamání a rezignace. Syndrom vyhoření

nevyhnutelně patří k pomáhajícím profesím a většina pracovníků se s ním za svůj život setká. Rizikové faktory se objevují ve třech rovinách – zaměstnání, rodina a společnost. Společnost nás vede k tomu, abychom si stanovovali vyšší a vyšší cíle, bez ohledu na vlastní fyzické a emoční možnosti. Mnoho pracujících podléhá falešnému obrazu úspěchu, kdy je společensky uznávaný pouze ten člověk, který vydělává slušné peníze a má prestiž. V rodinné oblasti dáváme přehnanou pozornost problémům ostatních a na psychické pohodě nepřidá ani dlouhodobé onemocnění člena rodiny, neuspokojivá finanční situace či partnerské konflikty. Zatímco v domácím prostředí může člověk nad některými problémy přivřít oči, v zaměstnání se očekává, že bude svou úlohu plnit na 100 %. Lidé se setkávají nejen s nedostatkem personálu, nedostatkem odpočinku, ale rovněž s náročnými pracovními podmínkami, odmítáním ze strany druhých nebo nedostatkem ocenění ze strany vedení i klientů. Špatní nadřízení nedokážou ocenit schopnosti podřízených, nedokážou poskytnout adekvátní pracovní vytížení. Dochází k pracovní rutině i k soutěživosti na pracovišti. Riziková jsou ta pracoviště, kde chybí supervize, dochází ke konfliktům, vládne soupeřivá atmosféra a pracovník se nemá komu kompetentnímu svěřit. Nedochází k potřebnému zácviku nových zaměstnanců a celkově není věnována pozornost potřebám všech pracovníků. Co může člověk alespoň z části ovlivnit, je přístup k sobě. Nevnímat neúspěch jako životní prohru, udržovat se v odpovídajícím fyzickém stavu, dodržovat pravidelný denní rytmus. (Jeklová, 2009)

Nejistota pracovních poměrů, obavy ze ztráty pracovního místa, dlouhá pracovní doba, krácení dovolené, přesčasy nebo neslučitelnost soukromého a pracovního života jsou obecné rizikové faktory, které mají vliv na vznik syndromu vyhoření. Žijeme v době, kdy se zvyšují nároky a stále méně lidí vykonává více pracovních povinností. Lidé jsou stále více zaplavováni zpracováním dokumentace. Nedostatek samostatnosti a přílišná kontrola ze strany vedení způsobuje nespokojenost i tam, kde jedince práce baví. Nejsou-li lidé za svůj výkon dostatečně ohodnoceni, pracují bez potřebné motivace. Nedostatek uznání, omezené možnosti kariérního růstu. Špatný kolektiv a nespravedlnost přispívají k celkové nespokojenosti a jsou demotivující. (Stock, 2010)

V pedagogické profesi je jednoznačným rizikovým faktorem celková atmosféra v učitelském sboru, nedostatek času na odpočinek, chybějící supervize a nulová odpočinková hodnota přestávek ve vyučování. Vliv na spokojenost má také rozsah látky, problémové chování žáků, počet hodin, organizace výuky mimo vyučování a profesní prestiž. (Hageman, 2012)

1.5 Vliv věku a pohlavní rozdíly

Jestliže má věk vliv na vznik syndromu vyhoření, stávají se lidé kolem čtyřicátého roku ohroženou věkovou skupinou. Energetická zásoba každého člověka není nevyčerpatelná a je potřeba jí pravidelně doplňovat. Stav při syndromu vyhoření jednoduše znamená, že jsme s energií na nule. Člověk přestává žít a začíná pouze fungovat. „*Čím více v životě jen fungujete, tím méně jste spokojeni. V okamžiku, kdy začínáte pouze fungovat, přestáváte žít.*“ (Preiss, 2015, str. 118). Lidé jsou takoví, jací si myslí, že jsou. Žijí život na základě svých představ. Jeden ze základních znaků cesty k syndromu vyhoření je, že pro lidi je důležitější, jak něco vypadá, než jaké to ve skutečnosti je. Mnozí si vytvořili identitu, která nahradila to, co jim bylo vlastní. Chybějící identitu již nehledají v sobě, ale v dosažení nejrůznějších cílů. Shromažďují majetek, budují kariéru, touží po postupu, ale jejich vnitřní chudoba roste. K syndromu vyhoření dochází kolem čtyřicátého roku, v této době má většina jedinců zajištěnou existenci a dosáhli řady úspěchů. V tento okamžik směřují lidé svou pozornost do sebe, na což v předchozích letech nebyl čas. Hnali se totiž za zdánlivě důležitějšími cíli, a to podstatné jim uniklo. (Preiss, 2015)

Vyhoření hrozí převážně ženám. Je to nejenom z důvodu, že v pomáhajících profesích se vyskytuje méně mužů než žen, ale ženy se také častěji emocionálně více angažují. Dále se ženy angažují nejen v práci, ale musí také fungovat v domácnosti jako manželky a matky. (Poschkamp, 2013)

Čapek (2018) udává, že k syndromu vyhoření dochází častěji u žen než mužů, a to ve věkovém rozmezí 35–44 let. U obou pohlaví dochází se zvyšujícím se věkem ke snížení míry syndromu vyhoření.

Není překvapující, že jsou syndromem více ohroženy ženy. Pracovní povinnosti, péče o rodinu, stárnoucí rodiče a mnohdy i studium při zaměstnání, to vše jsou velmi zatěžující faktory, se kterými se dnes běžná žena setkává. Muži dokážou oddělit pracovní starosti a nechat je za dveřmi firmy. Ženy mají tendenci se i pracovními problémy zabývat stále dokola, a to i v domácím prostředí. S vyšším věkem se také snižuje tolerance ke stresu a člověk se často ptá, zdali by byla jakákoliv změna skutečně k lepšímu.

1.6 Možnosti prevence a pomoci při syndromu vyhoření

Opatření proti syndromu vyhoření existují, neúčinkují však okamžitě a nedají se provést ze dne na den.

- Utlumte svá očekávání. Je možné rozhodnout se o své budoucí profesi s malým množstvím informací? Šok z praxe nastává, jakmile si jedinec představí nerealistický obraz o profesi a vzápětí se setkává s realitou, která je představě velmi vzdálená.
- Akceptuje nekontrolovatelné. Ne vždy je vaše cesta k cíli ta správná, a ne vždy je dobré chtít vše kontrolovat.
- Akceptujte vnitřní dítě. Povzbuďte se. Nikdo nemůže splnit všechna očekávání.
- Buďte sami sobě dobrým přítelem. Co byste poradili svému příteli, kdyby byl na vašem místě?
- Přestaňte s popíráním. Je potřeba poslouchat své tělo. Nic nezmizí jen tak samo.
- Kontrolujte vnitřní poháněče. Nemusíte se zalíbit všem. Což může být i pozitivní.
- Jste nahraditelní. Delegujte ostatní. Nepřebírejte povinnosti druhých.
- Udržujte si nadhled. Zajistěte si potřebný čas, pro zvážení všech pro a proti.
- Vyhněte se izolaci. Nemusíte být na vše sami.
- Přemýšlejte o změně. Změna pracovního místa není osobní selhání.
- Přijměte profesionální psychoterapii. Zlámanou nohu si také neléčí nikdo sám.

V první řadě je nezbytné, aby si člověk uvědomil, že má problém a jedná se o vážný stav. Další nezbytnou podmínkou pro úspěšné zahájení léčebného procesu, je vnitřní motivace, chtít se svým stavem něco udělat. Důležitá je také podpora rodiny a okolí. (Jeklová, 2009)

Aby člověk zvládl vyhoření, musí mít pocit smysluplnosti vlastního života a práce, kterou vykonává. Lidé, kteří jsou svou prací pohlceni, zapomínají na pravidelný odpočinek, pohyb a relax. Jednou z důležitých pomocí je sociální opora v našem okolí. Rodina, přátelé a kolegové nám mohou pomoci překonat obtíže spojené s vyhořením. Dále je možné usilovat o úpravu pracovních podmínek. Může se jednat nejen o individuální úpravu pracoviště, ale také ujasnění si pracovních úkolů a hlídání si vlastních hranic. Jestliže není pracovník vybaven dostatečnými kompetencemi, dovednostmi a znalostmi, bude i nadále vynakládat větší úsilí k splnění pracovního úkolu. (Jeklová, 2009)

Jednoduchá opatření:

- Snižte příliš vysoké nároky na sebe a naučte se říkat ne.
- Vyjadřujte své pocity a pravidelně doplňujte svou energii.
- Hledejte emocionální podporu a využívejte nabídek pomoci.
- Stanovte si priority a plánujte.

- Zajímejte se o své zdraví a vyvarujte se negativního myšlení.
- V kritických okamžicích zachovejte rozvahu a dělejte pravidelné přestávky. (Jeklová, 2009)

Pomoc může přijít i zvenčí, a to formou supervize. Ta může být skupinová i individuální. Jedná se o pravidelnou, systematickou pomoc, založenou na mezilidské interakci, jejíž cílem je, aby se osoba – supervizor, setkávala s druhou osobou – supervidovaným a pomohla tak při řešení profesionálních problémů. Supervize je vhodným nástrojem k očištění od zbytků myšlenek i emocí, k osobnímu i profesionálnímu rozvoji a je jedním z nejlepších prostředků proti syndromu vyhoření. (Hawkins, 2004)

V následujícím odstavci se seznámíme s různými technikami, jak zvládat zátěžové situace. Postižený je zahlcený každodenními povinnostmi a nevidí cestu ven. Možná ještě neví, že je něco v nepořádku, možná doufá, že se situace zlepší sama od sebe. Prvním krokem je přiznat si své slabiny. Zastavit se a říct si, že je toho na něj v daný okamžik moc. Na fyzické úrovni pomůže minimálně na týden změna prostředí. Člověk by měl tento čas využít ne k útěku od problémů, ale k důkladné inventuře sám v sobě. Formulování pozitivních cílů je dalším krokem ke změně. Cíl by měl mít konkrétní představu s jasnou vizí změny do budoucna. Takřka povinností každého postiženého syndromem vyhoření je pravidelná relaxace a cvičení. Lidé potřebují zpomalit, postavit se nohama na zem. Relaxační cvičení pomáhá nalézt vnitřní klid, cvičení zdokonaluje fyzickou kondici. Jestliže se rozhodne jedinec zůstat v zaměstnání, nabízí se řešení v podobě omezení pracovní zátěže. Zaměstnanec má několik možností: požádat o zkrácení pracovní doby, využít zvláštní dovolenou, změnit pracovní pozici v rámci současného pracoviště, opustit současné zaměstnání nebo odejít do předčasného důchodu. Další zásadou léčby syndromu vyhoření je vyváženost. Je potřebné věnovat se svým koníčkům a najít si čas na odpočinek. Jsou to činnosti, které člověka chrání před syndromem vyhoření, a přitom jsou vykonávána minimálně nebo vůbec. Sociální opora je posledním bodem výčtu technik, jak se chránit syndromu vyhoření. Fungující harmonická rodina, přátelské a partnerské vztahy přispívají k obranyschopnosti imunitního systému a chrání před chronickým stresem. (Stock, 2010)

1.7 Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků

Jak už jsme se zmínili, nejvíce ohroženou skupinou jsou pracovníci pomáhajících profesí, mezi které patří také práce ve školství. Pedagogové musí mít nejen odbornou znalost, ale také schopnost zaujmout žáky, správně je namotivovat a také komunikovat s rodiči.

Syndrom vyhoření může nastat v případech, kdy přesčas brání účasti na rodinných aktivitách, učitel nedokáže oddělit pracovní a rodinou složku a pokud se i v rodinném prostředí chovají jako učitelé, a ne jako rodiče. Co však skutečně vede k postupnému vyhoření je nezáměr a neúspěch žáků, neustálé vychovávání dětí v hlučném prostředí, zatěžující je nadbytečná administrativa a rušící děti. Někteří z pedagogů postrádají pocit smysluplnosti své práce, jsou zatěžováni příkazy vedení a dokola se opakujícími se stížnostmi a rozpory. Rodiče bývají mnohdy negativní a kritičtí s čím souvisí i ne příliš pozitivní hodnocení veřejností. Toto vše vede k pocitu selhání učitele. Tento výčet však není jediným zdrojem zátěže pedagogických pracovníků. Nedostatek školních potřeb, přeplněné třídy, nedostatek času na odpočinek, nízké platové ohodnocení a relativně nízká společenská prestiž jsou dalšími faktory, proč z počátku nadšení učitelé, přicházejí o svůj elán. Významnou roli sehraává školní klima a způsob ředitelova vedení. Zatímco direktivní přístup ředitele vyhovuje především mužům, ženy se cítí být více frustrovány. (Čapek, 2018)

Poschkamp (2013) doplňuje každodenní zátěž pedagogů o chybějící kolegiální podporu, vysoký počet vyučovacích hodin, nedostatečné pedagogické vzdělání, chybějící možnost profesního růstu a sociální roztržičnost tříd. Popisovaná míra zátěže se během let téměř nezměnila. Také vychovatelé musí reagovat stále na nové žáky a rodiče. Na rozdíl od učitelů jsou vychovatelé sociálně podpořeni svými kolegy. Nedostatečná je však podpora specialistů při problémech s rušivým chováním dětí. Podstatnou oporou může být vedoucí vychovatel zařízení. Vychovatelé se často potýkají s velkým počtem dětí ve skupinách, nemocností a zastupitelností, nevhodnou organizací práce, konflikty s kolegy i rodiči.

Diskuse na internetových serverech jsou plné komentářů o učitelích jako největším zlu, kteří nejsou pro děti autoritou, nic nedělají, mají prázdniny, a ještě by chtěli přidat. Jenže pedagogičtí pracovníci část svého volna věnují dalšímu vzdělávání a ne jeden z nich obětuje své volno pro volnočasové aktivity dětí, jako jsou například letní tábory.

1.8 Stresory v učitelství

Lidské tělo je schopné po určitou dobu odolat stresorům, jakmile je však stres dlouhý a silný, dochází nakonec ke zhroutilí. Učitelé jsou neustále vystaveni požadavkům na udržení kázně ve třídě, mnoho práce si nosí domů a odsouvají tak možnost odpočinku. Celý den pracují s dětmi v izolaci od ostatních dospělých a tím je ztížen i přístup k podpoře dalších kolegů. Emocionálně na ně působí úspěchy i selhávání žáků a tím i frustrace vlastní nedostatečnosti. Přitom vzájemná podpora kolegů, kteří prožívají ty stejné nebo podobné situace, může člověku

velmi pomoci. Práce v prostředí, kde působí mnoho proměnných, může člověka činit úzkostným. S vysokou mírou stresu souvisí také perfekcionismus a introverze. (Fontana, 1997)

Čáp (1993) uvádí, že odolnost učitele k náročným životním situacím se snižuje nadbytkem styku s mnoha lidmi. Učitel je povinen sledovat je, kontrolovat, odpovídat na dotazy, plnit požadavky, reagovat, řešit množství konfliktů a problémů a plnit podstatné úkoly. Přemíra těchto podnětů může vézt k podrážděnosti a napětí. V každé třídě se vyskytuje někdo, kdo pravidelně ruší hovorem, lhaním či pobuřováním nebo hrubián s agresivním chováním či jiným přestupkem.

Roli při působení stresorů sehraává vysoká míra odpovědnosti pedagogů. Dochází k velkému nárůstu počtu žáků s postižením, obtížemi s učením i chováním. Zvláštní finanční odměny jsou spíše výjimečné, pedagogové jsou nedostatečně zrelaxováni. Přestávky na odpočinek tráví většinou dozorem, nedodržují přestávky na jídlo ani pitný režim. Učitelé prvního stupně často tráví s dětmi celé dopoledne v jedné třídě. Děti nemají upevněné základní návyky z domova, paní učitelky tak mimo běžnou výuku učí děti zavazovat boty, smrkat nebo zdravit. (Čapek, 2018)

Pedagogičtí pracovníci nejčastěji trpí bolestmi zad a hlasovými problémy. Předpokladem je vysoká psychická odolnost. Pedagog je vystaven konfliktům mezi žáky, negativním tlakům vůči sobě, musí zvládat koordinaci mezi jednotlivci i činnostmi. Vyžaduje se od něj neustálá obezřetnost a bdělost. Práce ve školství je náročná na vedení a řízení třídy, řešení psychologických problémů výchovy a vyučování i vlastní práci s jednotlivými žáky. Učitel musí mít v pořádku sluch i zrak a zvládnout psychickou náročnost v oblasti paměti, pozornosti, rozhodování, představitosti a myšlení. (Čapek, 2018)

Většina učitelů i vychovatelů vykonává přípravu na další den v domácím prostředí. Tedy v čase, kdy by se měli věnovat svým rodinám. Mnoho pedagogů má šesti až sedmidenní pracovní týden, protože pracují i o víkendech. (Hagemann, 2012)

Bártová (2011) udává jako stresový faktor v učitelském povolání nedostatek samostatnosti, kdy jsou učitelé pod neustálou kontrolou, nemožností samostatně pracovat a při řešení konfliktu s rodiči, dochází často k nátlaku ředitelů, kterému se pracovníci musí podvolit. K psychické pohodě nepřispívá ani špatný kolektiv, ve kterém panuje nevraživost a neochota pomoci jeden druhému a nespravedlnost, kdy dochází k nadřování jiným kolegům ze strany nadřízených.

Vyhořelí učitelé bývají častěji nemocní většinou s psychosomatickým onemocněním. Riziková je také situace, kdy vyhořelí učitelé negativně ovlivňují atmosféru mezi kolegy a vytvářejí tak negativní klima ve třídě. Nezřídka tito pedagogové odcházejí do jiných profesí. (Pešek, 2017)

Podobně jako na učitele působí řada stresorů na školní psychology. Každodenně vstupují do interakcí s žáky, pedagogy, rodiči a dalšími specialisty. Pravidelně řeší problémy druhých, pomáhají a pozorují. Zpětná vazba je minimální. Často provádějí zásadní rozhodnutí o žákovi, své závěry musejí obhajovat a mnohdy i vysvětlovat svou úlohu ve škole. Velký tlak na školního psychologa může být vyvíjen také ze strany vedení školy. Představy o spolupráci se mohou v zásadních bodech rozcházet. Jako obranu před vyhořením lze doporučit analýzu každodenních aktivit, která bude obsahovat obtížné, nepříjemné i protivné činnosti a zaměřit se také na emotivní stránku práce. Druhá možnost je naplňování individuálních potřeb a zařazení aktivního odpočinku do života. (Braun, 2014)

Ohroženou skupinou jsou dále speciální pedagogové. Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami přináší zvýšené nároky na odbornou připravenost pedagogických pracovníků. Více ohroženi jsou učitelé, kteří pracují se skupinově integrovanými žáky než učitelé žáků individuálně integrovaných. Rozdíl je především v počtu žáků ve třídě. Rozdíly v míře ohrožení vyhořením lze spatřit i v typu pracoviště. Zatímco speciální školy uplatňují prevenci proti syndromu vyhoření, v běžné základní škole mají pracovníci jen malé povědomí o této problematice. (Švamberk Šauerová, 2018)

Izolovanost, požadavky na udržení kázně, dosažení určitých výsledků nebo nadbytek administrativy je jen malým výčtem stresorů v pedagogické profesi. Přemíra různorodých podnětů, na které musí učitel reagovat, vede k podráždění a napětí. Očekává se, že pedagogové budou mít vysokou míru psychické odolnosti, obezřetnosti a bdělosti. Samozřejmá je vysoká míra odpovědnosti. Příprava na další den probíhá většinou v domácím prostředí, na úkor vlastní rodiny. Školní přestávky neplní odpočinkovou funkci, pedagog často řeší konflikty mezi žáky. Neustálá kontrola z řad vedení a konflikty s dalšími kolegy rovněž nepřispívají k psychické pohodě. Časté psychosomatické onemocnění je jedním ze signálů, že je pedagog na cestě k vyhoření.

1.9 Supervize pro pedagogy

Supervize funguje jako prevence syndromu vyhoření. Často bývá zaměňována za hospitaci, ta ale plní kontrolní funkci a je pro pedagogy povinná. Supervize je proces

dobrovolný, představující podporu a zpětnou vazbu. V ČR existuje Asociace supervizorů ve školství a Český institut pro supervizi. Témata supervizí vycházejí z potřeb pedagogických pracovníků. Může se jednat o problémové žáky, vztahové problémy na pracovišti či komunikační problémy s rodiči. Na počátku je definován cíl supervize. Dále je nutné dodržování etických zásad: prospěšnost druhým, neškodit, nezanedbávat a být kompetentní. Supervizor má úlohu provázejícího, který nabízí jiný úhel pohledu na určitou situaci. Každá supervize má svá pravidla, která začínají diskretností, stanovením hranic při řešení problému a konče uvědoměním si kompetenci supervizora. Pedagog by měl eliminovat své vnitřní překážky, obavy z neznámého, dřívější negativní zkušenosti nebo potíže s autoritou. (Braun, 2014)

V případě syndromu vyhoření je potřebná jakákoliv pomoc zvenčí. Tu může poskytnout profesionální poradce v rámci psychologického koučingu nebo s pomocí praktického lékaře vyhledat psychosomatické rehabilitační centrum ve kterém zkušený personál dokáže sestavit relaxační techniky a sportovní program na míru. (Stock, 2010)

Supervize je definována jako setkání dvou a více odborníků, kteří společně prozkoumávají situaci a hledají nové cesty, jak ji vyřešit. Týmová supervize podporuje soudržnost, výkonnost a vzájemné ocenění týmu. Jedná se o učení se z vlastní práce. Cílem je vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a předcházení syndromu vyhoření. Supervizi provádí člověk se specializovaným vzděláním, který je školou najímán zvenčí. (<https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/supervize-jako-jeden-z-efektivnich-nastroju-pece-o-ucitele>)

Supervize je součástí podpory pracovníků v sociálních službách. V pedagogické profesi je prozatím málo využívaná. Časový harmonogram pedagoga je poměrně nabitý. Pokud v odpoledních hodinách neprobíhá vyučování, často jsou pedagogové zapojeni do různých projektů, šablon, doučování nebo vedou ve svém volném čase kroužky. Zapomínat nelze ani na pravidelné pedagogické porady.

1.10 Duševní hygiena

Učitelství je náročné povolání a je nezbytné, chránit si své zdraví. Robert Čapek stanovuje několik jednoduchých pravidel, kterými by se měl každý z pedagogických pracovníků řídit, v zájmu zachování svého psychického i fyzického zdraví.

- Důvěra sama v sebe.

- Optimismus a klid.
- Pravidelný pohyb, zdravé jídlo, kvalitní spánek.
- Eliminace stresu, včetně časového.
- Obklopovat se dobrými lidmi.
- Je dobré hořet, ale ne vyhořet. I výpověď je řešení. (Čapek, 2017)

Švamberg Šauerová (2018) doplňuje předchozí výčet o týdenní aktivity, které zahrnují pravidelnou pohybovou aktivitu trvající v délce minimálně šedesát minut, třikrát za týden. Pohyb doporučuje doplnit o masáže, návštěvu sauny a provozování koníčků. Dalším krokem k prevenci vyhoření navrhuje měsíční aktivity jako je návštěva kosmetiky, kadeřnictví a další činnosti z oblasti jak osobního rozvoje, tak i sebevzdělávání. Jedenkrát za čtvrt roku by si měl pedagog najít čas na prodloužený víkend s rodinou nebo přáteli a ten využít k relaxačnímu wellness pobytu. Týdenní odpočinkový pobyt je vhodným doplněním prázdninových aktivit.

Zde může být nevýhodou učitelská rodina, kdy v jedné škole pracuje nejen manželský pár, ale i další rodinní příslušníci. Většina těchto setkání mimo školní prostředí, vede nakonec k debatám o školních problémech a žácích. Podobně končí i letní setkávání kolegů, kdy se hovor opět stáčí ke škole, žákům a problémům s nimi.

Aby bylo možné předejít syndromu vyhoření, je důležitá dobrá organizace práce. Ta spočívá v přesném ujasnění, co se od koho očekává a co je čí povinnost. Pracovní úkoly stanovit tak, aby nedocházelo k přetěžování pracovníků. Často se zapomíná na zpětnou vazbu a uznání za dovedenou práci. Ve školství tyto činnosti pomáhají ujasnit pedagogické porady. (Švamberg Šauerová, 2018)

1.11 Drop-out

Droup-out, neboli úplný odchod kvalifikovaného pracovníka ze školství, je v současnosti velmi aktuální téma. Z mnoha učitelů, kteří do školství nastoupí s elánem, toto nadšení brzy vyprchá. Stává se tak z několika důvodů. Škola je sama špatně nastavena a začínající učitel nedostane prostor k seberealizaci. Nefunguje funkce uvádějícího učitele. Počáteční nadšení je hned zkraje utlumeno požadavky na nezavádění novot a nových postupů. V neposlední řadě se jedná o přestárlý kolektiv, který má ty jediné správné názory na vzdělání a výchovu dětí. (Jirásko, 2019)

Mnozí pedagogičtí pracovníci přicházejí do škol „pedagogicky naivní“. Ne vždy se ve škole vyučuje, občas je tato práce jen o výchově nebo dokonce jen o hlídání. Nikdo

pedagogy nepřipravil na to, že místo výuky budou muset řešit úplně jiné, ale ne méně podstatné věci, než jsou fyzikální poučky. K vyhoření přispívá i nekázeň žáků. Zde je potřeba si uvědomit, že žáci za své chování mnohdy nemohou. Může se jednat o důsledek nevhodné výchovy v rodině nebo nemoci. Učitelé se často vzdělávají v oblastech odborných seminářů svého vyučovacího předmětu a zapomíná se na vzdělávací kurzy, kde by se pedagog naučil zvládat stresové a konfliktní situace. (Holeček, 2014)

Syndrom vyhoření není jen fenomén dnešní doby. A dozajista zde byl i předtím, než jej v roce 1938 popsal německý psychoanalytik Herbert J. Freudenberger. Ačkoliv známe příčiny, které k tomuto syndromu vedou, stále k syndromu vyhoření dochází. Vyčerpání, pokles výkonu, ztráta zájmu o práci, cynismus a psychosomatické obtíže jsou jedny z mála projevů toho syndromu. Nejohroženější skupinou jsou lidé v pomáhajících profesích, tedy ti, kteří dennodenně přicházejí do kontaktu s druhými lidmi a jejich problémy. Lidé přicházejí do práce plní elánů a nadšení, které se postupem času mění ve stagnaci, frustraci, apatii a v nejhorších případech až k vyhoření. Ohrožené jsou více ženy, jak muži, a to ve věku kolem čtyřiceti let. Je to dáno nejen menší psychickou odolností žen, ale především vyšším pracovním podílem žen v pomáhajících profesích a jejich povinnostmi v domácím prostředí. Dostatek odpočinku, relaxace a přiznání si problému, je cesta, jak si v počátcích syndromu vyhoření pomoci. Jednou z ohrožených skupin jsou také pedagogičtí pracovníci, o kterých pojednává tato práce. Odborná znalost, schopnost zaujmout žáky, umění řešit problémy a komunikovat s rodiči je nepatrná část výčtu pedagogických schopností. K postupnému vyhoření odchází mimo jiné z důvodů neustále práce v hlučném prostředí, neúspěchu dětí, jejich nezájem a se zatížení nadbytečnou administrativou. Také celkové hodnocení veřejnosti nevyznívá pro pedagogy pozitivně, což vede k pocitu selhání učitele. Dlouhodobý stres vede ke zhroucení. Pedagogové pracují pod neustálým tlakem, přípravu na vyučování provádějí v době, která je vyhrazena pro odpočinek, zvyšuje se míra zodpovědnosti učitele. Při řešení konfliktů se v některých případech musí podřídit vůli ředitele a nezdědka panuje mezi kolegy ve sboru soutěživost nebo nevraživost. V rámci zachování duševního zdraví se nabízí možnost supervize a dodržování pravidelných zájmových aktivit. Doporučován je optimismus, klid a obklopení se dobrými lidmi. Pokud všechny tyto možnosti selžou a pracovník je na cestě k vyhoření, je nejlepším řešením změna práce. V některých případech pomůže změna školy, ale nezdědka se stává, že pedagogičtí pracovníci opouštějí školství úplně.

V následující kapitole se budeme věnovat jednotlivým pedagogickým pracovníkům, kteří se podílejí na výchově a vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

V této kapitole se zaměříme na to, kdo je pedagogický pracovník a přiblížíme si profesi pedagogického pracovníka. V následujících podkapitolách jsou rozčleněni jednotliví pedagogičtí pracovníci. U každého z pedagogů jsme se zaměřili na osobnost, vliv pohlaví, problémy vyplývající z pracovního zařazení, množství úkolů a zodpovědnosti. A kritická místa profese.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (v aktuálním znění) (dále jen zákon č. 563/2004 Sb.) je pedagogický pracovník osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Uskutečňuje výchovu a vzdělávání podle zvláštního právního předpisu. Dále je zaměstnancem právnické osoby nebo státu. Mezi pedagogické pracovníky je zahrnut i zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>)

Zákon přesně udává, kdo je pedagogickým pracovníkem. Pro tuto práci se však zaměříme na:

- Učitele.
- Vychovatele.
- Speciální pedagogy.
- Psychology.
- Asistenty pedagogů.
- Metodiky prevence.
- Výchovné poradce.

2.1 Učitel

Učitelství patří mezi tradiční profese, jejímž smyslem je účast na předávání kulturního dědictví a uvádění nových generací do světa dospělých. Být učitelem znamená celoživotně se vzdělávat a ovládat mnoho dovedností. Podmínky práce i nároky kladené na učitele se mění. Učitelé sami vnímají svou profesi jako poslání. Prostřednictvím poslání přebírá člověk zodpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. Na učitele jsou kladeny stále vyšší nároky, jeho poslání však nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti nebo metodické obratnosti. Ani studium vysoké školy, které je pro tuto práci nezbytné,

neposkytne záruku dobrého učitelství. Učitel musí být v první řadě osobností. (Vališová, Kasíková, 2011)

Nejspíš neexistuje profese, která by byla tolik v hledáčku veřejnosti a o které by bylo napsáno tolik pojednání a teoretických rozborů. Vališová, Kasíková (2011) uvádějí, že učitelství se od devadesátých let 20. století řadí mezi první místa v žebříčku prestižních povolání. Co tomu příliš nenasvědčuje, jsou platy. Také samotní učitelé sami sebe podhodnocují. Je to dáno intelektuální povahou práce, která se obtížně vykazuje. Co tedy vede uchazeče ke studiu učitelství? Vnitřní důvody jsou velmi rozmanité. Často je rozhodnutí ovlivněné jiným výborným pedagogem, se kterým se adept na učitelství ve svém životě setkal. Roli hraje i představa o společenské pozici. Volba může vyvěrat i z rodové tradice. Ať tak či onak, pro mnohé může volba učitelství představovat zakotvení a ustálený životní rytmus. U učitelství je však předpokládáno i určité sebezapření. Mnohé vlastnosti nemohou a nesmějí projevovat. Jsou nuceni odložit stranou veškeré soukromé starosti, bolesti, únavu i obavy. (Vališová, Kasíková, 2011)

Dyrtová (2009) doplňuje osobnost učitele o psychickou odolnost, kreativitu, adaptabilitu, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatii a komunikativnost.

Učitelé jsou nejpočetnější skupinou pedagogických pracovníků. Obvykle jsou rozděleni podle typu a stupně školy, na které působí. Vysokoškolské magisterské vzdělání je vyžadováno především u vyučujících základních, středních a vyšších odborných škol. Podle typu a stupně školy se liší zastoupení žen. Zatímco v mateřských školách pracuje téměř 100 % žen, na středních školách je to 60 %. (Bendl, 2015)

Třídní učitel je manažerem celé třídy. Ovlivňuje klima ve třídě, vede třídnické hodiny, komunikuje s ostatními pedagogickými pracovníky i rodiči. Mimo své aprobace se podílí na tvorbě IVP, řeší problematické situace ve třídě. Je rádcem, psychologem i koučem dětí. Třídní učitel je první, kdo zaznamenává potencionální problémy, a to nejen v učení a chování, ale také vztahové. (Vališová, Kasíková, 2011)

Práce třídního učitele je silně platově podhodnocena. Výčet běžné pracovní náplně třídního učitele je nekonečný. Pro představu uvádíme pouze část:

- Evidence absence dětí, řešení neomluvených hodin.
- Zodpovědnost za správné vedení třídní knihy, výzdobu třídy a určení třídní služby.

- Třídní ekonom, učitel vybírá od žáků peníze nejen za výlety, divadla, kina, ale také učebnice.
- Řešení vztahů s dětmi ve třídě, ostatními spolužáky, vztahy s dalšími pedagogy, šikana.
- Konzultace s rodiči, třídní schůzky.
- Vykazování statistických údajů, organizace soutěží, výletů a mimoškolní akce.
- Zodpovědnost za zařazení integrovaných žáků, vypracovává slovní hodnocení, vysvědčení.
- Účast na poradách, výchovných komisích.
- Spolupráce s vychovateli.
- První stupeň organizace zápisu do prvních tříd, druhý stupeň vyplňování přihlášek na střední školy a mnoha dalšího.

Třídní učitel je první, kdo je volán k zodpovědnosti, jestliže se dětem stane úraz, či je jinak ohrožená jejich bezpečnost. (<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4212>)

Přesto všechno učitelé budují ve svých třídách pozitivní klima a snaží se o své žáky co nejlépe starat. Mnohdy je to práce velice náročná, třídní učitel musí komunikovat nejen s rodiči svých svěřenců, ale také řešit problémy, které se dějí v jiných vyučovacích hodinách.

V profesi učitele existují určité vývojové etapy, kterými pedagog prochází během celého svého výkonu povolání. Na počátku je volba učitelské profese a s tím spojená motivace ke studiu učitelství. Po profesním startu učitele začátečníka následují první roky v učitelském povolání – profesní adaptace. První rok učitelské práce je považován za rozhodující období, při vytváření profesních dovedností. Nástupní podmínky nejsou vždy příznivé, učitelé zažívají šok z nadměrných úvazků, nedostatečným materiálním vybavením škol i neukázněností žáků. Následné roky dochází k profesní stabilizaci a z učitele je zkušený expert. Poslední fází vývoje je profesní vyhasínání. Je to stav, kdy učitel ztrácí o svou práci zájem, ztrácí nadšený, je unavený a vyčerpaný. Do práce chodí s odporem k veškerým pedagogickým inovacím, obavami ze styku s rodiči a zklamáním z vlastní úspěšnosti. (Průcha, 2002)

2.1.1 Osobnost učitele

Od učitelů se očekává, že budou:

- Vychovávat, formovat osobnost žáků, vytvářet jejich charakter, vůli, postoje hodnoty a zároveň se předpokládá, že takový pedagog velmi dobře zná psychiku žáka a umí psychologicky myslet a jednat.

- Vyučovat, vzdělávat, utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí a dovedností. K tomu je potřeba být nejen kvalitní odborník, ale také umět vše dobře vysvětlit. (Holeček, 2014)

V tomto je profese učitele náročná. Na rozdíl od jiných povolání učitel působí celou svou osobností. Bývá pro žáky příkladem i vzorem. V oblasti osobnosti by měl být učitel empatický, schopný vcítit se do situace žáka a jeho rodiny, emočně stabilní, pozitivně naladěný, a především dbát na sebezrovoj a dodržování psychohygieny. Dále jsou od učitelů vyžadovány profesní zásady. Dodržování etických zásad, veškeré informace získané pro potřeby výchovně vzdělávacích cílů jsou tajné a ve prospěch žáka. Každý pedagog si je vědom svých profesních možností a limitů. Zvládne překonat předsudky i mýty ve vzdělání. Využívá supervizi i coaching. Poslední oblastí je rozvoj pedagogových znalostí a dovedností. Jedná se o pravidelné sebevzdělávání, spolupráci s rodiči a s tím související vedení rozhovoru, řešení problémů. Učitel se musí orientovat ve verbálních i neverbálních projevech svých žáků, monitorovat změny v působení žáků i celého kolektivu. Analyzovat výkony, výtvořky žáků i jejich sociální vztahy. A hlavně měří výsledky výuky. (Vališová, Kasíková, 2011)

Jestli chceme skutečně vědět, jaký by měl být učitel, zeptejme se dětí a studentů. V odpovědích se často opakují názory jako „hodný, veselý, měla by s ním být legrace, měl by to být muž“.

2.1.2 Pracovní náplň učitele

Představa veřejnosti o pracovní náplni učitele je značně zidealizovaná. Učitel si skutečně neodučí svých pár hodin a neodchází domů. Hlavní pracovní náplní učitele je přirozeně vyučování, ale s tím souvisí také další služba ve škole jako je dozor, doučování, nápravná cvičení, vedení zájmových kroužků, příprava na vyučování včetně oprav žákovských prací, zhotovování pomůcek, účast na poradách, konzultace s rodiči, sebevzdělávání a celková učitelská agenda a administrativa. (Průcha, 2002)

Ve shodě s Průchou udává Vašutová (2007) hlavní pracovní náplní učitele vyučovací činnost. Učitel musí promýšlet, jakým způsobem vyučování povede, jakým způsobem vyjádří své představy o vzdělávacích záměrech. Dále žáky posuzuje za dosažené výsledky a hodnotí splnění cílů vyučování. Třídní učitel vede třídu, což je jedna z nejnáročnějších činností s ohledem na zvyšující se nekázeň a problémové chování žáků. Pravidelné konzultační činnosti se uskutečňují v podobě třídních schůzek s rodiči nebo v podobě individuálních konzultací.

Dále se učitelé podílejí na tvorbě školního kurikula, vytváření projektového vyučování nebo účast v předmětových komisích. Nezbytná je administrativní činnost, která spočívá ve vedení agendy žáků, záznamech jejich hodnocení, výkaznictví nebo podávání různých zpráv. Operativní činnosti zahrnují dozory o přestávkách, suplování, účast na poradách, organizování olympiád, akademií, výletů nebo soutěží. Od učitelů se mimo jiné očekává styk s veřejností. Jde o publikování v učitelských periodikách, vedení kronik, tvorbu informačních materiálů a spolupráci s rodiči. V rámci celoživotního vzdělávání, by učitelé neměli zapomínat také na pravidelné sebevzdělávání a zvyšování pracovních kompetencí.

Pracovní náplň učitele je velmi pestrá a náročná. Nespočívá pouze v samotném vzdělávání a výchově žáků, ale z velké části také v administrativní činnosti, která je pro většinu pedagogů velmi zatěžující. Učitelé komunikují se zákonnými zástupci žáků, úřady a dalšími organizacemi. Málomnozí učitel odchází ze školy s čistou hlavou.

2.1.3 Vliv pohlaví na učitelskou profesi

Jeden z důvodů, proč je ve školách víc žen než mužů, je výše platu. Pro ženy je učitelský plat výhodnější než pro muže, ve srovnání s jinými profesemi, u kterých je vyžadován vysokoškolský titul. Dalším důvodem může být, zejména pak na prvním stupni, evokuje učitelství mateřství, což oslovuje mnohem více ženy. V primárním vzdělávání je převaha učitelek celých 82 %. (<http://www.ceskaskola.cz/2017/03/proc-se-na-ucitelstvi-hlasi-tolik-zen.html>)

Feminizace ve školství je brána za naprosto běžný jev. Větší zastoupení mužů je na středních školách. To je dáno věkem žáků, vyšší prestiží středních škol a vyšším platovým ohodnocením. Muži neinklinují k profesím, které jsou typicky ženské a mají nižší sociální status. Muži většinou nemají osobnostní předpoklady pro práci s mladšími žáky. Platově podhodnocená práce na základních školách neumožní mužům uživit rodinu a často se stává, že si tito lidé, přibírají ještě další zaměstnání. Práce ve školství znamená mimo jiné práci v odpoledních hodinách. Tento čas však většina mužů raději věnuje svým koníčkům. Ženy vítají stabilitu a jistotu státního zaměstnance, a ačkoliv výhoda prázdnin není důvod, proč se ženy pro tuto profesi rozhodly, přesto ji ženy matky vítají. (Vašutová, 2007)

Školství je typická pracovní oblast, ve které pracují převážně ženy. Naštěstí dnes v každé škole najdeme alespoň malé procento mužů, což je mimo jiné důležité pro poskytnutí jiného úhlu pohledu při řešení různých problémů. Muži mají také v některých případech vyšší autoritu než ženy. A slouží jako vzor pro žáky.

2.1.4 Typologie učitele

Smyslem typologie je deskripce vlastností učitele, které jsou charakteristické pro jeho profesně úspěšnou osobnost. Do typologie se promítá vztah učitele k žákům i jeho pojetí vyučování. Mezi dominantní vlastnosti patří extroverze, flexibilita, samostatnost, iniciativa, organizační schopnosti, spolehlivost, empatie i příjemný zevnějšek. Ke zdárnému výkonu však učitel potřebuje také smysl pro spravedlnost, vyrovnanost a verbální předpoklady. Učitele můžeme rozdělit podle postojů ke školské reformě na tradicionalisty, kteří mají negativní postoj k reformě. Takový pedagog je pohodlný zavádět nové změny, přistupuje k nim neochotně a velmi pomalu. Oproti tomu učitel chameleon má ke změnám ambivalentní postoj. Nechává si otevřená „zádní vrátka“ pro případ, kdyby změny neodpovídaly jeho představám. S typologií souvisí také vyučovací styl pedagoga. Manažerský se projevuje povzbuzování žáků k učení a zpětnou vazbou, facilitační je zaměřen na žáka, individualizaci a proces výuky. Pragmatický styl cílí na dosažení znalostí žáků. (Dytrová, 2009)

Různé projevy chování jsou zachyceny v různých typologiích. Caselmannova typologie rozděluje učitele na logotropa, který je zaměřený na vědu a paidotropa, zaměřeného na žáka. Lewinova typologie rozlišuje typy výchovných stylů-autoritativní, demokratický a liberální. V roce 2001 byla vytvořena, na základě empirického výzkumu, slovenská typologie, která rozlišuje: Učitele plačky, kteří bědují nad současným stavem školství. Ignoranty, kterým je všechno jedno, nebo se tak alespoň tváří. Idealisty, kteří jsou zamilováni do dětí a svého oboru. Vadí jim neustále kritizování a bývají často odtrženi od reality. Tito lidé jsou obětaví, čehož druzí umí zneužít a jejich sny o lepší budoucnosti jsou neotřesitelné. Tandemisté jsou lidé, kteří plují s hlavním proudem, promyšleně se přidávají k módním pedagogickým směrům, jsou bezzásadový a kritičtí tehdy, jakmile pomine nebezpečí, že by za kritiku mohli být trestáni. Aristokraty silní, nebojácní, zásadoví, tvořiví a vždy dobře připravení učitelé. Oplývají přirozenou autoritou, neustále se zdokonalují. Výborně a efektivně vyučují. Vážení rodiči, respektováni kolegy. Podnikatele, kteří mají školství jako svou jistotu, avšak myšlenky v jiných sférách. Zběhy, bývalí učitelé, kteří se nevyrovnali s nároky na kvalifikaci, práci učitele a finančním ohodnocením. (Vašutová, 2007)

Být učitelem neznamena pouze mít rád děti a chtít je vzdělávat, být učitelem znamená být nositelem tradice a poslání. Ač to nemusí být na první pohled patrné, učitelství je stále mezi prvními místy v žebříčku prestižních povolání. Jedná se o všeobecně náročnou profesi, kde se očekávají určité schopnosti a dovednosti každého jedince. Perfektní znalosti svého oboru

jsou samozřejmostí. Učitel však musí psychicky odolný, kreativní, emočně stabilní, empatický. Některé své vlastnosti musejí učitelé potlačit, stejně jako soukromé starosti nebo obavy. Nabízí se otázka, proč i tato profese není podmíněna psychologickými testy, jak je tomu u jiných profesí. Velká část učitelů zastává funkci třídního učitele. Jde o kouče třídy, který jako první řeší problémy dětí a je zatížen zvýšenou administrativou. Ve většině případů tuto funkci zastávají ženy, kterých je ve školách více než mužů. Nejbližším kolegou učitele je asistent pedagoga, jehož práci si přiblížíme v následující podkapitole.

2.2 Asistent pedagoga

O práci asistenta pedagoga má každý jinou představu. Jinak jej vnímá žák se SVP, jinou představu mají ostatní žáci ve třídě, rodiče, učitelé i samotný asistent. Asistent pedagoga poskytuje podporu dalšímu pedagogickému pracovníkovi, při vzdělávání žáka či žáků se SVP. Je nápomocen při vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností, které jsou uskutečňovány ve škole. Pracuje nejen se žákem, ale podle potřeby i s ostatními žáky. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy, pracující pod vedením učitele. Metodická podpora je asistentům poskytována poradenskými pracovníky školy. Asistenti pedagoga nepracují se žáky pouze v době vyučování, ale lze je také doporučit i na čas, který děti tráví ve školní družině, klubu nebo při zájmové činnosti. (Kendíková, 2017)

Podle zákona č. 563/2004 Sb. patří asistent pedagoga mezi pedagogické pracovníky, a proto musí splňovat určité požadavky. Mezi ty patří způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Školská legislativa nezná a nepoužívá termín romský asistent pedagoga. Avšak tato činnost je považována za mimořádně přínosnou pro úspěšné vzdělávání romských žáků. Hlavní náplní romského asistenta je pomoc žákům s aklimatizací na školní prostředí, pomoc pedagogům při výchovně-vzdělávací práci, pomoc při mimoškolních činnostech, spolupráce s rodiči i romskou komunitou v místě školy. Předpokladem pro výkon romského školního asistenta jsou kladný vztah k dětem, přiměřená úroveň komunikačních schopností, zájem o práci s dětmi a dobrý znalost českého i romského jazyka. (Teplá, Felcmanová, 2015)

2.2.1 Náplň práce

O náplni práce asistenta pedagoga rozhoduje ředitel školy. Hlavní činnosti asistenta upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (v aktuálním znění). (dále jen vyhláška 27/2016 Sb.).

- *Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti.*
- *Pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází.*
- *Podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí.*
- *Pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku.*
- *Nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu, během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo její budovy. (Kendíková, 2017 str. 89)*

Asistenti pedagoga nejčastěji vykonávají činnosti spojené s pomocí při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostu a čase, podporují komunikaci se spolužáky a navazování sociálních vztahů, jsou zprostředkovateli komunikace mezi rodinou a školou, nacvičují a rozvíjejí různé formy komunikace, hygienické návyky. Zajišťují bezpečnost žáka, pomoc při problémovém chování žáka, dohlížejí na žáky o přestávkách. Jsou spoluvůrci IVP, pomáhají při tvorbě pomůcek. Pozorují, sledují a konzultují chování a výsledky žáka. (Kendíková, 2017)

Od asistentů se očekává, že budou vstřícní a laskaví k dětem, ochotní naslouchat, mít skvělé komunikační dovednosti, pozitivní přístup, psychickou odolnost, nadhled a odstup. Je důležité dbát na předcházení nepříjemných situací spojených s předsudky o asistentech. Mezi ty nejčastější patří snižování asistentovi odbornosti nebo vnímání asistenta jako sluhu, poskoka a soudce. Rodiče podléhají mylnému klamu, že asistent pedagoga patří pouze k jejich dítěti, učitel nechá asistenta opravovat písemné práce a ředitel potřebuje k dispozici někoho, kdo doprovodí žáka k lékaři, nebo vezme hodinu za nemocného kolegu. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Teplá, Felcmanová (2015) doplňují osobností předpoklady asistenta pedagoga o spravedlnost, tvořivost, umění operativně řešit problémy, psychickou a fyzickou zdatnost. Podrobnější se také zabývá obecnými činnostmi asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením v základní škole, speciální škole, u dětí a žáků se sociálním znevýhodněním a žáků mimořádně nadaných.

2.2.2 Krizové situace

Role asistenta pedagoga je poměrně nová a mnozí pedagogové se s nimi ještě nenaučili pracovat. Mnozí asistenty ve své třídě odmítají, vzniká nerovnoprávnost ve vztahu asistent-učitel. Asistent má poměrně nízké finanční ohodnocení a o své místo má strach. Pracovní smlouvy jsou uzavírány na dobu určitou, po dobu vzdělávání konkrétního žáka, kterému asistent poskytuje podporu. Asistenti mají malý přehled o vzdělávacích možnostech, chybí metodická podpora a náplň práce je nekonkrétní. Mnozí z nich nevědí, co mohou a nemohou dělat. Stává se, že jsou narušené vztahy mezi učiteli a asistenty. Někteří učitelé vnímají asistenty jako vetřelce, kteří donášejí vedení. Mnozí je vnímají jako své poskoky. (Kendíková, 2017)

Jedna z krizových situací může nastat při komunikaci. Aby bylo možné dobře komunikovat se zákonnými zástupci, musí pedagogové dobře komunikovat mezi sebou. Ačkoliv je dnes možné využívat prostředky určené k elektronické komunikaci, je důležité informace rodičům předávat přímo a nespoléhat se na informace v deníčcích nebo nástěnkách. Hodnocení výkonu žáka provádí učitel, měl by však brát v potaz i jevy, které zaznamenal asistent. Ten bývá často žákovi nejbližší a má aktuální informace o psychické pohodě žáka, změně v rodinném prostředí nebo o zdravotním stavu. (Janková, 2017)

Asistent pedagoga je poměrně novou pracovní pozicí a mnozí učitelé se teprve učí, jak společně pracovat na výchově a vzdělání žáků. I když jsou zákonem přesně vymezené oblasti, které spadají pod pracovní náplň asistenta, mohou se vyskytnout obtíže při rozdělování pracovních úkolů. Domníváme se, že vhodného asistenta si vybere pouze učitel sám. Samozřejmě je důležité, aby splňoval kvalifikační předpoklady, mimo to si však musí s pedagogem sednout po lidské stránce.

2.3 Vychovatelé

Vychovatelé působí převážně na základních a středních školách, popřípadě v zařízeních pro volný čas. Nejčastěji ve školních družinách, školních klubech, Domovech mládeže a internátech. (Bendl, 2015)

Kdo chce být dobrým vychovatelem, měl by si najít čas na:

- zábavu, protože hra přináší radost,
- přemýšlení, protože myšlenky posilují,
- četbu, protože je inspirující,
- lásku, protože je potřeba,

- veselost a úsměv, protože smích spojuje lidi,
- štedrost a velkorysost, protože malichernost zahání nápady,
- vyjádření uznání, protože pochvala je sladkostí života. (Hájek, 2011)

Základní předpoklad pro úspěšnou práci vychovatele je kladný vztah k dětem. Vychovatel by měl mít vysokou míru empatie, umět vytvořit příznivé sociální klima a ovládat umění efektivního jednání se svými svěřenci. Děti jsou především partneři, nejen objekty, kterým je poskytována služba. Dobrý vychovatel dokáže v dětech vzbudit zájem o činnost, podpořit jejich sebevědomí a celkově rozvíjet dětskou osobnost. Má organizační schopnosti, smysl pro humor a umí si hrát. Vztah mezi vychovatelem a dítětem se utváří každodenním kontaktem. Úspěšná výchova může probíhat pouze v klidné a pohodové atmosféře a je to vychovatel, kdo ovlivňuje svým naladěním atmosféru školního volnočasového zařízení. Je nezbytné, aby vychovatel ovládal širokou škálu volnočasových aktivit a dokázal pro ně získat také děti. V případných krizových situacích je vhodné řešit kázeňské prohřešky na svém oddělení sám, popř. po konzultaci s ostatními pedagogickými pracovníky, ale nepřesouvat na ně řešení problémů, tím by snížil vlastní autoritu. (Hájek, 2011)

Každý vychovatel by měl být vyrovnanou osobností s vysokou odolností proti frustraci, schopný sebereflexe s altruistickými sklony. Odpovědný, s vysokými etickými a morálními zásadami. (Hadj-Mousová, 2006)

2.3.1 Pracovní náplň vychovatele

Náplň práce vychovatele vychází z obecného poslání školy a je součástí pracovní smlouvy. Obsahuje zajištění a odpovědnost za výsledky výchovně-vzdělávací práce, vytváření pestré skladby činností, podporu dodržování pravidel slušného chování, komunikaci s rodiči, prezentace výsledků školní družiny na veřejnosti, vedení pedagogické dokumentace, účast na poradách, upevňování hygienických návyků, vytváření pocitu bezpečí a radostné atmosféry a další. (Hájek, 2011)

Vychovatelé spolupracují nejen s rodiči, a to formou telefonických a individuálních rozhovorů, ale také písemně a v době třídních schůzek. Spolupráce s učiteli předpokládá informovanost obou stran o charakteru výchovné práce a vzájemný respekt. Významná je neformální spolupráce učitelů a vychovatelů např. při rozhovorech o výchovných problémech a vzájemné vyměňování si zkušeností. Vychovatel informuje učitele o zájmech

dětí, specifických schopnostech či vědomostí a dovedností dětí v souvislosti se školní přípravou. (Hájek, 2011)

Specifickým rysem práce ve školní družině je dobrovolnost. A to nejenom dobrovolnost docházky, ale také dobrovolnost účasti na nabízených činnostech. Každé z dětí si může vybrat takovou činnost, která jej bude rozvíjet, bavit a naplňovat. To klade nároky na připravenost vychovatele. Ačkoliv děti prahnou po dobrovolnosti a volnosti, ve skutečnosti jsou rády, když ve školní družině panuje určitý řád. Vychovatelé musí umět reflektovat na aktuální potřeby dětí, ale také na měnící se vnitřní a vnější podmínky. Také způsob komunikace a výchovy je jiný na rozdíl od běžného vyučování. Jsou-li děti sociálně zralé, dochází k vzájemnému porozumění mezi dítětem a vychovatelem. Pobyt v družině se stává pohodovým a přátelským. U některých dětí však méně formální vztah může vézt k nerespektování autority, problémovému chování a nekázní. (Bendl, 2015)

Vedoucí vychovatel je určen ředitelem školy, pro zajišťování organizačních, koordinačních i metodických činností. Odpovídá řediteli za úroveň výchovné práce, dohlíží na dodržování správného režimu dne a zásady psychohygieny. Kontroluje, hospituje činnost vychovatelů, provádí kontrolu vedení pedagogické dokumentace. Koordinuje činnost oddělení, zajišťuje materiální vybavení, vzdělává se. Organizuje zápis a rozdělení žáků do družiny. Vede porady vychovatelů, zajišťuje suplování za nepřítomné vychovatele, řeší stížnosti rodičů na činnost školní družiny. Připravuje a sestavuje školní vzdělávací program pro vlastní školní družinu. (Hájek, 2011)

Stejně jako učitelé, jsou i vychovatelé zatíženi administrativními činnostmi, které spočívají ve vedení třídních knih-deníků, docházky, v komunikaci s rodiči a úřady. Vedoucí vychovatelé musí provádět navíc hospitační činnost, kontrolu pedagogické dokumentace, vedou porady vychovatelů, kontrolují platby žáků za školní družinu a spolupodílejí se na vytváření roční zprávy školy.

2.3.2 Problémy vychovatelů

Ačkoliv může vychovatelům jejich práce přinášet uspokojení, mohou se za svou praxi setkat se společenským nedoceněním výchovy ve volném čase. Práce je mnohdy chápána jako pouhé hlídání a hraní si s dětmi. A to nejen ze strany laické veřejnosti, ale mnohdy i kolegů učitelů. Přispívá k tomu skutečnost, že jsou na pedagogy volného času kladeny nejen nižší požadavky na vzdělání, ale zároveň se tato skutečnost odráží i ve finančním ohodnocení.

Problémy vychovatelům způsobují také nevyhovující prostory, materiální a technické vybavení prostředí. Je důležité upozornit také na rostoucí počet dětí s výchovnými problémy a náročnější motivování dětí do aktivní činnosti. (Bendl, 2015)

Další rizika mohou vyplývat z nezkušenosti vychovatele, nedostatečné kompetence nebo z chyby z nesprávného výchovného působení. V těchto případech je více než vhodné, nechat si poradit od starších kolegů a podívat se na situaci z větší dálky. Každý vychovatel si musí najít svou cestu, jak na děti působit. Přílišná volnost může u dětí způsobit tendence s vychovatelem manipulovat, autoritářský styl způsobuje pocit moci nad dítětem. (Hajd-Mousová, 2006)

Jednou z nevýhod práce vychovatele je rozdělená pracovní doba. Školní družiny poskytují své služby jak v odpoledních, tak i ranních hodinách. Ranní práce vychovatele končí v osm hodin, kdy předává děti učitelům a opět začíná po půl dvanácté, kdy nejmladším dětem končí školní vyučování. Vychovatelé školních internátů jsou limitováni volnočasovými aktivitami, protože jejich práce končí v pozdních večerních hodinách. Ke snížení práce a sociálního statusu vychovatele přispívá i fakt, že v 21. století je v inzerátech s nabídkou zaměstnání uvedena funkce „družinář/ka“.

2.4 Školní poradenské pracoviště

Je název, který se používá pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole. V základním modelu jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. V rozšířeném modelu jsou zapojeni další odborníci – školní psycholog a školní speciální pedagog. (Kucharská, 2013)

2.5 Školní psycholog

Potřeba školních psychologů na našich školách je dána zvyšujícím se počtem žáků s různým ohrožením. Školy jsou pod tlakem stát se inkluzivními školami a nabízet tak stejné příležitosti ke vzdělávání, v němž by se mohli vzdělávat i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této kategorie patří nejen žáci s handicapem, ale také žáci nadaní. Tyto požadavky není škola schopna splnit bez fungující poradenské podpory. Významnou roli sehrává ve školách školní poradenské pracoviště, v jehož týmu může být i školní psycholog. (Knotová, 2014)

Náplň práce školního psychologa je vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen

vyhláška č. 72/2005 Sb.) Školní psycholog by měl vykonávat činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Ty jsou dále rozpracovány do kategorií:

- *Diagnostika a depistáž (zápisy do prvních tříd, depistáž poruch učení, diagnostika při problémech žáku, zjišťování sociálního klimatu ve třídě).*
 - *Konzultační, poradenské a intervenční práce (péče o integrované žáky, krizová intervence, kariérové poradenství aj.).*
 - *Metodická práce a vzdělávací činnost (metodická pomoc třídním učitelům, pracovní semináře pro učitele, účast na poradách, koordinace poradenských služeb, besedy).*
- (Knotová, 2014, str. 55)

Vališová 2011 dodává, školní psycholog participuje také na utváření individuálních vzdělávacích programů.

Aby školské poradenské pracoviště fungovalo úspěšně, je nezbytná spolupráce všech zúčastněných, tj. poradenských pracovníků, pedagogických pracovníků a vedení školy. Učitelé by měli být informováni o tom, s jakými problémy se na školní psychology mohou obracet, aby nedocházelo k rizikovým objednávkám. Mezi ty řadíme nereálnou představu rychlé změny, předem determinované odpovědi a návrhy jiných řešení, nekonkrétní a nejasný cíl při zadávání objednávky, pátrání po minulosti nebo neetické požadavky. (Knotová, 2014)

Školní psycholog pracuje přímo v terénu školy, zná specifika daného regionu a sociální zázemí dětí. Při výskytu problému dokáže jednat okamžitě, má možnost pozorovat dítě v přirozených podmínkách. Nepracuje jen s několika vybranými jedinci, ale provádí depistáž mezi všemi žáky školy. Jeho služby jsou dostupné také zákonným zástupcům žáků. Aby jeho práce byla nerušená, potřebuje zázemí. (Braun, 2014)

2.5.1 Nejčastější činnosti

Štech (2013) rozděluje činnosti do čtyř kategorií:

1. Intervence při řešení výchovných problémů.
2. Činnosti týkající se učení žáků.
3. Mediační činnosti.
4. Méně časté, ale pravidelné aktivity např. osvěta.

Braun (2014) udává: Mezi nejčastější vzdělávací problémy patří různé druhy selhání z důvodu školní nezralosti, nedostatečnosti nadání, rozumovými předpoklady či nevhodným

stylem učení. Školní psycholog posuzuje školní zralost dítěte při vstupu do školy a následně žákům věnuje pozornost v kritické období školní docházky. (přestupy na vyšší stupeň, střední školu). Je také nápomocen při náhlém i dlouhodobém zhoršení prospěchu. Jednou z dalších oblastí je práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Spolupracuje s pedagogy při vytváření IVP, pracuje individuálně s integrovanými žáky, pomáhá a vede asistenty pedagoga. V případě mimořádně nadaného žáka pozoruje jeho pracovní návyky a zájem o školní práci, sestavuje kombinace testů rozumových předpokladů. Vede rozhovor se žákem i zákonnými zástupci, diagnostikuje profesní studijní předpoklady. Mezi důležitou pracovní náplň řadí Braun (2014) také výchovné problémy, tj. všechny nápadné odchylky v chování, které se vyskytují jednorázově i trvale. V těchto případech začíná školní psycholog diagnostickou rozvahou, dále následuje rozhovor se žákem a rodiči. Školní psycholog pozoruje žáka ve třídě, orientuje se na jeho pracovní návyky, pozici ve třídě aj. Zabývá se analýzou žakových produktů, vytváří plán pomoci a poskytuje metodickou podporu pro pedagogy. V neposlední řadě je náplní jeho práce pomoc žákům v osobních problémech, které mohou mít široký rozptyl. Od vztahových problémů, nespokojenost s vlastním vzhledem, pochybnosti v sexuální oblasti, přes náročné životní situace až po ztrátu člena rodiny.

Sami školní psychologové vnímají svou roli ve škole jako zprostředkovatele komunikace a porozumění všech zúčastněných mezi sebou. Na druhé straně jsou však i psychologové outsideři, kteří se nikdy nestali součástí školy a svou pozici vnímají jako nutné zlo. Kouzelník je role, která je konstruována nereálnými pracovními objednávkami. Často jsou tyto zakázky nepřiměřené a nerealistické. Poslední role je zpovědník. Tato role se nejvíce přibližuje psychologovi-terapeutovi, kdy si lidé chodí popovídat a odcházejí uklidnění. (Štech, 2013)

Domníváme se, že škola, která má školního psychologa, může zvládnout celou řadu situací, aniž by se obracela na pedagogicko-psychologickou poradnu. Pomáhá nejenom žákům, ale také pedagogům, kterým může přispět novým pohledem na situaci a objevit tak nové řešení problému.

2.6 Speciální pedagog

Působení speciálního pedagoga na českých školách je ovlivněno řadou faktorů, především zákonnými předpisy. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (dále jen zákon č. 561/2004 Sb.) vyhlášku č. 72/2005 Sb., vyhlášku č. 27//2016 Sb., a zákon 563/2004 Sb.

Přítomnost speciálních pedagogů na školách zkvalitňuje poradenský servis, péči o žáky se SVP i žáky nadané a zlepšuje se spolupráce mezi rodinou a školou. Hlavní výhodou práce školního speciálního pedagoga lze spatřit v přímé spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Lépe se daří podchytit potíže žáků, jejichž rodiče by se bránili návštěvě školského poradenského zařízení. Další výhodou je úzká spolupráce s asistenty pedagoga, kdy by měl speciální pedagog umět poskytnout konkrétní informace o žákovi se SVP a metodicky asistenta vést. (Kendíková, 2017)

Vališová (2011) uvádí, speciální pedagog provádí diagnostickou a nápravnou činnost, spolupracuje při tvorbě IVP, zajišťuje speciální výukové pomůcky a utváří podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením.

Školní speciální pedagog poskytuje poradenské služby, které jsou zaměřené na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a těch, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na podpůrných opatřeních. Zákon č. 563/2004 Sb. udává, jaké by měly být jeho kvalifikační a osobnostní předpoklady. Bezúhonnost, zdravotní i právní způsobilost, odborná kvalifikace a vysokoškolské vzdělání jsou nezbytné pro práci speciálního pedagoga. Nesmíme však zapomínat na požadavek normality. Speciální pedagog by měl být normální osobností. Pod tímto pojmem se ukrývá profesionální zdatnost, trpělivost, emocionální vyrovnanost, tolerance, kreativita, humanismus, empatie, komunikativnost či individualita. (Knotová, 2014)

2.6.1 Činnosti speciálního pedagoga

Depistáž čili vyhledávání žáků se SVP a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče, je jeden ze stěžejních úkolů speciálního pedagoga. To vyžaduje náročné zajištění dostupné dokumentace žáků a získávání podnětů od učitelů a rodičů. Je potřeba připravit si otázky pro řízený rozhovor a ubezpečit rodiče, že veškerá sdělení jsou důvěrná. Pozornost musí věnovat žákům s odloženým nástupem školní docházky, dětem s komunikačními nedostatky a motoricky neobratným. Rodičům těchto dětí může taktně doporučit návštěvu poradenského zařízení. Na začátku každého školního roku vyhledá speciální pedagog integrované žáky a domluví se s učiteli o průběžném informování o speciálních potřebách jednotlivých žáků. Dále se věnuje prostudování materiálů integrovaných žáků (zprávy, doporučení, plnění IVP). Důležitým zdrojem informací o žákovi, je pro speciálního pedagoga pozorování žáka ve třídě. Informace může poskytnout také asistent pedagoga. (Knotová, 2014)

Diagnostika. Významnou součástí diagnostické činnosti jsou rozhovory s učiteli a rodiči. S ohledem na potřeby žáka doporučí speciální pedagog návštěvu ve školském poradenském zařízení. Na základě výsledků diagnózy a doporučení poradny se volí plán rozvoje žáka a podpůrná opatření. Speciální pedagog pracuje zároveň i s vlastními diagnostickými závěry. Společně s učiteli připravuje a navrhuje vedení školy potřebná opatření jako poskytnutí pomůcek, individuální nebo skupinová podpora, přítomnost dalšího pedagoga ve třídě aj. (Knotová, 2014)

Individuální práce se žákem je důležitá v prevenci výukového selhávání žáka a v počátcích reedukace. Lze tak zjistit slabé a silné stránky žáky a zlepšit spolupráci ve prospěch žáka, učitelů i rodičů. Individuální práci vyžadují žáci s narušenou komunikační schopností, žáci se sluchovým postižením, žáci se specifickými poruchami učení, tělesně postižení, žáci se zrakovým postižením, poruchou autistického spektra i žáci se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním. (Knotová, 2014)

Participace na vytvoření IVP. Speciální pedagog musí prostudovat všechny dokumenty z poradenských zařízení a dalších odborníků a vypracovat základní informace o žákovi a jeho speciálních potřebách s ohledem na důvěrnost sdělení. Následně připraví třídní učitel ve spolupráci s výchovným poradcem a speciálním pedagogem informaci pro učitele, kteří budou vypracovávat IVP pro jednotlivé předměty. Doporučení k vypracování IVP obsahuje způsobe poskytování speciálně pedagogické péče, odborná doporučení pro práci se žákem, doporučení pomůcek, vyjádření, zda je ve třídě potřebný další pedagog, návrh na snížení počtu žáků ve třídě, vyjádření se k navýšení finančních prostředků a další doporučení. (Knotová, 2014)

Kucharská (2013) doplňuje činnosti o evidenci, speciální pedagog by neměl své činnosti pouze provádět, ale také evidovat. Dále přidává činnosti, které do práce zapojují rodinu žáka. A to formou setkání rodičů se školním specialistou ve škole i mimo školu, setkání rodičů s dalšími pracovníky ŠPP.

Metodická pomoc školní speciální pedagog se může zapojit do diskuse ohledně kariérového poradenství. Je možné vybudovat si vlastní síť informačních zdrojů s přehledy škol a oborů s požadavky na přijetí žáka se SVP. Dále metodicky vést učitele při řešení multikulturní problematiky kam spadají jak žáci ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, tak i žáci z odlišného jazykového prostředí. V neposlední řadě je nezbytná pomoc pro asistenty pedagoga. Školní speciální pedagog pomáhá asistentovi porozumět školnímu prostředí, orientovat se

v problematice metodik, podporuje týmovou spolupráci a je nápomocen v dalších situacích, kdy má asistent problém s uchopením svého působení.

2.6.2 Nevýhody profese speciálního pedagoga a možnosti spolupráce

Nevýhody mohou být vnímány v podobě nejistoty financování, nejasného používání diagnostických materiálů, horší možnosti profesního sdílení či všeobecně novosti profese. Je nutné si určit vlastní časové hranice, kdy je ještě kontakt s rodiči v pořádku a kdy hranici přesáhl. Jsou i případy, kdy se speciální pedagog již zná s potencionálním klientem. V tomto případě je lepší předat klienta kolegovi. (Kucharská, 2013)

Školní speciální pedagog spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami. V oblasti profesních odborných kompetencí představují pracovníci PPP nejbližšího partnera. Oba mají společný cíl, kterým je nalezení optimální vzdělávací i výchovné podpory dítěte. Pracovníci poradny představují odborné zázemí a metodický servis. Dalším partnerem jsou speciálně pedagogická centra, která mají v péči žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Specialista ze SPC může převzít roli koordinátora péče, a zajistit osvětu o dané problematice. Nedílnou součástí je také spolupráce se středisky výchovné péče, místní i státní správou, zdravotnickými zařízeními a neziskovými organizacemi. (Kucharská, 2013)

Mnoho ředitelů škol si uvědomuje důležitost práce speciálního pedagoga a jsou tak nedílnou součástí v pedagogickém sboru. Dochází ke zlepšení spolupráce mezi školou a rodinou, zkvalitňují se poradenské služby. Ty se týkají všech žáků, kteří potřebují ke svému vzdělávání podpůrná opatření. Výhodou práce speciálního pedagoga je možnost individuální práce se žákem a metodická pomoc dalším pedagogům. Menší nevýhody spatřujeme v nejasném financování speciálních pedagogů a vedení nejednotné dokumentace.

2.7 Metodik prevence

Metodik prevence je poradenský pracovník školy, který se ve své práci soustředí na prevenci sociálně patologických jevů. Aby mohl učitel tuto funkci zastávat, je potřebné mít odpovídající vzdělání ve specializovaném vzdělávacím programu a neustále si vzdělání doplňovat. (Kendíková, 2017)

Vališová, Kasíková (2011) uvádějí: školní metodik prevence utváří a realizuje preventivní program školy, provádí depistáž žáků, u kterých se vyskytují počínající sociálně

patologické projevy a spolupracuje se zákonnými zástupci a dalšími subjekty v oblasti prevence těchto jevů.

Kendíková (2017) rozlišuje činnosti metodika prevence na metodické a koordinační, informační a poradenské.

Primární prevence rizikového chování je zaměřená na agresivitu, šikanu včetně kyberšikany, vandalismus, záškoláctví, užívání návykových látek, rizikové sporty, poruchy příjmu potravy, sektářství, sexuální rizikové chování aj. Učitel nemá s touto funkcí sníženou vyučovací povinnost, má však nárok na příplatek ve výši jeden až dva tisíce korun. (Knotová, 2014)

Příloha 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., definuje standardní činnosti školního metodika prevence.

2.7.1 Činnosti metodika prevence

Metodické a koordinační činnosti. Mezi tyto činnosti patří:

- Tvorba a kontrola realizace preventivního programu školy.
 - Koordinace a spoluúčast na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, vandalismus, sektářství, sebepoškozování, násilí, projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů.
 - Vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s kolektivem třídy.
 - Vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
 - Realizace aktivit, které jsou zaměřené multikulturně i na integraci žáků-cizinců, jevy, které souvisejí s přijímáním kulturní a etnické odlišnosti.
 - Spolupráce s orgány státní správy a samosprávy.
 - Kontaktování odborného pracoviště a intervence a následná péče v případě výskytu sociálně patologických jevů.
 - Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích, kteří jsou v poradenské péči specializovaného poradenského zařízení.
 - Vedení písemných záznamů, která umožňují doložit rozsah a obsah práce metodika.
- (Knotová, 2014)

Informační činnosti

- Zajišťování a předávání informací o problematice sociálně patologických jevů dalším pedagogickým pracovníkům.
- Prezentace výsledků preventivní práce školy.
- Vedení a aktualizace databáze spolupracovníků pro oblast prevence sociálně patologických jevů. (Knotová, 2014)

Poradenské činnosti

- Vyhledávání žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování.
- Poskytování poradenských služeb těmto žákům a zákonným zástupcům.
- Spolupráce s třídními učiteli, spoluúčast na sledování úrovně rizikových faktorů.
- Příprava podmínek pro integraci žáky se specifickými poruchami chování ve škole včetně koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb. (Knotová, 2014)

Kromě uvedených činností je vhodné, aby metodik prevence úzce spolupracoval při vytváření a revizích školního vzdělávacího programu. (Kendíková, 2017)

Aby mohl pedagog fungovat jako metodik prevence, potřebuje k výkonu této činnosti absolvovat studium k výkonu specializovaných činností-prevence sociálně patologických jevů. Tato práce není na první pohled příliš viditelná, dokud nedojde k otevřenému rizikovému chování, ačkoliv se mu metodik snaží předcházet.

2.8 Výchovní poradce

Práce výchovného poradce je na všech školách nezbytná. Jedná se o klíčového poradenského pracovníka, který musí mít nejen náležité vzdělání, ale také osobnostní předpoklady. Mezi ty hlavní patří především důvěryhodnost, empatie, komunikativnost, ale také schopnost řešit klidně a s rozvahou krizové situace. (Kendíková, 2017)

Vališová (2011) uvádí, že mezi hlavní úkoly výchovného poradce patří depistáž dětí, které vyžadují specifický přístup ve výchově i vzdělávání. Dále poradce funguje jako zprostředkovatel diagnostiky žáka v pedagogicko-psychologické poradně, zjišťuje informace v oblasti kariérního poradenství, zajišťuje integraci dětí se zdravotním postižením. V neposlední řadě je součástí jeho pracovní náplně také spolupráce s rodiči.

Knotová (2014) udává, že výchovný poradce je stále především učitel. Učitel, který má respekt nejen u kolegů, ale také žáků a rodičů. Předpokladem pro výkon funkce výchovného poradce je studium, které je dáno vyhláškou č. 317/2005 Sb. vyhláška o dalším vzdělávání

pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systémem pedagogických pracovníků. (dále jen vyhláška č. 317/2005 Sb.)

2.8.1 Standardní činnosti výchovného poradce

Standardní činnosti výchovného poradce můžeme rozdělit, podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., na oblasti:

Poradenské činnosti – kariérové poradenství, vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělání vyžadují zvláštní pozornost, zajišťování a zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, intervenční činnost pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, příprava podmínek pro integraci, poskytování kariérového poradenství žákům/cizincům.

Metodické a informační činnosti – zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence, metodická pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům školy, předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství, poskytování informací o činnosti školy, poradenských zařízeních a možnostech jejich využívání žákům a rodičům. Shromažďování odborných zpráv a vedení dokumentace. (Knotová, 2014)

Kariérové poradenství je hlavní náplní práce většiny výchovných poradců. Podávají informace žákům, jejich zákonným zástupcům, vykonávají administrativní agendu spojenou s podáváním přihlášek na střední školy. Protože se legislativa v této oblasti často mění, musí poradci změny sledovat a zákonné zástupce včas informovat. Zvláštní pozornost, při volbě povolání, je třeba věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě zohlednění obtíží dětí při přijímacích zkouškách, je nutné k přihlášce dodat i zprávu z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo i ze speciálněpedagogického centra. Ta nesmí být starší než jeden rok, proto je potřebné připravit zavčas veškeré podklady k vyšetření. Poradce dále předává informace o možnostech dalšího vzdělávání po ukončení povinné školní docházky a navštěvuje se žáky veletrhy středních škol. V rámci stanovených konzultačních hodin poskytuje individuální konzultace žákům i jejich zákonným zástupcům. (Knotová, 2014)

Hlavním úkolem v oblasti výchovy a vzdělávání žáků se SVP je zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a evidence zpráv z vyšetření žáků ve školských poradenských zařízeních. Jakmile do školy přijde zpráva z vyšetření žáka, výchovný poradce ji zaeviduje a zajistí předání informací třídnímu učiteli i ostatním vyučujícím žáka. Poradce

ve školách koordinuje také vznik IVP pro integrované žáky. Musí zajistit, aby byl IVP vytvořen včas a obsahoval všechny náležitosti. (Knotová, 2014)

V oblasti péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané je nezbytné, aby výchovný poradce spolupracoval s třídními učiteli těchto žáků. Ohroženou skupinou jsem žáci s neprospěchem. Tito žáci se mohou projevit negativně i v chování a mohou negativně ovlivňovat klima třídy. Je důležité co nejdříve hledat příčinu neprospěchu. Poradce pomáhá v případech, kdy je příčinou neprospěchu dlouhodobá absence, porucha učení nebo podprůměrný intelekt žáků. Jako dobré se ukázalo společné projednání problému za účasti třídního učitele, vyučujícího problémového předmětu, rodičů a žáka samotného. Výsledkem takového jednání je dohoda, jak dále postupovat a co je potřeba udělat k nápravě. (Knotová, 2014)

V případě projevu mimořádného nadání, může být žák odeslán na podnět třídního učitele, k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Toto však až po projednání se zákonnými zástupci žáka. (Knotová, 2014)

Výchovný poradce dále řeší problémy se školní docházkou a eviduje neomluvenou absenci žáků. Společně s rodiči, žákem a třídním učitelem projednává neomluvenou absenci do 10 hodin. Jakmile absence přesáhne víc, než deset hodin je svolána ředitelem školy komise. Z jednání komise musí být pořízen zápis. Výchovný poradce sleduje i zvýšenou omluvenou absenci. Zvýšená absence bývá často jednou z příčin školního neprospěchu. Výchovný poradce může ve škole vytvořit metodiku, jak zvýšenou absenci sledovat a vyhodnocovat a kdy je nutné společné projednání se zákonným zástupcem žáka. (Knotová, 2014)

Neopomenutelnou roli má výchovný poradce také při řešení problémových situací ve škole a řešení závažných přestupků proti školnímu řádu. Jakýkoliv závažný prohřešek projednává třídní učitel s rodiči. Výchovný poradce je přítomen z důvodu nezaangažovanosti a může být tak oporou třídnímu učiteli při řešení případného konfliktu mezi třídním učitelem a zákonnými zástupci žáka. Závažné problémové situace pak řeší společně s nejbližším místním orgánem sociálně-právní ochrany dětí. V krajním případě může výchovný poradce doporučit umístění žáka do střediska výchovné péče. (Knotová, 2014)

Výchovný poradce vede dokumentaci a veškeré písemné záznamy, které umožní doložit obsah jeho činnosti, navržená a realizovaná opatření. Neopomenutelnou úlohu má výchovný poradce také při tvorbě a uskutečňování preventivních programů. Cílem těchto programů je

ovlivnění klimatu třídy, dynamiky skupiny, předcházení rizikových jevů, rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností. Patří sem:

- Adaptační programy – vhodné pro zadaptování v nějaké nové situaci, jak je začátek školní docházky v prvních ročnících, při změně kolektivu (nový žák), změna učitele (přestup na vyšší stupeň, změna třídního učitele).
- Třídnické hodiny – jedná se o preventivní práci se třídou, která je většinou v kompetenci třídního učitele, výchovný poradce do nich může vstupovat se svými tématy.
- Intervenční programy – využívají se, kdy je potřeba zasáhnout zvenku. Jedná se o situace, kdy se nezdravě mění klima třídy např. v případě šikany. (Knotová, 2014)

V některých školách vede metodicky a odborně výchovný poradce asistenty pedagoga. Je to z důvodu jeho přehledu o žácích se SVP, disponuje podrobnými daty o IVP, je v kontaktu se zákonnými zástupci a zároveň má blízko k vedení školy. Mimo to je také sám učitelem a má tak přehled o vyučovacím procesu a metodách. Dokáže tak asistentům poradit a podat pomocnou ruku. (Kendíková, 2017)

V druhé kapitole jsme se zaměřili na vyjasnění pojmu pedagogický pracovník. Přiblížili jsme si jednotlivé pedagogické profese, popsali náplň práce, nevýhody, krizové i problémové situace, které se pojí se vzděláváním dětí. Učitelé jsou nejpočetnější skupinou pedagogických pracovníků. Třídní učitelé mimo vzdělávání fungují zároveň jako ekonomové, psychologové a kouči. Asistent pedagoga poskytuje pomoc nejen žákovi, ale také učiteli. Pro ideální spolupráci je důležitá komunikace a spolupráce. Dobrý vychovatel by měl mít kladný vztah k dětem vysokou míru empatie a umět v dětech vzbudit zájem. Předpokládá se, že takový člověk bude mít vysokou míru odolnosti proti frustraci a mít v zásobě dostatek nápadů a podnětů, kterými bude na děti výchovně působit. U vedoucího vychovatele se mimo předchozích schopností předpokládá také vyšší administrativní činnost spojená s hospitací, plánováním a výkaznictvím. Každá škola má školní poradenské pracoviště, které je obsazené metodikem prevence, výchovným poradcem, speciálním pedagogem a někde také školním psychologem. Školní psycholog pracuje přímo v terénu školy, zná specifika regionu i sociální zázemí dětí. Věnuje pozornost kritickým situacím dětí, spolupracuje s pedagogy i integrovanými dětmi. Přítomnost speciálního pedagoga ve škole zkvalitňuje poradenský servis. Další výhodou je přímá spolupráce se školským poradenským zařízením, diagnostická a nápravná činnost. Speciální pedagogové poskytují podporu asistentům pedagoga a individuálně pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby mohli metodici

prevence vykonávat svou práci, potřebují vzdělání ve specializovaném programu. Ve své práci se soustředí na prevenci sociálně patologických jevů, vyhledávají žáky s počínajícími patologickými problémy, vytvářejí preventivní programy a při obtížích pracují s kolektivem třídy. Učitel, který je souběžně metodikem prevence nemá sníženou vyučovací povinnost, má však nárok na příplatek. Posledním, ale neméně důležitým pedagogickým pracovníkem je výchovný poradce. Jeho hlavním úkolem je depistáž dětí, které potřebují speciální vzdělávací přístup. Poradce funguje jako zprostředkovatel diagnostiky žáka v PPP a SPC. Zajišťuje informace ohledně kariérového poradenství, zaměřuje se na žáky ohrožené školním neúspěchem i žáky s nadáním. Koordinuje vznik IVP a řeší problémové situace ve škole. V následující kapitole se blíže seznámíme s tím, kdo ke žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. A s jakými typy postižené se učitelé na školách setkávají.

3 ŽÁK SE SVP

V poslední kapitole teoretické části práce uvádíme čtenáře do problematiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Změříme se na vysvětlení, kdo je žák se SVP, popíšeme v krátkosti jednotlivá postižení, projevy dětí s postižením, specifikace práce, výchovy a vzdělávání těchto žáků.

Legislativně stanovuje, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, školský zákon 561/2004 Sb. §16 odst.1. „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studentu se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>)

Speciální vzdělávací potřeby definuje vyhláška 27/2016 Sb. vyhláška. Tato novela definuje pojem podpůrná opatření, vysvětluje zásady pro uplatnění podpůrných opatření a popisuje postup při jejich poskytování. Podpůrná opatření mají pět stupňů, jsou poskytována vždy bezplatně a zahrnují: pomoc školského i školního poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic, využití funkce asistenta pedagoga a vzdělávání podle IVP. Podmínkou použití podpůrných opatření je vždy předchozí písemný souhlas zákonného zástupce dítěte. (Kendíková, 2017)

3.1 Vzdělávání žáků se SVP

„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala

k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.“
(<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004#cast1>)

Samozřejmostí je také individuální integrace, která umožňuje, aby dítě s postižením chodilo do běžné školy, která je nejbližší jeho bydliště. V takovém případě je však nezbytné, aby byla zajištěna pedagogická podpora a asistence. (Lechta, 2010)

Každý rodič se dnes může sám rozhodnout a vybrat takové školské zařízení, které se mu jeví pro jeho dítě jako nejlepší. V případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mají rodiče rozhodování těžší z důvodu zdravotního omezení svého dítěte. Nikdo dopředu netuší, zda je lepší umístit potomka do běžné školy, která je přes ulici, nebo raději zvolit specializované školství. Při výběru školy rodičům pomáhá konzultace se speciálně pedagogickým centrem, nicméně konečné rozhodnutí je vždy na nich samotných.

V předchozí kapitole jsme se seznámili s tím, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké jsou vzdělávací možnosti těchto žáků. Ačkoliv novela § 16 školského zákona již dále speciální vzdělávací potřeby nečlení, my si je pro bližší orientaci přiblížíme. Jedná se především o:

- Tělesné postižení.
- Zrakové postižení.
- Sluchové postižení.
- Mentální postižení.
- Poruchy řeči.
- Poruchy autistického spektra.
- Kombinované vady.
- Poruchy chování.
- ADHD. onemocnění
- Specifické poruchy učení.
- Dlouhodobá závažná.
- Nadání. (Kendíková, 2017)

3.2 Žák s omezením hybnosti

Lokomoční postižení znamená omezení hybnosti, znemožnění pohybu a dysfunkce motorické koordinace. Příčiny tohoto postižení souvisejí s poškozením, vývojovou vadou, orgánovou nebo funkční poruchou nosného a hybného aparátu. Dále také s centrální

nebo periferní poruchou inervace, amputací nebo deformací některé části motorického systému. Společným znakem tohoto postižení je prvotní viditelnost, omezení pohybových aktivit až úplná mobilita jedince. (Novosad, 2011)

Nejčastější příčinou tělesného postižení, je dětská mozková obrna (DMO). Jedná se o vrozené, neurologické onemocnění, které se projevuje nejen poruchou hybnosti, ale spojené je také s mentálním postižením, epilepsií, vadou sluchu, zraku a řeči. Onemocnění má tři formy. Spastickou, která se manifestuje poruchou hybnosti dolních končetin (diparéza) nebo postižením jedné poloviny těla (hemiparéza) nebo postižením všech čtyř končetin (kvadruparéza). U kvadruparéz je současně narušena i hybnost obličeje, jazyka a úst. S tím souvisí vada řeči (dysartrie), která se u takto postižených dětí projevuje. Další forma je dyskineticko-dystonická projevující se mimovolnými, kroutivými pohyby různých svalových skupin. Řeč těchto jedinců bývá těžko srozumitelná a působí problémy v celkové komunikaci. Přítomné jsou obličejové záškuby a neschopnost přijatelného mluveného projevu. V důsledku toho jsou tito lidé vnímáni jako lidé s mentálním postižením, ačkoliv je jejich intelekt v normě. Mozečková forma je poměrně vzácná a projevuje se svalovou hypotonií a opožděním pohybového vývoje. (Zikl, 2011)

Mezi další onemocnění, se kterými se ve školách můžou pracovníci setkat, patří deformace, amputace a malformace čili znetvoření některé části těla. Myopatie, která se projevuje svalovou slabostí, vedou k závažným poruchám hybnosti nebo smrti. Typickým projevem je „kachní chůze“. Chůze se postupně zhoršuje a do deseti let od propuknutí nemoci, vede k imobilitě. Úrazy mozku, jejichž příčinou bývají dopravní nehody na kole nebo různé pády. Nejčastějším úrazem bez trvalých následků je pak otřes mozku. Fraktury, zhmožděny nebo krvácení do mozku se později může projevit v myšlení, řeči, paměti, pozornosti i v chování. Časté jsou rovněž úrazy páteře, kdy záleží na lokalizaci poranění. Jedinec může být schopen alespoň částečně chůze s pomocí opěrného aparátu, s francouzskými holemi nebo být plně imobilní a pohybovat se pouze na vozíku. Klíšťová encefalitida je nejčastější příčina vzniku infekčního postižení CNS. Onemocnění má závažný průběh. Může být smrtelné nebo zanechávající trvalé následky. K trvalým následkům řadíme obrny horních končetin, bolest hlavy nebo sníženou výkonnost. (Zikl, 2011)

3.2.1 Edukace žáků s omezením hybnosti

Vítková (2006) uvádí vhodné pomůcky pro vzdělávání žáků s omezením hybnosti. Základem je bezbariérovost školního prostředí a technické vybavení pro samostatný pohyb

žáků po škole. Dále jsou vhodné psací potřeby s ergonomickým tvarem, pro usnadnění rozvoje grafomotoriky, speciální protiskluzové podložky, dřevěné i textilní hračky, molitanové kostky, speciálně upravené nůžky, diktafony a počítače.

V procesu osvojování učiva dostává žák materiály v takové úpravě, aby je mohl uchopovat (trojrozměrné, znázorněné na kostce aj.) Výsledky příkladů přikládá na magnetickou tabulku. V případě omezeného grafického projevu, připravuje učitel takový materiál, který je možné jednoduše doplnit nebo označit. Vhodné jsou velké mezery mezi řádky nebo větší prostor na slova. Důležité ve vyučování je, uplatnit i minimální pohybové předpoklady. Při výuce psaní používají žáci násadky s objímkou nebo výpočetní techniku. (Lechta, 2010)

Podstatnou část vyučovacího procesu tvoří také taktilní a vibrační terapie zaměřená na celkové zklidnění, lepší prokrvení, uvolnění hlenu z plic, úpravě svalového tonu a podpoře vnímání vlastního těla. Vestibulární stimulace zahrnuje polohování během dne, manipulaci s jedincem, houpání a veškerou manipulaci spojenou s hygienou, přenášením a oblékáním. Cílem kondičního cvičení je udržování optimální váhy, zlepšení tělesné zdatnosti a obranyschopnosti organismu, rozvoj koordinace pohybů a zvyšování síly. Balanční cvičení je nezbytné pro rozvoj lokomočních, obratných a komunikačních funkcí. Zahrnuje cvičení na míčích a nácvik jednotlivých poloh. Pasivní cvičení slouží k protažení zkrácených svalů, k podpoře oběhových funkcí a předcházením otoků. Technika vynucené používání spočívá v zabraňování použití zdravé končetiny, které je mnohdy přetěžována a je vynucováno zapojení postižené končetiny. Např. předměty jsou dítěti podávány z té strany, kde je postižení závažnější. Respirační cvičení mají za cíl prohloubit dýchání, zlepšit pohyblivost bránice a žeber. Dále snižují psychické napětí a ulehčují vykašlávání. Relaxační aktivity mohou být jakékoliv aktivity, které vedou k harmonizaci svalového i psychického napětí. (Zikl, 2011)

Nejvýraznějším projevem tohoto postižení je znemožnění pohybu, ke kterému jsou v častých případech přidruženy další vady. Nejčastější příčinou tohoto onemocnění je dětská mozková obrna. Ta se pojí s mentálním postižením, epilepsií, vadou sluchu, zraku a řeči. Aby mohl být žák kvalitně vzděláván, potřebuje nejen úpravu prostředí a pomůcek, ale také uzpůsobení celkového vyučovacího procesu.

3.3 Žák se zrakovým postižením

„Za jedince se zrakovým postižením je chápána osoba, která trpí oční vadou či chorobou a po optimální zrakové korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že jí činí obtíže v běžném životě.“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 37)

Zrakové postižení může být orgánové, funkční, vrozené nebo získané. Z hlediska doby trvání krátkodobé, dlouhodobé a opakující se. Nejčastější příčiny zrakového postižení u dětí pak jsou geneticky podmíněná onemocnění (autosomálně recesivní dědičnost a dystrofie sítnice). V prenatálním období způsobuje postižení zraku fetální alkoholový syndrom, radioaktivní a rentgenové záření, léčiva a vliv celkového onemocnění matky. V perinatálním období (28. týden těhotenství až 28. den po porodu) retinopatie nedonošených a postižení CNS. Postnatální období je nejméně rizikovým obdobím v zemích s dobrou úrovní zdravotní péče. V určitém procentu případů se však příčinu zrakového postižení nepodaří prokázat. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Kategorie dětí se zrakovým postižením

- Osoby nevidomé.
- Osoby se zbytky zraku.
- Osoby slabozraké.
- Osoby s poruchami binokulárního vidění.

Nejtěžším stupněm zrakového postižení je nevidomost. Ta se dále člení na nevidomost praktickou, kdy centrální zraková ostrost klesá pod 3/60 do 1/60 a binokulární zorné pole je menší než 10°, ale větší než 5°. Skutečná slepota se projevuje poklesem centrální zrakové ostrosti pod 1/60- světlocit. Binokulární zorné pole je menší než 5°i bez porušení centrální fixace. Plná slepota může zůstat světlocit s chybou světelnou projekcí až do úplné ztráty světlocitu. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Slabozrakost je orgánové postižení obou očí, které činí jedinci výrazné obtíže v životě, i když má optimální brýlovou korekci. Slabozrakost se dělí na tři skupiny, a to jedince lehce, středně a těžce slabozraké. Objevují se problémy s narušením zrakového pole – trubicové vidění, výpadky zrakového pole, poruchy barvocity nebo nystagnismus. Tyto nedostatky způsobují vytváření neúplných a nepřesných představ. Mají dopad do pracovního výkonu a prostorové orientace.

Osoby se zbytky zraku je hraniční oblast mezi slabozrakostí a nevidomostí. Jedinci mají deformované zrakové schopnosti, narušené představy, omezené pracovní možnosti. Pro plnohodnotný život pracují tzv. dvojmetodou, která kombinuje jak postupy, které jsou využívány nevidomými, tak slabozrakými.

Porucha binokulárního vidění může vést ke vzniku strabismu, amblyopie nebo centrální retinální fixace. Při těchto poruchách nedochází k vytváření dvou rovnocenných obrazů na stejných místech. Ty nesplynou, aby mohly vytvořit prostorový vjem. Strabismus je porucha spolupráce obou očí. Objevuje se dvojité vidění, v jehož důsledku nemůže vzniknout prostorový vjem. Při amblyopii dochází ke snížení zrakové ostrosti jednoho oka. Terapii představuje výcvik tupozrakého oka, kdy je lepší oko zakryto okluzorem na brýlích. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Kimplová (2014) rozlišuje čtyři typy poruch zraku. Ztráta zrakové ostrosti se projevuje obtížemi s rozlišováním detailů, ale s dobrou identifikací velkých předmětů a naopak. O zrakovém postižení však hovoříme tehdy, jakmile člověk vidí špatně i při optimální brýlové korekci. Postižení zorného pole znamená omezení prostoru, který jedinec vidí. Může, ale nemusí se projevit omezení zrakové ostrosti, nebo obtíže s rozlišením barev a zhoršující se vidění za šera. Okulomotorické poruchy nastávají při vadné koordinaci pohybu očí. Jedinci s tímto typem postižení mohou mít problémy při přesně mířených pohybech a při uchopování předmětů. Problémy se zpracováním zrakových podnětů způsobuje poškození zrakových center v mozku. Oko je v pořádku, ale jedinec má přesto problém s vyhodnocením zrakové informace.

3.3.1 Edukace žáku se zrakovým postižením

Při vzdělávání žáků se zrakovým postižením je třeba dbát na zrakovou hygienu, která spočívá nejen ve střídání pracovního zatížení na blízko a dálku, ale také v úpravě prostředí. Podstatné je nejen, kde žák sedí, zda u okna nebo uprostřed místnosti, ale rozhodující je také druh osvětlení a okolní prostředí – okna bez závěsů, matný nábytek aj. Protože jsou psané poznámky žáků nepřehledné, mohou vyučující využívat učební texty v elektronické formě. (Lechta, 2016)

Bartoňová (2016) zmiňuje nutnost úpravy podmínek pro osobní rozvoj žáka, stejně jako optimalizovat přístup k získávání informací a účast na vzdělávání. Je nezbytné zajistit dobrou orientaci žáka nejen ve třídě, ale také na pracovní ploše. K tomu mohou pomoci kontrastní barvy, materiály, nápisy v Braillově písmu, vhodné osvětlení nebo vhodná pracovní plocha.

Finková, Růžičková, Kroupová (2011) dále udávají potřebnost speciálních psacích potřeb, čtecích okének, podkladových řádků, speciálních potřeb do výtvarné výchovy. Poukazuje na využití tyflopomůcek jako jsou lupy, stolní kamerové lupy, Pichtův psací stroj, počítač s hlasovým výstupem a elektronické zápisníky.

Mateřský jazyk

Hlavní rozdíl mezi výukou dětí nevidomých a slabozrakých je ve formě čtení a psaní. Zatímco žáci slabozrací potřebují individuální úpravu velikosti, tvaru a typu písma, nevidomí žáci začínají s rozvojem svalstva ruky, vytvářením představ o šestibodu a jeho prostorovém uspořádání. V první třídě musí dítě zvládnout naučit se číst i psát Braillovo písmo. Slabozrací žáci mohou využívat optické i elektronické pomůcky.

Matematika

Pro nevidomé žáky je důležité, naučit se zapisovat matematické operace v Braillově písmu. Při počítání mohou využívat kalkulačky s hlasovým výstupem nebo rýsovací soupravy pro nevidomé. Slabozrací žáci využívají názorné pomůcky, pc software. Aby pochopili vzdálenosti a tvary těles, využívá se často modelování.

Tělesná výchova

Předmět, ve kterém mají žáci se zrakovým postižením nejvíce omezení. Pedagog musí znát zdravotní stav svých svěřenců. Bere v úvahu nejen diagnózu zraku (vizus na dálku i blízko, stav prostorové orientace), ale i další přidružená postižení, u kterých hrozí podle stavu očního pozadí, odchlípení sítnice. Musí se vyhnout cvikům, při kterých se otřásá hlava nebo cvikům na náradí. Důležité je každý cvik komentovat a předcvičovat. Děti mohou využívat ozvučené míče a bzučáky pro orientaci v prostoru. Vhodné jsou cviky pro zpevnění zad a správnou chůzi.

Zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie

V těchto předmětech žáci využívají především speciální reliéfní, plastické mapy a trojrozměrné pomůcky. Vhodné jsou dokumentární filmy doplněné komentářem. Ve fyzice musí být uplatňována zásada názornosti s hmatovou podporou. Chemie vyžaduje dodržování bezpečnostních zásad a omezení prašnosti. Více než samotná realizace pokusu, je znalost, jak jej provést.

Výtvarná výchova

Také žáci se zrakovým postižením se rozvíjejí v oblasti výtvarné výchovy. Preferuje se modelování, práce nejen s tvrdým materiálem, ale i použití rozličných druhů papíru, textil, kůže, plast, drát, přírodní materiál nebo keramika. Práce v tomto předmětu rozvíjí jemnou motoriku, hmat a paměť. Nevidomí žáci mohou kreslit na speciální podložky nebo vytvářet linoryt. (Lechta, 2016)

3.4 Žák s mentální postižením

„Mentální postižení lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince“. (Valenta, Michalík, Lečbých, 2012. s.31)

Myšlení dětí s mentálním postižením je nejvíce postižené, ze všech poznávacích procesů. Největší nedostatky se projevují v pojmotvorném procesu, analýze a syntéze, indukci a dedukci, generalizaci, srovnání a klasifikaci. Tyto nedostatky ovlivňují vnímání, paměť, kvalitu představ a obrazotvornost. Úsudky dětí jsou nepřesné, myšlení nedůsledné, dochází ke stereotypnímu myšlení. Pro zrakové vnímání je typické zpomalené tempo vnímání, snížený rozsah vnímání, porucha rozlišení figury a pozadí, rigidita vnímání a porucha výběrovosti vnímání. U sluchového vnímání je patrná porucha vnímání rytmu, sluchové ostrosti a nedoslýchavost. Představy těchto dětí jsou nepřesné a neúplné. Pozornost je obtížné zaměřit i udržet. Děti s mentálním postižením mají se zapamatováním, vybavováním i chováním paměti. Jejich poznatky jsou izolované, problém jim dělá logické zapamatování. Řeč bývá nepřiměřená s použitím neadekvátních slov. Typická je malá slovní zásoba a zvýšený výskyt poruch řeči. Po emoční stránce jsou děti velmi otevřené, mají nízkou schopnost se ovládat. Děti volí při učení nevhodné strategie, které nedokážou změnit. Mají obtíže v realizaci jednoduchých instrukcí a často vytvářejí chybné a stereotypní reakce. Všeobecně jsou tyto děti impulzivní, zaměřené na nejbližší cíle bez schopnosti odepřít si cokoliv lákavého. Dokážou být sugestibilní, stejně jako tvrdohlaví. Zájmy těchto dětí nejsou spontánní a ve většině případů se vážou k uspokojování biologických potřeb a jsou nestálé. Osobnost se vyznačuje nekritickým sebehodnocením se silnou potřebou citové vazby. Charakter dětí s mentálním postižením je ovlivněný nízkou úrovní rozvinutí vědomí a sebeuvědomování. Vštěpování mravních zásad je tak velmi obtížné. (Lechta, 2010)

Klasifikace mentálního postižení

Lehká mentální retardace	IQ 69-50
Středně těžká mentální retardace	IQ 49-35
Těžká mentální retardace	IQ 34-20
Hluboká mentální retardace	IQ 19 a nižší
Jiná mentální retardace	

Nespecifikovaná mentální retardace (Bendová, 2011)

3.4.1 Komunikace dětí s mentálním postižením

Děti s lehkým mentálním postižením zvládají vést dialog. Jsou schopné udržovat konverzaci, částečně užívat abstraktní pojmy a komunikovat v jednoduchých větách. Řeč jsou schopny používat v běžném životě. Potíže jim činí orientace v delším textu, čtení s porozuměním, psaní a počítání. Mezi dětmi se středně těžkým mentálním postižením panují rozdíly. Některé jsou schopny tvořit jednoduché věty, ale v komunikaci se ztrácejí v delších souvětích. Jiné děti komunikují pouze jednoslovně, ale zvládají komunikovat alternativním způsobem. Děti se středně těžkým mentálním postižením ovládají základy trivia (čtení, psaní, počítání), ale stupeň těchto dovedností je individuální. Některé z dětí jsou schopny vyjadřovat se písemně (většinou hůlkovým písmem) jiní čtou s využitím globální metody čtení. Výrazně narušená řeč je u žáků s těžkým mentálním postižením. Tito žáci buďto nehovoří vůbec, nebo projevují základní element složky řeči, který je obměňován podle spokojenosti, přání či zlosti. Někdy se u těchto jedinců objevuje echolálie-opakování slyšeného slova. Žáci s hlubokým mentálním postižením jsou v důsledku svého postižení omezení ve všech životních aktivitách. U těchto dětí se řeč v podstatě nevyvíjí a většinou nejsou schopni upozornit na své potřeby nebo city. I přes všechny obtíže je třeba jejich vývoj neustále stimulovat. (Bendová, 2011)

Sluchové rozlišování a vyslovování slov se u dětí s mentálním postižením vytváří později než u dětí zdravých. Zjevné jsou nedostatky fonemického sluchu, opožděná je také motorika mluvidel. Aktivní slovní zásoba je chudá, mluvnická stavba nedokonalá s minimem přídavných jmen, sloves a spojek. Děti hojně využívají zájmen, namísto pojmenování osob. (Bartoňová, 2007)

3.4.2 Edukace žáků s mentálním postižením

Při vzdělávání žáků s mentálním postižením musí pedagog zohlednit několik faktorů, kterými jsou: stupeň postižení, výskyt různých druhů postižení ve třídě včetně přidružených chorob, specifika ve vývoji motoriky, specifika poznávacích procesů, specifika žáků v emocionální a osobnostní oblasti. Také je třeba vzít na vědomí, jak je vybavená konkrétní škola.

Základní učivo je velmi variabilně ohraničené a s každým žákem je potřeba pracovat individuálně. Vyučování probíhá formou rozmluvy, rozhovoru, demonstrace, mohou být použité učebnice, encyklopedie. Děti se učí pozorováním, cvičením a opakováním. Děti se nemusí vzdělávat pouze ve škole. Vhodné jsou různé exkurze, vycházky, výlety a praxe. Vyučovací hodina není limitována dodržením 45 minut, ale může být spojena do bloků. (Lechta, 2010)

V edukaci žáků s mentálním postižením lze využít také terapeutické metody. Často bývá ve školách využívána ergoterapie pracovní terapie, kdy se žáci zapojují do rukodělných činností, zahradničení nebo vaření. Dramaterapie, kdy jsou k dosažení terapeutických cílů využívány divadelní postupy. Muzikoterapie, která využívá hudebních prvků. Biblioterapie, kdy je využito literární umění anebo arteterapie čili výtvarná terapie. (Bendová, 2011)

3.5 Žák s narušenou komunikační schopností

Narušenou komunikační schopnost u dětí lze vyzorovat nejen v jednotlivých jazykových rovinách, ale také v její verbální, písemné a neverbální formě. Narušena může být produkce řeči, ale také její vnímání a porozumění. Příčiny narušené schopnosti řeči jsou orgánové nebo funkční z hlediska doby vzniku se pak jedná o narušenou komunikační schopnost vrozenou nebo získanou. Při těžších vrozených vadách, orgánovém poškození CNS, lze hovořit o poškození trvalém. Logopedické diagnózy s pozitivní prognózou jsou přechodného rázu. (Bendová, 2011)

„Komunikační schopnost jedince je narušená tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Jde o rovinu foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou. Dále o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace.“ (Klenková, 2006, s. 54)

Obtíže v komunikaci mohou být trvalé nebo přechodné, vrozené nebo získané. Své postižení si jedinec nemusí ani uvědomovat. Jde o poruchu řeči či jazyka, při které člověk není schopen správně a plynule produkovat zvuk řeči, má obtíže se svým hlasem nebo se u něj objevují obtíže v porozumění řeči nebo vyjádření myšlenek. (Bartoňová, 2016)

Klasifikace NKS

- Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie).
 - Získaná orgánová nemluvnost (afázie).
 - Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus).
 - Narušení zvuku řeči (rhinolalie, patolalie).
 - Narušení plynulosti řeči (breptavost, koptavost).
 - Narušení článkování řeči (dysartrie, dyslalie).
 - Narušení grafické stránky řeči (specifické poruchy učení).
 - Symptomatické poruchy řeči (vada řeči je symptomem jiného postižení).
 - Poruchy hlasu (dysfonie, afonie).
 - Kombinované vady a poruchy řeči (kombinace všech uvedených okruhů NKS).
- (Bendová, 2011)

3.5.1 Edukace žáků s NKS

Projevy dyslalie se vyznačují problémy s výslovností izolovaných hlásek. Dítě vyslovuje některé nebo většinu hlásek vadně, řeč je nesrozumitelná, ale dítě zvládne dodržet strukturu slov a vět, na rozdíl od vývojové dysfázie, kdy toho není schopno. (Klenková, 2006)

Lechta (2016) zmiňuje nejvýraznější projevy dyslalie. Vynechávání hlásek, zaměňování nebo nahrazování hlásek, převrácení hlásek, opakování hlásek, vkládání hlásek a nesprávné vyslovení. Dyslalie se může projevit i ve psaní. Nepřesnosti ve zvukovém obraze se mohou projevit nepřesností v grafice. Dítě nerozpozná R-Ř a jelikož je zaměňuje ve výslovnosti, zaměňuje je i při psaní. Je důležité, aby dítě co nejdříve navštívilo odborníka a pedagog se řídil jeho pokyny.

Pedagogové by měli dětem s dyslalií poskytovat kvalitní mluvní vzor a respektovat jejich motorickou zralost v oblasti jemné motoriky. Dále je nutné brát v potaz, v jaké fázi nácvičky hlásky se dítě nachází a podle toho zohledňovat výběr textů při hlasitém čtení před třídou. Pokud se v mluveném projevu dítěte objeví potíže s výslovností některé hlásky, učitel

zopakuje jeho odpověď korektně. Sdělení je také možné podpořit prostředky AAK. (Bendová, 2011)

Koktavost (balbuties) je jedno z nejtěžších narušení komunikační schopnosti. Jedná se o přerušení plynulosti řeči z důvodu narušení koordinace orgánů, které se podílejí na řeči. Žáci musí vynaložit nadměrnou námahu i na běžnou mluvu. Nepříznivé důsledky má balbuties především na osobnost postiženého. Vznik je podmíněný více příčinami od biochemických faktorů po psychotrauma dítěte. Tonická forma balbuties se projevuje spasmy. Jedinec nemůže z důvodu tonické křeči mluvit, prodlužuje se vyslovení první hlásky ve slově. Klonická balbuties se projevuje opakováním hlásek, slabik a slov. (Bendová, 2011)

Při kontaktu s dítětem je potřeba vždy udržovat oční kontakt, odvrácení zraku může být pro žáky s balbuties signálem jejich komunikačního selhání. Dítě by mělo mít dostatek času na vyjádření a pedagog by jej neměl opravovat ani přerušovat. Do výuky je vhodné zařadit rytmizační cvičení spojené s pohybem. Při hlasitém čtení je vhodné umožnit dítěti, připravit si článek doma. Zcela nevhodné jsou řečové soutěže s časovým limitem. V případě, že se verbální projev dítěte zhoršuje, může pedagog dítěti umožnit odpovídat alternativním způsobem, nebo se domluvit na vyvolávání pouze v případě, kdy se dítě samo přihlásí. (Bendová, 2011)

Breptavost (tumultus sermonis) je typická překotným tempem řeči, v jehož důsledku dochází k vynechávání slabik, přeřikání se, opakování slov nebo odbíhání od tématu. Narušen je přízvuk, tempo řeči a dochází k monotónní mluvě. Řeč u dítěte je velmi nesrozumitelná, což bývá nejčastějším požadavkem k zahájení logopedické intervence. (Bendová, 2011)

Ve školním prostředí je důležitý správný mluvní vzor. Pedagog vede žáka k autokorekci vlastního mluvního projevu, využívá rytmizované cvičení, čtecí okénko, členění řeči na takty pomocí vyťukávání. Požaduje opětovné zopakování informace v případě nepochopení. Dále je možné využívat psaní s předřikáním, procvičovat hrubou a jemnou motoriku nebo provádět nácvik vokalizace mluvy (nutné je dbát na přesné vyslovení hlásek, což vede ke snížení tempa řeči). (Bendová, 2011)

Vývojová dysfázie se projevuje sníženou schopností naučit se verbálně komunikovat. Příčinou tohoto postižení je organické poškození mozku dítěte do prvního roku života. Rozlišujeme motorickou, senzickou a smíšenou vývojovou dysfázii. Znaky motorické vývojové dysfázie jsou opožděný vývoj řeči, obtíže ve verbálním vyjadřování, syntaktické, morfologické a sémantické obtíže. Aktivní slovník je menší a dítě často využívá prostředky

neverbální komunikace, jako je mimika a gestika. Senzorická vývojová dysfázie je receptivní poruchou řeči. Slovník dítěte je bohatý, ale deformovaný a nesrozumitelný. Dítě poskytuje neadekvátní odpovědi, objevuje se echolálie a obtíže s porozuměním instrukci. Dále jsou přítomny poruchy krátkodobé paměti, malá slovní zásoba, poruchy kresebného projevu, jemné motoriky a neschopnost udržet dějovou linii. Řečový projev je pro okolí nesrozumitelný. (Bendová, 2011)

V procesu edukace musí být pedagog trpělivý a empatický. Je vhodné pro komunikaci využívat systém AAK jako je Znak do řeči nebo Makaton a ty souběžně podpořit rozvojem verbální složky řeči. Ke zvyšování koncentrace pozornosti dítěte slouží motivace a atraktivnost podnětů. Formou hry se rozvíjí krátkodobá paměť. K udržení dějové linie, orientaci v časoprostoru využívá pedagog vizualizované denní rozvrhy, procesní schémata, komiksy nebo obrázky. Dále je potřeba rozvíjet u dítěte hmat, jemnou motoriku i smysl pro rytmus. Aby se dítě lépe orientovalo v textu, pedagog mu zvýrazní klíčová slova, která ještě může doplnit obrázky, tak aby byl proces chápání maximálně podpořen. (Bendová, 2011)

3.6 Žák s poruchou autistického spektra

Porucha autistického spektra (PAS), patří mezi pervazivní vývojové poruchy je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Tato porucha se projevuje již v prvních letech života a proniká do vývoje dítěte ve všech směrech. (Thorová, 2006)

U jedinců s poruchou autistického spektra se vyskytuje narušení ve třech oblastech vývoje, které se souhrnně označují jako triáda. Jedná se o:

- Sociální chování a interakci.
- Komunikaci.
- Představivost, zájmy a hry.

Děti s PAS většinou neupřednostňují lidské vztahy, nevyhledávají ani neudržují oční kontakt a úsměv pro ně nemá žádný význam. Málodky reagují na své jméno, s lidmi zacházejí věcně, často se projevují negativně při bližším kontaktu. Nejsou schopny sdílet pozornost, jsou uzavřené a samotářské. Mnohdy nedokážou navázat citovou vazbu k matce ani k dalším členům rodiny. Tyto děti nevyhledávají kontakty s vrstevníky. Často se chovají neadekvátně, nespolupracují při výuce ani při hře. U jedné hry vydrží dítě i několik hodin, dnů i roků. Děti s PAS špatně snáší změny. Zavedený řád dává těmto dětem možnost předvídat sled událostí. Uklidňuje je jejich rutinní chování, mají stereotypní okruh zájmů. (Přeskakování kanálů, točení

věcmi dokola, chození stále po stejné cestě, olizování různých předmětů, sběr obrazových rámců aj.) (Bendová, Zikl, 2011)

Komunikace bývá silně narušena, řeč bývá opožděna nebo dítě nemluví vůbec. Dítě není schopné konverzovat, často je přítomna echolálie – opakování slyšených slov a vět. Objevují se abnormální smyslové reakce (zrakové, chuťové, čichové, sluchové, které běžný člověk sotva postřehne a dítě s PAS dohání k šílenství. Tikot hodin je považován za zvuk nepříjemný, avšak zvuk sbíječky vyhledávaný. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007) Při zrakovém vnímání zkoumají děti předměty z různých úhlů, nebo zblízka. Jsou citlivé na prudké sluneční světlo, nebo blesk fotoaparátu. Chuťové vnímání je omezeno vybíravostí. Některé děti jí jídla pouze podle barev, jiné jen jahodové jogurty. Dochází také ke konzumaci nevhodných předmětů, jako je mýdlo, pryž aj. Děti s PAS jsou přecitlivělé na některé pachy, jako jsou parfémy, mýdla nebo osvěžovače vzduchu. Dále jsou tito jedinci citliví na různé druhy oblečení, stříhání nehtů, mytí vlasů nebo česání. (Thorová, 2006). PAS je doprovázený problémovým chováním, které se projevuje agresí, výbuchy vzteku nebo sebezraňováním. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Klasifikace poruch autistického spektra

F84.0 Dětský autismus

F84.2 Rettův syndrom

F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství

F84.5 Aspergerův syndrom

F84.1 Atypický autismus

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

F84.9 Pervazivní porucha nespecifikovaná

F84.4 Hyperaktivní porucha s družena s mentální retardací a stereotypními pohyby (Thorová, 2006)

Atypický autismus vzniká po dosažení věku tří let a nemusí naplňovat triádu. Příznaky mohou být patrné v jedné nebo dvou oblastech. Rettův syndrom je postižení vyskytující se pouze u žen a příčina syndromu je genetická. Charakteristická je ztrátou funkčních pohybů ruky. Ty jsou kroutivé, tleskové nebo jakoby mycí pohyby. Časté je nadměrné slinění s vyplazováním jazyka. Vyskytují se epileptické záchvaty a hluboká mentální retardace.

V dětství dochází k vybočení páteře, které se později vyvine ve spasticidu dolních končetin. Aspergerův syndrom je z uvedených poruch nejméně zatížený sociální abnormalitou. Projevuje se egocentrismem a malým zájmem o navázání kontaktu s vrstevníky. Typické jsou zvláštní zájmy (studování telefonních seznamů, jízdnicích řádů aj.) Děti upřednostňují osamělé aktivity a je pro ně typické detailní vyjadřování. Mají velkou slovní zásobu, ale touží komunikovat především o objektu svého zájmu. Udivují přesnou terminologií, ale současně nedokážou definovat význam některých slov. Intelekt dětí s Aspergerovým syndromem bývá někdy až nadprůměrný. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

3.6.1 Edukace žáků s poruchou autistického spektra

Při vzdělávání žáků s PAS se běžně používá Teach program, který je založený na individualizaci, strukturalizaci a vizualizaci. Individualizace spočívá v zajištění vhodného systému komunikace (piktogramy, fotografie, psaná rozvrh aj.), vhodném rozmístění lavic, sestavení individuálního vzdělávacího plánu a přizpůsobení prostředí, kde vzdělávání probíhá. Struktura dává dítěti jistotu vytvářením předvídatelných spojení mezi prostorem a časem. Žáci musí mít přesně vymezené místo pro práci, spánek, jídlo i hru. Místo pro výuku je třeba zpřehlednit a oddělit od rušivých vlivů okolí. Pro výuku se dodržuje systém zleva doprava, shora dolů. Aby žák porozuměl časovým pojmům, sestaví mu pedagog přesný rozvrh dne pomocí obrázků, tabulek nebo týdenních kalendářů. Čas musí být vizualizován, a to buď pomocí piktogramů, obrázků, fotografií nebo vytvořen přímo z reálných předmětů. U žáků, kteří umí číst, lze používat nadpisy nebo psané návody. Pracovní schémata využívají učitelé tam, kde je potřeba zvládnout nový úkol. Ten je vizuálně rozpracován na jednotlivé kroky a doplněný o návod formou, kterou se žák řídí: piktogramy, obrázky, fotky. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Strukturované učení, vizualizaci a individualizaci doporučuje při vzdělávání také Čadilová (2012). Dále zmiňuje motivaci jako jeden z hlavních nástrojů vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Jde především o odměnu činnostní nebo materiální. Odměna může být předána ihned po ukončení činnosti nebo po ukončení několika činností. Učitelé mohou zavést žetonový systém odměňování. Jedná se o systém, kdy děti sbírají žetony a dopředu vědí, za kolik nasbíraných žetonů získají oblíbenou věc, nebo činnost.

Jednou z možností, jak vzdělávat děti s PAS je japonský program „Higashi“. Ten spočívá ve společné práci ve skupině, která zahrnuje dvě až čtyři děti. Vysoce strukturovaném denním programu (každá hodina začíná po několik týdnů vždy stejnou písničkou nebo sérii stejného

cvičení). Děti se učí imitací, a to nejen verbální a hrubou motorikou, ale také vizuomotorikou. Důraz je kladený na fyzické cvičení, což je jedna z cest, jak vyhovět dětem s PAS v jejich rituálním chování. Nezapomíná se ani na výtvarnou a hudební výchovu. (Thorová, 2006)

3.7 Žák s kombinovanou vadou

Vícenásobné postižení je kombinace dvou a více různých vad nebo poruch u jediné osoby. Tyto kombinace jsou zapříčiněny genetickými anomáliemi a někdy se projevují souborem mnoha syndromů. (Downův syndrom, Edwardsův syndrom, Patauův syndrom atd.) (Slowík, 2007)

Těžké postižení je zvláště těžká forma nějakého druhu postižení, při kterém dochází k celkovému omezení člověka, ve všech jeho prožitcích a výrazových možnostech a výkonech. Omezeny jsou schopnosti kognitivní, emocionální, tělesné, sociální i komunikační. (Vítková, 2006)

Kombinované vady jsou takové rozmezí nedostatků, které se projevují v oblasti fyzických, psychických a sociálních funkcí. Tyto nedostatky přecházejí od průměrných obtíží až k závažným nedostatkům. Příčiny vzniku mohou být nejen v dědičnosti, ale také vrozené a získané. (Monatová, 2004)

„Vícenásobné postižení je multifaktoriální, multikauzální a multisymptomaicky podmíněný fenomén, který se manifestuje nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační nebo psychosociální oblasti u jeho nositele.“ (Renótierová, Ludíková, 2006)

Klasifikace kombinovaného postižení

- Mentální postižení v kombinaci s dalším postižením.
- Duální smyslové postižení (hluchoslepota).
- Poruchy chování v kombinaci s dalším postižením. (Opatřilová, 2013)

Ludíková (2005) udává další diagnózy, které mají souvislost s výskytem kombinované vady. Dětská mozková obrna, Fetální alkoholový syndrom, Edwardsův syndrom, Downův syndrom, Wolfův syndrom, Patauův syndrom, Frölichův syndrom a Charge.

Kombinace s mentálním postižením je nejčastěji patrná u dětské mozkové obrny. Tato kombinace se pojí s dalšími poruchami jako je vada řeči dysartrie – hůře srozumitelný řečový projev. Dále se tato kombinace vyskytuje v případě autismu, kdy jedinec není schopný navázat vztah, má problém s mezilidskou komunikací a uzavřeností do sebe. V kombinaci

se smyslovým postižením se mentální postižení vyskytuje také u osob s diagnózou Downův syndrom. Takto handicapovaný člověk má snížené rozumové schopnosti a omezené schopnosti učit se. Komunikace spočívá ve využití metod AAK (piktogramy, obrázky, fotografie, Makaton, VOKS).

Hluchoslepotu je duální smyslové postižení, které se projevuje výskytem zrakové a sluchové vady souběžně. Protože se tyto lidé nemohou spolehnout ani na svůj zrak nebo sluch, využívají ke komunikaci hmat. Vhodná je Lormova abeceda, kdy jednotlivé doteky do dlaně hluchoslepe osoby, odpovídají konkrétním písmenům. TADOMA je dalším komunikačním nástrojem, hluchoslepý má svou ruku položenou na tváři mluvčího, aby mohl vnímat vibrace hrdla, pohybu rtů a tváře. Velké procento případů hluchoslepoty je zapříčiněno Usherovým syndromem.

Kombinace s poruchami chování bývá na podkladě psychické poruchy nebo negativních sociálních vlivů. Nejčastějším problémem je snížená úroveň rozumových schopností nebo přítomnost mentálního postižení. Velký podíl má na této kombinaci život v nestabilním prostředí dysfunkčních rodin, kde se projevuje alkoholismus a agresivita. (Slowík, 2007)

Závažná mentální postižení doprovázejí obvykle spastickou triparézu a kvadrparézu, atonickou diplegii a smíšené formy dětské mozkové obrny. Většina dětí cerebelární formou DMO má mentální postižení, které bývá převážně lehčího charakteru, občas doprovázeno autistickými rysy. Nejméně často se mentální retardace objevuje u spastické diparézy a u dyskinetických forem DMO. (Kolář, 2009)

3.7.1 Edukace žáků s kombinovaným postižením

Edukace žáků směřuje k osvojení si základních hygienických návyků a činností, které se týkají sebeobsluhy. Vyučující se snaží rozvíjet pohyblivost žáků, jejich samostatnost, rozvíjet komunikační dovednosti, schopnost spolupráce a vykonávání jednoduchých činností. Vedou žáky k vytváření pozitivních vztahů v kolektivu, k vytváření potřeby projevit pozitivní city, rozvíjení pozornosti, vnímání a poznání. Ve výuce se využívají terapeutické přístupy jako je animoterapie (terapie za přítomnosti zvířat), koncept bazální stimulace, která nabízí podněty tam, kde si je postižený jedinec není schopen vzhledem ke svému postižení sám obstarat. Školy disponují speciální místností Snoezelen, která je vhodná nejen jako výplň volného času, ale také jako prostředek uvolnění a podpora seberealizace. Nedílnou součástí výchovné práce jsou masáže, míčková facilitace a polohování žáků. Některé polohy mohou snižovat svalový tonus a ovlivňovat tak vznik spastického vzorce. Pravidelné změny poloh

zajišťují oksyličování a prokrvování tkání. U žáků, kteří nejsou schopni dlouhodobě samostatně stát, je možné využít vertikalizační stojany. Gymbaly jsou využívány k jemnému pohupování a jemnému vychylování těžiště těla. Motorické hračky jsou důležitou součástí pro rozvoje vnímání a koordinace oka a ruky. Žáci se postupně učí poznávat tvary a barvy, procvičují si jemnou motoriku pomocí provlékadel a magnetických stavebnic. Dále se učí poznávat reálné předměty, osoby na fotografiích, piktogramy. V podpoře analytických činnostech si procvičují poznávání částí těla, třídění nebo rozlišování podle shodných znaků. Podpora syntetických činností je zaměřená na sestavování tvarů ze dvou částí, skládání jednoduchého puzzle, dokreslování chybějících částí obrázků. Pedagogové s žáky vytvářejí představu o základních pojmech „na, pod, před, za, vedle“. Manipulují s předměty na desce stolu a magnetické tabuli. Představivost trénují v hudební, výtvarné i pohybové činnosti. (Opatřilová, 2013)

Zikl (2011) podobně jako Opatřilová, zastává názor, nutnosti zařazení konceptu bazální stimulace do komplexní péče ve škole. Je nutné, aby měli pedagogové nezbytné kompetence k praktické realizaci tohoto konceptu. Ten využívá taktilní a vibrační stimulaci. Taktilním stimulem je každý dotek. Dotek nesmí lekat, zvyšovat nejistotu nebo vzbuzovat nepříjemné pocity. Důležitý je tlak, rytmus, opakování a způsob jeho provedení. V bazální stimulaci se využívá tzv. „iniciální dotek“, kterým dotyčnému sdělujeme, že začíná nějaká aktivita. Nejčastějším místem doteku je rameno a všechny zúčastněné osoby by jej měly používat jednotně. Vibrační stimulace se provádí za použití přístrojů (ruční masážní přístroje, masážní křesla), ale lze ji realizovat i poklepy.

Edukace dětí s kombinovaným postižením by měla být realizována prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Klíčová je zásada individuálního přístupu, přiměřenost, názornost trvalost a cílevědomost. Jeden z hlavních úkolů vzdělávání dětí s kombinovanou vadou, je vytvoření optimálních podmínek pro komunikaci. Zapomínat nesmíme ani na vícenásobné opakování, zvýrazňování informací, použití kompenzačních prostředků a zapojení náhradních kanálů. (Ludíková, 2005)

3.8 Žák s poruchou chování

Problémové chování má různé podoby od drobného rušivého chování až po úmyslné agresivní chování vůči ostatním. Problémem se stává v okamžiku, kdy se vymyká platným normám a porušuje je. Za žáka s poruchou chování lze označit takového jedince, který normy chápe, rozumí jim, ale nerespektuje je. (Pugnerová, 2016)

Mezi příčiny poruch chování patří především vliv sociálního prostředí, zejména rodiny, ve které dítě vyrůstá. Jakmile dítě nemá potřebný vzor, jak se chovat, opakuje naučené vzorce chování. Důležitý je i vliv vrstevnické skupiny. Další příčina je geneticky podmíněná dispozice k disharmonickému vývoji a příčina způsobena poruchou centrální nervové soustavy. (Bendl, 2015)

Klasifikace problémového chování

Disociální chování je společensky nepřiměřené a nepřizpůsobivé chování, krátkodobého charakteru, které se vyskytuje na hranici normy, ale dá se ovlivnit výchovou. (lži, neposlušnost, toulky, vzdor)

Asociální chování je v rozporu s morálními hodnotami, porušuje společenské normy, ale nepřekračuje právní předpisy. (krádeže, útěky, záškoláctví, autoagrese, závislosti)

Antisociální chování poškozují společnost i jedince, dochází k porušení zákona dané země. Toto chování ohrožuje společenské hodnoty i lidský život. (loupežná přepadení, vandalství, organizovaný zločin, sexuální delikty)

Agresivita a agrese jsou faktory, které se mohou objevit u problémového chování. Agrese by se dala popsat jako konání s cílem poškodit majetek nebo osobu. Agresivita je vnímána jako charakterová vlastnost. Agresivní chování se definuje dle použitých prostředků na: verbální – jde o slovní útok, urážky, jízlivost, nadávky nebo hroby a fyzické – kdy jedinec ohrožuje druhou osobu pomocí části těla (pěst, noha), nebo prostřednictvím zbraně (nůž, hůl, zbraň).

Dalším společensky nebezpečným fenoménem, projevujícím se na školách je šikana. Jedná se o projev zneužití moci a postavení nad slabším jedincem, který se neumí bránit. Šikana zahrnuje fyzické násilí a ponižování, psychické ponižování a vydírání a destrukci majetku oběti.

Neagresivní poruchy chování jsou spojovány s porušováním norem, ale nejsou spojeny a agresivitou. Ve školní praxi se můžeme setkat s lhaním, záškoláctvím, útěky nebo s krádeží. (Pugnerová, 2016)

3.8.1 Edukace žáků s poruchou chování

Disociální poruchy chování nejvíce zatěžují pedagoga a řešení v podobě napomenutí, trestu nebo izolace nejsou vždy účinná. Cesta začíná u vzájemné úcty a participaci na změně. Významné jsou postoje a chování učitele, zejména pak jeho emocionální reakce na žáka. Změna postoje chování učitele, může způsobit změnu u dítěte. Aby mohl pedagog dále s dítětem pracovat, je třeba dítě bezvýhradně přijmout, vycházet z jeho zájmů, motivovat ho a poskytnout

mu prostor pro uplatnění, podpořit jeho vlastní strategie učení a jednání a upevnit naučené pozitivní modely chování. Důležité je neodstraňovat problém, ale vézt dítě k možnosti řešení. Vzдорovité nebo agresivní dítě je možné zaujmout uměním, problémové děti často potlačily své city a ty potřebují znovu probudit. A hlavně dítě pravidelně a soustředěně zaměstnávat. (Lechta, 2016)

Problémový žák a problémová třída je další fenomén, se kterým se učitel ve své praxi běžně setkává. Žáci při hodině vyrušují, odmítají pracovat. Jako problémového žáka vnímá učitel každého žáka, který je neklidný, konfliktní, provokující a agresivní. A problémová třída taková, kde se žáci spolu baví, odmítají pracovat nebo jsou pasivní a apatičtí. V každé třídě se najde jeden klaun, který chce na sebe přitáhnout pozornost a je pravděpodobné, že takto dává najevo nepřátelský postoj vůči učiteli, sledován a uznán zbytkem třídy. Naproti tomu rebel nedobývá u spolužáků uznání tím, jak je vtipný, ale vymezuje se vůči učiteli chováním, jaké by si většina žáků nedovolila, i když jej v duchu oceňují. Čím více učitel pocítuje úzkost a bezmoc, tím častěji se opakují. Tresty a sankce zůstávají bez výsledku a pedagog není schopen účinně zasáhnout. V této chvíli je důležité a nezbytná spolupráce s dalším kolegym, se kterými může nacházet východiska z problémů, obohatit se různými pohledy na věc a nové nápady. (Auger, 2005)

Učitel svým přístupem ovlivňuje klima třídy. Proto by mělo být jeho nadšení nakažlivé, aby strhlo k výuce také děti. Učitelovo držení těla, mimika a gesta se odráží ve zpětném chování žáků. Důležitým aspektem je velikost třídy a počet žáků v ní. Optimální je práce ve skupině a lavice uspořádané do kruhu. Učitel musí mít jednání žáků pod kontrolou a být schopen zajistit si jejich pozornost. Každá třída by měla mít nastavená vlastní pravidla, na kterých se žáci společně s vyučujícím domluvili. Jedna z neúspěšnějších metod, jak pracovat se žáky s poruchami chování, je chválit, a to jak verbálně, tak i neverbálně. (Michalová, 2011)

3.9 Žák s ADHD

Syndrom hyperaktivity je neurovývojová porucha, která se projevuje poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Aby dítěti mohl být tento syndrom diagnostikován, musí se projevit v různých prostředích, trvat déle jak šest měsíců a dostavit se před sedmým rokem života dítěte. Syndrom výrazným způsobem narušuje sociální fungování dítěte. Podmínkou je přítomnost všech tří příznaků. (Lechta, 2016)

Příčiny vzniku zasahují oblast prenatalní, perinatální i postnatální. Vliv na vznik syndromu mají komplikace v těhotenství, infekční onemocnění matky, komplikace při porodu, úrazy nebo operace. V současnosti je jedna hlavních příčin vzniku syndromu dědičnost.

Ve školním věku se syndrom projevuje poruchou pozornosti, kde se dítě není schopné soustředit delší dobu, pozornost udrží maximálně deset minut, přeskakuje z jedné aktivity na druhou a není schopné si vybrat podstatné podněty. Hyperaktivitou, která se projevuje nadměrným nutkáním k pohybu, která nesmyslná, ale dítě toto puzení nedokáže ovládat. Vrtí se, houpe na židli nebo leze po stole. Impulzivitou, kdy dítě reaguje nepřiměřeně a náhle, na podnět udělá cokoli, jej napadne a není schopné se ovládat. Okolí na takové dítě reaguje jako na neposlušné a roztržité. Dále je přítomný psychomotorický neklid. Dítě si neustále s něčím hraje, otáčí se v lavici na ostatní spolužáky, podupává nohama, vrže židli nebo vydává zvuky. Přítomna je také rušivost. Protože dítě neumí koordinovat energetický výdej, rychle se unaví a stává se podrážděným. Dále se dítě může projevovat jako chaotik a nepořádník, který nemá ve svých věcech systém. Typické jsou špinavé sešity, roztrhané učebnice nebo polámané pastelky. Dítě má extrémní citové reakce, které začínají u euforie a nadšení a končí u mrzuté nálady a odmítání všeho. Následkem někdy mohou být agresivní projevy, výbuchy zlosti, ubližování nebo ničení věcí. S tím je spojené nepředvídatelné chování, které se projevuje vulgární mluvou, verbálním napadáním, vyhrožováním spolužákům i pedagogům nebo ubližováním. Dítě má problém se sociálním začleněním, bere věci ostatním bez dovolení, provokuje, nerespektuje pravidla nebo vyhledává konflikty. Ve škole není schopno samostatně pracovat. Potřebuje pomoc dospělého. Neumí si poradit v běžných situacích, přiznat vlastní chybu nebo se podřídit skupině. Na druhou stranu je však ochotné pomáhat pedagogům i dětem a při dobrém soustředění může dosáhnout i velmi dobrých výsledků. (Pugnerová, 2016)

Kromě typických příznaků se u dětí mohou objevovat také poruchy učení, depresivní nálady, nutkavé chování a tiky. Jenett (2013) zmiňuje také silné stránky dětí s ADHD, na které se často zapomíná. Tito žáci se přes všechny své obtíže dokážou nadchnout pro věc, mají výdrž, jsou starostlivé a vnímavé.

3.9.1 Edukace žáků s ADHD

Výchova dětí s ADHD vyžaduje velkou trpělivost a každé z dětí jiný přístup. Školní třída by měla působit harmonickým dojmem, avšak bez zbytečných rušivých podnětů. Žák by měl sedět co nejbližší učiteli a dál od okna, které by jej rozptylovalo. Vhodný je jen minimálně počet pomůcek v zorném poli dítěte a ostré nebo nebezpečné pomůcky ihned

po použití uklidit na bezpečné místo. Vhodný je relaxační kout, který mohou využívat i ostatní žáci. Samostatná lavice je cesta k lepšímu soustředění žáka. Dětem je třeba hned na začátku školního roku zdůraznit pravidla toho, co je a není přijatelné. Při samostatné práci může žák používat sluchátka, aby se předešlo jeho rozptylování, na viditelné místo umístí pedagog časový harmonogram pro celý den. Na začátku hodiny žákovi pomáhá, když má napsanou osnovu učiva, které se má naučit a je seznámen s programem aktivit pro danou hodinu.

Učitelům se doporučuje zredukování domácích úkolů, aby je dítě bylo schopné zvládnout a pro jistotu ověřit, zda dítě pochopilo zadání nebo nepřeslechlo instrukci. Hry spojené se soutěžením nejsou pro tyto žáky vhodné, zvyšují impulzivitu, ale je doporučeno dát žákovi s ADHD možnost ukázat jeho silné stránky a mít možnost předvést se před spolužáky v dobrém světle. Zadávání úloh uzpůsobit tak, aby děti nebyly přetěžovány psaním. Pedagog nesmí zapomínat na sebeúctu žáka a neponižovat ho před spolužáky. V případě nevhodného chování se osvědčily dopředu dohodnuté signály, které znamenají stop nevhodnému chování. Zákazy a kritika nic nevyřeší. Je potřebné naučit dítě, jaké chování je žádoucí a z jakých důvodů. (Lechta, 2016)

Jenett (2013) zmiňuje důležitost správného sociálního chování před známky. Dítě je potřeba chválit před třídou, stále kritizovaní žáci jsou ostatními vnímání negativně. Vždy je potřeba hledat pozitivní řešení a dočasné vyloučení žáka ze třídy, není řešením problému. Přidělená funkce v třídním kolektivu zvýší dítěti sebeúctu.

Děti s ADHD potřebují časté relaxační chvíle. Fyzickým uvolnění svalového napětí, lze dosáhnout psychického uvolnění. Pomocí může imaginace, koncentrace, dechová cvičení nebo jóga. Všechny tyto činnosti vyžadují dlouhodobější a náročnější nácvik. Důležité je nenechat se odradit a mít na paměti, že děti a ADHD reagují bouřlivě na každou změnu a novou situaci. (Jucovičová, 2010)

3.10 Žák s dlouhodobým závažným onemocněním

Lechta (2010, s. 237) definuje nemoc jako „stav organismu, při němž je narušená jeho schopnost přizpůsobovat se podmínkám prostředí“. Nemoc se stává závažnou v okamžiku, kdy v různé míře ovlivňuje prostředí a možnosti aktivit, které jsou přiměřené věku dítěte. Dlouhotrvající nemoc může negativně ovlivnit pohybový vývoj dítěte, nebo překážet v rozvoji poznání. S nemocí souvisí také únava, vyčerpanost a negativní emoční reakce, které souvisejí s nepříjemnými zážitky z léčby. Může se jednat o nemoci krevní, kožní, trávicího, dýchacího, nervového, pohybového, srdečně-cévního, endokrinního nebo močově-pohlavního ústrojí.

Zdravotní oslabení je stav rekonvalescence nebo stav ohrožení následkem vlivu škodlivého prostředí nebo životosprávy. Projevuje se unavitelností, malou výkonností a přítomna je také snížená odolnost vůči nemocem. Může se jednat o poruchy spánku, tiky, pomočování, obezitou, ale i nadměrnou hubeností. Dítě je slabší v pohybovém vývoji, typická je malá pohybová aktivita a neobratnost. Děti se zdravotním oslabením pobývají častěji v prostředí dětské ozdravovny, kde tráví i několik týdnů. (Lechta, 2010)

U těchto dětí se častěji projevují psychické poruchy, strach ze smrti, fobie, strach z cizích lidí, bolesti, recidivy nemoci. Dostavuje se nespavost, nechutenství, celková pasivita aj. (Lechta, 2016)

Nejvýrazněji se vliv znečištěného prostředí projevu u dětí alergií. Jde o prudkou reakci organismu, který se opakovaně setkává s pro něj škodlivou látkou (alergenem). Alergenem mohou být prachové částice, pyl, bakterie, roztoči, plísňe, léky, potraviny nebo bodnutí hmyzem. Příčinou alergické rýmy jsou různé vdechované alergeny, od pylu po zvířecí prach. Tato rýma může být sezónní i celoroční. Astma je onemocnění, které se projevuje záchvaty nebo stavy dušnosti. Ta je důsledkem zhoršené průchodnosti dýchacích cest, hlavně průdušek a průdušinek. Ve školách se dále setkáváme s dětmi atopickými. Atopický ekzém vzniká jako kožní reakce na alergen. Způsobuje úpornou svědivost a suchost kůže. Estetická stránka tohoto onemocnění přináší řadu psychických problémů. (Pipeková, 1998)

Mezi další onemocnění, se kterými se pedagogové ve škole setkávají, patří: epilepsie, dětské onkologické onemocnění, diabetes a cystická fibróza.

Diabetes neboli cukrovka je neléčitelné onemocnění způsobené poruchou v metabolismu cukrů. Problémem je nedostatečně produkovaný inzulín ve slinivce. Inzulín je podstatný pro správné vstřebávání glukózy a tím i pro získávání energie. Inzulínové injekce je nutné aplikovat každý den a jsou nezbytné pro udržení života.

Při diabetes nefunguje hospodaření s glukózou. Jakmile je glykémie vysoká, tělo začne nadbytečnou glukózu pouštět do moči. Tím s sebou strhává vodu a dochází k nadměrnému močení. Velká ztráta tekutiny vyvolává žízeň. Dochází k hubnutí, buňky nemají dostatek energie, a proto je jedinec unavený, ospalý a málo výkonný. Jediná léčba diabetu prvního stupně je celoživotní léčba inzulínem. Ten se do těla nedá vpravit jinak než vpichem injekce pod kůži. (<https://www.detskydiabetes.cz/o-cukrovce/co-je-diabetes>)

3.10.1 Edukace žáků s diabetes

Diabetes má dopad na školní výkon dítěte. Při hypoglykémii jsou unavené, ospalé a malátné. Tento okamžik musí každý pedagog rozpoznat a dokázat účinně pomoci. Dítěti by mělo povoleno přerušit činnost, jakmile začne pociťovat akutní symptomy onemocnění, a jít se najíst nebo napít, aby se hladina cukru vrátila do normálních hodnot. Učitel se nesmí spoléhat na žáka a mít u sebe vždy zdroj cukru. Současně by měli mít všichni žáci možnost, provádět ve škole léčebné úkony. Ty jsou podmíněny souhlasem rodičů a rozsahem možností a zkušeností daného žáka. (<http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/1-vymezeni-telesneho-postizeni-a-zavazneho-onemocneni/1-2-nemoc/1-2-3-diabetes-cukrovka/>)

Dobře léčené a vedené dítě může být ve škole stejně úspěšné, jako jeho zdraví vrstevníci. Nepotřebuje a ani nechce soucit, potřebuje však pomoc v konkrétních situacích s léčbou cukrovky. Je potřebné zařídit ve škole dítěti důstojné místo, kde by si mohl inzulín píchnout a zároveň dopomoc učitele, který dítěti pomůže nastavit správnou dávku inzulínu. Hodně dětí již využívá inzulínovou pumpu, která sama odesílá do těla potřebné množství inzulínu. Diabetické dítě může sportovat společně se spolužáky. Při náročnějším výkonu je jen potřeba dávku inzulínu upravit. Spolužáci nemocného, by měli být informováni o diabetes. Včasné a srozumitelné informace odstraní tabu odchylky a dítě bude spolužáky přijímáno jako rovnocenné. (Lebl, 2015)

Cystická fibróza je další nevléčitelné onemocnění, se kterým se může pedagog ve školní praxi setkat. Jedná se o velmi časté infekce dýchacích cest, spojené s neustupujícím kašlem. Ty následně způsobují poškození plicní tkáně, které může skončit selháním plic a smrtí.

Michalík (2012) udává, ačkoliv se jedná o nemoc nevléčitelnou, dá se léčit. Nemoc se může projevit kdykoliv v průběhu života, nejčastěji však v prvním roce dítěte. Projevuje se opakovanými infekcemi dýchacích cest, neprospíváním, vysokým obsahem soli v potu a mužskou neplodností. Nemoc se léčí podáváním antibiotik a cílem léčby je udržet nemocného co možná nejdéle v dobrém zdravotním stavu. Doporučený je co nejčastější pobyt na čerstvém vzduchu a sport, který napomáhá v očišťování dýchacích cest.

3.10.2 Edukace žáků s cystickou fibrózou

Z důvodů infekcí, léčby a potřeby častější stravy, je velmi omezen čas na práci ve škole. Děti často pobývají u lékařů, v nemocnicích nebo ozdravovnách. Zdravotní stav je velmi nejistý

a může se velmi často měnit. Užitečný je upravený rozvrh, tak aby byl co nejvíce efektivní v oblastech učení, stravy, léčbě a v sociálních aktivitách. Důležité je především začlenění do školního kolektivu a udržování přátelství. Samotné onemocnění nemá vliv na intelekt dítěte, školní výkon však omezují právě dlouhodobé pobyty v nemocnici nebo doma. (<http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/1-vymezeni-telesneho-postizeni-a-zavazneho-onemocneni/1-2-nemoc/1-2-4-cysticka-fibroza/>)

Výkonnost v oblasti hrubé motoriky je u těchto dětí snížena, stejně jako jemná motorika a grafomotorika. Narušená je krátkodobá provozní paměť, převážně vlivem kašle a drážděním ke kašli. Ačkoliv nemocní nepředstavují riziko pro své okolí, mohou ohrozit sami sebe navzájem. Tudíž se nedoporučuje vzájemné stýkání stejně nemocných jedinců. Při vzdělávání je třeba pamatovat na dodržování hygienických zásad. Nemocným vadí vlhké, horké prostředí. Je potřeba se zcela vyhnout sauně a prostředí sprch. Také chemické výpary a prašné prostředí nedělá nemocným dobře. Léčebný režim spočívá v inhalaci roztoků, dechové rehabilitaci a v podávání trávicích enzymů před každým jídlem. Proto by měly mít tyto děti ve škole vyhrazenou místnost, aby mohly inhalovat v soukromí. (Michalík, 2012).

Dětské onkologické onemocnění

Více než 80 % dětských onkologických onemocnění, zvládne dnešní medicína vyléčit. Délka léčby závisí na konkrétní diagnóze a celkovém průběhu. Nejčastějším typem onemocnění u dětí je leukémie, nádory na mozku a lymfomy.

Leukémie je onkologické onemocnění krve, kdy se abnormální (rakovinné) buňky vymknou kontrole. Tyto buňky nejsou schopny být součástí imunitního systému jako bílé krvinky. Jejich množství se neustále zvyšuje. Existuje několik druhů mozkových nádorů, které se mohou lišit způsobem růstu, vlivem na organismu i reakcí na léčbu. Nádory lymfatické tkáně jsou nebezpečné v tom, že pokud se objeví v jedné části lymfatické tkáně, často se rozšíří do okolních tkání dřív, než je rakovina rozpoznána. Mezi lymfatické tkáně patří mimo mízních uzlin i orgány, které se podílí na krvetvorbě a jsou součástí imunitního systému.

3.10.3 Edukace žáků s onkologickým onemocněním

Léčba onkologického onemocnění má několik vedlejších účinků, které mají za následek nejen změnu vzhledu, ale také odlišnosti v oblasti fungování mozku a organismu žáka. Obtíže se mohou dostavit v komunikaci, kdy je potřebná pomoc a úprava vzdělávacího procesu. (<http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/1-vymezeni-telesneho-postizeni-a-zavazneho-onemocneni/1-2-nemoc/1-2-2-detske-onkologic/ke-onemocneni>)

Plevová (1997) uvádí, že edukace v nemocnici je závislá na vývojovém stupni dítěte, vyrovnanosti osobnosti dítěte, jeho diagnóze, délce hospitalizace a celkovém prostředí nemocnice včetně pečujícího personálu. Důležitý je individuální přístup ze strany učitele a spolupráce učitele se zdravotním personálem. Dítě potřebuje mít důvěru ve zdravotní personál, protože má však blíže k učiteli, ten se tak stává jakýmsi prostředníkem.

Epileptický záchvat většinou vzniká náhle a projevuje se jako náhle končící porucha vědomí či chování. Tato porucha je podmíněna epileptickým výbojem v mozku. Záchvaty se mohou objevovat pravidelně od několika záchvatů denně až po jeden záchvat za celý život. (Pugnerová, 2016)

Podstatou epileptických záchvatů je narušení normální elektroaktivity v mozku. Při záchvatu dochází k selhání přirozených kontrolních mechanismů mozku, které běžně vzniku výbojů brání. Obvyklé je trvání v řádech několika sekund až minut. Vyskytují se však i záchvaty delší. Za spouštěče záchvatů se považuje porušení spánkové hygieny, vynechání pravidelné medikace, blikající světlo, experimentování s alkoholem a návykovými látkami. U některých jedinců mohou být spouštěčem také emoce, a to jak negativní, tak i pozitivní. (Kršek, 2012)

Klasifikace záchvatů

Velký epileptický záchvat začíná za plného vědomí jedince. Dostavují se tonické křeče, pád na zem a záškuby celého těla. Postižený si může pokousat jazyk, vyměšuje sliny, pomoci se. Celý záchvat trvá několik minut. Malý epileptický záchvat není doprovázen křečemi. Nemocný se na okamžik zahledí do prázdna a ztratí vědomí uprostřed řeči nebo práce. Ve škole může být tento jev vnímán jako nepozornost. Ložiskové epileptické záchvaty vycházejí ze spánkových laloků. Někteří lidé pocítují před záchvatem auru, která je varuje před nadcházejícím záchvatem. Na záchvat je tak možné se připravit, sednout si či lehnout. Dále se záchvaty dělí na generalizované (absence s krátkou ztrátou vědomí, myoklonické záchvaty s mimovolnými záškuby celého těla, které se dostavují těsně po probuzení, klonické záchvaty s rytmickými záškuby, tonické záchvaty s napětím svalů, celkové křečové záchvaty a záchvaty spojené se ztrátou svalového napětí). Nespecifikované epileptické záchvaty sem patří všechny záchvaty, které se nedají specifikovat z důvodu nedostatečných údajů. (Pugnerová, 2016)

3.10.4 Edukace žáků s epilepsií

Je nezbytné, aby byl pedagog seznámen s problematikou onemocnění a zvládal poskytnutí první pomoci, včetně nežádoucích účinků podávaných léků. Žák s epilepsií

je emočně labilní s náchylností k agresivitě, rozmrzelosti a úzkosti. Vyučující by měl toto vše tolerovat a nezatěžovat žáka přílišnými nároky na výkon. Vhodný je individuální přístup s kladnou motivací, pochvalou a stimulací pro činnost. U dětí s epilepsií dochází ke snížení koncentrace pozornosti, mají zpomalené myšlenkové obraty a nižší tělesnou obratnost. Důležitá je pravidelnost v denním režimu. Povinnosti i volný čas by měli být rozloženy rovnoměrně. Pedagog by neměl zapomenout seznámit s touto nemocí také ostatní spolužáky. (Pugnerová, 2016)

Kršek (2012) nabádá k takovému přístupu k dítěti, aby se předcházelo jeho hyperprotektivě. Není důvod, aby dítě nesportovalo, nebo se neúčastnilo stejných aktivit, jako jeho spolužáci. Výjimku tvoří pouze plavání, ačkoliv i tady se dá za dodržení určitých podmínek, aktivitu uskutečnit.

3.11 Žák s nadáním a mimořádným nadáním

Nadání může být chápáno jako osobitý souhrn všeobecných schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti. Nebo jako rozumový potenciál a schopnost učit se. Nezanedbatelné jsou také vrozené předpoklady – vlohy a talent, který svědčí o existenci vnitřních podmínek pro dosahování skvělých výsledků. Je známo několik druhů nadání. Intelektové schopnosti souvisejí se školní úspěšností. Zahrnují verbální prostorové, početní i paměťové schopnosti. Kreativní myšlení spočívá ve schopnosti rozpoznat problém a schopnosti tvořit nové myšlenky. Vědecké schopnosti v sobě nesou zvědavost, schopnosti využívání vědeckých metod, čísel a algebry. Vůdcovství je spojeno s pomáháním skupině a zkvalitňováním mezilidských vztahů. Zručné schopnosti jsou spjaté s uměním, prostorovou představivostí, vnímáním detailů a rozdílů. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

Monks (2002) rozlišuje nadání ve čtyřech oblastech. Jedná se o oblast duševní, tvořivost a produktivnost, umění a sociální schopnosti. Vysoké nadání je spojováno s nadáním v několika oblastech, zatímco talent se projevuje pouze v jedné oblasti. Vysoce nadané děti jsou snadno rozpoznatelné už v útlém věku. Často jsou velmi zvědavé a dychtivé po učení. Zvládají dělat více věcí současně, jsou energické, perfekcionistické s výtečnou pamětí a širokým záběrem zájmů. Tyto děti jsou psychomotoricky napřed. V útlém věku převládá pasivní slovní zásoba nad aktivní.

Vymezení nadání

Odborníci se domnívají, že intelekt tvoří základ pro rozumové nadání.

Mírné nadání IQ vyšší než 120

Střední nadání	IQ 135 a více
Vysoké nadání	IQ 145 a více
Výjimečné nadání	IQ 155 a více
Extrémní nadání	IQ nad 164

Nadané děti mají nadbytek energie, velký záběr zájmů, bohatý slovník, schopnost používat abstraktní pojmy, chápat význam cizích slov a využívat je. Přítomna je vynikající paměť, nízká unavitelnost a zájem o náročná témata. Mají originální nápady, bohatou fantazii a estetické cítění. S učením začínají dříve než ostatní děti, mají rychlé tempo, bystrost v pozorování a schopnost vhlédnout do podstaty problému. Jsou kreativní v myšlení, neúnavní při vyhledávání informací a jsou schopni najít vícero řešení problému. (Fořtík, Fořtíková, 2007)

3.11.1 Edukace žáků s nadáním

Nadaní žáci potřebují neustálý přísun nových informací, pestrých a podnětných úkolů, bez přílišného opakování, procvičování a upevňování. Vyhýbají se mechanickým a jednoduchým úkolům, které je nikam neposouvají. Vyhledávají odpovědi na otázky, rádi se zapojují do diskusí, argumentují. Mají vysokou potřebu vyjádřit svůj názor. Potřebují velký prostor a čas na sebevyjádření a prokázání svých schopností. Pro pedagogy je nezbytná detailní znalost vyučovacího předmětu, znalost didaktiky a osvojování nových prvků ve výuce. (Lechta, 2010)

Nadanému dítěti je umožněno ve škole přeskochit jeden nebo i více ročníků. Příznivější je však zrychlení pouze daného předmětu, ve kterém žák vyniká. Vyučující obohacuje učivo různými metodami, připravuje náročnější zadání, složitější matematické příklady aj. Žáci se mohou zapojit do vědomostních soutěží, mimoškolních projektů nebo spolupracovat s učitelem na vedení výuky. (Cihelková, 2017)

3.12 Žák se specifickou vývojovou poruchou učení

Specifické poruchy učení se projevují při osvojování čtení, psaní a počítání. Mají individuální charakter a jejich vzniku předchází dysfunkce centrálního nervového systému. Tyto poruchy mohou být v počátcích zaměňovány za úmyslnou nepozornost dítěte, lenivost či šaškování. Poruchy se mohou vyskytovat společně s primárními postiženími jedince. Můžeme se setkat se žákem, u něhož se vyskytují pouze obtíže ve čtení nebo psaní, popřípadě v matematice. Častěji se však setkáme se žákem, u kterého se obtíže kombinují. (Zelinková, 2009)

Neexistují dva lidé se stejnými obtížemi. Stav obtíží ovlivňuje nejen úroveň rozumových schopností, ale také podpora rodiny, způsob výchovy a adekvátní zajištění vhodného výukového vedení. (Zelinková, 2013)

Zelinková (2013) dále uvádí stručný přehled symptomů specifických poruch učení:

- Dyslexie – porucha se může projevovat v rychlosti a správnosti čtení. Dítě čte pomalu, domýšlí si a zaměňuje písmena, nerozumí čtenému textu. Zhoršená je také orientace v textu, dítě není schopno najít v textu potřebné údaje.
- Dysgrafie – jedná se o obtíže v grafické stránce psaní. Písmo je neupravené, obtížné je i osvojování jednotlivých písmen.
- Dysortografie – porucha pravopisu. Žáci vynechávají písmena, zapomínají čárky, háčky, zaměňují slabiky, nerozlišují jednotlivá slova, neumějí aplikovat gramatická pravidla. Při psaní delších textů často odbíhají od tématu a ztrácejí souvislosti.
- Dyskalkulie – jedinec s dyskalkulií zaměňuje číslice, nezvládá matematické operace, prostorové představy. Tyto obtíže se vyskytují i při geometrii.
- Dyspraxie – postihuje osvojování pohybových dovedností. Děti jsou neobratné, manuálně nezručné. Tyto projevy lze vysledovat při jízdě na kole, běhu, hrách s míčem nebo při manipulaci s příborem.
- Dysmuzie – porucha při osvojování hudebních dovedností. Žák nedokáže rozlišovat noty, výšky tónů nebo reprodukovat rytmus.
- Dyspinxie – obtíže v prostorovém vnímání, avšak málokdy bývá diagnostikována.

Poruchy lze sledovat i v dalších dovednostech a schopnostech, jako jsou poruchy soustředění, poruchy pravolevé prostorové orientace, poruchy sluchového vnímání, poruchy zrakového vnímání, poruchy řeči, poruchy jemné a hrubé motoriky a poruchy chování, které vznikají jako následek poruch učení. Tyto poruchy zatěžují nejen dítě, ale také rodiče. Dítě zaostává v osvojování si poznatků, utváří si nesprávné pracovní návyky, negativní hodnocení oslabuje motivaci ke školní práci. To může vyústit ke školní fóbii, záškoláctví nebo psychosomatickým obtížím. (Zelinková, 2000)

3.12.1 Edukace žáků s SPU

Je na každém učiteli, aby dokázal zadat žákovi úkol takové náročnosti, aby nebyl ani příliš jednoduchý, ani nesplnitelný. Oporou žákovi i učiteli může být také asistent pedagoga.

Jestliže žák prožije pocit úspěchu, získává s tím zkušenost, že úkol zvládl. Důležitá je také zpětná vazba. Učitel by neměl hodnotit pouze celkový výkon žáka, ale především jeho snahu. Dalším z podpůrných opatření je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Ten by měl být zpracován tehdy, když žák není schopen dosáhnout potřebných výstupů. (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13018>)

Český jazyk

Je vhodné vést děti k používání kompenzačních pomůcek – čtecí okénko, záložka, vizualizované přehledy gramatiky, preferovat doplňovací cvičení, zohlednit výskyt specifických chyb, ke čtení předkládat texty s odpovídající náročností, prodloužit čas ke splnění úkolu. Číst pomalu a podtrhávat nejdůležitější pojmy, pokládat doplňující otázky, psát si poznámky, tvořit myšlenkové mapy, po přečtení krátkého odstavce si zopakovat o čem byl. Při čtení je vhodné zaměřit se na správné dýchání a snažit se číst pomalu. Učitelé mohou využívat střídavé čtení ve dvou, trénovat s žáky čtení obtížných slov nebo aktivovat před čtením slovní zásobu dětí, povídáním si o článku, který si budou číst. (Zelinková, 2013)

Psaní textu je pro člověka s dysgrafií velmi náročné. Žákům by mělo být umožněno psát na počítači nebo psát hůlkovým písmem. Podstatné informace je možné zaznamenávat nejen písmem, ale také kreslením. Žáci si mohou vytvořit seznam vlastních zkratek, nebo si kopírovat zápisy od spolužáků. Učitel by neměl zapomínat na rozvíjení motoriky a pravidelné uvolňovací cviky. Je nezbytné dbát na správný úchop psacího náčiní. (Zelinková, 2013)

Při specifické poruše pravopisu – dysortografii, je nejzávažnější příčinou nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání. V počátcích je při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek používán bzučák. Ten zdůrazňuje délku samohlásek a posiluje tak sluchový vjem. Dále jsou využívány tvrdé a měkké kostky na rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Gramatické přehledy, speciální písemná cvičení nebo si žák vede notýsek se slovy, u kterých nejčastěji chybují. (Zelinková, 2009)

Matematika

Dyskalkulie postihuje především oblast matematiky. Žáci nerozumí základním početním operacím jako je sčítání, odečítání, násobení, dělení. Nezvládají psát matematické znaky a symboly. Učitel by měl poskytnout dopomoc prvního kroku, hodnotit především postup práce, podpořit práci s názorem a přehledy, umožnit práci s kompenzačními pomůckami

a kalkulačkou. Povolit pracovat s papírem na poznámky a pomoci se zorientovat ve slovní úloze. (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13025>)

Projevy SPU na druhém stupni

Obtíže přetrvávají i na druhém stupni a jsou příčinou studijních neúspěchů. Čtení je pomalé a nevede k získání nových poznatků. Psaní je nečitelné a často ani dítě samo nepřečte svůj vlastní text. Zápisy v naukových předmětech tak neplní svou funkci a dítě po sléze rezignuje. V matematice počítá za použití prstů, dopouští se nesmyslných chyb a počítá dlouho. Na druhém stupni se často potýká s nechutí a nezájmem. Z těchto důvodů je vhodné, zadávat žákům kratší úkoly, aby je byli schopni zvládnout. Poskytovat žákům výtahy z učiva, pracovat s přehledy gramatiky, používat názorné pomůcky, psát na počítači, nové poznatky nevyhledávat pouze v knihách, kontrolovat, zda žák rozumí všem pojmům. (Zelinková, 2009)

3.13 Žák se sluchovým postižením

Sluchová vada je stav trvalého poškození sluchu, která nemá tendenci ke zlepšení a může zahrnovat pásmo od lehké nedoslýchavosti až po úplnou hluchotu. Jde o poškození orgánu nebo jeho funkce tak, že je snížena kvalita slyšení. Porucha sluchu je označení pro přechodné zhoršení sluchu. Může se jednat o onemocnění nebo změnu sluchového orgánu, které se dá léčit nebo opravit. Sluchové postižení je širší termín, který zahrnuje také sociální dopad sluchové vady, včetně limitu v mezilidské komunikaci. (Skákalová, 2016)

Klasifikace sluchových vad

Základní dělení rozlišuje centrální postižení sluchu, kdy je postižený sluchový nerv a periferní postižení sluchu, kdy může být zasaženo vnější ucho, střední ucho nebo vnitřní ucho. Klasifikace se dále opírá o několik kritérií, kterými jsou doba vzniku vady – vrozené nebo získané postižení, typ konkrétní vady – převodní vady, jedinec špatně slyší, percepční vady, jedinec špatně rozumí a smíšené vady. Intenzita sluchové ztráty je rozdělena následovně:

Nedoslýchaví

Lehce (sluchová ztráta 26-40 dB)

Středně (sluchová ztráta 41-55 dB)

Středně těžce (sluchová ztráta 56-70 dB)

Těžce (sluchová ztráta 71-91 dB)

Neslyšící

Ohluchlí (Slowík, 2007)

Za normální sluch je považována slyšitelnost na vzdálenost 6 metrů. Dále takto:

Lehká nedoslýchavost	4-6 metrů
Střední nedoslýchavost	2-4 metry
Středně těžká nedoslýchavost	2-1 metr
Těžká nedoslýchavost	pod 1 metr
Praktická hluchota	něco slyší, ale nerozumí
Úplná hluchota	neslyší žádný zvuk (Skákalová, 2016)

Lechta (2010) rozděluje žáky se sluchovým postižením do čtyř skupin.

Nedoslýchaví žáci, jejichž postižení je narušeno v oblasti sluchového vnímání, ale s pomocí kompenzačních pomůcek dokážou vnímat mluvenou řeč. Děti s převodní nedoslýchavostí jsou bez větších obtíží v porozumění i produkování mluvené řeči. Náprava naslouchacím přístrojem bývá úspěšná. Nesprávný je slovní a větný přízvuk a melodie řeči. Při percepční nedoslýchavosti je slyšení zvuků slabé a deformované. To ztěžuje porozumění řeči do té míry, že se řeč stává nesrozumitelnou.

U neslyšících žáků nastala sluchová vada v raném věku, ještě před osvojením řeči. Zvuková stránka jazyka a zpětná kontrola řeči sluchovou cestou zůstává narušena. Tato skupina dětí se dorozumívá především pomocí znakového jazyka.

Ohluchlí žáci jsou skupinou, u kterých úplná nebo praktická hluchota nastala po ukončení procesu osvojení řeči. Tyto děti nejsou schopny zpětně kontrolovat řeč sluchovou cestou, mají však zachovány akustické představy, které si umí vybavovat.

Poslední skupinou jsou žáci s kochleárním implantátem. Ten mohou používat jak žáci neslyšící, tak ohluchlí. Úspěšnost jeho využití závisí na včasném odhalení poruchy sluchu a včasné operaci a aplikaci kochleárního implantátu. Neslyšící se nestává automaticky slyšícím, ale poskytuje šanci pro osvojení řeči sluchovou cestou.

3.13.1 Komunikace žáků se sluchovým postižením

Mluvená řeč v běžné komunikaci s člověkem se sluchovým postižením je značně omezená nebo nemožná. Existují však i jiné prostředky. Jedním z nich je znakový jazyk, jehož základem je systém pohybů rukou a doplňujících výrazových prostředků. Má vlastní gramatiku a slouží

k plynulé domluvě mezi sluchově postiženými. Znakovaná čeština je uměle vytvořený jazyk, který usnadňuje komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími v České republice. Téměř doslova překládá mluvenou řeč. Dalším prostředkem v komunikaci je odezírání. To vychází z vnímání mluvené řeči zrakem, podle pohybu úst, mimiky tváře, výrazu očí a gestikulace rukou a celého těla. Odezírání je závislé na individuálních schopnostech odezírajícího, je náročné na koncentraci, která klesá po 15–20 minutách. Limity jsou dány rozsahem slovní zásoby, nadáním komunikativnosti jedince a intenzitou potřeby se domluvit. Nároky jsou kladeny také na mluvčího, který musí pomaleji artikulovat, volit jednodušší věty a dobré osvětlení. Prstová abeceda je vizuálně motorická komunikační forma, při které mluvčí používá různých pozic prstů a dlaně, k vyjádření písmen abecedy. V současnosti nejrozšířenějším přístupem je totální komunikace, při které se využívá kombinace českého znakového jazyka, mluvená řeč, prstová abeceda, odezírání, čtení, psaní, mimika, gestika a sluchadla. V neposlední řadě také alternativní a augmentativní komunikace. (Lechta, 2010)

Horáková (2012) se podobně jako Lechta domnívá, že se jedinci se sluchovým postižením nejčastěji dorozumívají auditivně-orálním komunikačním systémem a vizuálně-motorickým. Sluchové postižení se nejvíce projevuje v narušení dýchání, tvorbě hlasu a výslovnosti. Dýchání je změněno především z hlediska kvality. Změny fonace se projevují kolísáním výšky i síly hlasu, monotónností hlasového projevu, změnou barvy hlasu a jeho častými vadami. Artikulace se nevyvíjí, výslovnost jedinců se sluchovým postižením je závislá na péči logopedů.

Pro schopnost odezírání jsou potřebné vrozené vlohy. Stav sluchu není rozhodující pro získání schopnosti odezírat a sama ztráta sluchu není zárukou, že bude umět člověk odezírat. Ohluchlí lidé mají výhodu s předchozí sluchovou zkušeností. Mluvený jazyk mohli, jak slyšet, tak vidět. Odezírání nedokáže plně nahradit slyšení řeči, proto si větší část musí odezírající doplňovat myšlením. (Strnadová, 2008)

3.13.2 Edukace žáků se sluchovým postižením

Jednou z podmínek úspěšné edukace je využití kompenzačních pomůcek. Mimo kochleárního implantátu do nich řadíme také: komunikační pomůcky – počítač se speciálními, výukovými a komunikačními programy, telefon, pager aj. Informační pomůcky: mikroport FM, videorekordér, diktafon, výkonový zesilovač s indukční cívkou. Signalizační a orientační pomůcky: světelný systém alarmů, signalizace zvonku aj. Ve vyučování je nutné akceptovat světelné podmínky, žáka posadit tak, aby měl přiměřené světlo. Pro dobrý příjem sluchových

podnětů je vhodné zajištění místa vpředu a toto místo obměňovat z důvodu možnosti odezírání a slyšení z různých stran. Třída by měla mít vhodné akustické prostředí, proto by neměla být umístěna směrem do rušné ulice. (Lechta, 2010)

Aby dítě se sluchovým postižením dosáhlo stejné úrovně jako intaktní spolužáci, je nutné zajistit určité podmínky. Ty spočívají v přípravě pedagogů na použití rozličných stylů práce a přizvání dospělých neslyšících do procesu vzdělávání, coby kladný vzor pro neslyšící děti. Dále pak ve vytváření pozitivního klimatu a vzájemného respektu, utváření sociálních dovedností a porozumění a respektování kulturních odlišností. Děti se vzdělávají orální metodou, jejichž cílem je vybudovat mluvenou řeč. Tato metoda je uplatňována u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu, kochleární implantát nebo sluchadla. Bilingvální přístup znamená využití znakového jazyka neslyšících a mluvené řeči. Tento princip se využívá u vzájemně se neslyšících a mezi neslyšícími a slyšícími. Slyšící učitel funguje jako vzor pro osvojení si mluvené řeči. Naproti tomu neslyšící učitel rozvíjí u žáků znakový jazyk, slovní zásobu a myšlení. Totální komunikace pomáhá seznámit dítě se všemi dostupnými prostředky komunikačními prostředky, jako jsou mluva, znakový jazyk, gestika, mimika, prstová abeceda, odezírání, čtení a psaní. (Horáková, 2012)

Specifika vzdělávání

V jedné třídě se mohou setkat žáci, kteří využívají různé formy komunikace. Může jít o žáka, který používá mluvený jazyk s odezíráním, nebo o žáka, který využívá znaky, prstovou abecedu. To vše klade vysoké nároky na učitele, který se v průběhu mluvení nepohybuje po místnosti a přestává mluvit, jakmile se otočí k tabuli a je tak zády k žákům. Je třeba počítat s tím, že žáci se sluchovým postižením potřebují delší čas na vypracování úkolů, problémy nastávají také při psaní poznámek během výkladu. Je dobré připravit probíraný text dopředu a neznámá slova společně projít. To nejen hovorovým jazykem, ale také napsáním, či obrázky. Mluvený text může pedagog doplnit použitím projektoru a namnoženými poznámkami. Pedagog by se měl vyhnout náhlých změn tématu, vyhýbat se žargonu a používat stručné a jasné výpovědi. Problematická je také skupinová práce, kdy žáci nedokážou rozlišit, kdo právě mluví. Pomoci může podávání mikrofonu, nebo jasný domluvený signál. Písemná práce žáka může obsahovat gramatické chyby, které nemusí vždy plynout z nepochopení látky. Porozumění čtenému textu souvisí s nedostatečnou slovní zásobou, žáci se často slovo naučí nazpaměť, aniž by znali jeho význam. Známé slovo nerozeznají v jiném tvaru, nepoznají některá homonyma, nepoznají jiný význam slova s odlišností délkou hlásky. Dalším problémem je písemný projev žáků se sluchovým postižením. Tvoří jednoduché věty

s nesprávně použitými tvary slov. U sloves používají nesprávný rod a čas, z číslovek používají hlavně základní číslovky. V matematice se potíže vyskytují nejčastěji v zaměňování operačních znaků, v nejasnosti chápání významu pozice čísla či nesprávné pochopení zadání. Žáci nemají rozvinutou prostorovou a časovou představivost, jsou závislí na názorných pomůckách a jednoduchých strategiích řešení. Problematické je také zvládnutí cizího jazyka. Při používání cizojazyčných nahrávek je nedokáže identifikovat a je potřeba pro něj připravit jiná cvičení. Jestliže žák využívá asistenta učitele nebo tlumočníka, je potřeba mu poskytnout větší prostor z důvodu časové prodlevy během kladení otázek. (Lechta, 2016)

Ve třetí kapitole jsme čtenáře seznámili s různými typy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se pedagogický pracovník může na školách setkat. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je však více. Školy navštěvují děti, které pocházejí z bilingvního prostředí, romské děti nebo děti z odlišného kulturního prostředí či sociálně znevýhodňující prostředí. Speciální vzdělávací potřeby zahrnují postižení tělesné, zrakové, sluchové a mentální. Dále do této oblasti spadají děti s poruchami řeči, poruchou autistického spektra, poruchami chování, specifickými poruchami učení, ADHD, kombinovanými vadami, nadáním a dlouhodobým závažným onemocněním. Každá z těchto specifických poruch se manifestuje různými symptomy, které jsme v kapitole popsali. Edukaci těchto žáků usnadňují vhodně upravené materiály, pomůcky nebo celková úprava prostředí. Pedagogičtí pracovníci hojně využívají názorné pomůcky, speciální metody a vzdělávací programy. Ve třetí kapitole jsme se také věnovali problematice komunikace žáků se SVP. Žáci využívají ke komunikaci nejen řeč, ale také náhradní komunikační systémy, se kterými musí pedagog umět pracovat. Každé z dětí potřebuje pro úspěšné vzdělávání individuální přístup s kladnou motivací a zároveň takový přístup, aby se předcházelo hyperprotektivě.

4 CÍL VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Cíle výzkumu:

Hlavní cíl: Zmapovat, jak se k syndromu vyhoření staví samotní pedagogičtí pracovníci.

Dílčí cíle:

- Zjistit, co je nejčastější příčinou syndromu vyhoření.
- Zjistit, po jaké době praxe, dochází k syndromu vyhoření.
- Zjistit jaké jsou další možnosti pracovního uplatnění pedagogických pracovníků.
- Zjistit, povědomí pedagogických pracovníků o syndromu vyhoření.

H1: Svobodní jsou ohrožení syndromem vyhoření méně často než žijící v manželství.

H2: Syndrom vyhoření se nejčastěji projeví v rozpětí 35-44 let života.

H3: Na školách neprobíhá supervize.

5 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Dotazník

K výzkumu byla použita kvantitativní metoda-dotazníkové šetření. Dotazník je psaný soubor otázek, které slouží ke zjištění dat o respondentovi, jeho názorech a problémech, které zajímají výzkumníka. Tato metoda umožňuje oslovení většího počtu respondentů a tím také získání značného množství údajů, které nejsme schopni získat jiným způsobem. (Skutil, 2011)

Z tohoto důvodu jsme také my zvolili dotazník jako metodu výzkumného šetření. Během poměrně krátkého časového období se nám podařilo oslovit velké množství respondentů a získat tak potřebné množství údajů. Jedním z důvodů, proč jsme zvolily právě tuto metodu, byla také nastávající epidemiologická situace. Distribuce dotazníků emailem tak byla jednou z nejbezpečnějších možností, jak respondenty oslovit.

Úvodní část dotazníku je tvořena otázkami zaměřenými na pohlaví, věk, délku praxe a profesní zaměření pedagogických pracovníků. V další části jsme se snažili zachytit, jaké mají pedagogové povědomí o syndromu vyhoření, zkušenost se syndromem vyhoření a co způsobuje nejčastější obtíže při jejich práci.

Nedílnou součástí byl také dotazník Individuálních projevů syndromu vyhoření. Při jeho vytvoření jsme se inspirovali testem MBI (Maslach Burnout Inventory) autorů Ayla Pines a Elliot Aronson.

6 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum probíhal v období únor až březen 2021 a byl zaměřený na pedagogické pracovníky, kteří pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ v okresech Bruntál a Opava. Pomocí pracovních emailů pedagogických pracovníků, které mají školy veřejně na svých webových stránkách, bylo osloveno 828 pedagogů základních škol a základních škol zřízených podle § 16. Dotazník byl distribuován online formou přes webovou stránku Survio. Z oslovených 828 pedagogických pracovníků navštívilo stránku s dotazníkem 431 osob. 231 dotazník vyplnilo, 16 muselo být vyloučeno pro neúplné či jinak nevhodně vyplněné informace. 215 respondentů bylo zařazeno do výzkumu. Pedagogičtí pracovníci odpovídali na 20 polouzavřených otázek (výběr z několika možností s možností doplnit vlastní odpověď) a uzavřených-dichotomických otázek (výběr z možností „ano“, „ne“, „nejsem si jistý“).

Součástí dotazníku byl 24 položkový dotazník Individuálních projevů syndromu vyhoření, který se inspiroval testem MBI (Maslach Burnout Inventory) (Henning, 1996). Dotazník jsme použili z důvodu aktuálního zjištění syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Doba vyplnění se pohybovala okolo 10 minut.

Respondenti	Počet respondentů
Počet oslovených respondentů	828
Počet vyplněných dotazníků	231
Počet vyloučených dotazníků	16
Počet respondentů zapojených do výzkumu	215

Tabulka 1: Přehled respondentů

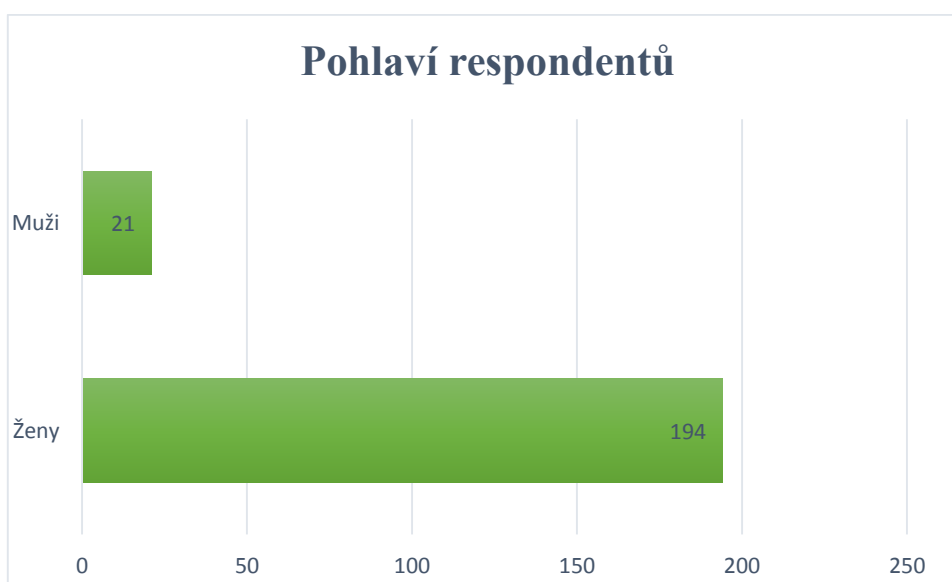
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Data získaná pomocí dotazníků byla zpracována pomocí tabulek a grafů MS Excel. Pro první část otázek byla použita popisná statistika. Počty a procenta jednotlivých odpovědí jsem zaznamenala do grafů a tabulek. Druhá část dotazníku Individuální projevy syndromu vyhoření, byla zpracována podle pokynů autora.

Otázka č. 1 Identifikace žen a mužů

Pohlaví	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Ženy	194	10 %
Muži	21	90 %

Tabulka 2: Pohlaví respondentů-procentuální vyjádření



Graf 1: Pohlaví respondentů

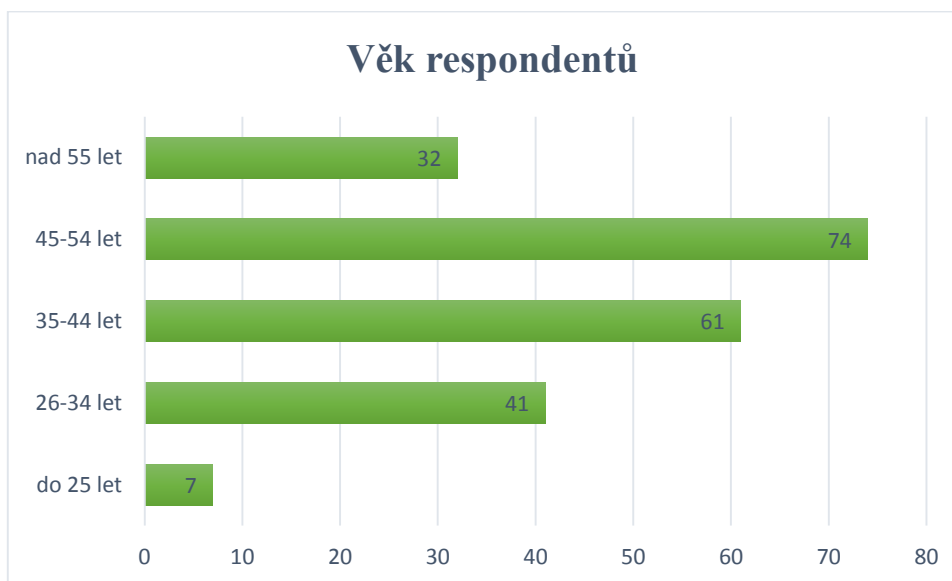
Z tabulky i grafu je patrné, že se do výzkumu zapojilo více žen jak mužů. To je dáno tím, že v oblasti školství pracují převážně ženy. Muži jsou ve výzkumu zastoupeni 10 %, ženy 90 %.

Otázka č. 2 Věk respondentů

Věk	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
do 25 let	7	3 %

26-34 let	41	19 %
35-44 let	61	28 %
45-54 let	74	34 %
nad 55 let	32	15 %

Tabulka 3: Věk respondentů-procentuální vyjádření



Graf 2: Věk respondentů

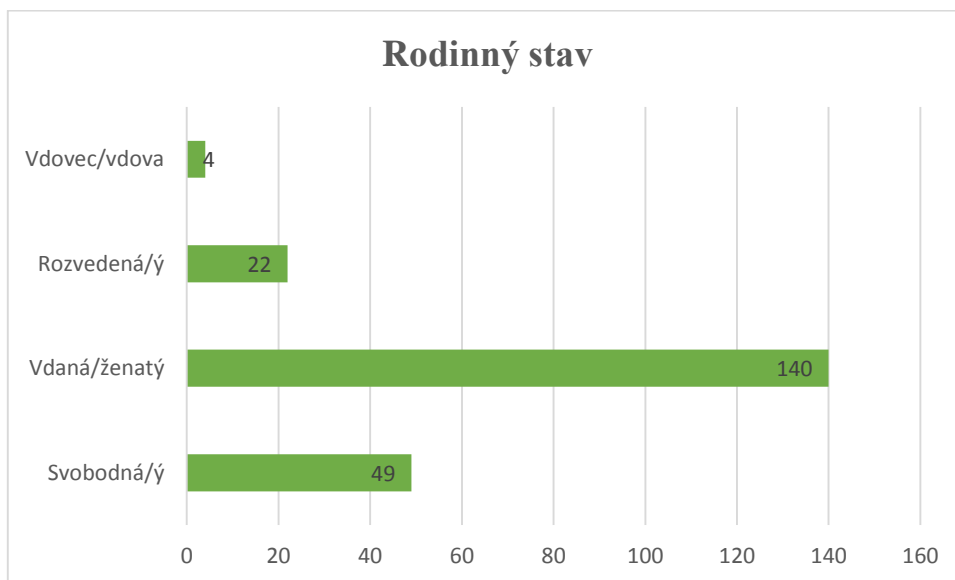
Respondenti byli rozděleni do pěti skupin. Nejpočetnější skupinou jsou respondenti ve věkovém rozpětí 45-54 let, kterých se výzkumu zúčastnilo 74 (34 %). Nejméně početnou skupinou je pak věkový limit do 25 let, který splnilo 7 (3 %) osob. 41 (19 %) respondentů bylo zastoupeno věkové rozpětí 26-34 let. Věkové rozpětí 35-44 let bylo zastoupeno 61 (28 %) respondenty. Věková hranice nad 55 let byla zastoupena 32 (15 %) respondenty. Nejmladšímu respondentovi bylo 20 let, nejstaršímu 65 let.

Otázka č. 3 Rodinný stav

Rodinný stav	Počet respondentů	Podíl respondentů v procentech
Svobodná/ý	49	23 %
Vdaná/ženatý	140	65 %

Rozvedená/ý	22	10 %
Vdova/vdovec	4	2 %

Tabulka 4: Rodinný stav respondentů-procentuální vyjádření



Graf 3: Rodinný stav

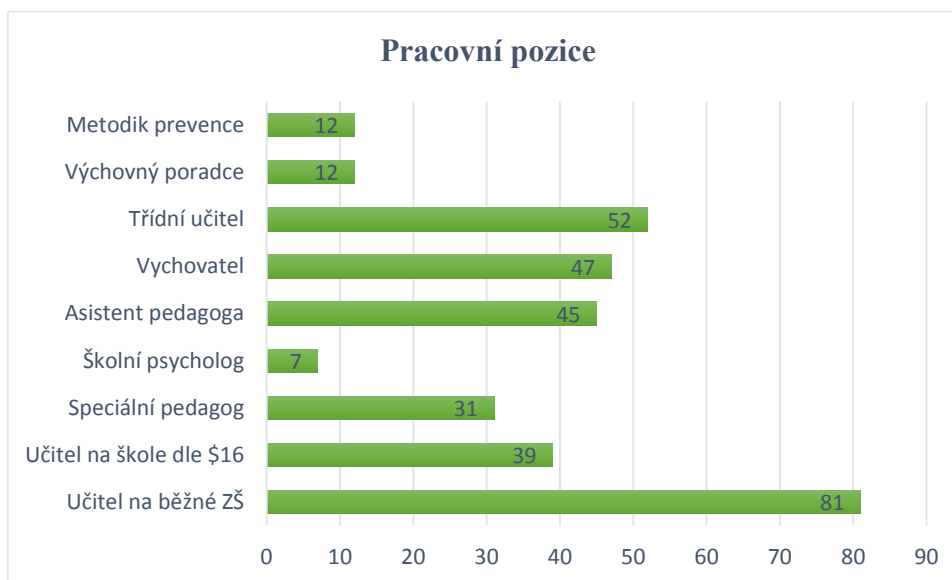
Tato otázka odhalila, že 140 dotazovaných (65 %) žije v manželském svazku. Zbývající respondenti jsou svobodní 49 (23 %), rozvedení 22 (10 %) nebo vdovy/vdovci 4 (2 %).

Otázka č. 4 Pracovní pozice

Pracovní pozice	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Učitel na běžné ZŠ	81	38 %
Učitel na škole zřízené podle § 16	39	18 %
Speciální pedagog	31	14 %
Školní psycholog	7	3 %
Asistent pedagoga	45	21 %
Vychovatel	47	22 %
Třídní učitel	52	24 %

Výchovný poradce	12	6 %
Metodik prevence	12	6 %

Tabulka 5: Pracovní pozice respondentů-procentuální vyjádření



Graf 4: Pracovní pozice

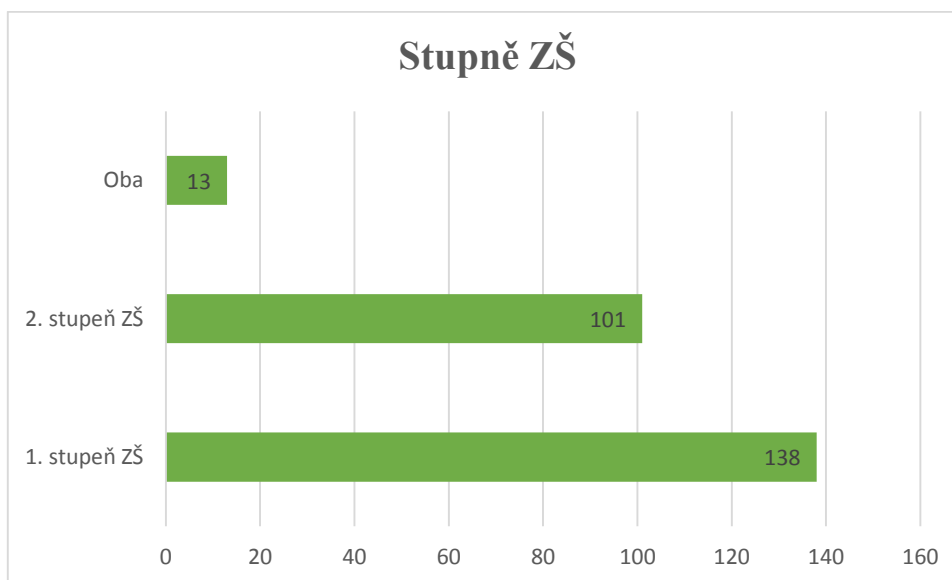
Otázka č. 4 zjišťovala na jaké pracovní pozici respondenti pracují. Respondenti vybírali z devíti možností a výběr byl kombinovatelný. Část asistentů pedagoga, pracuje současně také na pozici vychovatel, třídní učitelé, ale také učitelé bez třídnictví pracují současně jako výchovní pracovníci a metodici prevence. Nejpočetnější skupinu tvoří učitelé běžných základních škol 81 (38 %) respondentů. Naproti tomu učitelů ze základních škol zřízených podle § 16 se výzkumu zúčastnilo 39 (18 %). Třídních učitelů se do výzkumu zapojilo 52 (24 %). Nejbližšími spolupracovníky učitelů jsou asistenti pedagoga, kterých se zapojilo 45 (21 %). Další početnou skupinu tvořili vychovatelé 47 (22 %). Na pozici speciální pedagog pracuje 31 (14 %) dotázaných. Menší skupinu tvoří shodně výchovní poradci a metodici prevence v počtu 12 (6 %) respondentů. Školní psychologové jsou poslední a zároveň nejmenší skupinou 7 (3 %) respondentů. Ne každá škola má svého školního psychologa, ačkoliv se tato pozice pomalu dostává do popředí zájmu ředitelů.

Otázka č. 5 Na kterém stupni pracujete?

Stupně ZŠ	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
-----------	-------------------	-----------------------------

1. stupeň ZŠ	138	64 %
2. stupeň ZŠ	101	47 %
Oba	13	6 %

Tabulka 6: Stupně ZŠ-procentuální vyjádření



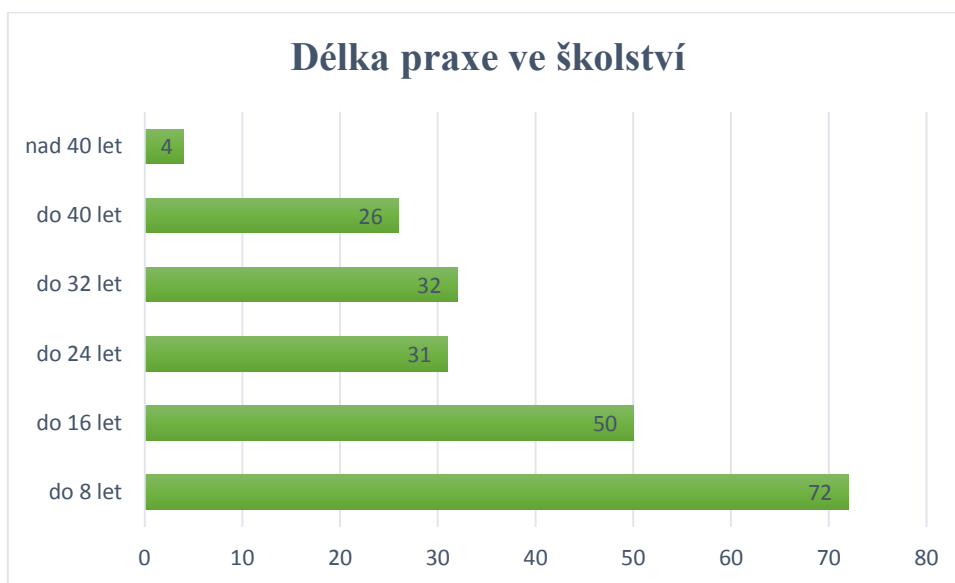
Graf 5: Stupně ZŠ

Do výzkumu byli zapojeni pedagogičtí pracovníci z 1. i 2. stupně základních škol. 1. stupeň byl zastoupený 138 (64 %) respondenty, 2. stupeň 101 (47 %) respondenty. Malé procento respondentů (6 %), tj. 13 pedagogických pracovníků pracuje na 1. i 2. stupni.

Otázka č. 6 Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

Délka praxe	Počet respondentů	Podíl respondentů v procentech
do 8 let	72	33 %
do 16 let	50	23 %
do 24 let	31	14 %
do 32 let	32	15 %
do 40 let	26	12 %
nad 40 let	4	2 %

Tabulka 7: Délka praxe ve školství-procentuální vyjádření



Graf 6: Délka praxe ve školství

Otázka zjišťovala délku praxe ve školství. Respondenti byli rozděleni do šesti skupin, s rozpětím praxe od osmi let nad čtyřicet let. Nejpočetnější skupinou byli respondenti s délkou praxe do osmi let, kterých bylo 72 (33 %). Nejmenší zastoupenou skupinou 4 (2 %), byli pracovníci s délkou praxe nad čtyřicet let. Praxi do čtyřiceti let má 26 (12 %) respondentů, do 32 let (15 %) respondentů a do 24 let 31 (14 %) respondentů. Větší skupinu tvoří 50 (23 %) respondentů s praxí do 16 let. Tři respondenti uvedli nejkratší dobu praxe, a to jeden rok. Jediný respondent pracuje ve školství pětáctičet let.

Otázka č. 7 S jakými žáky pracujete?

S jakými žáky pracujete	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Mentální postižení	88	41 %
Tělesné postižení	33	15 %
Zrakové postižení	35	16 %
Sluchové postižení	22	10 %
Porucha autistického spektra	101	47 %
Nadání a mimořádní nadání	27	13 %

Narušená komunikační schopnost	85	40 %
Onemocnění	9	4 %
ADHD	147	68 %
Kombinované postižení	51	24 %
Specifické potřeby	94	44 %
Poruchy chování	103	48 %

Tabulka 8: S jakými žáky pracujete - procentuální vyjádření



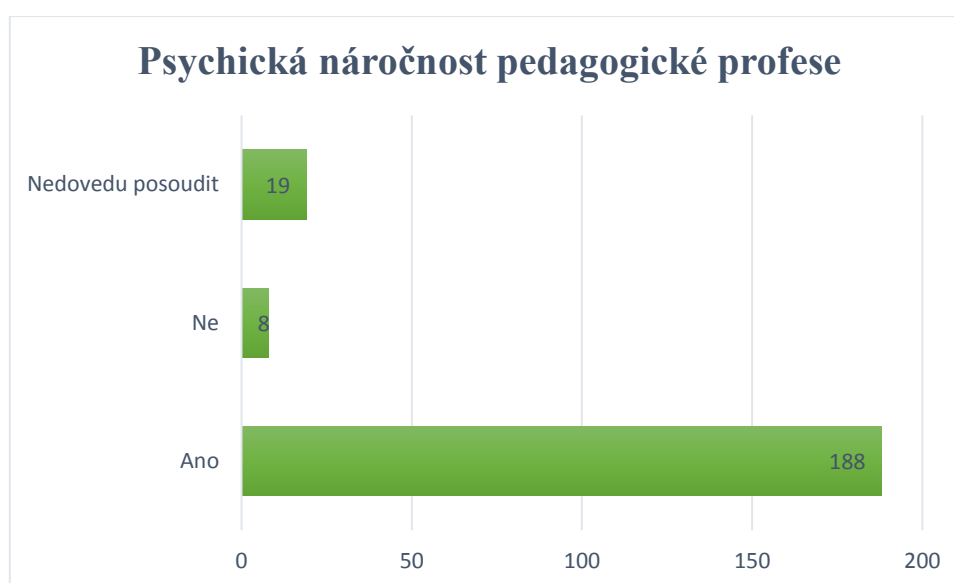
Graf 7: S jakými žáky pracujete

U této otázky vybírali respondenti z několika možností. Tyto možnosti byli kombinovatelné, protože jen málokterý pedagogický pracovník se setká pouze s jedním druhem speciální vzdělávací potřeby. Z grafu i tabulky je patrné, že nejčastěji, a to ve 147 (68 %) případech, se respondenti setkávají se žáky, kteří mají ADHD, následovalo 103 (48 %) odpovědí respondentů pracujících se žáky s poruchami chování a poruchou autistického spektra 101 (47 %) odpovědí. Další z častých postižení, se kterými se respondenti setkávají, jsou specifické vzdělávací potřeby 94 (44 %), narušená komunikační schopnost 85 (40 %) a mentální postižení 88 (41 %). V menší míře se respondenti setkávají se žáky, kteří mají tělesné postižení 33 (15 %) a zrakové postižení 35 (16 %). Nejmenší podíl odpovědí vychází u závažného onemocnění 9 (4 %), sluchového postižení 22 (10 %), nadání a mimořádného nadání 27 (13 %).

Otázka č. 8 Považuje svou práci za psychicky náročnou?

Psychická náročnost	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Ano	188	87 %
Ne	8	4 %
Nedovedu posoudit	19	9 %

Tabulka 9: Psychická náročnost pedagogické profese-procentuální vyjádření



Graf 8: Psychická náročnost pedagogické profese

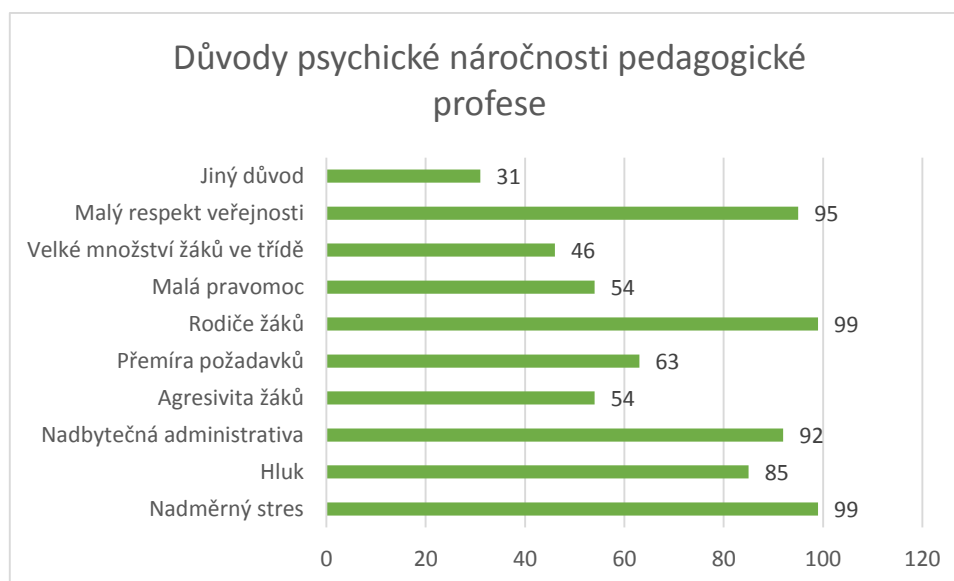
V osmé otázce jsme zjišťovali, zda pedagogičtí pracovníci považují svou profesi za psychicky náročnou. Z grafu i tabulky je patrné, že 188 (87 %) dotazovaných považuje svou práci za psychicky náročnou. Jen minimum dotazovaných 8 (4 %) odpověděli negativně a svou práci za psychicky náročnou nepovažují. Zajímavostí je 19 (9 %) odpovědí respondentů, kteří uvedli, že nedokážou posoudit, jestli je jejich práce psychicky náročná.

Otázka č. 9 Jaký je důvod psychické náročnosti vaší práce?

Důvody psychické náročnosti pedagogické profese	Počet respondentů	Podíl respondentů v procentech
Nadměrný stres	99	46 %

Hluk	85	40 %
Nadbytečná administrativa	92	43 %
Agresivita žáků	54	25 %
Přemíra požadavků	63	29 %
Rodiče žáků	99	46 %
Malá pravomoc	54	25 %
Velké množství žáků ve třídě	46	21 %
Malý respekt veřejnosti	95	44 %
Jiný důvod	31	14 %

Tabulka 10: Důvody psychické náročnosti pedagogické profese - procentuální vyjádření



Graf 9: Důvody psychické náročnosti pedagogické profese

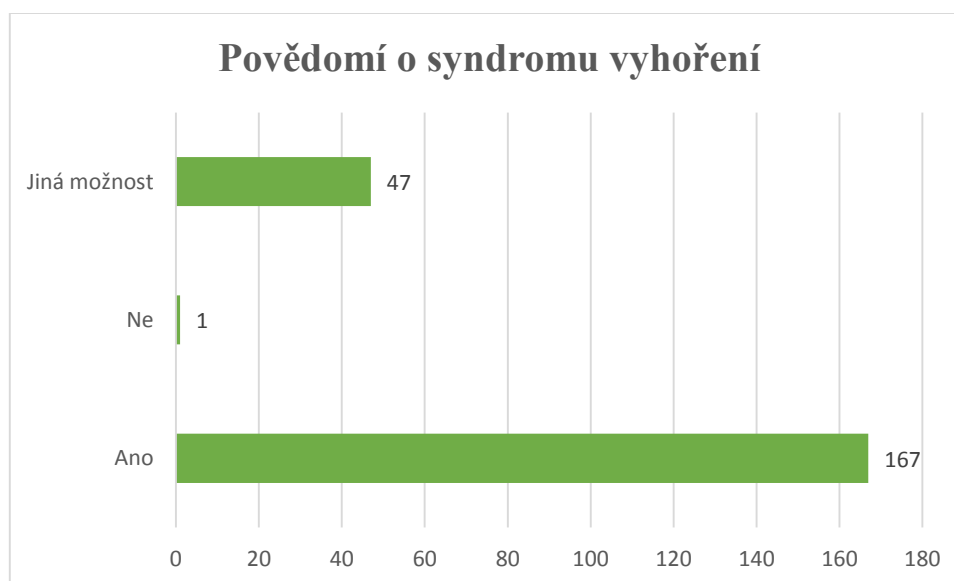
Otázka č. 9 zjišťovala, jaký je důvod psychické náročnosti pedagogické profese. Respondenti vybírali z nabízených možností a současně mohli doplnit svůj důvod do možnosti jiná, čehož využilo 31 (14 %) dotázaných. Nejčastěji se v odpovědích objevovali následující situace: špatné fungování školy, různá postižení v jedné třídě, těžká domluva s kolegy, rozdíly mezi pedagogy, narušování výuky, malý prostor školní družiny i třídy, občas mám pocit, že jsem na vše sám, nedostatek času, současná online situace, nezájem žáků o výuky, velký výdej energie a minimální návratnost. Na špici pomyslného ledovce se drží poměrně shodně tyto důvody. Nadměrný stres a rodiče žáků 99 (46 %), malý respekt veřejnosti 95 (44 %),

nadbytečná administrativa 92 (43 %) a hluk 85 (40 %). Mezi neméně závažné důvody zařazují respondenti přemíru požadavků 63 (29 %), agresivitu žáku a malou pravomoc pedagogických pracovníků 54 (25 %). Nejméně se vyskytujícím důvodem je velký počet žáků ve třídách, který uvedlo 46 (21 %) respondentů.

Otázka č. 10 Víte, co je syndrom vyhoření?

Povědomí o syndromu vyhoření	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Ano	167	78 %
Ne	1	0 %
Jiná možnost	47	22 %

Tabulka 11: Povědomí o syndromu vyhoření-procentuální vyjádření



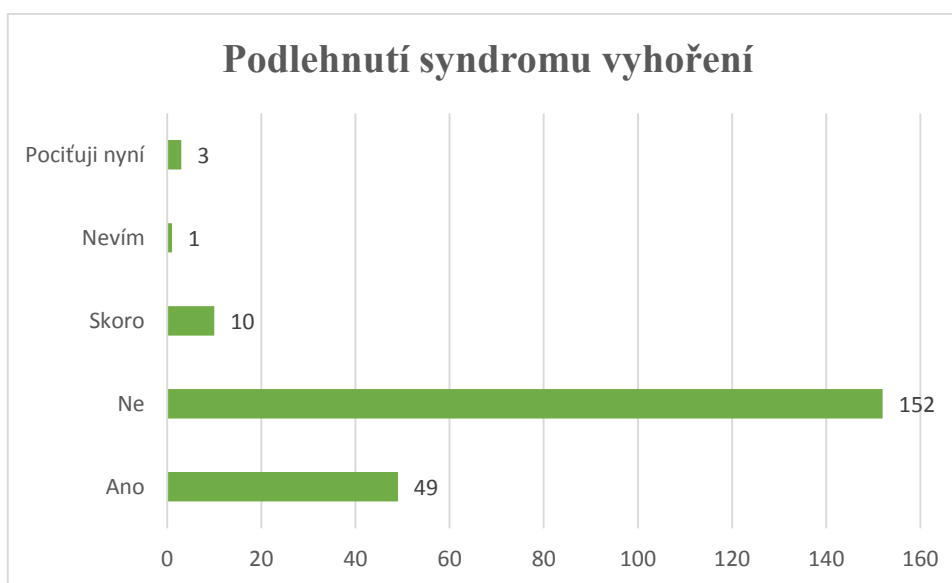
Graf 10: Povědomí o syndromu vyhoření

V této otevřené otázce jsme se zaměřili na povědomí pedagogických pracovníků o syndromu vyhoření. Dá se říct, že pouze jeden respondent nemá o syndromu vyhoření žádné povědomí. Většina respondentů 167 (78 %) povědomí má. Zbývajících 47 (22 %) respondentů v odpovědi jiná popisovali, co si představují pod pojmem syndrom vyhoření. (vyčerpanost, nechů pracovat, demotivace, vyčerpání, úzkost, ztráta zájmu o práci)

Otázka č. 11 Podlehli jste během své praxe ve školství syndromu vyhoření?

Podlehnutí syndromu vyhoření	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Ano	49	23 %
Ne	152	71 %
Skoro	10	5 %
Nevím	1	0 %
Pociťuji nyní	3	1 %

Tabulka 12: Podlehnutí syndromu vyhoření-procentuální vyjádření



Graf 11: Podlehnutí syndromu vyhoření

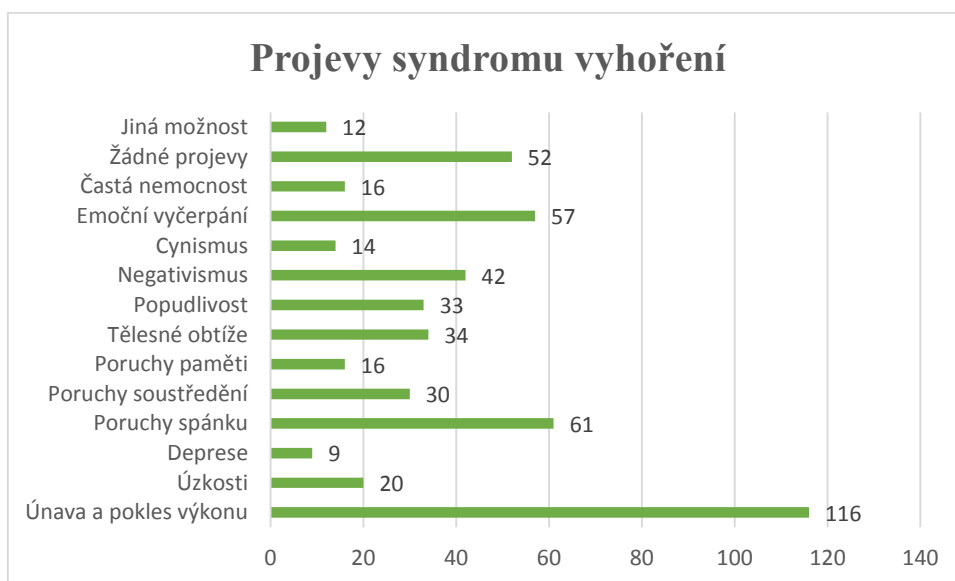
Pěti položková otázka, jejímž cílem bylo zjistit, zda pedagogičtí pracovníci, podlehli během své praxe ve školství syndromu vyhoření. Z celkového počtu 215 respondentů podlehlo v minulosti 49 (23 %) respondentů. Ačkoliv to není malý počet, dobrou zprávou zůstává, že většina respondentů 152 (71 %) syndromu vyhoření nepodlehla. Blízko k němu mělo 10 (5 %) dotazovaných. Zbývající respondenti si nejsou jistí 1 dotazovaný a 3 (1 %) pociťují syndrom vyhoření nyní.

Otázka č. 12 Jaké se u Vás projevovaly symptomy?

Projevy syndromu vyhoření	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
---------------------------	-------------------	-----------------------------

Únava a pokles výkonu	116	54 %
Úzkosti	20	9 %
Deprese	9	4 %
Poruchy spánku	61	28 %
Poruchy soustředění	30	14 %
Poruchy paměti	16	7 %
Tělesné obtíže	34	16 %
Popudlivost	33	15 %
Negativismus	42	20 %
Cynismus	14	7 %
Emoční vyčerpání	57	27 %
Častá nemocnost	16	7 %
Žádné projevy	52	24 %
Jiná možnost	12	6 %

Tabulka 13: Projevy syndromu vyhoření-procentuální vyjádření



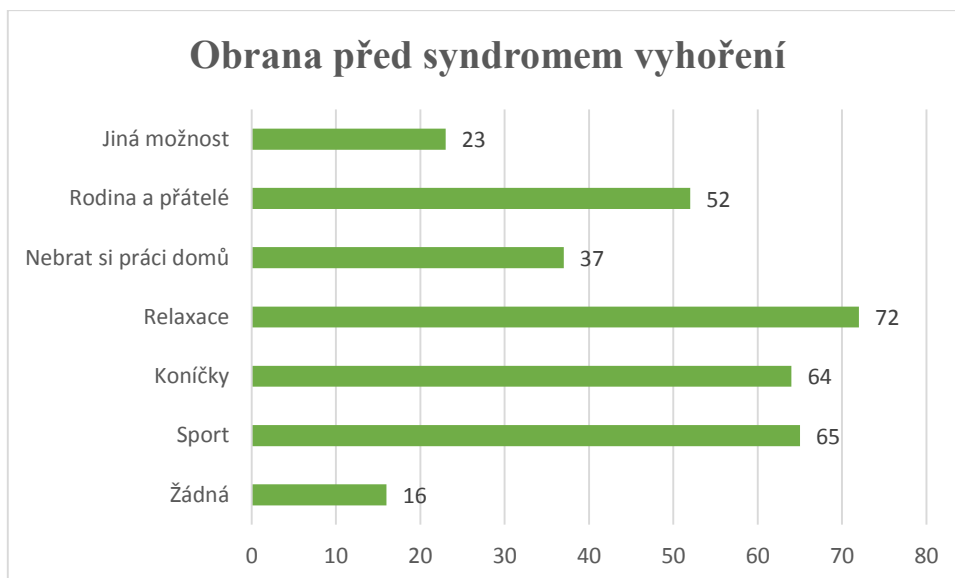
Graf 12: Projevy syndromu vyhoření

Jaké projevy syndromu vyhoření se projevovaly u dotazovaných, jsme zjišťovali v otázce č. 12. Respondenti měli na výběr ze třinácti možností a pro případ, že by se u nich vyskytnul i jiný projev, mohli jej doplnit do možnosti jiná. Tuto možnost využilo 12 (6 %) dotazovaných. Často se jako projev vyskytovala migréna, pocit přepracování, neschopnost, naštvanost, vše bylo respondentovi jedno. Bez projevů bylo 52 (24 %) respondentů. Nejčastěji se syndrom projevoval únavou a poklesem výkonu a to v 116 (54 %) případech. Následovaly poruchy spánku 61 (28 %) případů, emoční vyčerpání 57 (27 %) případů a negativismus 42 (20 %) dotázaných. Minimální rozdíly byly v projevech poruch soustředění 30 (14 %), v tělesných obtížích 34 (16 %) a popudlivosti 33 (15 %). Dále se u respondentů projevovaly poruchy paměti 16 (7 %), častou nemocností 16 (7 %), úzkostí 20 (9 %) a cynismem 14 (7 %). Nejméně se u dotazovaných projevovala deprese, a to v pouhých 9 (4 %) případech.

Otázka č. 13 Jak se bráníte syndromu vyhoření?

Obrana před syndromem vyhoření	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Žádná	16	7 %
Sport	65	30 %
Koníčky	64	30 %
Relaxace	72	33 %
Nebrat si práci domů	37	17 %
Rodina a přátelé	52	24 %
Jiná možnost	23	11 %

Tabulka 14: Obrana před syndromem vyhoření-procentuální vyjádření



Graf 13: Obrana před syndromem vyhoření

Odpovědi na uzavřenou otázku jsme rozčlenili do šesti oblastí, podle podobnosti odpovědí. Pravidelnou relaxaci považuje 72 (33 %) dotazovaných za podstatnou obranu před syndromem vyhoření. Další často volenou oblastí bylo sportování 65 (30 %) a koníčky 64 (30 %). Na rodinu a přátelé spoléhá 52 (24 %) dotazovaných. Zatím jen 37 (17 %) respondentů dospělo k přesvědčení, že nejlepší obrana je nebrat si práci domů a školní starosti nechat za dveřmi školy. Pouhých 16 (7 %) přiznává, že obrana před syndromem vyhoření nepotřebují. Někteří jsou přirozeně odolní, někteří dokážou odlišit, co je a není důležité. Zajímavé odpovědi uváděli respondenti v možnosti jiná 23 (11 %). Jednalo se například o častou pracovní neschopnost, když respondent cítil, že je toho na něj moc, změnu třídy, humor, návštěva psychologa, časté absolvování konkurzů, aby se respondent ujistil, že má případně šanci uniknout.

Otázka č. 14 Máte v práci obtíže?

Pracovní obtíže	Počet respondentů	Podíl respondentů v procentech
S dětmi	30	14 %
S kolegy	15	7 %
S rodiči	61	28 %
S nadřízenými	24	11 %

S administrativou	58	27 %
S finančním ohodnocením	13	6 %
Nemám obtíže	95	44 %
Jiná možnost	19	9 %

Tabulka 15: Pracovní obtíže-procentuální vyjádření



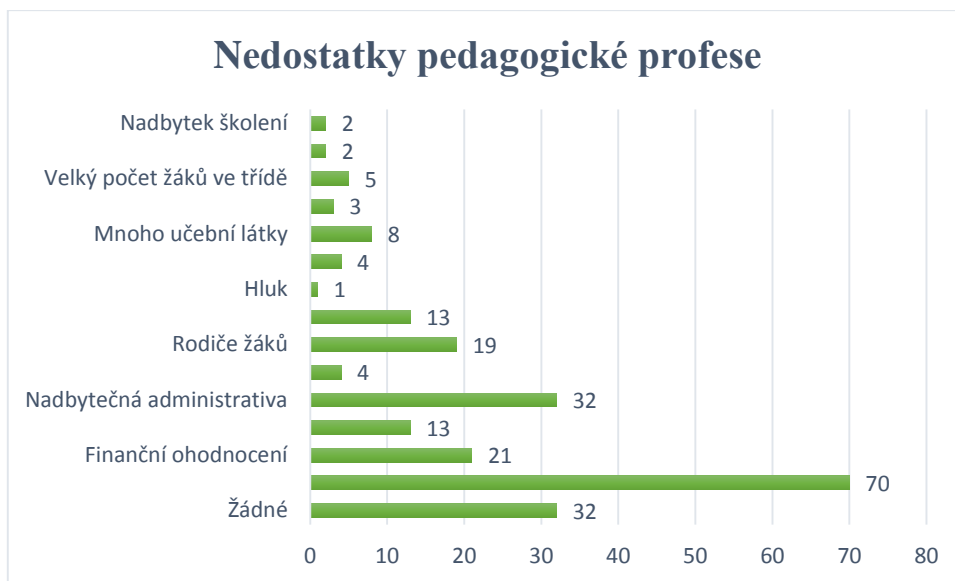
Graf 14: Pracovní obtíže

Čtrnáctá otázka se zaměřovala na pracovní obtíže pedagogických pracovníků. Respondenti měli na výběr ze sedmi možností a zároveň zde byla možnost, doplnit svou odpověď. Nejčetnější respondenti uváděli nepřítomnost obtíží a to v 95 (44 %) odpovědích. Není překvapující, ale k zamyšlení rozhodně, že nejčastější příčinou pracovních obtíží jsou v 61 (28 %) případech rodiče žáků. Pro velkou část 58 (27 %) pedagogických pracovníků je zatěžující nadbytečná administrativa. Někteří respondenti 30 (14 %) uvádějí obtíže s dětmi, 24 (11 %) obtíže s nadřízenými a ve 13 (6 %) případech je příčinou obtíží nedostatečné finanční ohodnocení. Jinou možnost uvedlo 19 (9 %) dotazovaných. Nejčastěji se jednalo o obtíže spojené s nedostatkem zkušeností, zbytečným vzděláváním, nedostatek času nebo vysoké nároky na výkon.

Otázka č. 15 Podle mého má pedagogická profese tyto nedostatky.

Nedostatky pedagogické profese	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Žádné	32	15 %
Nízká společenská prestiž	70	33 %
Finanční ohodnocení	21	10 %
Psychická náročnost	13	6 %
Nadbytečná administrativa	32	15 %
Časová náročnost	4	2 %
Rodiče žáků	19	9 %
Malá pravomoc	13	6 %
Hluk	1	0 %
Málo disponibilního volna	4	2 %
Mnoho učební látky	8	4 %
Feminizace	3	1 %
Velký počet žáků ve třídě	5	2 %
Nedostatek školení	2	1 %
Nadbytek školení	2	1 %

Tabulka 16: Nedostatky pedagogické profese-procentuální vyjádření



Graf 15: Nedostatky pedagogické profese

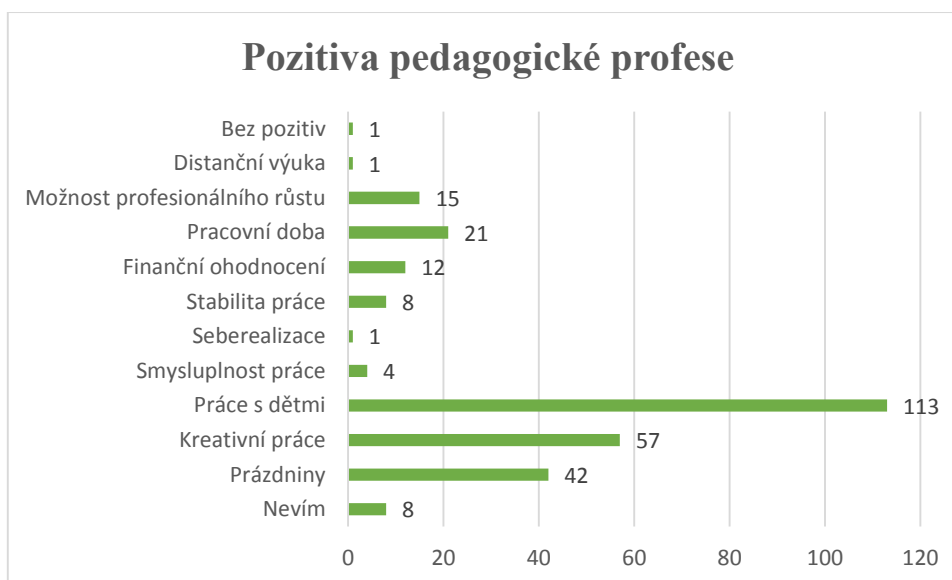
Tato otázka byla záměrně položena jako otevřená, abychom respondenty neovlivňovali možnostmi přednastavených voleb odpovědí. Jako největší negativum pedagogické profese vidí dotazovaní v 70 (33 %) případech v nízké společenské prestiži. Shodný počet odpovědí 32 (15 %) mají odpovědi nadbytečná administrativa a stejný počet dotazovaných se domnívá, že pedagogická profese nemá žádné nedostatky. Další z možných příčin nedostatků práce je finanční ohodnocení, které 21 (10 %) dotazovaných považuje za nízké. Dále jsou to pak v 19 (9 %) případech rodiče žáků. Často se objevovali názory, že do práce učitele může mluvit každý, protože každý školou prošel a ví o čem tato práce je. Následovala ve 13 (6 %) případech psychická náročnost shodně s malou pravomocí. 8 (4 %) dotazovaných vnímá jako negativum nadbytek učební látky, 5 (2 %) uvádí jako negativum velké množství žáků ve třídách. 4 (2 %) časovou náročnost shodně s minimem disponibilního volna. Zbývající dotazovaní poukazovali na hluk, feminizaci, nedostatek i nadbytek školení.

Otázka č. 16 Podle mého má pedagogická profese tyto pozitiva.

Pozitiva pedagogické profese	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Nevím	8	4 %
Prázdniny	42	20 %
Kreativní práce	57	27 %
Práce s dětmi	113	53 %

Smysluplnost práce	4	2 %
Seberealizace	1	0 %
Stabilita práce	8	4 %
Finanční ohodnocení	12	6 %
Pracovní doba	21	10 %
Možnost profesionálního růstu	15	7 %
Distanční výuka	1	0 %
Bez pozitiv	1	0 %

Tabulka 17: Pozitiva pedagogické profese-procentuální vyjádření



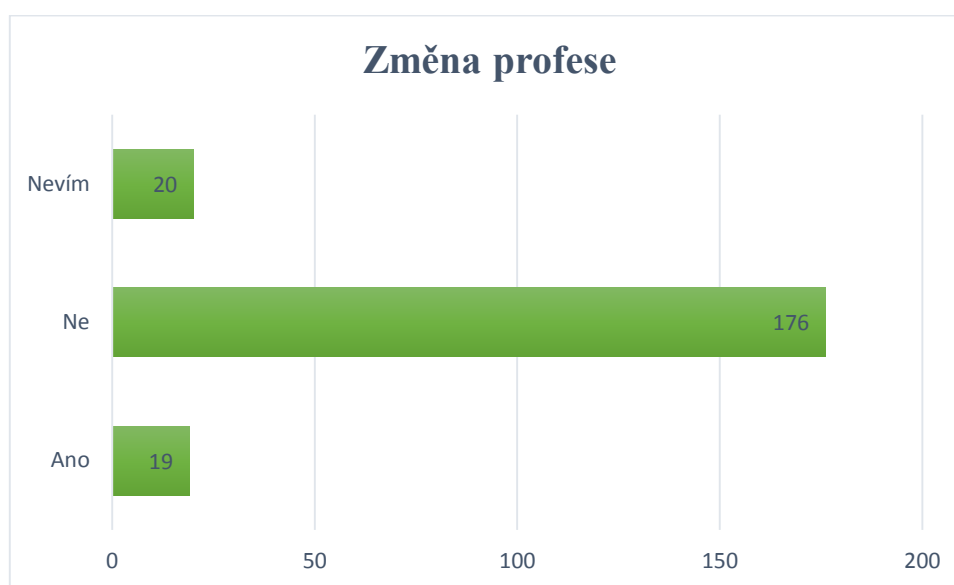
Graf 16: Pozitiva pedagogické profese

Také tato otázka byla záměrně položena jako otevřená, abychom získali názory, které vycházejí skutečně z pedagogických pracovníků a jejich vnímání profese. Ve 113 (53 %) případech se respondenti shodli, že hlavní pozitivum je v práci s dětmi. 57 (27 %) respondentů uvedlo možnost kreativně se vyjádřit, 42 (20 %) vidí pozitivum v prázdninách. 21 (10 %) dotazovaných si chválí pracovní dobu, 15 (7 %) možnost profesního růstu, 12 (6 %) finanční ohodnocení a 8 (4 %) stabilitu práce. 4 (2 %) dotazovaní vidí jako pozitivum smysluplnost práce. Zbývající se domnívají, že mezi pozitiva patří distanční výuka a seberealizace. Jeden respondent je názoru, že pedagogická profese žádná pozitiva nemá a 8 (4 %) neví.

Otázka č. 17 Přemýšlíte často o změně profese?

Změna profese	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Ano	19	9 %
Ne	176	82 %
Nevím	20	9 %

Tabulka 18: Změna profese-procentuální vyjádření



Graf 17: Změna profese

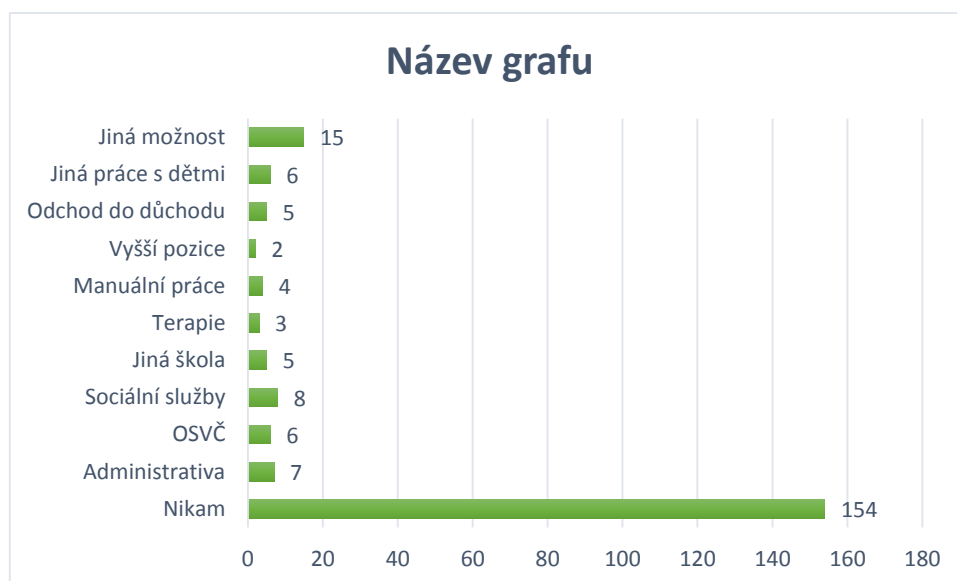
U této otázky jsme zjišťovali, jestli mají respondenti potřebu změnit profesi ve školství za něco jiného. 176 (82 %) dotazovaných odpovědělo negativně a chtějí u své profese zůstat. 19 (9 %) dotazovaných o změně přemýšlí a 20 (9 %) si není jistých. Důvodem, proč někteří nechtějí práci změnit, může být nejen spokojenost v současném působišti, ale také obava, zda to bude jinde lepší a jaké mám jako pedagogický pracovník jiné možnosti.

Otázka č. 18 Pokud přemýšlíte o změně profese, kterým směrem se vydáte?

Další pracovní možnosti	Počet respondentů	Podíl respondentů v procentech
Nikam	154	72 %
Administrativa	7	3 %

OSVČ	6	3 %
Sociální služby	8	4 %
Jiná škola	5	2 %
Terapie	3	1 %
Manuální práce	4	2 %
Vyšší pozice	2	1 %
Odchod do důchodu	5	2 %
Jiná práce s dětmi	6	3 %
Jiná možnost	15	7 %

Tabulka 19: Další možnosti pracovního uplatnění-procentuální vyjádření



Graf 18: Další možnosti pracovního uplatnění

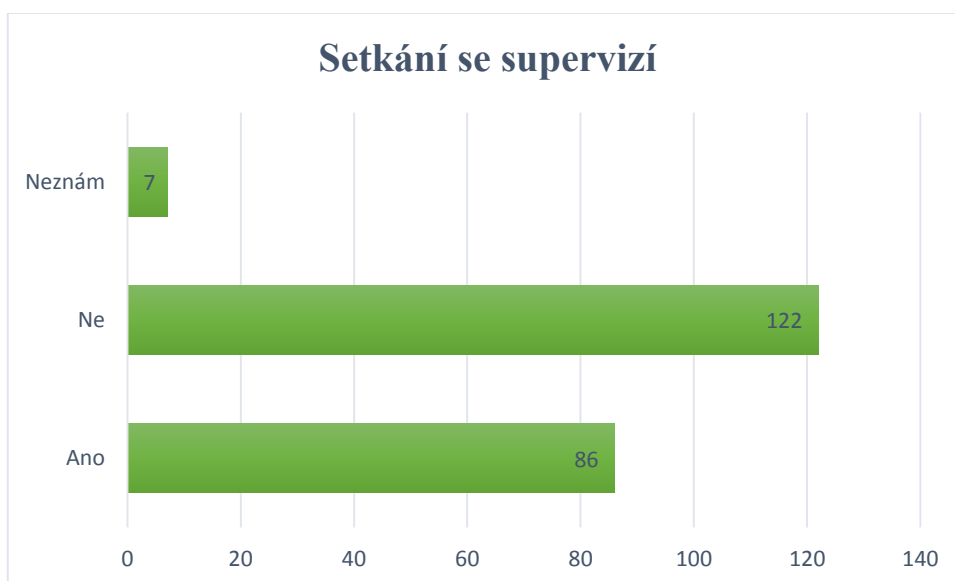
Jaké jsou další možnosti pracovního uplatnění pedagogických pracovníků, jsme si kladli za cíl zjistit v otázce č. 18. Respondenti měli možnost odpovědět na otázku slovy. Pro větší přehled byly odpovědi zpracovány do 11 oblastí. 154 (72 %) dotazovaných nemá v úmyslu práci měnit a jejich současné zaměstnání jim vyhovuje. Osm (4 %) dotazovaných by odešlo pracovat do sociálních služeb, sedm (3 %) do administrativy, šest (3 %) volí OSVČ a jinou práci s dětmi, pět (2 %) by upřednostnilo práci v jiné škole. Shodný počet pět dotazovaných má před sebou odchod do důchodu, čtyři (2 %) by volili manuální práci, tři by chtěli provozovat

terapii a dva (1 %) by chtěli pracovat na vyšší pozici. Jednalo se o asistenty pedagoga, kteří by v budoucnu chtěli pracovat jako učitelé. Dále se v možnosti jiná objevovala tato přání: cukrářství, zahradnictví, zahradní architekt, ekonom, programátor, psycholog, práce se zvířaty, účetnictví nebo práce u policie.

Otázka č. 19 Setkali jste se ve školství se supervizí?

Setkání se supervizí	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Ano	86	40 %
Ne	122	57 %
Neznám	7	3 %

Tabulka20: Setkání se supervizí-procentuální vyjádření



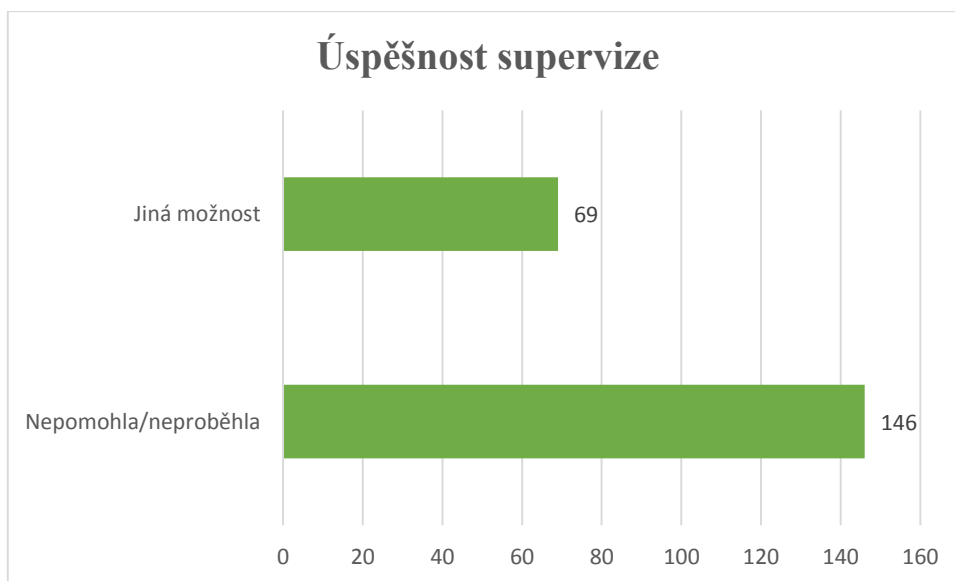
Graf 19: Setkání se supervizí

V této otázce jsme se zajímali, zda ve školách probíhá supervize. Sedmi (3 %) respondentům byl tento pojem neznámý. 86 (40 %) dotazovaných se se supervizí ve školství setkalo, avšak 122 (57 %) respondentů, což je více než polovina dotazovaných, odpovědělo negativně.

Otázka č. 20 Jakým způsobem Vám supervize pomohla?

Úspěšnost supervize	Počet respondentů	Podíl odpovědí v procentech
Nepomohla/neproběhla	146	68 %
Jiná možnost	69	32 %

Tabulka 21: Úspěšnost supervize-procentuální vyjádření



Graf 20: Úspěšnost supervize

Otázka směřovala ke zjištění, pokud na školách supervize probíhá, jakým způsobem respondentům pomohla. Ukázalo se, že ve 146 (68 %) buď supervize neprobíhá, nebo žádným způsobem dotyčným nepomohla. V 69 (32 %) případech byla supervize úspěšná a pomohla respondentům v různých oblastech. V odpovědích se často objevovali možnosti jako: utřídit si myšlenky, mít vizi, společné řešení problémů, změna pohledu na situaci, nadhled, pochopení druhých, ukázání nové cesty, nasměrování k cílům, možnost posunout se dál, podpora, pochopení, sebereflexe, rady jak dál, upevnění vztahů ve škole nebo celkově zvládat profesi.

21. Dotazník individuálních projevů syndromu vyhoření

Dotazník je sestaven z 24 otázek a 4 rovin. Jedná se o rovinu kognitivní, citovou, tělesnou a sociální. Pro otázky je sestavena hodnotící škála v rozsahu 0 až 4, přičemž každé z čísel představuje slovní odpověď. (Henning, 1996).

- 0 – nikdy.

- 1 – zřídka.
- 2 – někdy.
- 3 – často.
- 4 – vždy.

Vyhodnocení dotazníku jsme prováděli podle následujícího vzorce:

Výpočet kognitivní roviny – součet hodnot u otázek 1, 5, 9, 13, 17, 21.

Výpočet citová rovina – součet hodnot u otázek 2, 6, 10, 14, 18, 22.

Výpočet tělesná rovina – součet hodnot u otázek 3, 7, 11, 15, 19, 23.

Výpočet sociální rovina – součet hodnot u otázek 4, 8, 12, 16, 20, 24.

Z dosažených hodnot lze vyčíst individuální míru ohrožení syndromem vyhoření. Maximální hodnota bodů jedné roviny je 24, minimální 0. Maximální hodnota všech rovin jednotlivce je 96 bodů, minimální 0. K syndromu vyhoření má jedinec se skórem a výše.

V kognitivní rovině se syndrom vyhoření projevuje celkovým negativním postojem k žákům i rodičům, negativnímu působení školy, nebo k negativnímu obrazu vlastních schopností. Často dochází ke ztrátě zájmu o profesní témata a dostávají se potíže se soustředěním.

Zasažení v citové rovině se projevuje sklíčeností, bezmocností, nervozitou, popudlivostí nebo pocitem nedostatku uznání.

Unavitelnost, častá nemocnost, vegetativní obtíže, bolesti hlavy, poruchy spánku nebo vysoký krevní tlak jsou projevy syndromu vyhoření v rovině tělesné.

Poslední rovina sociální se projevuje diskrepancí v oblasti kontaktů. A to nejen s žáky, ale také rodiči a kolegy. Přibývá více konfliktů v oblasti soukromí. Dochází k úbytku angažovanosti, snahy pomáhat problémovým žákům, nedostatečná je i příprava na vyučování. (Henning, 1996)

V následujícím členění se podíváme na vyhodnocení jednotlivých rovin. Jak už bylo řečeno, maximální hodnota jedné roviny je 24 bodů. Čím více k 24 bodové hranici, tím více je jedinec ohrožen vyhořením v dané rovině. Hranice mezi běžným stavem a syndromem vyhořením se láme u 12 bodového skóre, stále to však neznamená, že je jedinec vyhořelý.

Ohrožení syndromem vyhoření v kognitivní rovině

Kognitivní rovina	Nejvyšší skóre 15	Nejnižší skóre 0	Nejčtenější skóre 3
Počet osob	4	5	33

Tabulka 22: Kognitivní rovina-skóre

V kognitivní rovině, která se projevuje celkovým negativním postojem, dosáhli respondenti na maximální bodové skóre 15 z 24 a to v pouhých čtyřech případech. Dalo by se říct, že největší obtíže v této oblasti mají pouze čtyři respondenti. Zdaleka však nedosáhli 24 bodového skóre, které je určující pro syndrom vyhoření. Žádné obtíže uvedlo pět respondentů. Nejčteněji se objevovalo skóre 3 a to v třiatřiceti případech. Zbývající respondenti uváděli bodové skóre v rozpětí 1-11 bodů.

Ohrožení syndromem vyhoření v citové rovině

Citová rovina	Nejvyšší skóre 18	Nejnižší skóre 0	Nejčtenější skóre 6
Počet osob	1	6	31

Tabulka 23: Citová rovina-skóre

V citové rovině, která se manifestuje celkovou sklíčeností, dosáhli dotazování na maximální bodové skóre 18 z 24 a to v jednom případě. Sedmnáct dotazovaných překonalo hraniční skóre 12 bodů, a to v rozpětí 12-17 bodů. Žádné obtíže uvedlo šest dotazovaných. Nejčteněji se objevovalo skóre 6 a to v jednatřiceti případech. Zbývající respondenti uváděli bodové skóre v rozpětí 1-11 bodů.

Ohrožení syndromem vyhoření v tělesné rovině

Tělesná rovina	Nejvyšší skóre 18	Nejnižší skóre 0	Nejčtenější skóre 6
Počet osob	1	6	33

Tabulka 24: Tělesná rovina-skóre

Unavitelnost a celková nemocnost jsou typické projevy pro tělesnou rovinu. V té dosáhl maximálního skóre 18 bodů z 24 pouze jeden respondent. Čtyřicet respondentů překonalo hraniční skóre 12 bodů, a to v rozpětí 12-17 bodů. Žádné obtíže uvedlo šest respondentů. Nejčteněji se objevovalo skóre 6 a to v třiatřiceti případech. Zbývající respondenti uváděli bodové skóre v rozpětí 1-11 bodů.

Ohrožení syndromem vyhoření v sociální rovině

Sociální rovina	Nejvyšší skóre 18	Nejnižší skóre 0	Nejčtenější skóre 4
Počet osob	1	26	32

Tabulka 25: Sociální rovina-skóre

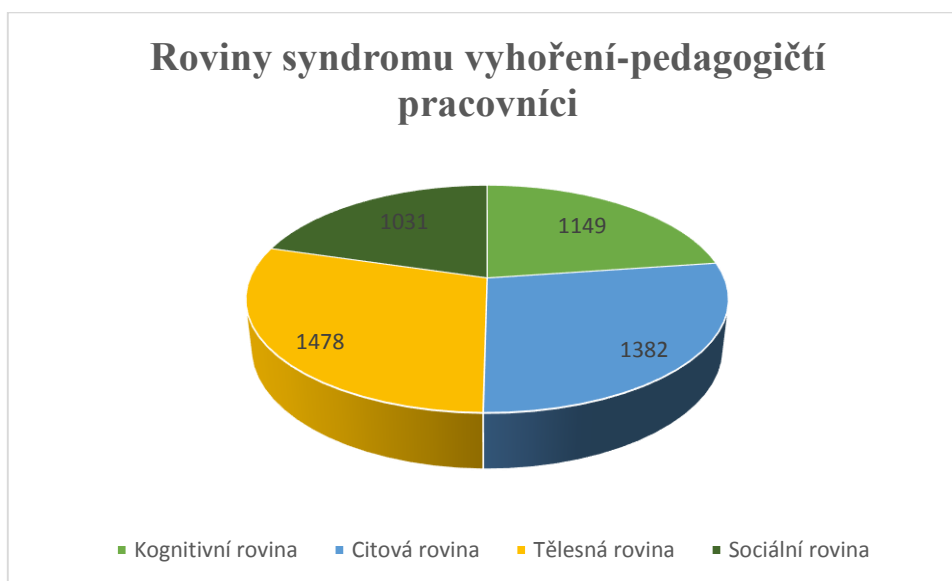
Sociální rovina se projevuje diskrepancí v oblasti kontaktů. V této rovině dosáhl maximálního skóre 18 bodů z 24 pouze jeden respondent. Patnáct respondentů překonalo

hraniční skóre 12 bodů, a to v rozpětí 12-14 bodů. Žádné obtíže uvedlo šestadvacet respondentů. Nejčteněji se objevovalo skóre 4 a to ve dvaatřiceti případech. Zbývající respondenti uváděli bodové skóre v rozpětí 1-11 bodů.

Ve výzkumu jsme se zaměřili na skupinu 215 pedagogických pracovníků. Dotazník byl zpracován pro každého respondenta zvlášť a následně sumarizován pro celkovou skupinu. V konečném součtu činila maximální dosažitelná hodnota pro každou z rovin 5160 bodů, minimální hodnota 0 bodů. Sklon k syndromu vyhoření nastává při překročení hranice 2580 bodů v každé rovině. Zde uváděné výsledky platí pro celou zkoumanou skupinu.

Roviny	Maximální skóre	Minimální skóre	Skóre pro SV	Celkové skóre pedagogických pracovníků
Kognitivní	5160	0	2580	1149
Citová	5160	0	2580	1382
Tělesná	5160	0	2580	1478
Sociální	5160	0	2580	1031

Tabulka 26: Bodové skóre



Graf 21: Roviny syndromu vyhoření-pedagogičtí pracovníci

Je patrné, že nebyla překročena hranice 2580 bodů v žádné z rovin. Dalo by se tedy říct, že zkoumaná skupina pedagogických pracovníků netrpí syndromem vyhoření. To však neznamená, že nejsou k tomuto syndromu náchylní. Avšak pouze 5 jedinců, překročilo v individuálním součtu 50 ti bodovou hranici, které je ukazatelem syndromu vyhoření.

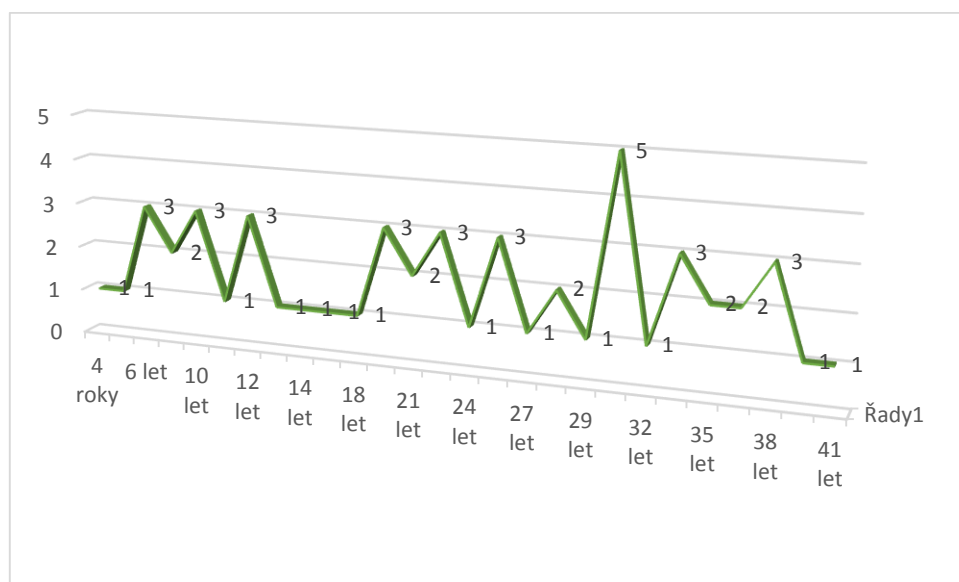
7.1 Zhodnocení výsledků

Hlavním cílem práce bylo zmapovat, jak se k syndromu vyhoření staví samotní pedagogičtí pracovníci. Pedagogická profese je psychicky náročná pro většinu pedagogů. To vyplynulo z výsledků výzkumu. Není tedy s podivem, že se se syndromem vyhoření ve větší či menší míře většina pracovníků setkala. U každého funguje jiný spouštěč a každý má jinou míru tolerance vůči zátěži. Pro někoho je zatěžující komunikace s rodiči, jiní si profesně nebo lidsky nesednou s nadřízenými nebo s kolegy. Často to však bývají právě kolegové, kteří ve výzkumu vyšli jako účinná pomoc při prvních projevech syndromu vyhoření. Dá se předpokládat, že syndrom jen tak nevymizí a je tedy nutné se před ním bránit. Jako účinné metody pedagogové uvádějí pěstování koníčků, pravidelnou relaxaci, sportovní aktivity, kontakt s rodinou a přáteli. Umění nejvyšší je však nechat školní starosti za dveřmi školy a nebrat si práci domů.

Dílčí cíle:

Prvním parciálním cílem bylo zjistit, co je nejčastější příčinou syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Výzkum ukázal, že nejčastěji se vyskytujícím důvodem jsou rodiče žáků a s tím související celkový malý respekt veřejnosti k pedagogické profesi. Rodiče rozumí svým dětem nejlépe, ale někdy je potřebné vyslechnout si i názor odborníka (pedagoga). Zde může nastat spousta třecích ploch, kdy dochází ke konfrontaci dvou názorů. Zatímco na pedagoga je vyvíjen nátlak, aby rodičům občas ustoupil, rodiče mají pocit, že jejich názor musí být respektován za všech okolností. Není výjimkou ani agresivní vystupování rodičů či příliš mnoho požadavků na učitele, ve kterých rodiče požadují vysvětlování, odůvodňování nebo změny známek. Také postoj veřejnosti k pedagogické práci je velmi zkreslený. Doba, kdy byl pedagog váženou osobou, nenávratně pominula. Dnes jsme se dostali tak daleko, že se mnozí pedagogičtí pracovníci bojí odpovědět na otázku, kde pracují. Veřejnost vnímá pedagogy jako osoby, kteří mají ohromné množství volna, každou chvíli dostávají vyšší plat, a navíc mají zkrácenou pracovní dobu. A tyto zkreslené představy se jen těžko vyvracejí, přestože je pravda úplně jinde. Všechny tyto situace způsobují nadměrný stres, který je rovněž udáván, jako jeden z hlavních spouštěčů syndromu vyhoření.

Druhý parciální cíl se zaměřoval na zjištění, po jaké době praxe, dochází k syndromu vyhoření. Při pohledu na graf se dá vysledovat, že k syndromu vyhoření dochází v celém průběhu pedagogické práce, ačkoliv se jedná pouze o jedince. Domníváme se, že tento výskyt nebude spojený pouze s délkou praxe, ale mnoha dalšími faktory jako jsou osobností předpoklady a s vytvořením obranných mechanismů. Na počátku praxe přichází mladý pedagog plný elánu a optimismu. Záhy naráží na realitu, se kterou se musí nějakým způsobem vypořádat. Pokud je překážek v práci více, může dojít k syndromu vyhoření. Nejčtenější výskyt syndromu je pak u pedagogů s praxí 30 let. Opět se však jedná o jednotlivce, kteří podle našeho názoru, mohli na svou práci rezignovat z rozličných důvodů. Se stoupajícím věkem se snižuje míra psychické odolnosti a věci, které člověk v mladším věku přehlížel, se mohou nyní zdát jako nepřekonatelná překážka.



Graf 22: Nejčastější výskyt syndromu vyhoření-věk

Zjistit, jaké jsou další možnosti pracovního uplatnění pedagogických pracovníků, bylo třetím parciálním cílem. Ačkoliv je pro většinu pedagogických pracovníků jejich práce náročná, ve většině případů by svou profesi měnit nechtěli. Z výzkumu však vyplynulo, že část pedagogů by změnu uvítala. Pracovní možnosti jsou velmi rozmanité a zasahovaly oblast školství, zdravotnictví i sociálních služeb. Část pedagogů by se ubírala směrem k administrativní činnosti, podnikání a vyloučena nebyla ani manuální práce.

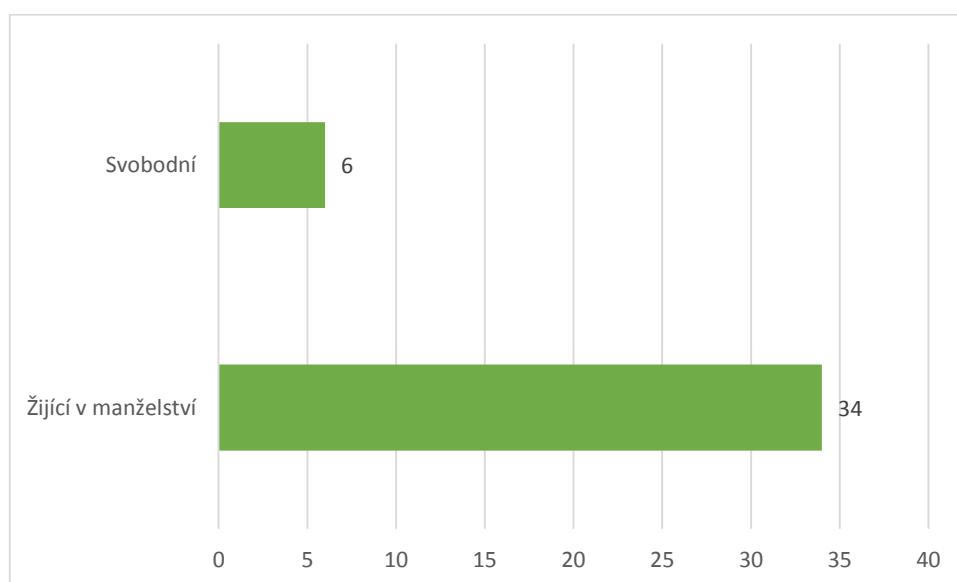
Čtvrtým parciálním cílem bylo zjistit, povědomí pedagogických pracovníků o syndromu vyhoření. Pod pojmem syndrom vyhoření se každému z pedagogů vybavila určitá konkrétní

situace, která buď syndrom způsobuje, nebo je jeho projevem. Pracovníci dokázali přesně definovat, co je syndrom vyhoření, určit symptomy a zhodnotit, zda si tímto syndromem prošli či nikoliv. Jelikož se syndrom vyhoření manifestuje hlavně v pomáhajících profesích a všeobecně tam, kde lidé pracují s jinými lidmi, není s podivem, že mají pedagogičtí pracovníci rozsáhlé povědomí o této nemoci.

H1: Svobodní jsou ohrožení syndromem vyhoření méně často než žijící v manželství.

Tato hypotéza **byla** v rámci výzkumného šetření potvrzena.

Existuje několik důvodů, proč tomu tak je. Míra pracovních povinností bude u obou skupin stejná, rozdíl se však projevuje v osobním životě, který mají obě skupiny diametrální. Pedagogovi, který žije v manželském svazku, nastává při příchodu domů další část povinností, které jsou spojené s výdejem energie a nedostatkem odpočinku. Přehnaná péče o rodinu, závažné onemocnění člena rodiny, starost o rodiče ve spojitosti s nutností doděláním příprav na další den působí vyčerpání, které pokud je pravidelné, vede k vyhoření. Oproti tomu svobodní se ve větší míře věnují odpočinku a koníčkům. Mají větší časový prostor pro uspořádání si aktivit a nemusí tak povinnosti dohánět na poslední chvíli, což vede ke stresu a následně k vyhoření.

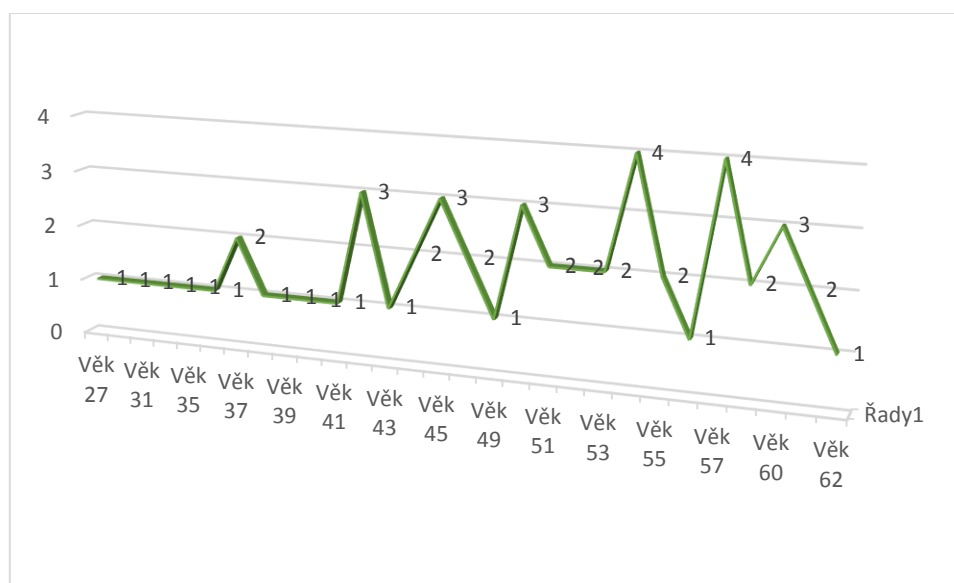


Graf 23: Rodinný stav

H2: Syndrom vyhoření se nejčastěji projeví v rozpětí 35-44 let života.

Tato hypotéza **nebyla** v rámci výzkumného šetření potvrzena.

Ačkoliv se syndrom vyhoření vyskytuje také ve věkovém období 35-44 let, je jeho výskyt menší, než v časovém období 45-54 let. Dá se říct, že se pedagogové setkávají se syndromem vyhoření v průběhu celé své praxe. Častěji však v pozdějším věku. Úbytek elánu, pomalejší přizpůsobení se vrůstajícím nárokům nebo stoupající agresivita žáků a požadavky rodičů mohou být jedni z několika důvodů.



Graf 24: Rozpětí let

H3: Na školách neprobíhá supervize.

Tato hypotéza **nebyla** v rámci výzkumného šetření potvrzena.

Z výzkumu je patrné, že supervize na školách probíhá, i když ne všichni oslovení pedagogičtí pracovníci se s ní setkali, a ne všem dokázala pomoci. Prvním důvodem může být finanční i časová náročnost supervize a všeobecně malá informovanost o této možnosti, která je spojena hlavně se sociálními službami. Druhý důvod je spojený hlavně s ochotou člověka pracovat sám na sobě bez očekávání, že za něj problémy vyřeší někdo jiný. Supervize pomáhá s řešením problémů, nasměrováním k cíli, s nadhledem nad situací a je pozitivním zjištěním, že se dostává do popředí zájmu také ve školství.

8 DISKUSE

V předkládané práci jsme se snažili zmapovat, jaké mají pedagogičtí pracovníci základních škol povědomí o syndromu vyhoření a jak se k syndromu staví. Dále jsme zjišťovali, co je nejčastější příčinou vzniku tohoto syndromu, po jakém časovém období k němu dochází a jaké má pedagog možnosti dalšího pracovního uplatnění.

Do výzkumu bylo zahrnuto 215 pedagogických pracovníků, kteří pracují na základních školách v okresech Bruntál a Opava. Celkově se zapojilo 194 žen a 21 mužů. Nízký počet mužských respondentů udává ve svém výzkumu také (Geberlová 2015), která prováděla výzkum pomocí rozhovorů a z celkového množství 12 respondentů, byl jediný muž. Tento fakt nevyvrací ani (Juračková 2019), která ačkoliv prováděla výzkum na vzorku 905 respondentů, mužů se jej zúčastnilo pouhých 14. Toto zřetelně poukazuje na feminizaci ve školství.

Pro zjištění míry syndromu vyhoření, jsme použili dotazník Individuálních projevů syndromu vyhoření, který je inspirován dotazníkem MBI. Ten poukazuje na míru vyhoření ve čtyřech rovinách (kognitivní, tělesná, citová a sociální). Z našeho výzkumu vyplynulo, že nebyla překročena kritická hranice 2580 v žádné z rovin. Tudíž se dá říct, že zkoumaná skupina pedagogických pracovníků netrpí syndromem vyhoření. Tuto skutečnost však nelze aplikovat na všechny členy skupiny, protože se i zde vyskytují v malé míře výjimky. Horák (2018) využívá ve svém výzkumu dotazník MBI, který je rozdělený na tři oblasti (emocionální vyčerpání, depersonalizace, osobní uspokojení). V oblasti emocionálního vyčerpání se v ohrožení syndromem vyhoření nachází 46,46 % dotazovaných. Oblast depersonalizace zastupuje nejvyšší počet dotazovaných 30,71 % střední stupeň a v oblasti osobního uspokojení je ve vysokém stupni 7,09 % respondentů. Švaňhalová (2016) se ve své práci zmiňuje ve shodě Horákem o dotazníku MBI. V oblasti emocionálního vyčerpání se se syndromem vyhoření potýká 19 % dotazovaných, v oblasti depersonalizace 11 %, a v osobního uspokojení 18 % respondentů.

Pedagogové ve shodě s výzkumem (Juračkové, 2019) považují svojí práci za psychicky náročnou. Zatímco v našem výzkumu neměl o tomto syndromu ponětí 1 respondent, ve výzkumu (Juračkové, 2019) to byli 3 respondenti. Z celkového množství jde o zanedbatelnou část jednotlivců. V obou výzkumech dotazovaní uváděli zkušenost se syndromem vyhoření. Zatímco v našem výzkumu si tímto syndromem prošlo 36 z 215 osob, ve výzkumu (Juračkové, 2019) pak 390 z 905 osob. Nejčastěji vyskytujícím se symptomem byla vyčerpanost a únava. Zatímco v našem výzkumu se na druhé příčce umístily poruchy spánku, ve výzkumu

(Juračkové, 2019) to byl pocit neštěstí. Nejméně se vyskytovaly deprese, úzkosti, cynismus. Častá nemocnost nebo obava a agresivita. (Juračková, 2019) Jako účinná obrana před vyhořením se ukázala být pravidelná relaxace, sport a čas na koníčky. Zabývat se svými zájmy mimo pracovní dobu považují za hlavní také respondenti z výzkumu (Horáka, 2018), a to v celých 51 %. Relaxaci a oddělování pracovního života od soukromého uvádějí jako nejdůležitější součást duševní hygieny také pedagogové z výzkumu (Juračkové, 2019). Dá se tedy říct, že pedagogové mají povědomí o tomto syndromu a umí se mu v kritických momentech bránit.

Z výzkumu vyplynulo, že jednou z nejčastějších příčin vzniku syndromu vyhoření jsou problematické situace vznikající z konfrontací pedagog-rodíč. Další příčinou je celkový stres a nedostatečný respekt veřejnosti k pedagogické profesi. Horák (2018) uvádí ve výsledcích své práce na první místě administrativní zátěž, na druhém místě práci s rodinou a na třetím spolupráci s kolegy. Geberlová (2015) přidává na první místo nedostatečné finanční ocenění.

Možnosti dalšího pracovního uplatnění pedagogických pracovníků jsou velmi různorodé. Ačkoliv by 154 dotázaných chtělo ve školství pracovat i nadále, najdou se výjimky, které touží po změně. Oblast zdravotnictví, sociálních služeb, manuální práce nebo podnikání byly jedny z nejčastěji se vyskytujících odpovědí. Geberlová (2015) shodně uvádí spokojenost respondentů se současně vykonávaným zaměstnáním. Malé výjimky pak vyhledávají nové pracovní uplatnění v administrativě. Jsou zaznamenány i případy, které si do odlišné práce odběhnou na pár let odpočinout a následně se opět vrací k profesi pedagoga.

Jestliže má délka praxe pedagogů vliv na vznik syndromu vyhoření, jsou naši respondenti, více či méně, ohroženi v průběhu celé své profesionální praxe. Výzkum ukázal, že k výskytu dochází kdykoliv, bez ohledu na to, jak dlouho člověk ve školství pracuje. Nevýznamně však ve výzkumu vyčnívá praxe nad 30 let. S podobným výsledkem přichází ve svém výzkumu (Horák, 2018), který uvádí délku praxe nad 31 let. To může být dáno celkovým a dlouhodobým vyčerpáním pedagoga, který celý svůj profesní život odolává stejným a opakujícím se ohrožujícím vlivům.

Potvrdilo se, že na výskyt syndromu vyhoření má vliv rodinný stav pracovníků. Zatímco lidé žijící v manželství jsou ohroženi v 34 případech, u svobodných se jedná pouze o 6 případů. Zatímco jsou svobodní páni svého času, lidé žijící v manželství mají další domácí povinnosti a starosti, které musí vyřešit.

Věková hranice 35-44 let, kterou udává (Čapek, 2018) nebo hranice 40 let uváděná (Preissem, 2015) se neprokázala jako nejčastější ukazatel, kdy k syndromu vyhoření dochází. K podobnému výsledku došla také (Jílková, 2018), která ve svém výzkumu zmiňuje nejčastější výskyt u pedagogů, kteří dosáhli věku 50 a více. Starší pedagogové jsou v některých případech demotivováni a zvládání povinností a učení nových věcí je pro ně zatěžující. Hledání nových pracovních možností je v tomto věku více obtížné, nehledě na strach, který tyto jedince ovládá při pomýšlení na změnu.

Jednou z cest, která může pedagogům pomoci jako obrana před vyhořením je supervize. S tou má však zkušenost pouze 86 dotazovaných, a ne u každého šlo o zkušenost pozitivní. To neznamená, že by supervize neměla žádný přínos. Otázkou zůstává, z jakých finančních zdrojů tento zdroj pomoci hradit.

Výzkum se zabýval zmapováním, jak se pedagogičtí pracovníci staví k problematice syndromu vyhoření. K zjištění tohoto cíle vedly parciální cíle a hypotézy. Výzkum nemá za cíl ukázat výsledky celkové počtu pedagogických pracovníků. Jedná se o malý vzorek pedagogů, kteří pracují na různě velkých školách v okresech Bruntál a Opava.

Tato práce může být inspirací pro všechny pedagogy, kteří si prošli syndromem vyhoření, procházejí jím nebo se s ním někdy v budoucnu setkají. Je důležité vědět, že cesty z něj existují, stejně jako možnosti předcházení. Nikdo s touto nemocí nemusí zápasit sám.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V odborné literatuře, která se zabývá problematikou syndromu vyhoření, jsou poměrně často uváděné informace a techniky, jakým způsobem předcházet syndromu vyhoření. My zde uvádíme přehled aktivit, které vycházejí z rad pedagogických pracovníků, kteří se zúčastnili výzkumu. Domníváme se, že jejich rady mohou být pro mnohé inspirativní.

1. Pravidelně relaxujte.
2. Věnujte se svým koníčkům.
3. Sportujte.
4. Svěřujte se rodině, přátelům, kolegům.
5. Neberte si práci domů.
6. Smějte se.
7. Zpívejte.
8. Učte se nové věci.
9. Nepodceňujte spánek.
10. Pomáhejte, jen když na to máte síly.
11. Mějte své zdraví na prvním místě v žebříčku hodnot.
12. Netlačte na svůj výkon. Vše nezachráníte a něco prostě nebude.
13. Ne všechny situace vyžadují vaši přítomnost.
14. Každý den si najděte alespoň jednu maličkost, která vás potěší.
15. Zítra je nový den, můžete to zkusit znovu.

Tabulka 27: Doporučení pro praxi

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřená na syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků, kteří pracují se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Se syndromem vyhoření se během své pedagogické praxe setká řada pracovníků, ať už osobně, nebo zprostředkovaně. Bylo tedy nasnadě popsat syndrom blíže.

V první části se práce jsem shrnula teoretické poznatky o syndromu vyhoření. Jaké jsou jeho projevy, fáze a rizika vzniku. Jakým způsobem ovlivňuje vznik syndromu věk a pohlaví. Jedna z podkapitol je věnována syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků, možnostem prevence a supervize. Druhá kapitola se zabývala jednotlivým pedagogickými pracovníky. Pedagogický pracovník není pouze učitel, ale také vychovatelé, asistenti pedagogů nebo školní psychologové. Jednotlivé profese jsem definovala nejen z hlediska pracovní náplně, ale také z hlediska možných problémových situací. V poslední kapitole teoretické části se věnuji jednotlivých speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Zabývám se projevy obtíží, způsobem komunikace i možnostmi vzdělávání těchto žáků.

V rámci praktické části jsem použila dotazníkového šetření k vyhodnocení zvolených cílů. Součástí tohoto dotazníků byl také dotazník Individuálních projevů syndromu vyhoření, kterým jsem zjišťovala aktuální míru syndromu vyhoření u oslovených pedagogických pracovníků. Toto šetření ukázalo, že ačkoliv se většina pedagogů se syndromem vyhoření setkala, aktuálně je v ohrožení pouze malá část z nich. Pracovníci mají vytvořené různé obranné mechanismy, které ve větší či menší míře fungují.

Důvody, proč k vyhoření dochází, jsou různorodé, nejčastěji se však jedná o nadměrné požadavky rodičů směrem k pedagogickým pracovníkům. Ty zahrnují časté návštěvy rodičů ve školách, objasňování rozhodnutí a výjimečné není ani trvání na změně klasifikace.

Ukázalo se, že délka praxe ani věková hranice nejsou zcela určující pro vznik syndromu vyhoření. K tomu dochází kdykoliv v průběhu praxe bez ohledu na věk. Spíše než časové období, jsou více určující osobnostní vlastnosti a schopnosti. Vliv na vznik syndromu má však fakt, v jakém rodinném svazku pedagogové žijí.

Ačkoliv jsou podle výzkumu pedagogičtí pracovníci o syndromu vyhoření dobře informováni, mají povědomí o jeho projevech i o možnostech nápravy, dochází občas k situaci drop-out. Úplný odchod ze školství není častým jevem, ale v některých případech k němu dochází. Pedagogové pak volí možnosti pracovního uplatnění v oblastech zdravotnictví nebo v sociálních službách. Výjimečná není ani manuální práce nebo podnikání. Aby k těmto

situacím nedocházelo, pomáhá také supervize, která už se stala na některých školách nedílnou součástí psychické hygieny.

V této práci se nepokouším o zobecnění výsledků pro celou populaci pedagogických pracovníků. Jsem si vědoma omezení mého výzkumu. Přesto se domnívám, že může poskytnout zajímavý náhled na syndrom vyhoření a do budoucna by jistě bylo přínosné, zabývat se blíže supervizí pro pedagogické pracovníky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AUGER, Marie-Thérèse. 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 8071789070.
- BÁRTOVÁ, Zdenka. 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, ISBN 9788074021107.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, ISBN 9788073151614.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, ISBN 9788073152550.
- BENDL, Stanislav. 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, ISBN 9788024742489.
- BENDO VÁ, Petra. 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, ISBN 9788024738536.
- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, ISBN 9788024738543.
- BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, ISBN 9788026201762.
- CIHELKOVÁ, Jana. 2017. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál, ISBN 9788026212485.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 9788024433097.
- ČÁP, Jan. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, ISBN 8070665343.
- ČAPEK, Robert. 2017. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 9788074963445.
- ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 9788074963926.

- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, ISBN 9788024728636.
- FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 9788024418575.
- FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ. 2011. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 9788024427454.
- FONTANA, David. 1997. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, ISBN 8071780634.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, ISBN 9788073672973.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 9788074964190.
- GEBERLOVÁ, Kateřina. 2015. *Syndrom vyhoření mezi vyučujícími dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha, [2021-04-10]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/73165>. Bakalářská práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. 2006. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 8072902431.
- HAGEMANN, Wolfgang. 2012. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, ISBN 9788074143649.
- HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073679002.
- HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, ISBN 8071787159.
- HONZÁK, Radkin. 2018. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 3. vydání. V Praze: Vyšehrad, ISBN 9788076010048.
- HOLEČEK, Václav. 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, ISBN 9788024737041.

- HORÁK, Vít. 2018. *Syndrom vyhoření u pedagogů základních škol* [online]. Olomouc, [2021-04-10]. Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=58717219845>. Diplomová práce. Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury. Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.
- HORÁKOVÁ, Radka. 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, ISBN 9788026200840.
- JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ. 2017. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta, ISBN 9788088163619.
- JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, ISBN 8086991741.
- JENETT, Wolfdieter. 2013. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026601586.
- JIRÁSKO, Jaroslav. 2019. Prchají kantoři (také) kvůli ředitelům? *Učitelství noviny*. Gnosis, spol. s r.o., 122(1), 12. ISSN 01395718.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, ISBN 9788024726977.
- JURAČKOVÁ, Lucie. 2019. *Syndrom vyhoření u pedagogů* [online]. Olomouc, [2021-04-10]. Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=20788535966>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
- KALLWASS, Angelika. 2007. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, ISBN 9788073672997.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 9788074963490.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. 2017. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 9788074963056.
- KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, ISBN 9788024711102.

- KIMPLOVÁ, Tereza a Marta KOLAŘÍKOVÁ. 2014. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením? Souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton, ISBN 9788073878313.
- KNOTOVÁ, Dana. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada, ISBN 9788024745022.
- KOLÁŘ, Pavel. 2009. *Rehabilitace v klinické praxi*. Praha: Galén, ISBN 9788072626571.
- KRŠEK, Pavel. 2012. *Epilepsie a škola: Souhrnný průvodce tematikou pro učitele*. Praha: EpiStop, ISBN 9788090397958.
- KUCHARSKÁ, Anna. 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, ISBN 9788026204978.
- LEBL, Jan, Štěpánka PRŮHOVÁ a Zdeněk ŠUMNÍK. 2015. *Abeceda diabetu*. 4., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Maxdorf, ISBN 9788073454388.
- LECHTA, Viktor, ed. 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, ISBN 9788026211235.
- LECHTA, Viktor, ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, ISBN 9788073676797.
- LUDÍKOVÁ, Libuše. 2005. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, ISBN 8024411547.
- MICHALÍK, Jan. 2012. *Metodika práce se žákem se vzácným onemocněním*. [Čáslav]: Studio Press pro Společnost pro MPS, ISBN 9788086532288.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. 2011. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, ISBN 9788073727192.
- MONATOVÁ, Lili. 1994. *Pedagogika speciální: [určeno pro posluchače fakulty pedagogické]*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 8021010096.
- MÖNKES, F. J. a Irene H. YPENBURG. 2002. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada, ISBN 8024704455.
- NOVOSAD, Libor. 2011. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál, ISBN 9788073678739.
- OPATRÍLOVÁ, Dagmar. 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 9788021062214.

- PEŠEK, Roman. 2017. Syndrom vyhoření u pedagogů. *Rodina a škola*. Portál-nakladatelství, LXIV (1), 10-11. ISSN 00357766.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931656.
- PLEVOVÁ, Marie. 1997. *Dítě v nemocnici*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 8021015519.
- POSCHKAMP, Thomas. 2013. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, Rádce pro pedagogy. ISBN 9788026601616.
- PRIESS, Mirriam. 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, ISBN 9788024753942.
- PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 8071786217.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, ISBN 9788024754529.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1475-9.
- SKÁKALOVÁ, Tereza. 2016. *Sluchová vada a její sociální dopady v dospělém věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 9788074356285.
- SKUTIL, Martin. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, ISBN 9788073677787.
- SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, ISBN 9788024717333.
- STOCK, Christian. 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, ISBN 9788024735535.
- STRNADOVÁ, Věra. 2008. *Odezírání jako schopnost*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ISBN 9788087218051.
- ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. 2013. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, ISBN 9788026203681.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, ISBN 9788027104703.

ŠVANCAR, Radmil. 2019. Kantořina je osamělá profese. *Učitel'ské noviny*. Gnosis, spol. s r.o., 122(21), 7. ISSN 01395718.

ŠVAŇHALOVÁ, Renata. 2016. *Syndrom vyhořeni u pedagogických pracovníků v souvislosti s prožíváním smyslu života* [online]. Olomouc, [2021-04-10]. Dostupné z: <https://library.upol.cz/i2/i2.entry.cls?ictx=upol&plang=cs&pretty=csg&repo=upolrepo&key=71284439674>. Diplomová práce. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. 2016. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, ISBN 9788087963333.

THOROVÁ, Kateřina. 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, ISBN 8073670917.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, ISBN 9788024738291.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. 2011. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, ISBN 9788024733579.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ISBN 9788072903252.

VÍTKOVÁ, Marie. 2006. *Somatopedické aspekty. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Brno: Paido, ISBN 8073151340.

ZELINKOVÁ, Olga. 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, ISBN 9788073675141.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, ISBN 9788026203490.

ZELINKOVÁ, Olga. 1994. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, ISBN 8071784818.

ZIKL, Pavel. 2011. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, ISBN 9788024738567.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Almužna pro třídní učitele. *Učitelské noviny* [online]. [cit. 2020-07-22]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4212>

CARLOTTO, M.S. a S.G. CÂMARA. Prevalence and predictors of burnout syndrome among public elementary school teachers. *Analise Psicologica* [online]. 2019, **37**(2), 135-146 [cit. 2021-01-15]. ISSN 16466020. Dostupné z: doi:10.14417/ap.1471

Co je diabetes. *Dětský diabetes* [online]. Praha: FN Motol [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://www.detskydiabetes.cz/o-cukrovce/co-je-diabetes>

Gisele Cristine Tenório de Machado Levy
Síndrome de Burnout em professores da rede pública Burnout Syndrome in public elementary school teachers. *Production* [online]. 2009, **19**(3), 458-465 [cit. 2021-01-15]. ISSN 01036513. Dostupné z: doi:10.1590/S0103-65132009000300004

Intervence a podpora žáků s SPU při společném vzdělávání. *Úvodní stránka Metodického portálu* [online]. [cit. 2020-09-24]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13018>

Oblast cizích jazyků. *Úvodní stránka Metodického portálu* [online]. [cit. 2020-09-24]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13024>

Oblast matematiky. *Úvodní stránka Metodického portálu* [online]. [cit. 2020-09-24]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13025>

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele. *MUNI ped* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2020, 2020 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/supervize-jako-jeden-z-efektivnich-nastroju-pece-o-ucitele>

Proč se na učitelství hlásí tolik žen? *Česká škola* [online]. [cit. 2020-07-22]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/03/proc-se-na-ucitelstvi-hlasi-tolik-zen.html>

PROKOPOV, Iv., M. LEGURSKA a V. MIRCHEVA. Burnout syndrome among teachers and model for its diagnosis. *Trakia Journal of Sciences* [online]. 2020, **18**, 315-322 [cit. 2021-01-15]. ISSN 13121723. Dostupné z: doi:10.15547/tjs.2020.s.01.053

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. Zlín [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004#cast1>

Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. Zlín [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>

Kolektiv autorů. Dětské onkologické onemocnění. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/1-vymezeni-telesneho-postizeni-a-zavazneho-onemocneni/1-2-nemoc/1-2-2-detske-onkologicke-onemocneni/>

Kolektiv autorů. Diabetes-cukrovka. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/1-vymezeni-telesneho-postizeni-a-zavazneho-onemocneni/1-2-nemoc/1-2-3-diabetes-cukrovka/>

Kolektiv autorů. Dětské onkologické onemocnění. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/1-vymezeni-telesneho-postizeni-a-zavazneho-onemocneni/1-2-nemoc/1-2-2-detske-onkologicke-onemocneni/>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AAK alternativní augmentativní komunikace

aj. a jiné

apod. a podobně

CNS centrální nervový systém

č. číslo

ČR Česká republika

dB. decibel

DMO dětská mozková obrna

IVP individuální vzdělávací plán

NKS narušená komunikační schopnost

OSVČ osoba samostatně výdělečně činná

Odst. odtavec

PAS porucha autistického spektra

PC počítač

PPP pedagogicko psychologická poradna

Sb. sbírka

SPC speciálně pedagogické centrum

SV syndrom vyhoření

SVP speciální vzdělávací potřeby

VOKS výměnný obrázkový systém

ZŠ Základní škola

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1: Přehled respondentů-procentuální vyjádření
- Tabulka 2: Pohlaví respondentů-procentuální vyjádření
- Tabulka 3: Věk respondentů-procentuální vyjádření
- Tabulka 4: Rodinný stav respondentů-procentuální vyjádření
- Tabulka 5: Pracovní pozice respondentů-procentuální vyjádření
- Tabulka 6: Stupně ZŠ-procentuální vyjádření
- Tabulka 7: Délka praxe ve školství-procentuální vyjádření
- Tabulka 8: S jakými žáky pracujete-procentuální vyjádření
- Tabulka 9: Psychická náročnost pedagogické profese-procentuální vyjádření
- Tabulka 10: Důvody psychické náročnosti pedagogické profese-procentuální vyjádření
- Tabulka 11: Povědomí o syndromu vyhoření-procentuální vyjádření
- Tabulka 12: Podlehnutí syndromu vyhoření-procentuální vyjádření
- Tabulka 13: Projevy syndromu vyhoření-procentuální vyjádření
- Tabulka 14: Obrana před syndromem vyhoření-procentuální vyjádření
- Tabulka 15: Pracovní obtíže-procentuální vyjádření
- Tabulka 16: Nedostatky pedagogické profese-procentuální vyjádření
- Tabulka 17: Pozitiva pedagogické profese-procentuální vyjádření
- Tabulka 18: Změna profese-procentuální vyjádření
- Tabulka 19: Další možnosti pracovního uplatnění-procentuální vyjádření
- Tabulka 20: Setkání se supervizí-procentuální vyjádření
- Tabulka 21: Úspěšnost supervize-procentuální vyjádření
- Tabulka 22: Kognitivní rovina
- Tabulka 23: Citová rovina
- Tabulka 24: Tělesná rovina
- Tabulka 25: Sociální rovina

Tabulka 26: Bodové skóre

Tabulka 27: Doporučení pro praxi

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví respondentů

Graf 2: Pohlaví respondentů

Graf 3: Rodinný stav

Graf 4: Pracovní pozice

Graf 5: Stupně ZŠ

Graf 6: Délka praxe ve školství

Graf 7: S jakými žáky pracujete

Graf 8: Psychická náročnost pedagogické profese

Graf 9: Důvody psychické náročnosti pedagogické profese

Graf 10: Povědomí o syndromu vyhoření

Graf 11: Podlehnutí syndromu vyhoření

Graf 12: Projevy syndromu vyhoření

Graf 13: Obrana před syndromem vyhoření

Graf 14: Pracovní obtíže

Graf 15: Nedostatky pedagogické profese

Graf 16: Pozitiva pedagogické profese

Graf 17: Změna profese

Graf 18: Další možnosti pracovního uplatnění

Graf 19: Setkání se supervizí

Graf 20: Úspěšnost supervize

Graf 21: Roviny syndromu vyhoření-pedagogičtí pracovníci

Graf 22: Nejčastější výskyt syndromu vyhoření-věk

Graf 23: Rodinný stav

Graf 24: Rozpětí let

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník

Příloha č. 1 Dotazník Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků pracujících se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Nováková a studuji Speciální pedagogiku-poradenství na Univerzitě Palackého v Olomouci. Píšu diplomovou práci na téma "Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků pracujících se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami". Dotazník je určen pro všechny pedagogické pracovníky základních škol a škol zřízených podle § 16 a má dvě části. První část obsahuje 20 otázek týkající se vašeho zaměření a povědomí o syndromu vyhoření. Druhou částí je test individuálních projevů syndromu vyhoření, inspirovaný testem MBI (Maslach Burnout Inventory). Cílem mého výzkumu je zjistit, povědomí pedagogických pracovníků o syndromu vyhoření a zaměřovat, jak se k tomuto syndromu pedagogové staví. Veškerá sebraná data jsou anonymní a budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce.

Děkuji vám za spolupráci.

1. Pohlaví
 - a) Muž
 - b) Žena
2. Váš věk.....
3. Rodinný stav.....
4. Vaše pracovní pozice je:
 - a) Učitel na běžné základní škole
 - b) Učitel na základní škole zřízené podle § 16
 - c) Speciální pedagog
 - d) Školní psycholog
 - e) Asistent pedagoga
 - f) Vychovatel
 - g) Třídní učitel
 - h) Výchovní poradce
 - i) Metodik prevence
5. Jste pedagogickým pracovníkem na:
 - a) I. stupni ZŠ
 - b) II. stupni ZŠ
6. Jaká je délka Vaší praxe ve školství?.....

7. Pracujete se žáky s:
 - a) Mentálním postižením
 - b) Tělesným postiženým
 - c) Zrakovým postiženým
 - d) Sluchovým postižením
 - e) Poruchou autistického spektra
 - f) Nadáním a mimořádným nadáním
 - g) Narušenou komunikační schopností
 - h) Onemocněním
 - i) ADHD
 - j) Kombinovaným postižením
 - k) Specifickými vývojovými potřebami
 - l) Poruchami chování
8. Považujete svou práci za psychicky náročnou?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nedokážu posoudit
9. Jaký je důvod psychické náročnosti Vaší práce?
 - a) Nadměrný hluk
 - b) Stres
 - c) Nadbytečná administrativa
 - d) Agresivita žáků
 - e) Přemíra požadavků
 - f) Rodiče žáků
 - g) Malá pravomoc
 - h) Velké množství žáků ve třídě
 - i) Malý respekt veřejnosti k pedagogické profesi
 - j) Jiná.....
10. Víte, co je syndrom vyhoření?.....
11. Podlehli jste během své praxe ve školství syndromu vyhoření?.....
12. Jaké se u Vás projevovaly symptomy?
 - a) Únava a pokles výkonu
 - b) Úzkosti
 - c) Deprese

- d) Poruchy spánku
- e) Poruchy soustředění
- f) Poruchy paměti
- g) Tělesné obtíže (trávicí trakt, dýchací soustava, kardiovaskulární systém)
- h) Popudlivost
- i) Negativismus
- j) Cynismus
- k) Emoční vyčerpání
- l) Častá nemocnost
- m) Jiný.....

13. Jak se bráníte syndromu vyhoření?.....

14. Máte v práci obtíže?

- a) S dětmi
- b) S rodiči
- c) S kolegy
- d) S nadřízenými
- e) Administrativou
- f) Finančním ohodnocením
- g) Nemám obtíže
- h) Jiné.....

15. Podle mého má pedagogická profese tyto nedostatky.....

16. Podle mého má pedagogická profese tyto pozitiva.....

17. Přemýšlíte často o změně profese?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

18. Pokud přemýšlíte o změně, kterým směrem se vydáte?.....

19. Setkali jste se ve školství se supervizí?

20. Jakým způsobem Vám supervize pomohla?.....

21. DOTAZNÍK individuálních projevů syndromu vyhoření. V dotazníku doplňte u každého tvrzení čísla v rozmezí 0-4, která vyjadřují podle níže uvedeného klíče intenzitu pocitů, které obvykle prožíváte. Cítím, že mě trápí tyto problémy: vždy=4, často=3, někdy=2, zřídka=1, nikdy=0

- 1 Obtížně se soustřeďuji.
- 2 Nedokážu se radovat ze své práce.
- 3 Připadám si fyzicky vyždímaný/á.
- 4 Nemám chuť pomáhat problémovým lidem.
- 5 Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.
- 6 Jsem sklíčený/á.
- 7 Jsem náchylný/á k různým nemocem.
- 8 Pokud je to možné, vyhýbám se odborným hovorům s kolegy.
- 9 Vyjadřuji se posměšně o spolupracovnících a jiných lidech.
- 10 V konfliktních situacích se cítím bezmocný/á.
- 11 Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.
- 12 Frustrace z mé práce narušuje mé osobní vztahy.
- 13 Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.
- 14 Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.
- 15 Jsem napjatý/á.
- 16 Práci omezují na pouhé základní úkoly.
- 17 Přemýšlím o odchodu ze svého povolání.
- 18 Trpím nedostatkem uznání a ocenění.
- 19 Trápí mě poruchy spánku.
- 20 Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání v oboru.
- 21 Hrozí mi, že ztratím přehled v oboru.
- 22 Cítím se ustrašený/á.
- 23 Trpím bolestmi hlavy.
- 24 Pokud je to možné, vyhýbám se i nutným sociálním kontaktům.

Dotazník je použitý z knihy:

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN isbn80-7178-093-6.

