

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Lucie Janáčková studentka 5. ročníku psychologie – prezenčního studia

**Smysl života, stres a jeho zvládnání u učitelů
speciálních škol**

The meaning of life, stress and coping strategies for teachers of special schools



Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Martin Kupka, Ph. D.

Autor diplomové práce: Lucie Janáčková

Olomouc 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci, Smysl života, stres a jeho zvládání u učitelů speciálních škol, vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Martina Kupky, Ph.D. a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci, dne 12. 4. 2014

vlastnoruční podpis autora

.....

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala lidem, kteří mi při psaní této diplomové práce pomáhali, není zde prostor pro to, abych poděkovala jmenovitě všem, proto alespoň neopomenu pro mě nejdůležitější osoby.

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Martinu Kupkovi, Ph.D. za osobní a profesionální přístup, ochotu a pomoc při psaní této práce.

Dále bych chtěla poděkovat Lucii Viktorové za odbornou pomoc a ředitelům obou speciálních škol v Prostějově. Také bych chtěla poděkovat své rodině za obětavou pomoc a maximální podporu.

Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 STRES.....	6
1.1 Definice stresu.....	6
1.2 Pojmy a teorie.....	7
1.3 Příčiny stresu.....	10
1.4 Důsledky stresu.....	11
1.5 Zjišťování a měření stresu.....	15
1.6 Zvládání stresu.....	16
2 SMYSL ŽIVOTA.....	17
2.1 Definice smyslu.....	17
2.2 Celkový smysl.....	19
2.3 Dílčí smysl – životní cíle.....	22
2.4 Potřeba smyslu života.....	24
2.5 Zdroje životního smyslu.....	27
3 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....	32
3.1 Vývoj názvu oboru.....	32
3.2 Historie oboru.....	32
3.3 Speciální pedagogika a současné pojetí.....	33
3.4 Profil osobnosti speciálního pedagoga.....	37
3.5 Klíčové kompetence speciálního pedagoga.....	39
EMPIRICKÁ ČÁST.....	42
4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLŮ VÝZKUMU.....	42
4.1 Výzkumný problém.....	42
4.2 Cíle výzkumu a hypotézy.....	43
5 ZKOUMANÝ SOUBOR A PRŮBĚH VÝZKUMU.....	44
6 METODOLOGICKÝ RÁMEC.....	46
6.1 Typ výzkumu.....	46
6.2 Etika výzkumu.....	46
6.3 Použité metody.....	46
7 METODY ANALÝZY DAT.....	52
8 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	53

8.1 K platnosti hypotéz.....	53
9 DISKUSE.....	58
10 ZÁVĚR.....	60
11 SOUHRN	61
Použitá literatura	63
Seznam příloh.....	66
Příloha č. 1.: Zadání diplomové práce	
Příloha č. 2.: Abstrakt diplomové práce	
Příloha č. 3.: Abstrakt diplomové práce v angličtině	

Úvod

Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, že děti a pedagogika jsou mi blízké témata. V naší rodině se doposud vyskytují již tři generace pedagogů a to převážně v odvětví speciální pedagogiky. Celý život pozoruji své blízké, jak je toto povolání stresuje a ovlivňuje v jejich životech. Proto jsem usoudila, že by bylo zajímavé se tomuto povolání, se zaměřením na speciální pedagogiku, podívat více do hloubky. Povolání učitele není jednoduché, motivovat děti, „budoucnost národa“, k učení se a vědění může být mnohdy minimálně velice stresující. Zvláště, působí-li do toho i jiné faktory, jako je fyzické nebo psychické postižení, navíc jsou-li tyto postižení kombinována dohromady a hned u několika dětí v jedné třídě. Proto si myslím, že by toto povolání zasloužilo mnohem více zájmu a méně posměšků. Mnohokrát jsem slyšela poznámky na učitelskou profesi a spousta názorů se shoduje v tom, že je to povolání „jednoduché“, že pedagogové mají akorát spoustu volna a jsou častokrát nespravedliví. Vždycky jsem se snažila minimálně slovně těmto názorům odporovat a snažila se dát aspoň částečný vhled těmto osobám na zmíněné povolání. Rozhodla jsem se tedy zjistit, jak speciální pedagogové ovlivnění v několika oblastech života. Zda má jejich schopnost k existenci v životě souvislost se stresem, kognitivní nezdolností a pozitivním a negativním pohledem na svět. Domnívám se, že by zasloužili mnohem více shovívavosti, jak ze strany žáků a jejich rodičů, tak ze strany celého jejich okolí. Je to namáhavá profese nejen psychicky, ale častokrát i fyzicky.

Ve své práci jsem se snažila popsat základní vysvětlení pojmů a ponořila se do hloubky problémů. Detailně jsem popsala a vysvětlila dotazníkové metody, které jsem použila při mém výzkumu a výsledky srozumitelně interpretovala.

Úvod bych zakončila krátkým citátem, který mě zaujal:

„Učit se znamená objevovat to, co už víš.

Konat znamená demonstrovat, že ty to víš.

Učit druhé znamená připomínat jim, že to vědí stejně dobře jako ty.

Všichni jste zároveň žáci, praktikanti a učitelé“.

Richard Bach

TEORETICKÁ ČÁST

1. STRES

1.1 Definice stresu

Stres je v současné době slovo často používané a tento pojem se týká většiny z nás. Stresem se například zabývali jako jedni z prvních Hans Selye, Walter Cannon, Ivan Petrovič Pavlov tito autoři jsou známí hlavně díky jejich pokusy se zvířaty, a dále například Richard Lazarus, který zajímal o psychiku člověka v těžších životních situacích. Slovo stres byl první použit v technických oborech. U jedince je stres psychofyzickou reakcí na vnitřní a vnější zátěž (Hennig, 1996). Stres lze definovat, jako obtížná situace, která jedince ohrožuje a silně narušuje rovnováhu organismu, hormonální, imunitní a oběhový systém (Paulík, 2010). Jiná definice stresu dle Nakonečného (1998) uvádí, že stres je důsledek vnitřní psychofyziologické vnější situace. Je to stimul, který vysoce zatěžuje duševní rovnováhu. Při stresu se zvyšuje hladina hormonu, který produkují nadledvinky a pobízí mozek k pohotovosti (Křivohlavý, 2001). Mozek pak vyvolává produkci stresových hormonů adrenalinu a nonadrenalinu, což způsobuje, že tělo začíná být ovládáno sympatickým nervovým systémem. Průvodním rysem je látková výměna zvýšená a dostavuje se nedostatečné prokrvení trávicího traktu a kůže. Práce plic se zintenzivní, srdce začíná bít v rychlejším intervalu, zvýší se krevní tlak, játra vyplaví cukr do krve. Všechno se aktivizuje, aby byl člověk a jeho tělo přichystán na útěk či boj. Současně nastupuje agrese, hněv a strach. Není-li jedinec se stresující situací vypořádán ve fázích odporu a poplachu, dojde k sesypání adaptačního systému a organismus se dostává do situace, kde je naprosto vyčerpaný.

DRUHY STRESU

Vyskytují se dva druhy stresu. Eustres a distres. Eustres označujeme jako příjemný stres, stimulující nás k vyšším výkonům a dosahování vyšších cílů. Opakem je distres, který není zdraví prospěšný. Způsobuje, že organismu se stále méně úspěšně daří regenerovat stav, který je pro něj přirozený a mohl by vést dokonce i k úmrtí jedince. Dle Křivohlavého (2001) můžeme pojmenovat eustres též akutním stresem, který má charakter výzvy. (Křivohlavý, 2001) a distres lze pojmenovat jako stres chronický.

FÁZE STRESU

H. Selye (2008) rozděluje proces stresu do tří, po sobě jdoucích fází, fáze první je takzvaná poplachová reakce – organismus si uvědomí, že se děje něco špatně, „organismus se snaží opět obnovit fyziologickou rovnováhu“ (Faleide Asbjorn, 2004, s. 45), u fáze druhé jde o snahu odolávat zátěži. A třetí fáze je vyčerpání, neboli vyhoření. Tělo již není schopno obrany vůči stresu a v konečném výsledku může stres zavést člověka až ke smrti. Každý nemusí projít všechny tyto tři fáze, je možné se zastavit už v první nebo druhé fázi, předpokládám ale, že v dnešní době se lidé dostávají do třetí fáze čím dál častěji a i rychleji. Paulík (2010) se zmiňuje o pěti etapách stresového jednání. Etapou první je počáteční rozpoznání stresorů. V další, etapě druhé následuje osobní vyhodnocení situace, je-li jedinec schopný odolávat a jaké má při zápolení s nepříznivým podnětem potřeby. Zjišťuje-li člověk, že situaci nezvládá, dostaví se stres. Třetí etapa je charakteristická pro snahu vyrovnat se se stresující situací. Následuje další fáze – čtvrtá – v které dochází k posuzování aktuálního stavu jedince. Tu můžeme označit jako bod, kde může stres skončit nebo dále pokračovat. V páté, poslední fázi dochází k celkovému zhodnocení, které může vést člověka k rozvoji jeho vlastních adaptačních schopností na určitý typ stresu (ten, kterým si právě prochází) nebo by naopak mohlo dojít ke změnám chování nebo se dopady dokonce mohou stresu zhoršit. Je zřejmé, že první možnost poslední etapy je optimističtější a tedy i žádoucí, bohužel k ní ale nedochází jen výjimečně. Z výše zmíněného plyne to, že jak jedinec poslední fázi zvládne (jestliže k ní dojde), hlavně závisí na jeho typu osobnosti jedince a na jeho schopnosti zvládnout různé zátěže života.

1.2 Pojmy a teorie

STRESOR

Stresor je spouštěč stresu, spouštěčem může být stresující událost nebo vnitřní prožitek. Stresorem rozumíme nepříznivý vliv nebo tlak, který může vést k těžké životní situaci jedince (Křivohlavý, 2001). Pojmem stresor vyjadřujeme několik druhů vlivů na psychiku osobnosti od nekontrolovatelné a neočekávatelné tělesné bolesti (Faleida Asbjorn, 2004) až po psychickou stranu, do které patří úzkost, deprese, utrpení, strach aj. Stresor bývá negativní činitel vedoucí nebo způsobující stres častokrát dlouhodobé povahy. Stresorem se může například stát velké množství práce, příliš velká odpovědnost, nedostatek času, nevyjasnění pravomocí, přílišný kontakt s lidmi, vysilující a urputná snaha o pracovní postup, nezaměstnanost, nedostatečný kontakt s lidmi, atp.

SALUTOR

Salutor má vliv opačný – pozitivní. Salutory, dle Křivohlavého (2001), jsou takové faktory, které nás v těžkých životních situacích posilují, povzbuzují, dodávají odvalu k překonání stresorů. Salátér může být například ocenění, smysluplnost práce, obdiv atp. Za salutory můžeme také označit preventivní opatření proti stresu, jako třeba relaxaci i schopnost se oprostít od daného problému a soustředit svoji pozornost jinam. Jako důležitý salutor můžeme označit také optimismus. Z čeho vyplývá, že velice výrazný vliv má na tuto problematiku charakter osobnosti. Zná-li člověk své salutory, které ho dokážou při zátěži povzbudit, může je uplatňovat při sestavování svého vlastního protistresového plánu.

KOGNITIVNÍ TEORIE STRESU

Teorie kognitivního stresu vyplývá z domněnek o omezené kapacitě našich poznávacích schopností a možností. Při stresu se tedy jedná o ty stavy, které „svou náročností přesahují možnosti a schopnosti našeho kognitivního aparátu“ (Křivohlavý, 2001, s. 173). Pokud tedy jsme jakkoliv omezeni v poznávání a toto omezení jsme schopni vnímat a nechceme jej uznat, pak může docházet ke stresové zátěži. Pokud o tomto omezení jedinec neví nebo se na něj aktuálně nesoustředí, stres v něm vyvolat nemusí. Příčinou stresu mohou tedy podle kognitivních teorií stát zvýšené požadavky, které není schopen jedinec zvládat, nebo věci, které není schopen člověk ovlivňovat, ale mohou to být také nepředvídatelné potíže. A jelikož má každá osoba jinou kapacitu kognitivních možností, bývá stres vnímán značně rozdílně. Osoba, jejíž kognitivní procesy jsou více rozvinuté, může se pocitům stresu úplně vyhnout, jinému stačí mnohem menší zátěž a už ji vnímá jako nadměrnou. Protože pozornost i paměť lze nácvikem zlepšovat, lze pozitivně ovlivnit i odolnost proti stresu, která se zakládá na teorii kognitivní.

EMOCIONÁLNÍ TEORIE STRESU

Zmíněná teorie zdůrazňuje především emoce. Tudíž ke stresu dochází, má-li osoba emocí nebo jiných citových potřeb nedostatečné množství. To by potom mohlo vést až k frustraci, pocitu neuspokojování potřeb, nebo by mohla vést až k agresi. Nedostatečné množství emocí má také špatný vliv na motivaci, což omezuje pracovní výkonnost. Emocionální strádání je jeden z nejvýznamnějších stresorů. V opačném případě, pozitivní a vyvážená zásoba citů může být více pozitivním faktorem (salutorem) u zvládání těžších životních situací – podpora rodiny, spolužáků, přátel, kolegů v práci má kladný vliv při jakékoli životní situaci, ať dobré nebo špatné. I při úspěchu jedinec potřebuje pozitivní emoce a uznání svého okolí, protože při

jejich nedostatku by mohl přijít negativní vliv na organismus jedince neboli stres (Křivohlavý, 2001).

FYZIOLOGICKÁ TEORIE STRESU

Teorie fyziologického stresu je částečně v souvislosti s kognitivní teorií, protože se týká pozornosti. Podle fyziologů může stres vést ke zvýšení globálního vyladění pozornosti (Křivohlavý, 2001), to se projeví jako zúžení pole pozornosti. Nastane pak zlepšení pozornosti v jeho užší oblasti, přirozeně však dochází ke zhoršení pozornosti na okraji zorného pole, které je významné pro komplexní situace ovlivňující stresový proces. Paradigmatem může být stresová situace, kdy osoba, která má strach z veřejného vystoupení před publikem, vystupuje před lidmi a svoji pozornost zaměřuje jen na určitou část obecnstva, nacházející se často v jeho blízkosti, a od ostatních v sále odpoutává pozornost. To by mohlo vést k tomu, že by nemusel zjistit celkovou reakci na jeho výstup. Třeba jedinec, který je po požití většího množství alkoholu, má také zhoršenou pozornost a úhel pohledu je také zúžen, protože se jeho tělo vyrovnává s nátlakem na organismus, jež je ve formě pro tělo nepřirozené substance. Diferencovanost mezi kognitivní a fyziologickou teorií je takový, že u fyziologické teorie dochází ke zhoršování pozornosti z důvodu zátěže či stresu, u kognitivní teorie je stres vyvoláván nižšími schopnostmi, než jsou kladené nároky.

VZTAH STRES – VÝKON

Malgosa (1997) uvádí, že existují čtyři stupně recipročního vztahu mezi stresem a výkonem. V prvním stupni chybí přítomnost stresu – vyznačuje se netečností, nerozhodností. Osoby, které se nacházejí na takovém stupni úrovně „se vyhýbají jakémukoli riziku, hrozí, že jejich životní styl bude naprosto bez stresu“ (Malgosa, 1997, s. 28), postrádají jim zacílení na určitou věc. Výkony těchto osob bývají nízké. Typická je stereotypní práce. Přiměřený stres je druhým stupněm – ten je přízračný pro správnou motivaci a uspokojení člověka ze splněného úkolu. Úroveň tvorby a stresu je optimální. Může ovšem nastat nadbytek stresu – charakteristický je zde stres bez speciální motivace. Takový jedinec ve svém zaměstnání odvádí slušnou práci se zvýšeným úsilím, ale produktivita práce má klesající tendenci. Při nejvyšším, čtvrtém stupni stresu dochází k takovým výsledkům, jako jsou úzkost a deprese. Stres tedy dosahuje nejvyšších hodnot a důsledek na plodnost práce má nejhorší vliv ze všech čtyř stupňů.

1.3 Příčiny stresu

Původy stresu jsou typy obtížných situací, které vedou organismus k zátěži. Paulík (2010) uvádí několik typů situací: problém, deprivace, konflikty, bolest, nemoc, utrpení a krize (Paulík, 2010). S vědomím tohoto, by se dalo mluvit třeba v situacích jako je krádež majetku, smrt v rodině, nedostatečná sociální interakce, deprese, samota nebo šikana. Problém je široký termín, kam mohou patřit i jiné druhy obtížných situací. K pojmu problém zajisté patří slovo řešení. Má-li člověk problém, měl by se pokusit nalézt jeho řešení. Problém většinou nastává v neřešitelných nebo ve špatně řešitelných situacích. A to by mohlo mít za následek stres. Frustrace je nedostání se cíle nebo potřeby. Frustračním zdrojem bývají frustrace vnější „vnější fyzické překážky, vnější překážky psychologické povahy nebo vyslovené zákazy“ (Nakonečný, 1998, s. 542). V následující řadě také vnitřní frustrace a to je to, jakým způsobem se člověk frustruje sám (Nekonečný, 1998). Při deprivaci jde o ztrátu určité duševní nezbytnosti, „strádání nedostatkem uspokojení nějaké důležité potřeby“ (Langmeier, 2011, s. 23). Intenzivněji prožívají psychickou deprivaci spíše děti než dospělí, ale i u dospělých jedinců se vyskytuje. Podmínky deprivace můžeme dělit na vnější a vnitřní. K vnějším podmínkám patří rodina, parta kamarádů, škola.

K vnitřním podmínkám deprivace lze zařadit věk, postavení, pohlaví, apod. Psychické základní potřeby, při jejichž nedostatku dojde k deprivaci, jsou spjaty s aktivním kontaktem s prostředím, tady se objevuje i potřeba jistého sociálního objektu a s tím je spojená potřeba závislosti (lásky). Stejně můžeme rozdělit i konflikty na vnější a vnitřní. Původem vnějších konfliktů může často být „narušení komunikace, problém ve výměně informací“ (Paulík, 2010, s. 54), nedorozumění mezi osobami. Konflikty ale nemají pouze negativní dopady. Pozitivní mohou být například v tom, že by mohlo díky konfliktu dojít k chtěné změně pro obě strany. Nemoc je poškození zdravotního stavu člověka, která může mít také původ psychický. Jde hlavně o subjektivní pocity a zvládání nemoci. Některá osoba odolává nemoci lépe jiná hůře, přičemž podíl na zotavování se z nemoci má vždy z velké části psychika jedince. Bolest je výsledkem narušení organismu. Má signální a obrannou a funkci (Paulík, 2010). Může být jak psychická, tak fyzická. „Silná bolest patří k závažným stresorům, protože se na ni nedá adaptovat“ (Paulík, 2010, s. 63). Se slovem bolest je spojen pojem utrpení. K utrpení může dojít, trvá-li bolest delší dobu nebo je-li zvláště intenzivní, nebo pokud se jedinci zdá, že je jeho situace bez východiska. Krize, v současné době velmi používané slovo v různých souvislostech. Záleží na hodnotách každého člověka, kdy u něj dojde ke krizi. „Krize je mez, za kterou už nelze zátěž zvyšovat“ (Paulík, 2010, s. 64), všichni jedinci mají tuto svou mez danou na jiném místě. Na rozvoji krize má účast psychosomatický stav člověka a vnější okolnosti. Melgosa (1997) udává jako jednu z možných důvodů i nerozhodnost. Nerozhodnost jako původ stresu zažil nejspíše každý, ovšem existují lidé, kteří mají s rozhodováním mnohem větší problémy než ostatní. Faktem nýbrž zůstává, že do situace s náročnou volbou se někdy dostane snad každý z nás. Vedlejšími úkazy v rozhodování, které stresu dodávají, jsou podle Melgozy (1997) nejistota z budoucnosti a spěch.

1.4 Důsledky stresu

Ve svém díle Melgosa (1997) dělí racionálně důsledky stresu do tří okruhů – citová, poznávací a sociální. Do poznávací oblasti můžeme zařadit potíže s pamětí, pozorností, rychlostí reakcí, analýzou situace, chybami, myšlenkovými procesy a logikou. V oblasti citové jsou to tedy problémy s morálkou, negativní rysy osobnosti, nervozita, deprese, hypochondrie a ztráta sebevědomí. V oblasti sociální se jako dopady stresu vyskytují problémy s řečí, absence ve škole, nedostatek zájmu pro oblíbené aktivity, mohlo by se vyskytnout zneužívání povzbuzujících látek, poruchy spánku, málo energie, změny v chování, vztahové problémy a mohlo by dojít dokonce až k sebevraždě.

ÚNAVA

Únava se dle Paulíka (2010) dělí na fyziologickou a patologickou. Únava fyziologická je přirozená. Existuje tu vztah mezi vynaloženou námahou a potřebou odpovídající relaxace. Patologická únava je mnohem závažnější než únava fyziologická. Dochází při ní k vyčerpání mnohem větších zásob energie. Únavu patologickou můžeme dále rozdělit do dvou stupňů. Stupeň první je přetížení a stupeň druhý je schvácení. S únavou je spjatý pojem vyhoření, jinak vyhasnutí neboli burnout efekt. Ten je samozřejmě zřejmým výsledkem stresu. Jedná se o „ztrátu zájmu o práci“ (Hennig, 1996, s. 6), kam zapadá nepřítomný dojem užitečnosti své vlastní práce. Podobně se zmiňuje o burnout efektu Stock (2010), který klade důraz na rozdíl mezi syndromem vyhoření a stresem. Tvrdí, že syndrom vyhoření je výsledkem chronického stresu. Kobza a Šolcová (Řehulka, 1998) definují burnout jako „stav emocionálního vyčerpání zapříčiněný nadměrnými psychickými a emocionálními nároky“ (Řehulka, 1998, s. 46). K tomuto syndromu může dojít při dlouhodobějším rozladění vyváženosti mezi odpočinkem a zátěží. Příznaky vyčerpanosti, objevující se u syndromu vyhoření lze dělit na tělesné (fyzické) a citové (emoční). K znakům emočním patří například beznaděj, sklíčenost, bezmoc, výbuchy vzteku, strach, podrážděnost, apatie, pocit prázdnoty, nechut' k sociálním stykům atp. K charakteristickým tělesným znakům patří například svalové napětí, nedostatek energie, sklon k nakažení se infekčními nemocemi, bolest zad, poruchy spánku, chronická únava, kardiovaskulární poruchy, poruchy pozornosti a paměti apod. Nejvíce ohrožení lidé syndromem jsou ti, kteří jsou zaměstnaní v pomáhajících povoláních např. zdravotní sestry, lékaři nebo učitelé, ale jsou i případy v jiných zaměstnáních, které se projevují oddálením vůči kolegům i nadřízeným. Výsledkem pak bývá nepříznivé pracovní klima, rezignace, nízkou efektivitu práce a pasivitu zaměstnanců (Stock, 2010).

STRES A DEPRESE

S termínem stres je často spojen i pojem deprese, kterou stres velmi často vyvolává. Podle Joshiho (2007) jedinci, kteří častěji prožívají stres, jsou „vznikem deprese mnohem více ohroženi“ (Joshi, 2007, s. 94). Dalšími původci deprese mohou být třeba těžké životní události, změny biologické atp. Joshi (2007) rozděluje depresi do čtyř skupin příznaků, a to do emoční skupiny (sem patří hlavně vina, smutek, odříkání atp.), dále fyzické příznaky (sem zapadá hlavně nespavost, únava, chuť či nechut' k jídlu apod.), kognitivní (do této kategorie spadají poruchy paměti a pozornosti atp.) a behaviorální příznaky (jako je třeba sebepoškozování, uzavření do sebe, nečinnost, odmítání sociálních kontaktů atd.). Tyto čtyři skupiny jsou všechny navzájem provázány. Znamky deprese často ještě mnohem více depresi násobí a

prodlužují její trvání, mohlo by tak dojít až ke „spirálové depresi“ (Joshi, 2007; 88). Docházeli k zmírnění známek deprese, deprese se redukuje a lze se jí snadněji zbavit. Fisher (1980) vidí rozdíl mezi depresí vyvolanou okolním světem (pro příklad potížemi ve škole, smrtí blízkého člověka) a patologickou depresí. Není vyloučené, že se v psychopatologii setkáme s depresemi, které „mají někdy ráz halucinací nebo bludů a mohou nemocného dovést až sebepoškození“ (Fisher, 1980; 94), a to fyzickému i morálnímu a mohou vyústit až k pokusu o sebevraždu.

STRES A NEMOCI

Když bylo dokázáno, že nervová činnost a imunitní systém na sebe navzájem působí, to znamená, že psychická činnost je v interakci s imunitním systémem, došlo tak ke vzniku psycho-neuroimunologie (Křivohlavý, 2001). Vylíčeny zde byly dvě cesty – přímá a nepřímá. Cesta přímá, bezprostředně slučuje činnost imunitního systému a nervové soustavy (Křivohlavý, 2001). Podle Faleide Asbjorna (2004) prochází vegetativním nervovým systémem, ten inervuje hladké svalstvo a srdeční svalovinu jako gastrovaskulární systém, cévní soustava a další orgány v těle, nevyjímaje žlázy s vnitřní sekrecí. Z vegetativního nervového systému vedou nervové dráhy do imunitního systému, především sleziny, brzlíku, kostní dřeně a dalších lymfatických uzlin. Cesta nepřímá „vede přes hormony a činnost endokrinního systému“ (Křivohlavý, 2001, s. 57). Podle Faleide Asbjorna (2004) komunikují periferní orgány s centrálním nervovým systémem a všechno se tak děje s výpomocí hormonů. Tam, kde se odehrává stres, se objevují glukokortikosteroidy. Biologicky je tedy stres „zvýšení koncentrace glukokortikosteroidů v krvi“ (Faleide Asbjorn, 2004, s. 52). Lymfocyty jsou ale opatřeny receptory pro detekci spousty hormonů vyskytujících se ve větším přívalu stresu. Křivohlavý (2001) se odkazuje na Maiera, který tvrdí: „Zablokují-li se receptory hormonů u lymfocytů, projevem je změna činnosti imunitního systému“ (Maier a kol., 1994, s. 1007). Dle Křivohlavého (2001) dále Maier tvrdí, že stimulují-li se nervové dráhy, které vedou k imunitnímu systému, pak může dojít ke změně činnosti daného imunitního systému. Z tohoto dále vyplývá, že se nachází spojitost mezi imunitním systémem a centrální nervovou soustavou. Je tedy platné, že se navzájem ovlivňují oběma směry. Jeden pak ovlivňuje druhý a naopak. Joshi (2007) zmiňuje dva zajímavé experimenty, které souvisí s neuroimunologií. Jeden se týká lidí, kteří jsou alergičtí na květiny. Alergická reakce zkoumanému souboru rozpukla i přesto, že se nejednalo o živé, nýbrž o umělé květiny. Další pokus se týkal herců a o jejich předvedení smutné nebo veselé role. U herců, kteří hrajících

smutnou roli, se prokázal stres zároveň se snížením imunitní funkcí. Naopak u těch herců, kteří ztvárnili veselou roli, se jejich imunitní systém dokonce posílil.

Vliv stresu na imunitní systém

„Nejprokazatelnější projevy potlačení imunity souvisí s glukokortikoidy“ (Joshi, 2007, s. 74). Zabraňují tímto způsobem vylučování interferonů, interleukinu a vzniká tak menší senzitivita lymfocytů na infekční alarm. Ve výsledku jsou schopny lymfocyty i zničit.

V první půl hodině působení stresoru na nás imunitní systém, je systém posilován. Zhruba po hodině začíná docházet potlačování imunitního systému, díky vlivu vyplavujících se glukokortikoidů. Nepůsobí-li stresor moc dlouho, imunitní systém se vrací zpátky na stejnou úroveň, na jaké byl před působením stresoru, že se na původní úroveň vrátit nemusí.

STRES A NEGATIVNÍ EMOCIONÁLNÍ STAVY

Vztah mezi negativními emocionálními stavy a stresem existuje. Tyto stavy se výrazně častěji objevují u té části populace, která je častěji ve stresu. K těmto negativním emocionálním stavům řadíme hlavně depresi a úzkost. Stres může dost často stát u zrodu deprese (Křivohlavý, 2001). Křivohlavý (2001) také dále uvádí, že úlohu tady představují tzv. iracionální smýšlení a představy, které nemocného straší, i když k nim nejsou reálné předpoklady. Svůj vliv má zde také například pocity, sebehodnocení, pocity bezmoci, jestli můžeme nebo nemůžeme proti nastalé situaci něco podniknout. Jedinci, trpící silnějšími depresemi si mohou s myšlenkou sebevraždy pohrávat anebo se dokonce i o sebevraždu pokusit. Úzkost neboli anxiozita je současně prožívaný bolestný zážitek. Je to abnormální a vše obsahující předtucha a strach (Faleide Asbjorn, 2004). Fyzické symptomy úzkosti jsou vnitřní tělesné napětí, pocení, zvýšený srdeční puls atp. Anxiozita se častěji vyskytuje spíše u starších lidí. Tito lidé mají jednoznačně horší tělesné předpoklady pro zvládnutí nemoci. Nýbrž někteří starší občané jsou schopni s onemocněními a negativními psychickými situacemi bojovat do vyššího věku. A častokrát je jejich organismus odolnější vůči úzkosti než organismus u mladého člověka, to však neplatí vždy, nýbrž se jedná pouze spíše o výjimky.

STRES A PAMĚŤ

Joshi (2007) zmiňuje, že menší přísun stresu aktivizuje paměť. Joshi (2007) dále uvádí dvě schopnosti zlepšování paměti během krátkodobějšího stresu: 1) schopnost zrychlování krevního oběhu dodává mozku větší množství energie a to zlepšuje postup paměti, 2) účinnost

glukokortikoidů na hypokampus, na němž se nacházejí receptory, které zkracují čas, který neuron potřebuje, aby si něco nového uchoval. Trvá-li stres ale přílišně dlouho, je jeho vliv na paměť výrazně negativní a může postupovat až k částečné nebo úplné ztrátě paměti. Při vleklém stresu může docházet až k poškození neuronů. Paměť se ale ztratit nedá úplně celá, je jen pouze potřeba větší množství asociací k znovu vybavení si určité informace. Dále se Joshi (2007) zmiňuje o studii, ze které vyplývá, že ty osoby, které se snadněji roznítí v abnormálních situacích, mívají pak větší sklony ke snižování mentálních i paměťových schopností, průvodních jevů nemoci Alzheimerovy.

1.5 Zjišťování a měření stresu

Dle Křivohlavého (2001) jsou metody ke zjišťování a měření stresu rozděleny do čtyř skupin: Skupina první - Využití vědomostí o biochemických a fyziologických projevech stresu. (Stres se dokazuje s pomocí údajů o katecholaminech v moči jedince – a jejich zvyšování se je přímo úměrné zvyšování míry distresu. Diagnostikovat se dá výhradně s použitím speciální laboratorní techniky, avšak ta je psychologům neskadně dostupná. Mezi nejobjektivnější ukazatele stresu patří fyziologické příznaky. Skupina druhá – Využívání specializovaných dotazníků na zjišťování psychologických charakteristických znaků stresových příznaků. (Charakteristiky psychologického stresu jsou možné zkoumat i pozorováním chování člověka, existuje ale i dotazník. Tento dotazník je po celém světě využíván jako orientační diagnostická pomůcka k zjišťování míry stresu. Rozděluje se do tří kategorií – emocionální příznaky stresu, jednání a chování lidí ve stresu a fyziologické příznaky stresu).

Třetí, předposlední skupina - Využití specializovaných dotazníků na těžké životní události. Poslední, skupina čtvrtá- Využívání specializovaných dotazníků na starosti všedního dne, jako je například dotazník Hassles scale - HS (škála starostí), který se zaměřuje každodenní starosti, dotazník obsahuje 117 položek a jeho autorem je R. S. Lazarus. Následujícím dotazníkem je Survey of recent life experiences - SRLE (Přehled nedávných životních zkušeností). Dalším dotazníkem je The inventory of collage student's recent life experiences - ISCRLE (Přehled událostí v studentských životech).

1.6 Zvládání stresu

Coping je výraz, který podle Nakonečného (1998) označuje aktivní osvojení si zvládání stresu. Jedná se převážně o faktory osobnosti jedince jako je citové a kognitivní zvládání, odolnost před stresem. Obranné mechanismy pramení z ohrožení sebepojetí (Paulík, 2010). Dále se Paulík (2010) konstatuje, že Freud vyličil dohromady deset těchto obranschopných mechanismů a za základ pokládal „nevědomé vytěsnění a vědomé potlačení“ (Paulík, 2010, s. 77). Stresu je zvládán pomocí obranschopných mechanismů. Nakonečný (1998) uvádí, že lidé mají velkou řadou obranschopných mechanismů. K těm nejdůležitějším mechanismům patří kompenzace - jinak náhradu toho, čeho nemůže člověk docílit. Dalším obranným mechanismem je racionalizace - ujišťování sebe sama o tom, z jakého důvodu došlo k neúspěchu. Mechanismem dalším je bagatelizace - záměr, kterého člověk nemůže docílit je snižován, vidí v něm spoustu nedostatků a přesvědčuje sám sebe o nedůležitosti cíle. Projekce - jedinec odvrhuje vlastní vinu tak, že se jí snaží připisovat někomu jinému. Posledním mechanismem je regrese – člověk proniká zpět na nižší úroveň. Dle Paulíka (2010) se nachází další obranschopné mechanismy například chování obviňující sebe sama (opak projekce), odčinění – když má člověk z něčeho pocit viny, kterou když se mu podaří odčinit, tak dochází k uspokojení. Altruistická sebe prezentace - uspokojování z dobra ostatních jedinců. Sociální izolace - odmítání styku s lidmi. Identifikace s agresorem - člověk přijímá agresorovi pravidla za své vlastní. Dle Joshiho (2007) stres mnohem hůře snáší starší osoby. Adaptační schopnost těchto osob už není tak spolehlivá jako u mladších spoluobčanů. Jestliže ten stejný stres nastane ve stejných stresových předpokladech, výkon mladších i starších jedinců klesá (Joshi, 2007), však u starších osob klesá více. Reakce stresová probíhá u starších osob i po ukončení vlivu stresoru. Tělu starších lidí může trvat delší čas, než se znovu dostane do normálního stavu. Starší osoby mají vyšší hladinu stresových hormonů – adrenalinu a noradrenalinu, i když jsou v relativním klidu a žádný stresor je neovlivňuje. Například se u starších lidí vyskytuje vyšší krevní tlak. Podle Paulíkovy (2010) hypotézy, mají ženy znatelně výraznější neuronové spojení obou hemisfér v corpus callosum, což je spoj mezi oběma hemisférami. Díky tomu mají ženy lepší předpoklady pro scelování emocionálních a racionálních složek životních situací. Z toho vyplývá, že situaci dovedou ženy v mnohých situacích lépe zhodnotit a jsou schopné se pružněji přizpůsobit nastalým změnám. Roli v rozdílech mezi muži a ženami samozřejmě hrají také hormony.

2. SMYSL ŽIVOTA

Životní smysluplnost

Kdo se táže po smyslu života, klade otázku špatně. Otázky nám pokládá život a na nás je, abychom na ně odpovídali.

Viktor Emil Frankl

Různé pohledy na smysl života nacházíme v historii lidstva – začíná to přesvědčením, že život má smysl, dále, že smysl život má, jen když si ho smyslem člověk naplní, potom, že smysl života je transcendentálního původu, až k postoji, že život nemůže mít žádný smysl a ani ho nemá. Tyto názory znázorňují odlišné životní postoje a také filozofie, např. náboženské pohledy, ateismus, nehumanismus, apod. (Tavel, 2007).

V rámci této práce se dá předpokládat, že život pro člověka má smysl a může mít nejrůznější zdroje, jenž jsou individuální. V kapitolách, které budou následovat, zkusím dát dohromady jistou představu významu smyslu života, jak široké jsou jeho zdroje a rovněž se pokusím poodkrýt stav, kdy chybí smysl v životě člověka.

2.1 Definice smyslu

Nejprve se chci zmínit o tom, o čem první kapitola nepojedná a hned poté se zaměřím na to, čemu se budu v této kapitole věnovat. Vyjádření slova „smysl“ je víceznačné. Tady nebudeme zkoumat smysl z hlediska fyzikálního (smysl otáčení), dále biologického (smyslový orgán) a zajímat se také nebudeme o význam pojmu z jazykového hlediska – čili myšlenkový obsah slovního vyjádření. Nejbližší se jeví význam daného slova užívaného ve spojeních, jenž vyjadřují důležitost nebo hodnotu určitého jevu, případně jeho chápání a také pochopení (např. smysl pro spravedlnost).

Tady se však význam pojmu smysl bude týkat účelu jednání či dění, směřování, celkového zaměření (Křivohlavý, 2006). Setkáme se také s významem, který odpovídá esenciální podstatě, významu a pocitu naplnění (Raban, 2008). Frankl ve svém díle hovoří o vůli k životnímu smyslu, čili o lidské potřebě nebo tendenci (ne však pudu) životní smysl nalézt a vytvořit. Tato lidská potřeba je zařazena mezi vyšší potřeby, tedy metapotřeby, podle A. H. Maslowa motivy fundamentální (Tavel, 2007). Je možné tedy konstatovat, že usilování o prožitek smysluplnosti je nanejvýš přirozenou a lidskou a záležitostí.

Například Vybrané přednášky o logoterapii, jež jsou vydány pod názvem *Vůle ke smyslu* (Frankl, 2006).

Za důležité považuji si hned ze začátku objasnit a také definovat termín smysl života. Pro začáteční představu zde uvedu některé pohledy autorů, o kterých si myslím, že jsou stěžejní a přínosné pro tuto práci. Ostatní formulace autorů významných v oblasti smysluplnosti života označím v kapitole, která je věnována psychologickým a filozofickým přístupům ke zkoumání životního smyslu.

P. Halama (2007) rozumí smyslu života v ontologickém přístupu jako nejvyšší integrující základně osobnosti člověka, to znamená jako základní životní úlohu, životní orientaci, světónázor, interpretaci světa a života všeobecně.

V. E. Frankl jako zakladatel logoterapie, před několika desetiletími vzbudil pozornost jak psychologů, ale také laické veřejnosti úvahou o smyslu života, popř. jeho absenci (Halama, 2000). Ve svých publikacích však neuvádí konkrétní definici smyslu života. Vyjadřuje však svoje přesvědčení, že životní smysl je otázkou transcendence, jež vede k prožití naplnění (Frankl, 2006). Hledání životního smyslu, který nemůže být doručen zvnějšku, bere jako výzvu, jako životní úlohu každého jednotlivého člověka (Křivohlavý, 2006). Dále Frankl často cituje výrok Nietzscheho: „Když má člověk své „proč“, unese pak téměř jakékoli „jak““ (cit. dle Frankl, 1999, s. 136)

Svoje vnímání smyslu života ukazuje i žák Frankla **A. Längle** (2002) a říká, že utváření situace je smyslem života. Žít smysluplně znamená, že se člověk se svými schopnostmi, vlohami, chtěním a cítěním věnuje tomu, co zrovna současná chvíle nabízí. Vyrovnává se s tím tvořivě pouze ten, kdo smysl přijímá a dává. Také dodává, že smysl je právě to, co se nyní má stát skrze člověka, kterou nejvyšší hodnotu situaci přidělí a že ji také uskuteční.

Životní smysl podle **Rabana** (2008) je možné definovat také jako potřebnost orientování se v krajních situacích, které nás stále a stále provází našim životem. Dále doplňuje, že neustále jsme vyzíváni, abychom se rozhodovali o našem dalším směru cesty. Přičemž svou volbu nacházíme na základě naší schopnosti hodnotit, dále za pomoci hodnot, a ta je neoddelitelně a úzce spjata s našim lidstvím.

Jistým vodítkem pro pochopení smyslu života je také analyzování teorií smyslu života podle Battisty a Almonda (dle Halamy, 2007), ti vytvořili tzv. **relativistický přístup**. Z něhož vyplývá, že člověk, jenž má smysl života

- a) se kladně zavázal určitému konceptu životního smyslu;
- b) tento jeho koncept mu dává životní rámec, a tento mu umožňuje odvozovat životní cíle a interpretovat svět koherentně;
- c) chápe a vnímá sebe sama jako toho, kdo tento životní rámec naplňuje a také realizuje cíle, vyplývající z něj;
- d) na základě tohoto všeho realizování a naplňování tedy vnímá svůj život coby významný a důležitý.

Etymologický význam slova smysl je v podstatě čínský pojem tao, což znamená v překladu smysl nebo také cesta (Müller, 2006). Většinou to je tak, že cesta má určitý svůj cíl, ale taoistické přísloví říká, že také sama cesta je cílem. Podobně, tedy ze dvou úhlů pohledu, lze chápat i koncept smyslu života. Je možné vnímat smysl jako celkový, konečný, ontologický, ale můžeme o něm přemýšlet také jako o průběžném vyplňování života cíly částečnými, které mají smysluplnost. Rovněž Halama (2007) přemýšlí o smyslu v dichotomii a rozlišuje ho na smysl osobní a ontologický. Též upozorňuje, že na tuto dichotomii můžeme pohlížet i hierarchicky.

Křivohlavý (2006) podobně rozlišuje nižší a vyšší úroveň smysluplnosti. Yalom vidí rovněž dva pohledy na získávání smysluplnosti života. Jeden odráží kosmický smysl, druhý pozemský smysl (sekulární osobní), (Halama, 2000).

Ve své práci se budu věnovat těmto oběma interpretacím. V další části se nejprve zaměřím na celkový smysl.

2.2 Celkový smysl

Jak jsem uvedla výše, na životní smysl můžeme mít pohled ze dvou základních úhlů. Tyto jsou, metaforicky řečeno, dvěma stranami jedné mince, v mnohém spolu úzce souvisí, jsou neoddělitelné, ale nemusí být uvědomované explicitně. První strana mince nám většinou říká, o jakou minci v podstatě jde, zde její původ i účel odráží. Další, tedy druhá strana mince (většinou je to přední) pak vypovídá o hodnotě této mince. Bez zadní strany by se jednalo jen o kov s jistou hodnotou, o které ale nevíme, nač slouží, jak ji je možné použít. Mince bez

strany přední nenaplňuje zase význam mince jako takové, čili připisování jednotlivé hodnoty. Stejně chápou i dichotomické pojetí životního smyslu.

Nejprve se budu věnovat smyslu, který odráží odpovědi na určité otázky, např.: Jaký účel a význam má tento svět i lidský život? Odkud se život vzal a kam kráčí a směřuje? Co je vlastně v životě člověka doopravdy důležité? Čili o pomyslné zadní straně mince, vlastně o tom, co je v pozadí jednotlivých životních hodnot a cílů.

Raban (2008) přemýšlí, že smysl světa jako celku je pro člověka uchopitelný jen v případě, když jej převyšuje. Potom může člověk svůj život, ale také sám sebe vnímat jako cosi hodnotného a cenného. Svoji myšlenku dokazuje názorem Längeho, že člověk, který tímto způsobem vnímá sebe i svůj život, se snaží to smysluplné a hodnotné proměnit ve skutek. Také mluví o tom, že konečný účel života však nemůžeme rozumově pochopit ze své pozice, když nás vlastně přesahuje. Přesto je však velmi důležité ve svém životě vyšší smysl vnímat. Podle Frankla (2006) může například účast vyššího smyslu v životě člověka být schopna dávat smysl nejen životu samotnému, ale také utrpení. Rabanův přístup tedy mluví o lidské transcendentalitě a spiritualitě, které mohou být člověku významným zdrojem pocitu a naplnění smyslu života. Na rozdíl od něj Lévinas ukazuje totalitní pohled na svět a říká, že smysl individuálního je určen celkem a jednotlivé je smysluplné jen jako součást celku, vně totality jednotlivosti pak tedy nemají smysl (Hejna, 2003).

Jak je tedy už zřejmé, oblast uvažování o smyslu života, neboli bytí či existence, je na pomezí více oborů. Vlastní je a také byla vždy hlavně teologii a filozofii, v posledních desítkách let se jí již ovšem nebojí ani psychoterapie a psychologie. S životní smysluplností se vlastně spojuje mnoho intenzivních prožitků. Hodně lidí se zabývá smyslem života, a to ne pouze nahodile v jeho jednotlivostech, ale v také jeho celosti, a může tím proměňovat a utvářet svůj život, své koncové cíle a také hodnoty. Smysl života se tím vlastně stal důrazným integračním činitelem (Říčan, 2007).

Předmět smyslu celkového řeší v rámci psychologického přemýšlení existenciální psychologie a filozofie a také finalistické a teleologické koncepce v psychologii osobnosti. Jednou z dalších zajímavých oblastí vědy, která toto téma řeší, je **psychologie spirituality a náboženství**. K této práci je téma prožívání spirituality, příp. náboženství vzhledem k celkovému smyslu velmi důležité. V českém prostředí se o něj zajímá např. Říčan (2007) nebo Smékal (2008). Reich sleduje spiritualitu tam, kde lidé považují cosi za transcendentní věc, případně věc veliké hodnoty (Blatný, 2010). Také Heller (dle Říčan, 2007) definoval náboženství jako lidský vztah (ať už v učení, praktický nebo teoretický – v kultu a etice) k tomu, co má proti němu roli boha. Říčan (2007) poté doplňuje, že bohem je pro lidi to, čemu

nejvíce důvěřují, co je pro ně nejvyšší hodnotou a normou, to, čemu se cítí být zavázáni. Další zmínka je o termínech pseudonáboženství a kryptonáboženství, které ukazují na to, že řada jevů a systémů ve společnosti dnešní doby jsou splněny popisem (významem, funkcí) náboženství. Pro některé lidi se tak náboženstvím stane věda, astrologie, alternativní medicína apod. Stejně tak jím může být oddání se např. sportovnímu či módnímu světu.

H. Hark říká, že **dimenze spirituální** byla vyřazena na velmi dlouhou dobu z okruhu akademické psychologie. Usiluje prožitek spirituality přiblížit na příkladech, jako je např.: prožívání lásky, klidu, radosti, víry, nádherný zážitek člověka v přírodě, kdy člověk má pocit, že je součástí celku, vnímání duševních a duchovních sil při meditování, zážitek inspirace, zážitek tvořivosti. Mrázek pak v náboženství vidí soubor vyjádření vztahu k transcendenci numinózní (Říčan, 2007).

Pojmy numinosum, numinózní (dle R. Otta) pojmenovávají božskou zkušenost, posvátno, pocit vnější moci či síly, jenž vede k okouzlení, ale také k bázni, štěstí, nadšení a i fascinaci, ale také k odevzdanosti a pokoře (Müller, 2006). Tyto názvy obsahují působení dynamické, které není závislé na vědomé vůli lidí, jež je tomuto působení vystaven. Působení je provázeno silnými a hlubokými emocemi. Zážitky bytostného Já patří k typicky numinózním. Pojem spiritualita vnikl do psychologie až v posledních desetiletích. Je užíván v psychologii aplikované, ve výchově a psychoterapii. Tato definice však není zatím naprosto zřejmá vzhledem k těmto dvěma základním otázkám – jak psychologicky vystihnout spiritualitu a jaký je vztah mezi náboženstvím a spiritualitou. Emmons udává znakem spirituality hledání jednoty, smyslu a propojenosti (Říčan, 2007). Říčan také dodává, že hodně lidí prožívají spirituální prožitky jakožto setkání s něčím, co je nemožné pro člověka uchopit, je však uchopen, něčím, co se ho plně zmocňuje. Když porovná prožitek spirituality a prožitek z celkového smyslu života, zdají se mi, vzhledem k výše uvedenému, oba dva pojmy úzce svázané.

Frankl (2006) pojmenoval dimenzi, jenž je velmi blízká, snad i totožná, jakožto **noetický rozměr osobnosti** (např. duchovní či noologický - ale nikoliv ve významu náboženském; nejvíce je používán ve spojení noogenní neuróza). Tato je vlastní pouze lidem a reprezentuje existenciální skutečnosti v životě. Leží mezi spirituální a psychickou dimenzí (existencí) člověka. Halama (2000) ji našel ve Wongově pojetí dimenzí osobnosti (dimenze psychická, spirituální/duchovní, tělesná) na pomezí spirituální a psychické.

2.3 Dílčí smysl – životní cíle

Moudrost taoismu uznává trojí smysl. Dva z nich se vztahují k transcendentnímu, vyššímu smyslu, ve třetím smyslu vyjadřuje tao cestu činnosti univerzální. Tuto dimenzi pojmenoval logoterapie smysl okamžiku a jedná se o individuální naplnění smyslu života v každém daném momentu. Jde o smysl, který člověk vkládá do každé chvíle (Raban, 2008). Tím jsme se dostali ke druhé straně mince, a sice, kterou konkrétní hodnotou či významem člověk průběžně naplňuje svůj život. Tato kapitola je zaměřena na životní cíle, jimiž je získáván prožitek smyslu života.

V psychologii současnosti je známo více přístupů, které přisuzují cílům hlavní roli v životě člověka po psychické stránce. Nejvíce známé jsou: Emmonsův koncept osobních snažení, Cantorovy životní úlohy či Littleho osobní projekty. Všechny prohlašují velmi silný vztah s životním smyslem (Halama, 2007).

životní smysl chápe Reker jako stav, kdy má člověk životní cíle, pocit pořádku, směru a rovněž vnímá také důvod pro svoji existenci. Wong definuje smysl života jako jednotlivě konstruovaný kognitivní systém, jenž životu dává osobní hodnotu (Halama, 2000). Oba dva také předkládají společnou definici smysluplnosti. Uvádějí, že životní smysluplnost je projevem hodnoty, kterou připisujeme běhu života a událostem, dále i významu, který přiřazujeme existenci vlastní a také dále, že smysluplnosti života můžeme rozumět jako uvědomování si souvislostí a účelu vlastní existence, řádu a rovněž dosahování kvalitních cílů a s tím spojené pocity naplnění (Dle Křivohlavý, 2006). Rovněž Frankl vnímá člověka teleologicky – který se zaměřuje a poté naplňuje určitý cíl a účel (Halama, 2007).

Emmons (dle Křivohlavý, 2006) chápe člověka jako aktivní, úmyslně a záměrně konající bytost, které záleží na dosahování naprosto určitých cílů. K dosažení těchto cílů hlavní měrou přispívá motivace, o které tvrdí, že je původcem soudržnosti (koherence) v osobnosti a že je to ta síla, která vlastně dává smysl zdánlivým nesrovnalostem v jednání a chování a lidí.

Popisuje přirozenost člověka někam směřovat, tedy ukrývá záměr, cíl i předmět zájmu a jeho vztah k němu. Husserl toto pojmenovává intence – k něčemu se vztážením. Klinger (dle Halama, 2007) tedy na otázku, co dává tedy člověku zážitek smyslu, si odpověděl, že to jsou právě ty cíle, zaujetí incentivami a také intenzita vztahu k nim. Bez nich by lidé prožívali smysl jako bezsmyslný a prázdný. K úplnosti uvádím **formulaci cíle** dle Krugalskiho (dle Křivohlavý, 2006), který ho vnímá jako vytoužený či žádoucí stav světa, tohoto se snaží člověk dosáhnout nebo ho svojí aktivitou realizovat.

Křivohlavý (2006) přemýšlí nad **hledisky cílesměrného jednání** a nalézá jich zrovna několik. Dle něj jde o vědomé směřování a jednání, které má svůj účel v perspektivě budoucí. Jde tedy nejen o záměr, ale rovněž o současné dění, jenž je nástrojem k budoucímu cíli. O tomto budoucím cíli je potřeba se rozhodovat na základě volby cesty a hodnot (podle kognitivních map). Důležitým bodem je rovněž vůle tohoto dosáhnout cíle (které se projevuje v podobě snahy a úsilí) a také odpovědnost za vše, co s cestou k tomuto cíli souvisí. Podpírajícím činitelem se pak stává kreativita, flexibilita, odolnost a také nezdolnost stát tváří v tvář překážkám (neboli resilience).

Halama (2007) rozděluje **základní funkce cílů**, jenž pomáhají život prožívat coby smysluplný:

aktivační funkce – cíle aktivují energii a schopnosti, mobilizují zdroje energie a podporují schopnosti k rozvoji

organizační funkce – cíle dávají lidské aktivitě a energii směr, účel a uspořádání, organizují je do koherentního celku

regulační funkce – cíle umožňují člověku regulovat svojí pozornost, aktivitu, chování, ale také emocionální stavy, umožňují volit, co je pro člověka důležité

integrační funkce – týká se vztahu ke světu - prostřednictvím angažování se v cílech člověk aktivně interaguje s vnějším světem a překonává oddělení vnitřního od vnějšího světa

Tady chci ještě zdůraznit dva různé úhly pohledu na cílesměrné pojetí životního smyslu. Křivohlavý (2006) zde odlišuje **nejzazší cíl** (ultimate concern), tento je nejvyšší hodnotou pro člověka na rozdíl od **dílčích cílů** (osobní snahy), které směřují k tomu nejzazšímu cíli. Stejně dělení se však také nachází v rámci užšího pojetí smyslu života, který je zaměřené na cíle. Nejedná se o základní dichotomii životního smyslu, jak byl popisný v kapitole první, přesto že princip je skoro identický.

Nejzazší cíl tvoří z mého pohledu také jistou platformu cílů dílčích. Určitým příkladem je osobní snaha o život, který je ve shodě s přírodou – konečný cíl, který ale obsahuje i mnoho dílčích cílů, jež je třeba naplnit. Nejvyšší hodnota je ale na pozadí cílů dílčích, jejichž hlavním smyslem je posunutí lidské snažení o kousek blíže k cíli konečnému, který nemusí být a také nebývá často jediný.

2.4 Potřeba smyslu života

Nyní se pokusím nastínit, z jakého důvodu usiluje člověk o dosažení určitého smyslu ve svém životě a také proč dobře se necítí, pokud životní smysl postrádá. Franklovy projevy vůle ke smyslu a existenciální vakuum jsou tady důležitými pojmy. Tyto uvedu ze začátku.

Vůle ke smyslu je známý a zažitý překlad Franklova „Wille zum Sinn“. Ostatní autoři v této souvislosti mluví o touze po smyslu, orientaci ke smyslu nebo také o potřebě smyslu života. Frankl tento odborný výraz popisuje spojením jako snahou jedince o dosažení naplnění životního obsahu, jako je elementární potřeba a další. (Tavel, 2007). Jedná se o tendenci člověka najít a poté si vytvořit smysl života. Každá situace rovněž jako sám život má určitý smysl a úkolem člověka je ho najít. Způsobem, jak tohoto docílit, vidí Frankl v sebetranscendenci (Balcar překládá jako sebezpřesah) – v naplnění. Tedy o transcenci uvažuje Frankl jako něčem, co člověka překračuje – kterýkoliv systém nebo celek. Tady nejde pouze či prvořadně o vztah k bohu. Jde spíše o to, oddat se určitému dílu, jenž není v získávání slasti z uspokojování pouze svých potřeb. Podle Frankla tedy není smyslem života člověka seberealizace, ale sebetranscendence. Čím víc se věnuje úloze, která leží mimo něj, tím více se stává sebou samým. Velmi obdobně se vyjadřuje Maslow, jenž tvrdí, že u sebeaktualizujícího se člověka dosáhne síla ega nejvyšší hodnoty tehdy, když své ego transcenduje, tedy na něj zapomene (Tavel, 2007).

Balcar (1995) definuje pojem jako základní lidskou tendenci hledání objektivního smyslu ve skutečnosti a v jejích možnostech. Další autoři popisují vůli ke smyslu života jako vůli interpretovat, vnímat, vyčíst smysl z okolí, organizovat jednotlivé části podnětů do celků, které mají smysl. Boroš (dle Tavel, 2007) rovněž uvažuje, že pojetí smyslu života je ústřední funkcí self člověka, která sjednocuje prožívání objektu (svět) a subjektu (já).

I když Frankl a jiní autoři mluví o cílech v budoucnosti, zdůrazňují tady situační aspekt lidského rozhodování, konání, volby a hlavně prožívání (nevyjímaje prožívání smysluplnosti). Toto Frankl (1990) zdůrazňuje vyjádřeními, jakým je např., že se člověk v každé chvíli

rozhoduje, kým bude či jestli nějaké okolnosti mohou nebo nemohou mít vliv na jistého jedince, a tedy kterým směrem tento vliv může působit, a to vše je závislé na jeho svobodné volbě. Pouze já určuji, zda se okolnostem poddám nebo se jim postavím, nikoliv aby podmínky určovaly mne.

Baumeister (1991) nastínil **teorii čtyř potřeb**, jenž vytvářejí potřebu smyslu života a tudíž přispívají k prožívání smysluplného života. Je to potřebnost životních cílů, potřebnost kontroly a účinnosti (efficiency), jenž ve snaze o popis událostí takovým způsobem, že člověk má potom pocit vlastního vlivu na důsledky své činnosti a důležitých věcí v životě. Dále je to potřeba oprávnění (justification, value) a hodnoty, která hovoří o zodpovědnosti, spíše tedy o potvrzení morálnosti vlastní činnosti a hodnoty. Poslední je potřeba sebehodnoty (self-worth), to je touha po výjimečnosti po vlastní hodnotě. Pokud jsou tyto potřeby naplněné, je vytvořen pocit spokojenosti a také smysluplnosti.

Podle Halamy (2007) se derou do pozadí potřeby smysluplnosti dva motivační sklony, a to za prvé potřeba kognitivního rámce (popis a uspořádání života a aspektů života jako vzájemně smysluplných) a dále potřebnost cílů tak, jak jsem výše uvedla.

V. E. Frankl (1994, 2006b, 2006c) ve svém díle poukazuje na nedostatky prožívané smysluplnosti v životě člověka, tedy absence pocitu životního naplnění. Hovoří pak o ztrátě smyslu, **vakuu existence a z něho plyne existenciální frustrace až noogenní neuróza**. Pouhou otázkou po smyslu ovšem nechápe jako projev psychopatologie a nemoci, ale tvrdí, že je to přirozený lidský projev. Nezapomíná ale ani zde upozornit na lidskou zodpovědnost za svůj stav a také roli svědomí coby „orgánu smyslu“, který je schopný vypátrat smysl jedinečnosti v každé situaci. Příčinu ztráty smyslu (existenciální frustrace) vidí také např. ve ztrátě instinktů a tradic – ty už dnes lidem neříkají, co musejí nebo co mají. Přestávají tedy vědět, co chtějí, napodobují tak druhé a upadají do konformismu.

Frankl (2006) udává, že pocitem bezesmyslnosti je zapříčiněno cca 20% neuróz.

Křivohlavý (2010) dává výčet projevů a příkladů prázdnoty smyslu, například máme dojem, že jsme k ničemu, když nečekáme od života nic, nebo že se zblázníme nudou, pokud odešel někdo, koho jsme měli „rádi nadevšechno“ apod.

Termín existenciální vakuum, případně Křivohlavého (2010) ekvivalentní pojem smyslu prázdnota, je popsána coby hluboká vnitřní prázdnota neboli pocit nenaplnění, jako by neustále v životě něco chybělo, činnost, úkol, poslání. Mnohdy jsou tyto pocity přítomné i přes vyhovění potřeb osobních, které vedou k pocitu dočasného uspokojení a pocitu slasti. Také naopak cesta k cíli, který ovšem není naplněn úspěšností, může být smyslem naplněná (Frankl, 2006).

Maddi (cit. dle Halama, 2007) uvádí, vzhledem ke smyslu života **tři klinické formy existenciální nenaplněnosti**:

Dobrodružnost – je nejlehčí formou bezsmyslnosti; smysl se objevuje skrz rizikové aktivity a extrémní, život je vnímán jako nudný, otupující, prázdný, a tak jsou vyhledávány extrémní zážitky, hazard, apod.

Nihilismus – odmítání jakéhokoliv smyslu, je považováno všechno za bezúčelné, lidé jsou znechucení, cyničtí, rozezlení, ale jsou též soupeřiví, jen mají málo vnitřní motivace.

Vegetativnost – je nejtěžší formou. Člověk není schopen najít nic hodnotného ani zajímavého, trpí nudou, apatií, depresi, prožívá bezúčelnost a bezcílnost.

Chybění smyslu ale vede k **pseudosmyslům**. Pokud se štěstí nebo radost stanou cílem, nelze jich dosáhnout. Tedy např. pokud se usiluje o samu moc či postavení jako o cíl (místo toho, aby byly jako “vedlejší produkt“ naplnění vyšších hodnot a cílů – např. společenských cílů), nemohou nepřinést naplnění člověku (Tavel, 2007). Křivohlavý (2010) výstižně vyjadřuje Frankla, Když nemá člověk proč žít, nenajde ani moudrý způsob pro to, jak žít.

Tím se rozumí orientace na požitky, úspěch, egocentrické prosazování (Tavel, 2007), toto uvádí Frankl i Smékal,

M. Machovec (2002), který se zamýšlí nad smyslem lidské existence, důrazně si uvědomuje osamělost, která vede až k zoufalství člověka v dnešní době ve světě plném institucí. Doplnuje, že nynější svět je velmi přeplněný nicotnostmi, také že ve 20. století oblast práce jako oblast volného času stejně znesmyslněla (Machovec, 2002). Také hovoří o tom, že v dnešní době chybí způsob opravdového kontaktu člověka s člověkem, a to v úplném dialogu. S tímto vzpomněl na filozofii M. Bubera, kdy **existenciální styk** dvou lidí, otevření se jeden druhému je to, co člověk opravdu potřebuje ke svému růstu a tudíž k tomu, aby se stával sám sebou. Samota a prázdnota se potom odráží ve zvýšené potřebě podnětů vnějších, člověk se snaží o přehlušení jistého odcizení sám sobě.

2.5 Zdroje životního smyslu

Životní smysl můžeme zkoumat z pohledu síly naplnění smyslem. Nynější kapitola je především o obsahové stránce smyslu. V minulé kapitole bylo ozřejmáno, že lidé smysl života potřebují, chtějí zažít pocit naplnění. Další logickou otázkou potom je, jakým způsobem toho můžeme dosáhnout, kde je možno najít a získat smysl. Jak uvádí Frankl (1994), smysl nejde naučit nebo se nedá předat, musí se žít. I přestože zde nelze nestanovit přesný návod, který vyvede člověka z temné uličky ztráty smyslu, je možné blíže uvést, ze kterých životních oblastí může člověk čerpat a které hodnoty jsou zásadní pro prožitek smysluplnosti.

Zdroje smyslu života jsou v psychologii často spojeny s hodnotami. Hodnoty v psychologii se obecně formulují jako jisté principy, cíle, standardy či směrnice, jež člověk bere za důležité a kterými svůj život řídí (Parrot, in Halama, 2007). Rovněž Frankl (2006) k tématu přispívá a uskutečňování hodnoty postavil jako základ smysluplnosti, která je prožívaná. Odráží se tady jeho myšlenka, že člověk má žít život, který stojí za to žít.

Frankl (cit. dle Cakirpaloglu, 2009) popisuje tři základní kategorie hodnot:

Tvůrčí hodnoty – jsou v souvislosti se zaměřením člověka, který je cílevědomý, člověk tedy přijímá a prožívá vnější obsahy a současně má potřebu něco ze sebe zanechat světu, je to něco co je pro něj velmi vzácné a hodnotné. Tady to může být celá škála od vynalézavosti a kreativity až k běžným denním aktivitám. Obecně lze považovat každé dílo za významné, avšak pro samotného člověka určuje hodnotu škála okolností, které stojí u zrodu díla, ale též zodpovědnost a úsilí samotného tvůrce díla. Tato práce na samotném díle, případně. i na jeho dokončení, poskytne člověku stav vlastního sebepotvrzení, jenž existuje uvnitř sociálního a kulturního kontextu. Snaha o společnou věc (názor, ideu nebo hodnotu) se potom stává mimořádně významnou.

Zážitkové hodnoty – vycházejí z pocitů libosti, které vyplývají z individuálních prožitků příjemného nejrůznějších obsahů i kvalit. Může se jednat o vnímání dokonalosti a krásy živé i neživé přírody, o myšlení, lidské prožívání apod. K nejdůležitějším hodnotám ovšem patří vztahy mezi lidmi. Mezilidský kontakt, hlavně láska a přátelství, vede k osobnímu růstu a sebetranscendenci. S tím souvisí i intenzita prožitků těchto hodnot. Rovněž Frankl (2006) potvrdil, že měřit velikost života lze na velikosti okamžiku a stačí jediný okamžik, který může dát smysl celému životu zpětně. Varuje však před tzv. pseudoláskou, čili neautentickým vztahem, která je vyznačena např. závislostí.

Postojové hodnoty – začínají působit, když je pro tvůrčí nebo zážitkové hodnoty výrazně omezen prostor nebo dokonce znemožněn. Člověku zbývá jedině vlastní postoj při velké ztrátě, ať už určitého aspektu života nebo blízkého člověka, který byl pro jeho existenci zásadní. Každá událost skrývá v sobě jistou možnost a člověk vždy má na výběr volbu, má v podstatě svobodu určit si postoj k situaci, která je už nezměnitelná a s ní má zodpovědnost za svůj život. Je možné se oddat plně tragédii nebo může do ní zasáhnout aktivně a tím se bezmocnosti nepoddávat. Závěrem je třeba doplnit, že čínský znak pro krizi je kombinace dvou symbolů – příležitosti a nebezpečí (Yalom, 2006). Vždy tedy záleží na jednotlivém člověku, jakým způsobem se rozhodne, a to buď příležitost hledat, nebo zůstat ohrožením paralyzovaný.

Na tuto oblast zdrojů smysluplnosti života můžeme pohlížet ze dvou úhlů. Je možné rozlišit **šířku** této dimenze, jenž odpovídá různorodosti zdrojů, kdy výzkumy poukazují cca na 6 zdrojů. Jejich **Hloubka** neboli kvalita zážitků je také důležitou dimenzí zdrojů.

Wong a Reker (dle Hamala, 2007) pochopili hloubku životního smyslu jako **stupeň sebetranscendence** a člení její čtyři stupně, přičemž lidé, kteří se nacházejí na třetím a čtvrtém stupni, klasifikují svůj život coby smysluplnější než lidé na ostatních dvou stupních:

1. Zaujatost sebou – převažuje komfort a hédonistické uspokojení
2. Individualismus – převažuje realizování osobních ambicí
3. Kolektivismus – převažuje služba pro ostatní a také převaha účasti na sociálních, veřejných a politických záležitostech
4. Sebetranscendence – převažují hodnoty, které přesahují jednotlivce směrem ke konečnému smyslu a ke smyslu celého světa

Jak jsem již uvedla, výzkumem se zjišťuje nejen šíře zdrojů smyslu života, ale také hloubka. Ebersole (dle Halama, 2007) uvádí kategorizaci, kde je **osm základních typů zdrojů smyslu života**:

Vztahy – meziosobní orientace, která zahrnuje rodinu, partnerské vztahy, přátele apod.

Služba – podpora a pomoc jiným

Přesvědčení – žítí podle určitých přesvědčení (politických, náboženských, apod.)

Získávání – jedná se o orientaci na získání materiálních prostředků

Růst – je zaměřen na seberozvoj a zdokonalování sebe sama

Zdraví – udržovat si duševní a fyzického zdraví

Práce - smysl odvozen ze zaměstnání či práce

Potěšení – hledání spokojenosti, radosti, potěšení

R. F. Baumeister dle Křivohlavého, 2006, rozebral **čtyři oblasti zdrojů smysluplnosti života**, ke kterým se člověk v dnešní době vztahuje a o které také usiluje:

Práce – aby vzniklo uspokojení z práce, je potřeba více aspektů - získat finance k zajištění podmínek nutných k životu, získávat kariérní postavení, posilovat sebepojetí, dále je nutná seberealizace a vnímat práci jako svoje povolání (čili ve smyslu tzv. vyšší povinnosti).

Láska – je nutné si vytvořit a také udržovat blízký a intimní vztah, náležet někomu. Křivohlavý zde zdůrazňuje ve Sternbergerově představě (Sternberg, 2009) element tzv. osobní oddanosti (commitment), jenž má na rozdíl od intimacy a vášně navíc to, že je výsledkem vědomého a záměrného rozhodnutí člověka. V další publikaci popisuje Křivohlavý (2010) lásku coby stoličku, která má tři nohy a přitom vychází z vnímání lásky Smitha. Podle něj stojí láska na třech pilířích, jedním je autentická úcta, dále odpuštění (neoplácíme zlé zlým, ale necháme to být a jít dál) a konečně péče o milovanou osobu (praktickými skutky).

Štěstí – na základě psychologického rozboru se v něm skrývají: příjemné a pozitivní emocionální zážitky; mír a klid, nepřítomnost negativních emocí a bezpečí; v dlouhodobém pohledu spokojenost se životem (např. v manželství). Na pocitech štěstí se může také podílet spolu zdravotní stav, práce a sociální vztahy. V prvé řadě však závisí míra pocitu štěstí na individuálních očekáváních, na morálních a sociálních standardech neboli normách. Štěstí je tedy velice relativní. Vnímání života jako smysluplného závisí na prožívání života jako šťastného.

Sebepojetí a identita dle Baumeistera (1991) je identita hodnotou nad hodnoty jako životní cíl, protože odpovídá na otázku „Kdo jsem?“. Někde vzadu jsou snahy po osobitosti, tím rozumíme tzv. výzva „ke svobodě“, to znamená, že výzva neznámá dělat si to, co se mi zachce bez jakékoli odpovědnosti, avšak naopak, stát se skutečně takovým, jakým bych chtěl a měl být. Člověk se snaží stále více sám sobě porozumět. Také se však vyhýbá vnější motivaci. Stanovuje si sám svá práva a povinnosti a spokojenost subjektivní je mu ovšem hlavním hlediskem správnosti (Baumeister, dle Křivohlavý, 2006).

Cílem individuace (z pohledu analytického) je vývoj individuální osobnosti, tedy stát se bytostným Já, znamená to vlastní rozvoj a vývoj osobnosti přijetím vědomě co možná nejvíc vědomých i nevědomých součástí (Müller, 2006).

Další oblastí, která je velmi významná pro hodně lidí ne pouze jako zdroj životního smyslu, se stalo **náboženství**. Avšak nejen ve významu prožívání spirituality, jak už bylo řečeno výše. Náboženství většinou předkládá lidem svoji vlastní odpověď na otázku po příčině existence jako takové, po nejvyšším smyslu, ale hlavně také dává velmi zřetelně najevo, jaké normy, hodnoty, ideje apod. jsou pro život ty nejdůležitější a jak je vhodné si je vzít za své a také se podle nich řídit. Náboženskou psychologií se u nás zabývá např. P. Říčan (2007).

Hodně zmiňovanou tzv. výhodou věřících je konkrétní představa, co bude následovat po **smrti**. Tímto se velmi redukuje úzkost a strach ze smrti. Také Yalom (2006) píše, že smrt tzv. svědčí stále a postoje ke smrti ovlivňují to, jak rosteme, žijeme a také jak klopýtáme a také jak upadáme do nemoci. Smrt však vnímá jako neoddělitelnou součást života a říká, že je to právě to svědomí konečnosti, co nám dává možnost žít autenticky a intenzivně. Konfrontování se smrtí přináší člověku osobní změnu, přehodnocení životních hodnot a změnu životní perspektivy. Lidé současné společnosti mají však tendenci se úzkostlivě smrti vyhýbat, nechtějí o ní mluvit, mají strach z nepotřebnosti, ze stárnutí a nemohoucnosti (Yalom, 2006).

Vrátíme-li se však k náboženství, Wong (dle Halama, 2007) říká, že náboženství nabízí nejspokojivější odpověď na otázku konečného smyslu. Také tvrdí, že bez toho aniž by byl člověk religiózní, je velmi těžké se s touto otázkou vyrovnat. Vyjmenovává důvody, jež popisují náboženství jako hodně mocný zdroj smyslu života. Kromě již toho, co bylo uvedeno, zmiňuje také, že náboženství umožňuje lidem získávat hlubší pohled do každodenních zážitků, poskytuje útěchu a také smysl utrpení. Náboženství se svými symbolickými rituály a morálními nároky nabízí také možnost zahrnout do systému také motivační a afektivní složku, jimiž je prožívání smysluplnosti intenzivnější a komplexnější. Podle Halamy však odpověď na tuto otázku smyslu konečného může také poskytnout i jiný světonázorový nebo filozofický systém přesvědčení (Halama, 2007).

Závěrem této kapitoly a též celého oddílu se ještě zamyslím nad tím, co určuje, vyznávání některých hodnoty a tím směr k určitým cílům a že jsou, rovněž jako jejich prožívání, u každého člověka alespoň trochu odlišné? Jak jsem již napsala, postoj člověka ke světu je ve velké míře ovlivněn jednak výchovou – čili sociálními a kulturními proměnnými a tím zkušenostmi, které jsou s nimi spjaté. Vstupují sem však také osobnostní charakteristiky (např. rozvoj talentu, který vede k budoucímu povolání nebo zálibě). Podle Křivohlavého (2010) vnikáme do situací, jež nabízejí velkou řadu možností a také zároveň se nás ptají, co tedy uděláme. Pochopila jsem to tak, že musí tu být člověk jakožto vztahující se a hodnotící bytost, která určitou situaci posoudí, interpretuje a rovněž rozhodne co s tím dále. Křivohlavý (2010) ještě klade otázku, která je stejná jako i moje otázka v úvodu tohoto odstavce: Co

člověka osloví? Odpovídá metaforicky: Je potřeba, aby došlo k souznění, asi tak, jako když ladíme housle ladičkou – pokud je struna naladěná správně, tak se při rozeznění ladičky rozezní rovněž struna. Podobně je tomu i s vyjádřením hodnot člověka v jisté situaci, které se v jeho nitru rozezní. Jiná věc je ta, do jaké míry člověk vnímá tyto vibrace, jestli jim naslouchá a zda je nechá vstoupit do skrze svá rozhodnutí nebo činy svého života.

3 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

3.1 Vývoj názvu oboru

Na přelomu 19. a 20. století se speciální pedagogika jako věda začala formovat pod názvem *pedopatologie* (*paedopathologie*). Začala se vyučovat od roku 1946 na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity nejprve pod původním názvem, později pod názvem *defektologie* (Sovák 1980). Termín *defektologie* byl od konce padesátých let nahrazen termínem *speciální pedagogika*. Tento termín poprvé použil Bohumír Justyn Popelář v roce 1957, od roku 1973 byl název speciální pedagogika protlačován profesorem Milošem Sovákem, významnou osobností české speciální pedagogiky (Pipeková – Vítková 2010).

Setkáváme se však i s názorem, že termín *defektologie* mnohem lépe odráží „*interdisciplinární přístup ke speciálně výchovným jevům [...] a pojmy defektologie a speciální pedagogika rozhodně nelze považovat za synonyma*“ (Edelsberger et al. 2000, s. 3). V rámci speciálně-pedagogické vědecké obce však nebylo vyjasněno, jestli je pojem *defektologie* pojmu *speciální pedagogika* nadřazen (případně naopak). Od konce 70. let byly užívány jako synonyma (Sovák 1980, s. 11). V té době se též setkáváme s termínem *speciální pedagogika defektologická*. V 80. letech začíná postupně převažovat termín *speciální pedagogika* a v 90. letech je pouze jediným užívaným termínem.

Název tohoto vědního oboru, který se zabývá výchovou a vzděláváním osob se zdravotním postižením nemá jednotnou mezinárodní podobu, tedy pro tento obor jsou užívány např. názvy *speciální pedagogika* či *léčebná pedagogika* (Slowík 2007). Pojmenování *Léčebná pedagogika* (*Heilpädagogik*) se používá v Německu, Rakousku a Švýcarsku, v anglosaských a skandinávských zemích se užívá název *special (needs) education* (v doslovném překladu edukace jedinců se speciálními potřebami), který je do češtiny převeden jako speciální pedagogika (Švarcová 2012).

3.2 Historie oboru

Můžeme s trochou nadsázky říci, že název užívaný pro obor odráží přístup k osobám s postižením v daném období. V první polovině 20. století se již běžně poskytovala péče a přístřeší postiženým osobám. První ústavy, převážně pro choromyslné, se u nás zakládaly již na konci 19. století, kdy byla chovancům poskytována základní zdravotní péče a terapie prací. Později začaly být „*úchylné děti*“, jak bylo tehdejší ekvivalentní označení dnešních *žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, vzdělávány. První ústav pro tělesně postižené nesoucí

název Jedličkův ústav pro zmrzačené byl založen v roce 1913. Lidé s tělesným postižením byli běžně označováni výrazy mrzák, mrzáček, zmrzačený, invalida či kripl, odvozeno z německého *der Krüppel* (Vítková 2006). Tito jedinci s postižením nebyli ze společnosti úplně vyloučeni, nacházeli se ovšem na jejím okraji.

Tento obor byl nazýván od konce 40. let 20. století *Defektologie*. Ta se výrazně zaměřovala na samotnou vadu, *defekt*, ať už funkční, či orgánový a jeho následek v sociální sféře – *defektivitu*. Postižení se chápalo jako kategorie, běžná byla segregace osob s postižením z normální společnosti. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávali v systému škol pro *mládež vyžadující zvláštní péči*. Tyto školy se dělily podle druhu a stupně postižení, vzdělávání v běžných školách dohromady s intaktními žáky nebylo možné. Osoby s těžkým postižením nebo souběžným postižením s více vadami byly umísťovány do ústavů sociální péče, kde byly vychovávány, ale vzdělávání jim nebylo umožněno.

Lidé s postižením byli do jisté míry chápáni jako homogenní skupina, jedinec s postižením nebyl vnímán jako osobnost, ale přes stupeň a druh svého postižení. Speciální pedagogika (či defektologie) se zaměřovala pouze na výchovu a vzdělávání. Cílem nebylo vyrovnání vady, ale přiblížení většinové společnosti, normalitě. Jedním z příkladů tohoto přístupu je striktní využívání orální metody vyučování u sluchově postižených, kdy byli žáci nuceni odezírat a používat mluvenou řeč.

Speciální pedagogika byla nucena se po roce 1989 překotně vyrovnávat s řadou změn, které postupně vedly ke změně paradigmatu oboru. Nastala změna v přístupu k osobám s postižením, začaly se akceptovat mezinárodní úmluvy o právech osob s postižením a docházelo k následné změně terminologie. Speciální pedagogika rozšířila svou činnost od výchovy a vzdělávání k diagnostice, poradenství a rané péči. Stávající systém výchovy a vzdělávání osob s postižením ve speciálním školství byl zachován s určitými obměnami, ale jedním z nejvýraznějších trendů ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími požadavky je integrace do hlavního vzdělávacího proudu.

3.3 Speciální pedagogika a současné pojetí

Speciální pedagogika

Speciální pedagogika je docela mladým vědním oborem, což ve většině případů u laické veřejnosti též znamená, že se věnuje do určité míry postiženým lidem. Toto je samozřejmě pravdivé tvrzení, ale speciální pedagogika jako vědní a specializovaný obor prošla řadou změn. Většina lidí si myslí, že výchova a vzdělávání jsou velmi úzce spjaté s obdobím dětství

a dospívání. Tento směr se však v poslední době mění. V současném pojetí chápeme proces učení jako celoživotní. Právě na toto reaguje i speciální pedagogika.

Maximální rozvoj osobnosti člověka s postižením a dosažení maximální úrovně jeho socializace je základním cílem speciální pedagogiky (Slowík&Škoda, 2007).

V základním pojetí tedy můžeme definovat speciální pedagogiku jako vědu, která se snaží především o nápravu různých zdravotních, ale také sociálních postižení, které se v současnosti ve společnosti vyskytují. Je zde také zřejmá snaha o maximální úroveň socializace. To znamená, že prvořadým úkolem jsou taková nápravná opatření, která umožní postiženému jedinci jeho maximální zařazení do společenského života. Společenským životem rozumíme především pracovní život, ale samozřejmě i rodinný.

Miloš Sovák patří k nejvýznamnějším osobnostem speciální pedagogiky. I když řada jeho východisek a předpokladů je již překonána, ovlivnil vývoj speciální pedagogiky ve své době na teoretické rovině i praktické rovině. Stal se např. zastáncem bezplatného dávání sluchadel osobám se sluchovým postižením. Věnoval se problematice leváků, tady byl toho názoru, že leváci mají psát levou rukou. Zabýval se také logopedií, zde připravoval asistenty pro výkon tohoto povolání (Slowík&Škoda, 2007).

Z tohoto vyplývá, že i v České republice má speciální pedagogika vlastní historii a prošla svým vlastním vývojem. Toto je velmi důležité pro chápání všech souvislostí. Jedním z příkladů je ten, kdy v civilizované společnosti je kladen důraz na celoživotní vzdělávání. Můžeme si připomenout základní dokumenty Evropské unie, jenž uvádějí jaké základní cíle má vzdělaná společnost. Právě z těchto důvodů se speciální pedagogika začala věnovat také andragogice. Což tedy znamená, že ve speciální pedagogice existují směry, které se rovněž věnují vzdělávání nejen dospělých, ale například také seniorů.

Velmi rozvinutým a významným oborem pedagogiky je speciální pedagogika. Její poslání a význam spočívají ve speciální edukaci a rozvoji osob, které mají oproti většině speciální edukační potřeby a rovněž potřebují pro svůj rozvoj speciální péči a přístup (Fisher&Škoda, 2008).

Jako jedno z typických znevýhodnění můžeme uvést například handicap, který spočívá v tom, že jedinec je nějakým způsobem limitován a musí mu být poskytnuta zvýšená péče ve výchovně-vzdělávacím procesu. V praxi se také setkáváme s profesí asistenta pedagoga. Tento asistent má za úkol být postiženému k dispozici a pomáhá mu tak v překonávání překážek.

K dalším klíčovým slovům můžeme zařadit znevýhodnění. V tomto případě se může jednat například o znevýhodnění sociální. Pro tyto děti jsou zřízeny v základních školách přípravné

třídy. Tady mají děti možnost se po jeden školní rok připravovat na pravidelnou školní docházku. Smyslem toho je právě potlačování sociálního znevýhodnění.

Rovněž se v naší společnosti vyskytuje řada poruch, které jsou dále centrem dění ve speciální pedagogice. Jedná se o jisté poruchy pozornosti nebo také i psychické postižení a rovněž tito jedinci nutně potřebují specializovanou péči.

Současné pojetí speciální pedagogiky

Speciální pedagogiky jako obor je relativně mladým vědním oborem, který se postupně začal vyvíjet cca v posledních padesáti letech. První impuls ke vzniku speciální pedagogiky vzešel právě z oblasti lékařství, kde se objevovaly případy postižených osob, kteří nutně potřebovaly ve svém návratu do reálného prostředí vysoce specializovanou pomoc.

V hledání nejlepších přístupů k lidem s handicapem a ve snaze rozvíjet, vychovávat a vzdělávat tyto jedince tak, aby byli schopni prožívat i přes různá znevýhodnění kvalitní a smysluplný život, se postupně vytvořil vědní obor speciální pedagogika, na kterou dnes můžeme pohlížet jako na vědu s poměrně širokou, ale důrazně vymezenou oblastí zájmu (Slowík&Škoda, 2007).

Z definice speciální pedagogiky naprosto jasně vyplývá, že jejím hlavním úkolem je především zvýšení kvality života jakýmkoliv způsobem handicapovaných osob. Těchto jedinců je pochopitelně ve společnosti velké množství a je právě základním úkolem společnosti, aby těmto jedincům poskytla naprostou podporu v jejich snaze o zapojení do plnohodnotného života společnosti.

Speciální pedagogika se orientuje na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s tím, se dosáhlo co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace včetně společenských a pracovních uplatnění a možností (Slowík&Škoda, 2007).

Základním úkolem speciální pedagogiky je maximální možná míra sociální integrace. Sociální integrace spočívá hlavně v tom, že se handicapovanému jedinci umožní pracovní uplatnění, odpovídající jeho individuálním schopnostem. S tímto je však v současnosti poměrně veliký problém. Je zde také nutná úloha státu, který musí být schopen vytvořit na trhu práce podmínky, které umožní zaměstnávání handicapovaných jedinců.

Velmi důležitým pojmem je také výchova. Pod tímto pojmem si většina z nás představuje období školní docházky. Samozřejmě i speciální pedagogika s tímto pojmem pracuje a snaží se určitým způsobem vychovávat i dospělé. Dávno pryč je doba, kdy se pod pojmem speciální pedagog zobrazil učitel, který učí ve speciální škole. S vývojem speciální pedagogiky dochází k jejímu uplatňování i v andragogice.

Definici speciální pedagogiky také doplňuje zmínka, že se taktéž zaměřuje na řešení výzkumných úkolů, které vyplývají z poslání speciální pedagogiky, což je pochopitelně nezbytnou součástí každé vědní disciplíny. Někteří autoři dokonce docházejí k názoru, že v případě speciální pedagogiky můžeme hovořit nejenom o svébytné vědě, ale také o celé vědní disciplíně (Slowík&Škoda, 2007).

Pod pojmem speciální pedagogika se skýtá mnoho různých a vysoce specializovaných oborů, že opravdu je nereálné, aby byl pro tolik oborů pouze jeden výzkum. Tento výzkum se člení podle těchto oborů a právě díky aplikovanému výzkumu se všechny obory speciální pedagogiky mohou velmi dynamicky rozvíjet.

Speciální pedagogika jako taková prošla silným dynamickým vývojem. Nejprve se věnovala dětem, které potřebovaly speciální péči, postupně se však natolik rozšiřovala, že v podstatě zachytila svým působením celou společnost.

Vývoj speciální pedagogiky úzce souvisí s dalším významným faktem, a to s rozvojem medicíny. Postupně se medicína naučila rozeznávat nejrůznější druhy postižení a tím se velmi rozšířilo působiště speciální pedagogiky jako takové.

V současnosti se věnuje speciální pedagogika také například jedincům s tělesným postižením. Jim se snaží speciální pedagogika v maximální možné míře zajistit plnohodnotný život ve společnosti. K dalším postižením také patří smyslové vnímání, kdy je důležité naučit jedince s postiženým sluchem či zrakem jiné dorozumívací metody. Již existují speciální školské instituce, které se věnují těmto postiženým jedincům na profesionální úrovni. Pochopitelně se nejedná pouze o děti, ale také o dospělé, kteří v průběhu svého života přišli o zrak či sluch.

Samotnou kapitolou jsou jedinci s psychickým postižením. Také o ně se samozřejmě stará speciální pedagogika. Počet takových jedinců v naší společnosti stále narůstá, a to v souvislosti například s celkovou krizí rodiny, kdy dochází k rozvratům, které děti nemusejí po stránce psychické zvládat, a tedy potřebují zvláštní péči ze strany pedagogického pracovníka. Setkáváme se například s tím, že ve školách pracují také psychologové, kteří se orientují právě na řešení psychických problémů žáků, jež většinou vyplývají ze vztahových problémů v rodině.

Vzhledem k charakteru práce speciálního pedagoga, vyšší míře zastoupení stresové zátěže i častému výskytu ne zcela jasného dopadu pedagogického úsilí na žáka s handicapem, je

povolání speciálního pedagoga zatíženo vyšším výskytem syndromu vyhoření, tento fakt byl např. studován Cecilově práci (Cecil 2002).

3.4 Profil osobnosti speciálního pedagoga

Profil osobnosti speciálního pedagoga hraje v diagnostickém, edukačním, ale také i v poradenském procesu důležitou roli. Z. Hadj Moussová (2002) poukazuje na to, že dokonalé složení osobnostních rysů speciálního pedagoga (ve všech výše zmíněných sociálních rolích) nejde jasně popsat. Příčinou jsou hlavně různé požadavky na vykonávání profese speciálního pedagoga.

Osobnost lze obecně popsat jako „integrovaný celek, který je individuálně typický a ve svých charakteristických rysech i relativně stabilní.“ (Vágnerová, 1997, s. 5). Budeme-li definovat osobnost, nesmíme zapomenout podtrhnout reciproční spojitost a interakci psychických a tělesných projevů. Autorka dále také uvádí, že vývoj osobnosti je v závislosti na kooperaci dědičných sklonů a vlivů vnějšího a to hlavně sociálního prostředí. Základ osobnosti, který je vrozený tvoří na jedné straně emoce, temperament a pudy, na straně druhé dispozice k rozvoji nejrůznějších schopností, hlavně inteligence. Tento základ osobnosti určuje spolu rozvoj ostatních psychických vlastností a procesů (Vágnerová, 1997).

Speciální pedagog, který působí ve výchovně vzdělávacím procesu využívat svých pedagogických dovedností musí, ke kterým zařazujeme, řadíme dle I. Švarcové (2003) zejména mimořádnou dávku trpělivosti, schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáka a vysokou míru empatie. Schopnost „vcítění“ ve speciální pedagogice považuje za nesmírně důležitou i Z. Hadj Moussová (2002) a dodává, že empatie je vrozená dispozice, která se dá rozvíjet. J. Kubiče a Z. Kubičová (1997) zahrnují do skupiny nejvýznamnějších vlastností speciálního pedagoga v první řadě taktnost laskavost, pozornost k druhým, přístupnost, přátelskost a pochopení. Mezi charakterovými vlastnostmi, které jsou potřebné, není opomíjena poctivost, čestnost, vyrovnanost, trpělivost a další vlastnosti, jenž jsou kladnými vlastnostmi také obecně. Velmi důležitou vlastností je také důslednost, dodržování přesnosti ve stanovených pravidlech a detailech a rovněž smysl pro humor. Velmi důležitý je také pedagogický optimismus, na což tito autoři také poukazují.

I. Švarcová (2003, s. 98) vyzdvihuje důležitost intuitivní, emocionální a volní části osobnosti učitele speciálních škol, dále jeho postoje a vztahy, míru kreativity a životní zkušenosti. Tedy čím více postižené žáky pedagog vzdělává, tím jsou vyšší nároky také na mimoracionální složky dané osobnosti. K této problematice se vyjadřuje i M. Valenta a O. Müller (2003), kdy

říká, že při práci s nejtěžšími stupni kombinovaného či mentálního postižení musí být na paměti fakt existence úplné nebo téměř úplné závislosti na druhých osobách. Chceme-li člověka přijmout a zajistit mu smysluplný život, nestačí nám pouze ovládat různé postupy, je potřeba doslova sdílet jeho specifický svět.

H. Kasíková, A. Vališová a kol. (2007) pokládají za významnou část osobnostních předpokladů speciálního pedagoga schopnost celoživotního vzdělávání, vysokou míru tolerance a tvořivost. Také by měl být sám speciální pedagog schopný různých změn (pracovních metod a postupů, sebe samého, apod.). Dle těchto autorů je nutné, aby speciální pedagog uměl ručit za proces a výsledky poskytování služeb.

B. Kraus, V. Poláčková et al. (2001) zahrnují do osobnostních rysů nutně potřebných v oboru speciální pedagogika určité fyzické a psychické předpoklady jedince. Mezi specifické požadavky na psychiku je potřeba uvádět hlavně vnímavost pro nejrůznější životní situace, nejrůznější prostředí, celkovou vyrovnanost, emocionální stabilitu, dále trpělivost, sebekontrola a mnoho dalších morálních požadavků. Za důležitou můžeme pokládat také schopnost asertivního jednání, kreativity, celkové aktivity a originality.

P. Řičan (in P. Řičan, D. Krejčířová a kol., 1997) popisuje jisté osobnostní předpoklady, které jsou vhodné u pomáhajících povolání, které nejsou možné získat běžným vzděláním, je ale dá se k nim přispět výchovou sebe sama. Patří mezi ně především vhléd do vlastních motivů, hlavně do motivů k profesní činnosti, míra duševní vyrovnanosti, schopnost introspekce, sociální inteligence, a také empatická citlivost k druhým lidem. Podle P. Řičana by člověk, který pracuje s lidmi, neměl být ani přílišným extrovertem, ani introvertem, tak jako i v mnoha dalších osobnostních vlastnostech bývají extrémy na škodu.

Z Hadj Moussová (2002) určuje velmi důležitou vlastností učitele speciálních škol schopnost přizpůsobovat se svým klientům, aby mohlo docházet k přiměřeným reakcím na jejich speciální požadavky. Znamená být pružným a schopným adaptace, nemělo by to však být předstírání porozumění. Velmi důležitou a nedílnou částí osobnosti speciálního učitele ve všech jeho sociálních rolích je samozřejmě vnitřní nezdolnost. Ta je podle Z. Hadj Moussové nedílnou součástí důvěry z klientovy strany.

Speciální pedagog je v neustálém styku s osobami, které mají vážné životní problémy. Právě proto je jeho poradenské, edukační i diagnostické působení velmi emocionálně vysilující. Osobnost speciálního pedagoga by měla tedy být vyvážená a stabilní, člověk v tomto povolání by měl být značně odolný a měl by být schopen udržet si dostatečný odstup. Odolnost proti citové zátěži je nezbytná, jinak by poradce nebyl schopen dokončit svůj úkol. Odstup je nezbytně nutný také z toho důvodu, že poradce také vstupuje do střetu buď s rodiči, nebo s

rodinou a školou, rodiči a dítětem apod. (Hadj Moussová, Z. 2002) Odolnost speciálního pedagoga je spjata i s potřebnou vysoké míry tolerance k frustraci a s optimistickým laděním osobnosti. Je nutné mít však pamatovat si, že i speciální učitel je osoba s různými subjektivními životními problémy. Velmi významným požadavkem na osobnost speciálního pedagoga je jeho schopnost tyto problémy zvládat a nepřenášet je na své klienty. Vlastní nedokonalost, když si je jí člověk vědom, navyšuje jeho vlastní citlivost pro to, co člověk, jemuž má pomoci, prožívá. (Hadj Moussová, Z. 2002)

3.5 Klíčové kompetence speciálního pedagoga

Klíčové kompetence speciálního pedagoga představují souhrn dovedností, vědomostí, postojů, schopností a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj osobnosti a uplatnění každého člověka ve společnosti. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007) Jak bylo již výše řečeno, speciální pedagog vytváří ve své profesi nejrůznější sociální role, a právě proto je složité vymezit zde jeho klíčové pravomoci.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP pro ZV, 2007) vytyčuje šest klíčových kompetencí, jenž jsou nezbytné v sociálním i pracovním životě každého člověka pro jeho uplatnění. Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, občanské kompetence a kompetence pracovní. Uvedené kompetence samozřejmě samy o sobě nestačí k plnohodnotnému výkonu práce speciálního pedagoga, ale jsou považovány za velmi pevný základ, na kterém je možno dále stavět. **Kompetence k učení** jsou významné pro zvyšování kvalifikace speciálního pedagoga a schopnost celoživotně se vzdělávat. Díky **kompetencím k řešení problémů** je schopen speciální pedagog řešit problémy samostatně, a také si vyhledávat vhodné informace k vyřešení problému, dovolují mu volit nejvhodnější způsoby k řešení problémů a také co nejefektivněji využít získaných vědomostí, dovedností a zkušeností při vyřešení nejrůznějších situací. **Komunikativní kompetence** jsou naprosto neodmyslitelnou součástí profesí pomáhajících, pomocí kterých dokáže jedinec správně formulovat a smysluplně vyjadřovat svoje názory a myšlenky, ale také naslouchat a lépe porozumět dalším lidem. **Kompetence sociální a personální** dávají možnost speciálním pedagogům pracovat v týmu odborníků plnohodnotně, jednat s klienty nebo s jejich zákonnými zástupci ohleduplně. **Občanské kompetence** dávají základ schopnosti pro respekt ke druhým lidem, také si jich vážit a pochopit základní principy společenských zákonů a

norem. **Pracovní kompetence** vytvářejí vztah jedinců k práci, pomáhají dodržovat povinnosti, pravidla a závazky a přizpůsobit se pracovním podmínkám.

V úzké souvislosti s profesí speciálního pedagoga je **kompetence učitele**. J. Průcha (2002) vymezuje kompetence učitele jako souhrn profesních dispozic a dovedností, kterými musí být učitel vybaven, aby úspěšně vykonával své povolání. Pojetí Průchy se dívá komplexně na kompetence učitele – z jedné části se získávají přípravou - učením a z druhé části jsou dány geneticky. Ch. Kyriacou (2004) užívá v řečené souvislosti název klíčové pedagogické dovednosti a formuluje je jako jednotlivé související činnosti učitele, jenž podporují učení žáka. Do této skupiny dovedností zahrnul schopnost plánování a přípravy, řízení a realizaci edukačního procesu, schopnost udržení pozitivního klima třídy, také vnímavost proti reakcím žáků, které jsou nežádoucí, dále schopnost objektivně a nestranně hodnotit žáky a jejich výkony a zároveň v neposlední řadě rovněž dovednosti, jenž jsou potřebné k sebehodnocení.

T. Jablonský a O. Matuška (in Lechta V. (ed.), 2010) představují speciálního pedagoga jako velmi blízkého spolupracovníka učitele inkluzivního. V průběhu inkluzivního vzdělávání je speciální pedagog postaven jednak do role konzultanta při řešení výukových problémů a úkolů, ale je také v pozici pomocníka učitele při realizaci, přípravě a rovněž hodnocení inkluzivního vyučování. Z tohoto hlediska je potřebná pro profesí speciálního pedagoga především způsobilost k výchově a vyučování, odpovídající diagnostické, komunikační, psychopedagogické, osobnostní způsobilost a způsobilost v oblasti kompletního rozvoje způsobilostí žáků se vzdělávacími speciálními potřebami. (Matuška, O., Jablonský T. in Lechta V. (ed. 2010)

Speciální pedagog je v neustálém styku s klienty, s nejrůznějšími odborníky, zákonnými zástupci svých klientů, je tedy neustále součástí tzv. sociální interakce. Z těchto důvodů jsou pro výkon této jeho profese současně velice důležité **sociální kompetence** (je to vlastně sociální způsobilost neboli sociální zdatnost). A. Vališová, H. Kasíková a kol. (2007) je definuje jako přiměřené používání motorických, duševních a citových schopností, způsobů jednání, dovedností a postojů tak, aby bylo možné se s úspěšností vyrovnávat s jistými a důležitými životními situacemi. Velmi úzká je souvislost s uplatněním osobní nezávislosti člověka a také se sociální odpovědností (je to odpovědnost k sobě, jiným osobám a také k celé společnosti). Podle těchto tvůrců je koncept sociální kompetence velmi úzce spjat s pojmem sociálně-psychologická způsobilost, pracovní-profesionální sociální způsobilost, interpersonální způsobilost, interaktivní způsobilost a komunikativní způsobilost. (Vališová, A., Kasíková H. a kol., 2007). Ten speciální pedagog, jemuž jsou vlastní sociální kompetence, je tolerantní, taktní a rovněž citlivý vůči svým klientům, umí jim naslouchat, umí naslouchat

problémům druhých, je také přirozeně komunikativní, dokáže reagovat přiměřeným způsobem, problémy řeší ve většině případů konstruktivně a má pozitivní vztah jak k lidem tak i k sobě samému.

B. Kraus, V. Poláčková et al. (2001) popisují kompetence v oblasti profesí pomáhajících z úhlu jiného. Dělí je na **kompetence informativní a formativní**. Do skupiny první zařazuje speciální a všeobecné vědomosti, u jiných autorů – například A. Vališová, H. Kasíková a kol. (2007) se setkáváme s termínem odborné kompetence. Do formativních kompetencí patří vlastnosti osobní (např. volní, charakterové, zájmy) a dovednosti (sociální, senzomotorické a také intelektuální, které dále můžeme dělit na didaktické, diagnostické a dovednosti vedoucí k řešení problémů). K označení kategorie formativních kompetencí používá A. Vališová, H. Kasíková a kol. (2007) termín kompetence sociálně-psychologické.

Problematikou kompetencí potřebných u poradenských pracovníků se zabývá také Z. Hadj Moussová (2002). Tato autorka zastává názor, že všechny důležité kompetence potřebné k výkonu své činnosti by měl nabývat poradce v průběhu své profesionální přípravy. Z pohledu Hadj Moussové rozdělujeme kompetence poradce do dvou skupin základních, a to **kognitivní kompetence** a **dovednosti poradce**. Kognitivní kompetence zahrnují hlavně dostačující míru odborných vědomostí a znalostí, ale rovněž znalost technik a metod diagnostiky a intervence ve speciální pedagogice, dále rovněž ochotu k celoživotnímu vzdělávání a komunikační schopnosti. Nezbytnou součástí je také orientování se v poradenském systému jednak obecně, ale také konkrétně v regionu, ve kterém poradce působí a dále znalost etických a právních norem (Hadj Moussová, 2002). Do skupiny dovedností poradenských autorka zahrnuje schopnost objektivního hodnocení celé situace, základní sociálně komunikační dovednosti, pozitivní přijetí a ovlivňování klienta a neméně schopnost zvolení přiměřeného typu intervence.

Z tohoto uvedeného výčtu kompetencí, které jsou potřebné, je zřejmé, že pro plnohodnotné vykonávání profese speciálního pedagoga je nezbytná celá řada schopností, vědomostí a dovedností. Řada z nich je vrozená, další získává speciální pedagog v rámci profesní přípravy či v průběhu vykonávání své praxe. Každé pojetí nutných a potřebných kompetencí, zařazuje převážně odborné vědomosti, bez nichž se speciální pedagog, ať už je v roli vychovatele, pedagoga, poradce, diagnostika či konzultanta, v žádném případě nemůže obejít. K dalším nezbytným složkám kompetencí speciálního pedagoga jsou dovednosti komunikativní a sociální, které jsou základním kamenem všech profesí pomáhajících.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLŮ VÝZKUMU

4.1 Výzkumný problém

Ve výzkumné části se pozornost zaměřuje na problematiku životní smysluplnosti v souvislosti se stresem a to výhradně u učitelů speciálních škol. Specifičtěji se zaměřuji na schopnost člověka (speciálního pedagoga) k existenci v závislosti na čtyřech aspektech života, a to ve vztahu s kognitivní nezdolností, se stresem, s pozitivním a negativním pohledem. Míru výskytu uvedené problematiky u cílové skupiny zjišťuji pomocí dotazníků běžně používaných pro jejich diagnostiku. Životní smysluplnost - schopnost člověka k existenci zkoumáme pomocí dotazníku ESK a oblasti stresu zkoumáme pomocí dotazníku Stress profile. Ve všech případech pracujeme s hrubým skóre výsledků.

Výzkumným problémem tedy je, jak spolu výsledky z těchto dotazníků budou vzájemně souviset a jak se budou ovlivňovat.

Učitele speciálních škol jsem si vybrala z toho důvodu, že je dle mého názoru na tuto skupinu kladen menší důraz, než na učitelé běžných státních škol. Přitom je u tohoto povolání kladen velký důraz na hned několik rysů osobnosti. Zacházet s dětmi, které jsou postižené fyzicky, psychicky nebo psychicky i fyzicky dohromady, klade velké nároky a na osobnost pedagoga. Je nutno k dětem přistupovat více individuálně a zohledňovat jejich potřeby a schopnosti k učení. Obzvláště, je-li v každé třídě kombinace postižení různá. Díky tomuto se jim jistě stres zcela nevyhýbá a bylo by zajímavé zjistit, do jaké míry je ovlivňuje a jakou mají, i přes toto náročné povolání schopnost k existenci - životní smysluplnost. A zda jim má tato schopnost souvislost i s jinými aspekty života, jako je kognitivní nezdolnost a pozitivní a negativní pohled na svět.

4.2 Cíle výzkumu a hypotézy

Cílem mého výzkumu je zjistit korelaci mezi schopností člověka k existenci (výhradně u speciálních pedagogů) a mezi několika oblastmi života souvisejících se stresem. A to konkrétně s kognitivní nezdolností, stresem, pozitivním pohledem a negativním pohledem na svět. Pro zjištění schopnosti člověka k existenci jsem zvolila běžně používaný dotazník ESK – Existenciální škálu. A pro hodnocení čtyřech oblastí stresu, jsem použila čtyři škály dotazníku Stress profile. Za tímto účelem jsem si stanovila následující hypotézy:

H1 : Schopnost člověka k existenci u učitelů speciálních škol statisticky významně pozitivně souvisí s kognitivní nezdolností.

H2 : Schopnost člověka k existenci u učitelů speciálních škol statisticky významně negativně souvisí s mírou stresu.

H3 : Schopnost člověka k existenci u učitelů speciálních škol statisticky významně pozitivně souvisí s pozitivním pohledem na svět.

H4: Schopnost člověka k existenci u učitelů speciálních škol statisticky významně negativně souvisí s negativním pohledem na svět.

5. ZKOUMANÝ SOUBOR A PRŮBĚH VÝZKUMU

Jako zkoumaný soubor jsem si zvolila pedagogy speciálních škol v Prostějově. Zvolila jsem v tomto městě dvě speciální školy a to Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Prostějov, kde jsem se zaměřila na učitele základních škol. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Prostějov nabízí vzdělávání dětí a žáků ve věkové rovině od 3 do 18 let. Toto zařízení je schopné poskytnout handicapovaným dětem z Prostějova a okolí vzdělání všech stupňů – tedy od předškolního, přes základní až po středoškolské a tím umožnit dětem plynulou návaznost mezi jednotlivými stupni vzdělání. Třídy základní školy speciální jsou určeny pro žáky, kteří nejsou z rozumových důvodů schopni vzdělávání v základní škole praktické. Pro absolventy ZŠ speciální je v budově zřízena Praktická škola dvouletá. Ta zapadá do sítě středních škol a po jejím absolvování a vykonání závěrečné zkoušky je žák teoreticky a zejména prakticky vybaven dovednostmi, které jsou důležité pro běžný život.

Pro další absolventy a nejen pro ně, jsou zde na výběr tři učební obory: Kuchařské práce – tříletý učební obor ukončený závěrečnou zkouškou a vydáním výučního listu a Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních – provozní práce – dvouletý učební obor rovněž zakončený závěrečnou zkouškou a vydáním výučního listu a Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních – pečovatelské práce – tříletý učební obor s výučním listem. Žáci, kteří nemohou denně dojíždět do školy, mají možnost získat ubytování na internátě, kde se jim dostává nejen ubytování a strava, ale i možnost relaxace, odpočinku, sportovní, kulturní, pracovní a zájmové činnosti.

Druhou školou je Střední škola, základní škola a mateřská škola JISTOTA, o.p.s., kde jsem se opět zaměřila na učitele základní školy, kde typ školy vzdělává žáky základní školy, kteří navštěvují základní školu speciální. Cílovou skupinu tvoří žáci se středním mentálním postižením a žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, u kterých je indikováno zařazení do speciálního režimu vzdělávání. Škola se vyznačuje těmito specifiky:

- pro každého žáka se vypracovává individuální vzdělávací plán, popř. plán osobnostního rozvoje, který je zcela přizpůsoben možnostem a schopnostem žáka, garantuje individuální přístup a v případě potřeby je konzultován se školským poradenským zařízením
- ve třídách je nízký počet žáků
- učivo je výrazně redukováno podle možností a schopností každého žáka, volí se individualizované pedagogické prostředky

- vzdělávání je úzce propojeno s další speciálně pedagogickou a rehabilitační péčí (fyzioterapie, klinická a školní logopedie, spolupráce se školním psychologem, pravidelná účast na hippoterapii, canisterapii a cvičení v rehabilitačním bazénu)
- dochází ke spolupráci s dalšími odborníky (s lékaři, psychology, sociálními pracovníky apod.)
- výuka je přizpůsobována aktuálnímu zdravotnímu stavu a charakteru postižení jednotlivých žáků – po konzultaci se školským poradenským zařízením dochází k přizpůsobování obsahu a didaktických prostředků

Ke školám nebyl problém se dostat, jak jsem již uváděla v úvodu, pocházím z „učitelské“ rodiny a na obou školách jsem měl kontakt přímo k vedení školy. Těchto kontaktů jsem využila a i proto si myslím, že se mi všechny dotazníky vrátily skoro všechny a poctivě vyplněné. Ředitel i ředitelka dotazovaných škol přistupovali k mému výzkumu velmi pozitivně a se zájmem o vyzkoumané hodnoty. Dokonce mi podali i popis každé školy, který jsem uvedla výše. Dotazníky jsem rozdala na obou školách před začátkem porady, kdy byli všichni učitelé shromážděni na jednom místě a poučila je o vyplnění dotazníků a o anonymitě údajů. Všichni s vyplněním dotazníků souhlasili. Domluvila jsem se s nimi, že zhruba za měsíc, v době další porady si dotazníky přijdu vyzvednout tak jsem i učinila. Dohromady jsem sesbírala celkem 40 dotazníků, které se skládaly z kompletního dotazníku Existenciální škály a vybraných oblastí Stress profile, které jsem spojila dohromady, aby se navzájem nepomíchaly. Dotazníky se vrátily kompletně vyplněné. Mezi učiteli se vyskytovaly převážně ženy a to v poměru 32:8. Proto jsem nevolila zkoumání rozdílů výsledků mezi muži a ženami, jelikož by na to byl potřeba mnohem větší vzorek se zaměřením na sehnání více speciálních pedagogů mužského pohlaví.

Podařilo se mi sesbírat vzorek z obou dvou škol dohromady 40 pedagogů, z toho 32 žen a 8 mužů. Průměrný věk všech dotazovaných pedagogů je 45, 4 let. Většina z dotazovaných učitelů má za sebou opravdu dlouholetou praxi v oboru a všichni účastníci mají za sebou nejen potřebné vzdělání a mnoholetou praxi, ale i velké množství školení a seminářů.

Provedla jsem záměrný výběr účastníků přes konkrétní instituce, tudíž výběr probandů nebyl náhodný a proto jsou jen omezené možnosti na zobecnění výsledků pro celkovou populaci speciálních pedagogů. Navíc by další překážkou mohlo být částečné zkreslení dat. I když jsem účastníky informovala o anonymitě a o tom, že se výsledky s jejich jmény nedostanou k vedení školy, mohli by mít probandi podvědomý strach, že se výsledky dostanou do „nesprávných“ rukou, například k vedení školy. Proto by bylo možné, že by se účastníci výzkumu chtěli udělat „lepší“ (méně vystresovaní, se silnější kognitivní nezdolností a pozitivnějším pohledem na svět), před očima vedení škol.

6. METODOLOGICKÝ RÁMEC

6.1 Typ výzkumu

Výzkum je koncipován jako kvantitativní, konkrétně pak korelační studie. Tento přístup je při zkoumání životní smysluplnosti a míra stresu nejčastější, doposud však nebyl aplikován na učitele speciálních škol. Tato studie má tedy sloužit jako prvotní nahlédnutí do této problematiky u této specifické skupiny učitelů. Hlubší porozumění prostřednictvím hloubkových rozhovorů či ohniskových skupin se nabízí pro budoucí výzkum, v němž by šlo uvažovat o podbarvení mnou zjištěných obecných výsledků kvalitativními daty.

6.2 Etika výzkumu

Výzkum jsem zadávala v souladu s etickými pravidly a ustanoveními. Všechny osoby udělily k výzkumu tzv. informovaný souhlas. Účastníci výzkumu porozuměli povaze a důsledkům použitého výzkumného modelu. Probandům jsem samozřejmě oznámila, že se výzkumu účastnit nemusí nebo mohou během výzkumu kdykoliv odstoupit. Účast na výzkumu byla dobrovolná, nebyl vyvinut sebemenší tlak na účast ve výzkumu. Výzkum musí být proveden v souladu s platným zákonem o ochraně osobních údajů (zákon č. 101/2000 Sb.) Účastníci výzkumu byli informováni o tom, kdo a za jakým účelem bude mít přístup k získaným informacím. Zajistila jsem, aby k výzkumu neměly přístup neoprávněné osoby a data byla použita pouze k účelům, k jakým byla získána. Při výzkumu byla zachována úplná anonymita všech účastníků tohoto výzkumu.

6.3 Použité metody

Sběr dat jsem prováděla pomocí níže popsaných dotazníků, které osoby po obdržení příslušných instrukcí vyplňovaly samostatně. Dále popíši důkladně všechny použité metody.

Existenciální škála neboli ESK

Autorem je psycholog Alfried Längle (2000), kterému se povedlo publikaci pečlivě přeložit a který je k tomu povolán nejenom hlubokým vhledem do logoterapie a existenciální analýzy, ale také velkými zkušenostmi a svou výbornou jazykovou výbavou, autor uvádí, že přesto, že je ESK vybudována na teorii logoterapie a existenciální analýzy, odborníci tuto metodu

používají bez ohledu na příslušnost k určité terapeutické škole. Strukturu škály staví hlavně na svoji metodu hledání smyslu. Pokud chce jedinec nalézt smysl, potřebuje:

1. Nezkresleně vnímat situaci, nepromítat do ní svá přání, umět sám od sebe poodstoupit.
2. Otevřít se hodnotám, které ho obklopují a procítit jejich cenu.
3. Svobodně se rozhodovat.
4. Své rozhodnutí se odvážit realizovat, být toho schopen a nést za toto jednání odpovědnost.

Metoda se dotazuje člověka na jeho obvyklé reakce, již mu pomáhají k řešení životních situací. Právě těmto výše zmíněným schopnostem odpovídají čtyři základní stupnice (subškály), to dokázali autoři pomocí faktorové analýzy. Jsou to tyto čtyři základní stupnice - sebeodstup (sebedistance), sebezpřesah (sebetranscendence), svoboda a odpovědnost.

Sebeodstup - Vnímání objektivní skutečnosti. Schopnost člověka poodstoupit od sebe samého (od svých citů, přání, představ) a otevřít se tak nezkreslenému vnímání situace.

Sebezpřesah - Vycítění, vnímání hodnoty. Schopnost člověka vyjít za hranice sebe sama a vstoupit do citového vztahu k něčemu či někomu jinému.

Svoboda – Volba z možností, rozhodování se. Schopnost jedince rozhodovat se pro možnosti dle jejich subjektivního ocenění.

Odpovědnost – Vstup do dané situace angažovaným činem. Schopnost člověka aktivně jednat a nést za to důsledky.

Od elementárních faktorů jsou odvozeny faktory druhého řádu, nazvané personalita a existencialita. Validizační studie prokazují, že celkový skóre CS je ukazatelem duševního zdraví zkoumaného člověka. V jednotlivých případech však platí, že lidé jsou schopni duchovních výkonů, i když jsou nemocní psychicky.

Existenciální škála přesahuje naše dosavadní zkušenosti s dotazníky zkoumajícími strukturu osobnosti. Stále je třeba mít na paměti, že dotazník neměří psychické vlastnosti, ale schopnost člověka zacházet se sebou a se světem, zda je osoba schopna vládnout možné těžkosti a nástrahy života. Škála nemůže být používán ke stanovování klinických diagnóz. Bezpochybně existuje vazba mezi obrazem klinickým a specifickým profilem Existenciální škály, nikoli však přímé. Stále se je ještě nepodařilo zcela výzkumně ověřit a zmapovat.

Dotazník Stress Profile

Stress Profile je sebesposuzovací dotazník, podle Lazaruse a jeho kolegů je základ tohoto dotazníku na kognitivně-transakčním přístupu ke stresu a vyrovnáním se s ním. Stress Profile dotazník vytvořil Kenneth M. Nowack (2006), první české vydání přeložili a upravili Jiří Kloše a Pavel Král. Dotazník Stress profile je navržen tak, aby určil oblasti, které jsou schopné sobě pomoci odolávat nepříznivým účinkům každodenně působícího stresu a také oblasti, které by mohly mít sklon k onemocněním a jsou často spojovány se stresem. Administrací Stress Profile získáváme skóry v 15 oblastech, které se týkají stresu a zdravotních rizik, dále pak získáváme L – skóry a skóry inkonzistentních odpovědí, které mají pomoc administrátorům rozpoznávat úmyslně zkreslené výsledky testu. Stress profile je uspořádaný tak, aby jeho vyplnění zvládla každá osoba, která má alespoň základní vzdělání. Většina lidí dokáže vyplnit dotazník Stress profile zhruba během 20-25 minut.

Interpretace dotazníku Stress Profile

Interpretace výsledků Stress Profile probíhá nejprve ověřením možnosti zkreslení odpovědí (z hlediska záměrného zkreslení) na základě L-skóru a indexu inkonzistentních odpovědí. Dále které se počítají hrubé skóry pro všech 15 škál. Tyto hrubé skóry se následně převádí na T-skóry, umožní porovnávání získaných výsledků se stanovenými normami pro českou populaci. „T-skóry mají průměr 50 a standardní odchylku 10. Výsledky 40 T až 59 T se považují za průměrné, reprezentují odpovědi, které jsou podobné těm, jež byly získány od „normální“ populace; výsledky 60 T a výše jsou považovány za vysoké a výsledky 39 T a níže se považují za nízké“(Nowack, 2006, s. 19).

Interpretace jednotlivých škál

Zde si popíšeme 15 obsahových oblastí dotazníku Stress Profile:

- **Stres (Stress)** – Stres bývá definován jako každodenní prožívání větších nebo menších podráždění, mrzutostí. Šest položek, které utváří škálu „stres“ měří míru stresorů v oblastech: zdraví, finanční situace, práce, společenské povinnosti, rodina a věci, které se týkají životního prostředí. Účastníci výzkumu jsou požádáni, aby uvedli, jak často okusili stres v daných oblastech za poslední tři měsíce. Vysoké T-skóry 60 T a vyšší na této škále naznačují relativně vysokou úroveň percipovaného pracovního a životního stresu. Nízké T skóry 40 T a nižší naznačují nízkou úroveň percipovaného pracovního a životního stresu.
- **Zdravotní návyky (Health Habits)** – chápeme jako specifické chování jedince, které když se opakuje v pravidelných intervalech, přispívá nejen k fyzické, ale zároveň i psychické

pohodě. Škála zdravotních návyků se skládá ze čtyř subškál popisujících běžné chování a zároveň vytváří čtyři subškály samostatně. Subškály jsou skórovány nejen samostatně, ale také zároveň sytí celkový skór zdravotních návyků. Výsledky přesahující 60T nebo vyšší na škále zdravotních návyků naznačují, že chování člověka cíleně vede k udržení zdraví. Tvoří jej tyto subškály:

- **Cvičení** – skládá se ze tří položek zkoumajících četnost a úroveň cvičení, které osoba pravidelně provádí. Osoby s vysokým T-skórem v této subškále mají tendenci cvičit intenzivněji a častěji než osoby s nižším T-skórem;

- **Odpočinek/spánek** – zde je uváděno pět položek, které se týkají dostatečně výživného spánku, relaxace a odpočinku. Respondenti s vysokým T-skórem v této škále jsou obvykle více odpočinutí, uvolněnější a mnohem méně unavení, než respondenti nízkým skóre.

- **Jídlo/výživa** – jedná se o pět položek, které na škále zdravotních návyků hodnotí, má-li člověk vyváženou a výživnou stravu a jestli dodržuje vyvážené stravovací návyky.

Osoby s vysokým T-skórem mají v této škále větší sklony k disciplinovanému dodržování vyváženému způsobu stravování a jejich návyky respektují princip zdravé výživy.

- **Prevence** – jedenáct položek, které zjišťují množství, s jakým respondent věnuje péči preventivním hygienickým a zdravotním krokům, jako jsou vyhýbání se nemocným lidem, chození k lékaři na pravidelné prohlídky nebo požívání předepsaných medikamentů. Tyto položky také měří spotřebu užívaných látek, které jsou spojeny se zvětšeným rizikem zdravotních komplikací. Jedinci s vyšším T-skórem ve zmíněné škále mají sklon k dodržování preventivních zdravotních návyků a vyhýbáním se požívání látek, které mohou vést k většímu riziku zdravotních komplikací. Tři poslední položky dané subškály tvoří soubor položek ARC, které měří abúzus látek návykových (drogy, kouření a alkohol). Protože jde o chování, které může vést až k vážným zdravotním komplikacím, jsou položky ARC hodnoceny odděleně. Vysoké T-skóry v položce trs ARC, můžou naznačovat riziko ohrožení zdraví jedince.

- **Sociální podpora okolí (Social Support Network)** – tato škála poskytuje přímé „měření“ míry, do jaké jedinec cítí emoční podporu nebo možnost rady, poučení, pomoc a lásku od lidí ve svém okolí a zároveň na to, zda je jedinec s takovouto podporou spokojený. Subškála se skládá z 15 položek a zaměřuje se na 5 okruhů jedinců z respondentova blízkého okruhu: nadřízený, manžel/manželka, spolupracovníci, partner/ partnerka, nebo jiné blízké osoby, přátelé, členové rodiny, příbuzní. Osoby s vyšším T-skórem v dané škále mají bližší vztah k větší spokojenosti s mírou a kvalitou sociální podpory z jejich okolí;

• **Chování typu A (Type A Behavior)** – tuto škálu tvoří deset položek vypracovaných tak, aby měřily celkovou škálu reakcí typu A, jako je vyjádřený vztek, pocit časové tísně vnitřní vztek, snaha o vysoký výkon, vysoké pracovní tempo, konkurenční chování a přílišnou ctižádostivost. Probandi s vyšším T-skórem (60T a vyšší) v této škále mívají sklon k chování typu A, na rozdíl od jedinců, kteří mají s T-skóry nižší;

• **Kognitivní nezdolnost** – tato škála je tvořena z třicet položek, které se dotazují na probandovy pracovní a životní rysy, přesvědčení a postoje. Osoby s vysokým T-skórem v této škále mají sklony k pociťování relativně vysokého stupně zapojení se a oddanosti své rodině, práci i sobě samotným. Mívají celkový pocit kontroly nad důležitými stranami událostí ve svém životě. Osoby přijímají změny v životě jako příležitosti a výzvy k osobnostnímu růstu. Jedinci s nízkými T-skóry tíhnou k pocitům odcizení z rodinného a pracovního života, obecně více tíhnou k různým onemocněním, což se projevuje nejvíce v období, kdy osoby zažívají nějaký stres.

• **Strategie zvládání zátěže (Coping Style)** – strategie této škály popisují pozitivní pohled a negativní pohled, minimalizace hrozeb a zaměřenost na problém byly zpracovány tak, aby popsaly čtyři pojetím různé strategie vyrovnávání se zátěži. Skór 60T a vyšší značí mnohem častější využívání této strategie, v opačném případě skór 40T a nižší naznačuje absenci popsané strategie. Každá z těchto čtyřech strategií by mohla být účinná při snižování působícího stresu a zdravotních rizik s ním spojených;

○ **Pozitivní pohled** – tuto škálu tvoří pět položek a zaměřuje se na používání autostimulačních a pomocných rčení pro redukci percepce stresu. Jedinci používají danou strategii v momentě, soustředí-li se na pozitivní aspekty aktuální situace, používají ji k minimalizaci negativních aspektů tím, že si připomínají radostnější zkušenosti nebo si vizualizují pozitivní řešení negativní situace;

○ **Negativní pohled** – tato škála je tvořena stejně jako škála předchozí pěti položkami, je charakterizován sebekritikou, katastrofickým myšlením nebo sebeobviňováním. Položky dané škály měří tendenci přistupování ke komplikovaným situacím z tohoto pohledu;

○ **Minimalizace hrozeb** – dalších pět položek sleduje způsob, jakým se jedinec vyrovnává se stresovými situacemi tím, že se snaží snižovat jejich důležitost nebo se jimi osoba nezátěžuje. Lidé používají danou strategii, dělají-li si legraci a vtipkují o těžších životních situacích a úmyslně zaměřují svou percepci daleko od problémů;

○ **Zaměřenost na problém** – tyto čtyři položky škály se zabývají tíhnutím osoby k aktivní snaze měnit environmentální stresory nebo své vlastní chování. Osoba, která využívá tuto strategii, propracovává akční plán, jak se vyrovnat s danou situací, žádají ostatní jedince, aby provedli dané obměny tak, aby jim to ulehčilo problémovou situaci, zkoumají své vlastní zážitky a zážitky druhých tak, aby vytvořili účinné řešení pro závažnou a stresující životní situaci.

• **Psychická pohoda** – tato škála je tvořena dvanácti položkami, které hodnotí u člověka kompletní pocit psychické vyrovnanosti a uspokojení během předcházejících tří měsíců. Osoby s vysokým T-skórem (60 a vyšší) bývají většinou spokojeni sami se sebou a myslí si, že jsou schopni těšit se ze života. Osoby skórující T-skór 40 a nižší, jsou pravděpodobněji ve svém životě celkově nespokojeni.

Pro můj výzkum jsem se rozhodla nepoužít celý test Stress profile, ale jen vybrané části z něj, které se nejvíce hodí k mému výzkumu. A to škálu Stres, Kognitivní nezdolnost a Pozitivní a Negativní pohled.

7. METODY ANALÝZY DAT

Analýzu dat jsem prováděla pomocí počítačového programu Microsoft Excel 2007 a programu Statistica 12. Ze statistických metod jsem použila deskriptivní statistiku a Pearsonův korelační koeficient (korelace hrubých skóre – výsledků jednotlivých škál). Postupovala jsem podle pokynů uvedených ve skriptech E. Reiterové (2003, str. 45), kde autorka uvádí: „Jestliže máme pro obě proměnné X a Y k dispozici metrické údaje, můžeme popsat jejich stupeň pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Označuje se r a nabývá hodnot v intervalu $\langle -1, +1 \rangle$.“

Všechny hypotézy byly testovány na hladině alfa = 0,05.

Vzorec pro výpočet Pearsonova korelačního koeficientu:

$$\rho_{X,Y} = \frac{\text{cov}(X, Y)}{\sigma_X \sigma_Y} = \frac{E((X - \mu_X)(Y - \mu_Y))}{\sigma_X \sigma_Y}$$

8. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky popisných statistik – K dispozici jsem měla vzorek 40 speciálních pedagogů, z toho 32 žen a 8 mužů, celkový průměrný věk probandů, která jsem měla k dispozici je 45,4 let. Nejmladší účastník měl 26 let a nejstarší 59 let. Průměrné skórování u Existenciální škály – 210,45, Stress profile, subškála Kognitivní nezdolnost – 95,4, Stress profile, subškála Stres – 15,2, Stress profile, subškála Pozitivní pohled – 17,2, Stress profile, subškála Negativní pohled – 13,4. Pro představu jsou tyto i další hodnoty popisné statistiky uvedené v tabulce níže.

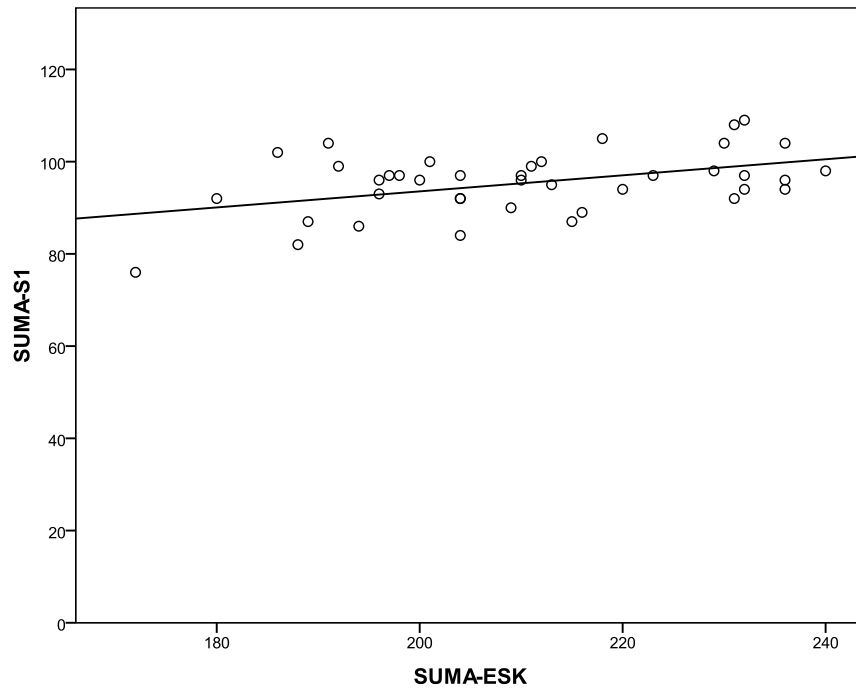
Proměnná	Průměr	Std. odchylka	Min	Max
Věk	45,4	8,42	26	59
SUMA-ESK	210,45	17,7	172	240
SUMA-S1	95,4	6,9	76	109
SUMA-S2	15,2	4	8	26
SUMA-S3	17,2	2,5	9	22
SUMA-S4	13,4	3	8	20

8.1 K platnosti hypotéz

Ze získaných výsledků uvedených testových metod a jejich výsledků jsem dospěla k níže uvedeným závěrům. Také přikládám k prohlédnutí grafy, na kterých je zobrazeno porovnání hodnot HS dotazníku ESK a jednotlivých čtyř škál dotazníku Stress profile. A to S1- Kognitivní nezdolnost, S2- Stres, S3- Pozitivní pohled, S4- Negativní pohled.

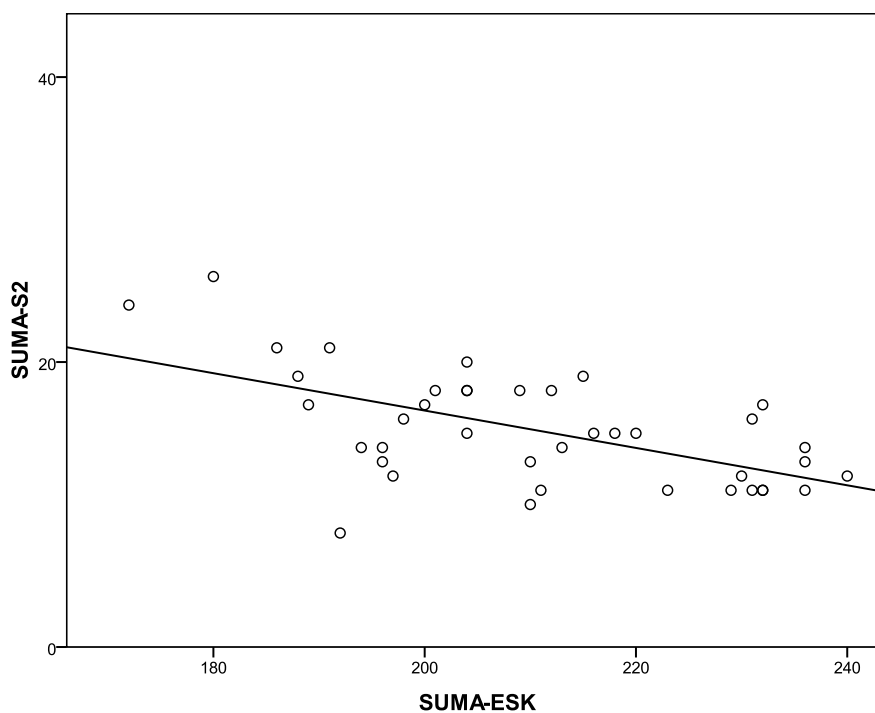
H1 : Schopnost člověka k existenci u učitelů speciálních škol, statisticky významně pozitivně souvisí s kognitivní nezdolností.

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byla zjištěna středně silná pozitivní korelace mezi schopností člověka k existenci u učitelů speciálních škol a kognitivní nezdolností ($r = 0,449$; $p = 0,004$). Tato korelace je statisticky signifikantní, přijímáme proto H1.



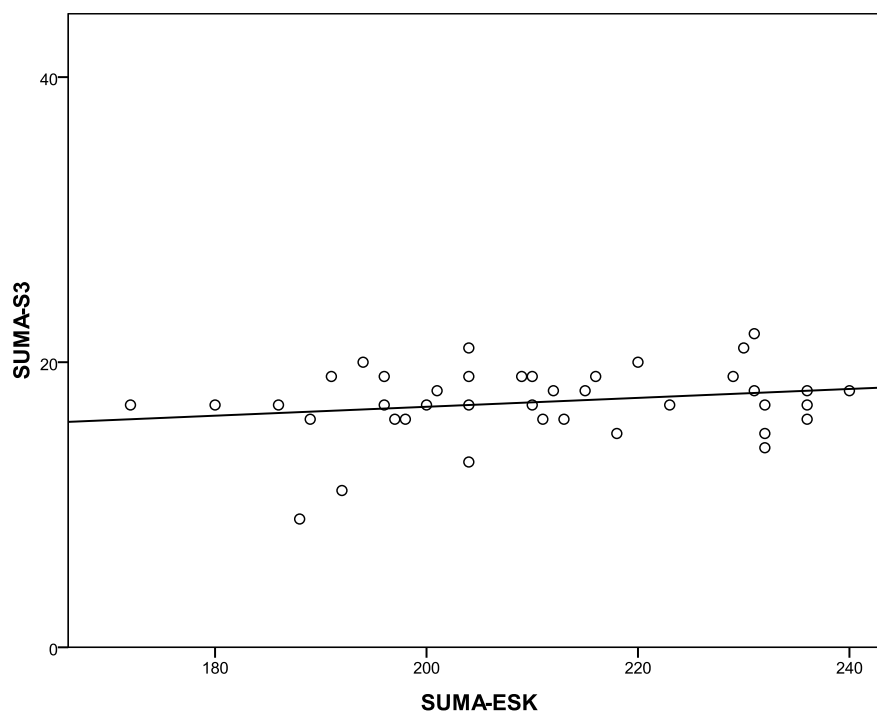
H2 : Schopnost člověka k existenci u učitelů speciálních škol, statisticky významně negativně souvisí s mírou stresu.

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byla zjištěna středně silná negativní korelace mezi schopností člověka k existenci u učitelů speciálních škol a stresem ($r = -0,584$; $p < 0,001$). Tato korelace je statisticky signifikantní, přijímáme proto H2.



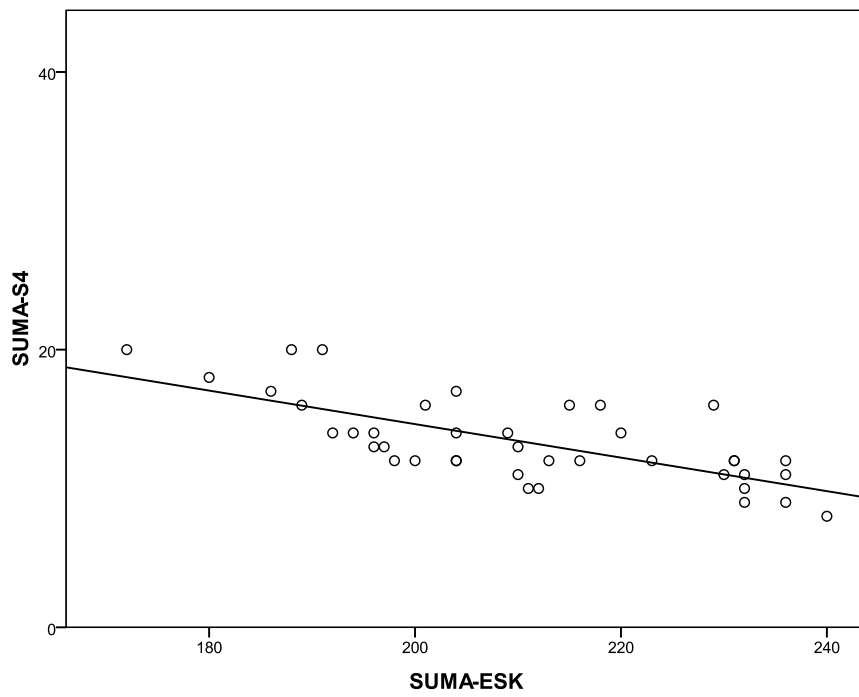
H3 : Schopnost člověka k existenci u učitelů speciálních škol, statisticky významně pozitivně souvisí s pozitivním pohledem na svět.

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byla zjištěna slabá pozitivní korelace mezi schopností člověka k existenci u učitelů speciálních škol a pozitivním pohledem na svět ($r = 0,22$; $p = 0,172$). Tato korelace není statisticky signifikantní, zamítáme proto H3.



H4: Schopnost člověka k existenci u učitelů speciálních škol, statisticky významně negativně souvisí s negativním pohledem na svět.

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byla zjištěna silná negativní korelace mezi schopností člověka k existenci u učitelů speciálních škol a negativním pohledem na svět ($r = -0,705$; $p < 0,001$). Tato korelace je statisticky signifikantní, přijímáme proto H4.



9. DISKUSE

Tato práce byla věnována některým vybraným souvislostem mezi schopností člověka k existenci a dalšími oblastmi jako je kognitivní nezdolnost, stres, pozitivní a negativní pohled na svět. Zkoumání bylo provedeno pouze na pedagogích působících na speciálních školách. Na základě výpočtů jsem dospěla k přijetí hypotéz H1, H2 a H4 a zamítnutí hypotézy H3. Většina mých předpokladů se tedy potvrdila a to v poměru 3:1. Zjistila jsem pozitivní korelaci mezi schopností člověka k existenci a kognitivní nezdolností (H1), toto zjištění odpovídá mým předpokladům o pozitivní korelaci, z toho vyplývá, že lidé, kteří mají lepší schopnost k existenci, jsou li tedy více sami sebou, jsou více opravdoví a jedineční (větší schopnost k existenci), pak jsou tedy i více oddaní práci i své rodině, angažovaní, mají větší tendenci pohlížet na životní rizika a změny jako na výzvy, mají silný pocit nad událostmi dějící se v jejich životech a ve srovnání s jinými zůstávají tito jedinci celkově zdravější. Naopak lidé vyrovnaní s vlastními i s cizími danostmi (menší schopnost k existenci), jsou náchylnější k pocitům odcizení z pracovního i rodinného života, změny a rizika ve svém životě vnímat spíše jako hrozby a budou obecně náchylnější k nemocem, obzvláště v době, kdy zažívají stres. Dalším zjištěním byla středně silná negativní korelace mezi schopností člověka k existenci a stresem (H2). To znamená, že lidé, kteří mají celkově nízkou úroveň percipovaného stresu, a to i v období závažných životních situací a událostí, jenž jsou pokládány za velmi stresující, mají lepší schopnost k existenci. Můj předpoklad o negativní korelaci se tedy potvrdil. Třetím tvrzením byl předpoklad, že schopnost člověka k existenci bude souviset s pozitivním pohledem na svět (H3). To by znamenalo, že člověk s lepšími schopnostmi k existenci používá strategii pozitivního pohledu pro vyrovnání se s problémy a soustředí se na kladné aspekty situace a ovlivňují dopad současných problémů a frustrací tím, že si představují šťastnější situace. Hypotéza však byla zamítnuta, jelikož se mezi oblastmi objevila statisticky slabá pozitivní korelace. Čtvrté a poslední tvrzení mělo ukázat souvislost mezi schopností člověka k existenci a s negativním pohledem (H4). Zde byla zjištěna silná negativní korelace, tudíž můžeme usoudit, má-li jedinec nižší schopnost k existenci, je jeho přístup k životu charakterizován sebekritikou, sebeobviňováním a katastrofickým myšlením, tito lidé používají danou strategii k vyrovnání se s problémy, soustřeďují se na nejhorší části nebo možné důsledky situace. U dalšího, nového výzkumu bych se zaměřila na porovnání rozdílů mezi muži a ženami, k tomu by byl ale samozřejmě potřeba mnohem větší vzorek. Také by bylo zajímavé zjistit, jestli lidem míra stresu ovlivňuje zdravotní stav speciálních pedagogů. Ve výzkumu by bylo dobré se zaměřit i na větší pokrytí speciálních pedagogů po

celé ČR, aby byly výsledky platné pro větší populaci v naší zemi, nejen na tento užší okruh. Výsledky mého výzkumu mohou být samozřejmě zkresleny celou řadou faktorů. A to například zmíněná úzká lokace výskytu učitelů speciálních škol, vzorek byl zkoumán pouze v jednom městě. Výběr vzorku byl záměrný, nikoliv náhodný, díky kontaktům na obou školách. Dalším faktorem by mohl být jistě jakýsi strach ze strany probandů, že by jejich pohled mohl působit až moc negativně, kdyby se výsledky dostaly do rukou vedení. Probandi však byli poučeni o anonymitě jejich identity, ale i přesto se mohli objevovat slabší obavy z jejich strany, přece jen se jedná o jejich živobytí. K výzkumu by rozhodně přispěla i kvalitativní sonda do zkoumaného problému, kde by byly kladené vyšší nároky a výzkumníka. Sama bych se ráda zaměřila v dalším případném výzkumu na porovnání schopnosti existence ve vztahu s kognitivní nezdolností, stresem a pozitivním a negativním pohledu na svět ve srovnání s pedagogy na běžných státních základních školách.

10. ZÁVĚR

Tato práce byla zaměřena na životní smysluplnost speciálních pedagogů a vliv stresu na jejich život. Byly zjišťovány některé souvislosti, a to zejména schopnost člověka k existenci ve vztahu s několika oblastmi života a to s kognitivní nezdolností, stresem a pozitivním a negativním pohledem. Uvedená práce přinesla několik zajímavých výsledků. Předně bylo zjištěno, že schopnost k existenci pozitivně koreluje s kognitivní nezdolností, což souhlasí s mým předpokladem. Další můj potvrzený předpoklad byl ten, že schopnost k existenci ve větší míře ovlivňuje stres, zde se ukázala středně silná negativní korelace. Třetí zjištění, které mělo potvrdit nebo vyvrátit spojitost mezi schopností k existenci a pozitivním pohledem, se nakonec ukázalo nebyť statisticky významným, nalezená korelace byla jen velmi slabá, tudíž tvrzení nebylo potvrzeno. U čtvrtého, posledního zjištění se prokázala nejsilnější negativní korelace mezi schopností k existenci a negativním pohledem, tudíž byl můj předpoklad potvrzen. V budoucnu by bylo určitě dobré se zaměřit na rozdíl v působení stresu na obě pohlaví zvlášť a na dopady tohoto působení na zdravotní stav speciálních pedagogů.

11. SOUHRN

Tato práce je rozdělena na dvě hlavní části, na část teoretickou a část empirickou neboli výzkumnou. Teoretická část této práce se zabývá shrnutím dosavadních vědomostí o zkoumaných proměnných a je rozdělena do několika částí.

První velká kapitola obsahuje šest podkapitol a pojednává o celkovém pojetí stresu. První podkapitola pojednává o definici pojmu stres. Druhá podkapitola se zajímá o druhy stresu, kde se objevují základní pojmy eustres a distres a v další řadě fázemi stresu, detailněji o fáze popsané H. Selyem. Další podkapitola pojednává o pojmech a teoriích v oblasti stresu. Vysvětlíme si zde pojmy stresor - spouštěč stresu a salutor, který má na člověka vliv opačný, jak stresor. Potom se zde zabývám teoriemi stresu a to konkrétně Kognitivní teorií stresu, Emocionální a Fyziologickou a v poslední řadě vztahem stres-výkon. V další, čtvrté podkapitole se zajímám o příčiny vzniku stresu, jako jsou různé typy obtížných situací a popisují vnitřní a vnější frustrace. Pátá kapitola- důsledky stresu, popisuje různé dopady stresu na člověka v různých oblastech jako je únava, deprese, nemoci, negativní emocionální stavy a paměť. Zde si můžeme všimnout, že nás stres silně ovlivňuje v mnoha oblastech našeho života a může být viníkem ve spoustě negativních aspektech. V další podkapitole se zabývám zjišťováním a měřením stresu, které je dle Křivohlavého rozděleno do čtyř skupin. A uvádím zde základní dotazníky pro měření stresu. Poslední šestá kapitola zabývající se stresem se věnuje zvládání stresu a to převážně citové kognitivní zvládání.

Další velká kapitola se zabývá životní smysluplností a skládá se z pěti podkapitol. V první podkapitola popisuje a definuje smysl života. V další části se zabývám celkovým smyslem a polemizuje se zde s otázkami jako např. Jaký význam a účel má lidský život, tento svět? Odkud tento život vzešel a kam směřuje? Co je v životě člověka skutečně důležité? Dále se kapitola zaměřuje na dílčí cíle smyslu života a na životní cíle, jimiž je prožitek životního smyslu získáván. Čtvrtá, předposlední kapitola se soustředí na potřebu smyslu života, v této podkapitole nastiňuji, proč člověk usiluje o dosažení smyslu ve svém životě a proč se necítí dobře, když životní smysluplnost postrádá. Důležitými pojmy jsou Franklovy výrazy vůle ke smyslu a existenciální vakuum. Poslední pátá kapitola pojednává o zdrojích životního smyslu, tato kapitola je však především o obsahové stránce smyslu. Zdroje životního smyslu se v psychologii obvykle pojí s hodnotami, které se v této části řeší více dopodrobna.

Třetí velká kapitola pojednává o speciální pedagogice a skládá se z pěti hlavních podkapitol. První z nich se zajímá o vývoj názvu oboru, druhá o historii oboru speciální pedagogika a třetí podkapitola se zajímá o současné pojetí tohoto oboru, jelikož se jedná o poměrně mladý vědní

obor. Čtvrtá podkapitola pojednává o osobnosti speciálního pedagoga. Profil osobnosti speciálního pedagoga hraje v diagnostickém, edukačním, ale také i v poradenském procesu důležitou roli, proto by osobnost speciálního pedagoga měla být vyvážená a stabilní, člověk v tomto povolání by měl být značně odolný a měl by být schopen udržet si dostatečný odstup. V poslední páté podkapitole speciální pedagogiky a zároveň i poslední kapitole v teoretické části jsou klíčové kompetence speciálního pedagoga, které představují souhrn dovedností, vědomostí, postojů, schopností a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti

Druhou polovinu této práce tvoří empirická část. První (čtvrtá) kapitola této empirické části práce má název Vymezení výzkumného problému a cíle výzkumu. Zde se v krátkosti zabývám souvislostí uvedené v teoretické části a je tu uvedeno, že se budou zkoumat souvislosti mezi schopnosti člověka k existenci a kognitivní nezdolností, stresem, pozitivním a negativním pohledem na svět. Také jsou zde stanoveny formulace výzkumných hypotéz, které budou v práci ověřovány.

Pátá kapitola je věnována podrobnému popisu zkoumaných souborů a podrobnému rozboru průběhu celého výzkumu.

V šesté kapitole je popsán metodologický rámec výzkumu. Jedná se o výzkum kvantitativní, jehož těžištěm je sběr několika dotazníkových metod. Je zde důkladný popis použitých metod, význam jejich sub-škál a to přehledně u každého testovacího dotazníku zvlášť. V práci byly použity dotazníky: ESK- Existenciální škála a Stress profile.

Sedmá kapitola má název Metody analýzy dat a je zde popsána metoda korelace.

Osmá kapitola má název Výsledky výzkumu. Popsané jsou zde detailně výsledky výzkumu, kde jsou uvedeny zejména výsledky výpočtů korelace z hrubých skóru a také ověření platnosti hypotéz. Pozornost je věnována interpretaci výsledků, jelikož jsem předpokládala vzájemnou korelaci mezi Existenciální škálou a vybranými oblastmi Stress. Je zde obsaženo důležité přijmutí, nebo zamítnutí daných hypotéz.

V další části věnované diskuzi se nastínily možné chyby ve výzkumu, celý výzkum se zde rozebírá více dopodrobna, jsou nastoleny otázky, proč a jak ve výzkumu korelovaly hrubé skóry z dotazníků, které byly na výzkum použity. Vznikají nová doporučení do budoucna při případném novém výzkumu podobného typu.

Poslední kapitola je věnována závěru, ve kterém jsem v krátkosti shrnula dosažené výsledky.

Použitá literatura

- Blatný, M. (2010a). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Blatný, M., Millová, K., Jelínek, M., Osecká, T. (2010b). Životní smysluplnost: Osobnostní souvislosti a antecedenty. *Československá psychologie*, 54 (3)
- Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 229-235.
- Edelsberger, L (ed.), et al. (2000). *Defektologický slovník*. Jinočany: Nakladatelství H & H.
- Falaide Asbojrn, O. (2004). *Vliv psychiky na zdraví*. Grada
- Fisher, J. a kol.(1980). *Dětská psychiatrie pro pediatry*. Praha: Avicenum, 94.
- Frankl, V. (2006a). *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Frankl, V. (1996). *A přesto říci životu ano: psycholog prožívá koncentrační tábor...* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Frankl, V. (2006b). *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.
- Frankl, V. (2007). *Psychoterapie a náboženství: hledání nejvyššího smyslu*. Brno: Cesta
- Frankl, V. (1999). *Teorie a terapie neuróz: [úvod do logoterapie a existenciální analýzy]*. Praha: Grada.
- Hadj Moussová, Z. (2002) *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: TU.
- Halama, P. (2000). Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*.
- Halama, P. (2007). *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: SAP.
- Henning, C. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 6.
- Johsi, V. (2007). *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 74, 88, 94.
- Josselson, R., & YALOM, I. (2009). *Irvin D. Yalom: O psychoterapii a lidském bytí*. Praha: Portál.
- Kocourková, J. (c1997). *Mentální anorexie a mentální bulimie v dětství a dospívání*. Praha: Galén.
- Křivohlavý, J. (2010). *Mít pro co žít*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví* Praha: Portál, 57, 173.

- Kraus, B., Poláčková, V. et al. (2001). *Člověk-prostředí-výchova (K otázkám sociální pedagogiky)*. Brno: Paido.
- Kubíče, J., Kubíčová, Z. (1997). *Máme mnoho společného (Integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost)*. Praha: TECH-MARKET.
- Kyriacou, CH. (2004). *Klíčové dovednosti učitele – cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Längle, A. (2002). *Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza*. Brno: Cesta.
- Langmaier, J. (2011) *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 23.
- Langmaier, J. (2000) *Dětská psychoterapie. 2.* Praha: Portál.
- Maier, S. F., Watkons, L. R., Fleshner, M. (1994). *Psychoneuroimmunology. The interface between behavior, brain and imunity*. American psychologist, 1007.
- Machovec, M. (2004). *Smysl lidské existence*. Praha: Akropolis.
- Melgosa, J. (1997) *Zvládní svůj stres*. Advent – Orion, Praha, 28.
- Müller, L; Müller, A. (2006). *Slovník analytické psychologie*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia, 542.
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*, Grada: 63-64, 77.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Pipeková, J. – Vítková, M. (2010). Uvedení do speciální pedagogiky. In: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Raban, M. (2008). *Duchovní smysl člověka dnes: od objektivního k existenciálnímu a věčnému*. Praha: Vyšehrad.
- Řehulka, E. (1998). *Učitelé a zdraví I*. Brno: Pavel Křepela, 46.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.(1997). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Smékal, V. (2008). Lidský úděl a smysl života. In: *Současnost a perspektiva sociální péče ve společnosti 21. století II.: soubor příspěvků vydaných při příležitosti 2. mezinárodního semináře*. Litomyšl: Město Litomyšl.
- Sovák, M. (ed.), et al. (1978) *Defektologický slovník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Sternberg, R. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. Sovák, M. (1980). *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Stock, CH. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.
- Švarcová, I. (2000). *Mentální retardace*. Praha: Portál.

Tavel, P. (2007). *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. Praha: Triton.

Vágnerová, M. (2003). *Psychologie handicapu 3. část – Vývoj postiženého dítěte v předškolním věku*. Liberec: Technická univerzita.

Vágnerová, M. (1997). *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum.

Valenta, M., Müller, O. (2003). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: PARTA.

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Yalom, I. (2006). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, (2007). VÚP Praha.

Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Internetové zdroje:

The American Institute of Stress. (09. 03. 2012) Dostupné na: <http://www.stress.org>

Mind Tools – Management Trainening, Leadership Training and Career Training.

(09. 12. 2012) Dostupné na: <http://www.mindtools.com/> .

Seznam příloh

Příloha č. 1.: Zadání diplomové práce

Příloha č. 2.: Abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3.: Abstrakt diplomové práce v angličtině

Příloha č. 1

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2012/2013

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
JANÁČKOVÁ Lucie	E.Husserla 9, Prostějov	F100527

TÉMA ČESKY:

Smysl života, stres a jeho zvládnání u učitelů speciálních škol

NÁZEV ANGLICKY:

The meaning of life, stress and coping strategies for teachers of special schools

VEDOUcí PRÁCE:

Mgr. Martin Kupka, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Seznámení s normami diplomových prací.
2. Studium odborné literatury z oblasti obecné psychologie, psychodiagnostiky, školní psychologie, smyslu života a stresu.
3. Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti stresu a životní smysluplnosti, ve spojení s učiteli speciálních škol.
4. Příprava metodiky a výzkumné části.
5. Realizace kvantitativního výzkumu pomocí psychodiagnostických metod a jeho následné zpracování.
6. Interpretace výsledků, závěr, souhrn.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- J. Křivohlavý - Psychologie zdraví
- V. Kebza- Psychosociální determinanty zdraví
- K. Paulík - Psychologie lidské odolnosti
- P. Halama - Zmysel života z pohľadu psychológie
- V.E. Frankl - Hľadanie zmyslu života
- V.E. Frankl - Vůle ke smyslu
- A. Längle - Smyslupně žít

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2

Vysoká škola: **Palackého univerzita Olomouc**

Fakulta: **Filozofická**

Katedra: **Psychologie**

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno autora: **Lucie Janáčková**

Obor: **Psychologie – jednooborová**

Vedoucí práce: **Mgr. Martin Kupka, Ph.D.**

Název ročníkové práce: **Smysl života, stres a jeho zvládnání u učitelů speciálních škol**

Počet stran: 65

Abstrakt diplomové práce: Tato práce byla zaměřena na životní smysluplnost speciálních pedagogů a vliv stresu na jejich život. Teoretická část této práce se zabývá shrnutím vědomostí o zkoumaných proměnných a je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá stresem, jakožto faktorem ovlivňujícím naši psychickou i fyzickou stránku života. Druhá kapitola zachycuje základní pojmy, potřeby a zdroje smyslu života a třetí kapitola je věnována speciálním pedagogům, historií tohoto oboru, základním pojmům, osobnostnímu profilu a klíčovými kompetencím. V empirické části byly zjišťovány některé souvislosti a to zejména schopnost člověka k existenci ve vztahu s několika oblastmi života a to s kognitivní nezdolností, stresem a pozitivním a negativním pohledem na svět. Povaha výzkumu byla kvantitativní a sběr dat byl realizován u pedagogů vybraných speciálních škol.

Klíčová slova:

Životní smysluplnost, stres, speciální pedagogika.

Příloha č. 3

University: **Palackého univerzita Olomouc**

Faculty: **Filozofická**

Department: **Psychologie**

ABSTRACT OF THESIS

Name of author: **Lucie Janáčková**

Field: **Psychologie – jednooborová**

Supervisor: **Mgr. Martin Kupka, Ph.D.**

Title of the work: **The meaning of life, stress and coping strategies for teachers of special schools**

Number of pages: 65

Abstract of thesis: The focus of this work is on the life meaningfulness of special education teachers and the impact of stress on their lives. The theoretical part of this thesis deals with a summary of knowledge about the examined variables and is divided into three chapters. The first chapter deals with stress as a factor influencing our mental and physical aspects of life. The second chapter describes the basic concepts, needs and resources of the meaning of life and the third chapter is devoted to special educators, the history of this work field, basic concepts, their personality profile and their core competencies. The empirical part examines context, especially the ability of a person to cope with several areas of life - cognitive resilience, stress and positive and negative view of the world. The nature of the research is quantitative and the data were collected from special education teachers of selected schools.

Key words:

Meaning of life, stress, special education