

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tereza Purmanská

**Výskyt syndromu vyhoření a pracovní spokojenost ve
speciálněpedagogické profesi**

Vedoucí práce: Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, Ph.D.

Olomouc 2021

„Pokud soudíme lidi, nemáme čas je milovat.“

- Matka Tereza

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovávala samostatně dle uvedených zdrojů a pramenů literatury v Seznam použité literatury.

V Olomouci dne 31. 5. 2021

.....

Tereza Purmenská

Poděkování

Velmi děkuji za pomoc a podporu mé rodině a příteli Filipovi. Dále děkuji za odbornou pomoc a cenné rady paní Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu Ph.D. v nesnázích a vstřícnost při zpracovávání mé diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá výskytem syndromu vyhoření a mírou pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů v České republice. Hlavním cílem práce bylo zjistit tuto problematiku, jaký je výskyt syndromu vyhoření a míra pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů. Dalším cílem výzkumu bylo zmapovat vztah mezi syndromem vyhoření a pracovní spokojeností a analyzovat jejich vzájemné vztahy. Prozkoumávaný soubor tvořilo 147 speciálních pedagogů v České republice. Práce je v podobě kvantitativního výzkumu, sběr dat proběhl formou dotazníku. Výskyt syndromu vyhoření byl měřen pomocí standardizovaného dotazníku Maslach Burnout Inventory- Educators Survey (MBI-ES) a míra pracovní spokojenosti byla měřena inventářem Hodnocení spokojenosti učitelů (HSU). Z výsledků vyplývá, že výskyt syndromu vyhoření je poměrně nízký. Většina speciálních pedagogů vykazuje pouze minimální výskyt syndromu vyhoření a vysokou míru pracovní spokojenosti.

Klíčová slova

Syndrom vyhoření, pracovní spokojenost, speciální pedagogika, prevence syndromu vyhoření, zátěžové faktory, pozitivní faktory

Abstract

The thesis deals with the risk of burnout syndrome and the level of job satisfaction in special education staff in the Czech Republic. The main goal of the thesis was to find out this issue, what is the incidence of burnout syndrome and the level of job satisfaction in special education staff. Another goal of the research relationship between burnout syndrome and job satisfaction were examined and to analyzed their interactions. The surveyed ensemble consisted of 147 special educators in the Czech Republic. The deal is in the form of quantitative research, the data was collected in the form of a survey questionnaires. For burnout syndrome measurements was used Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) and for job satisfaction was used Czech „Evaluation of teachers satisfaction“ (HSU). The results indicate that the incidence of burnout syndrome is relatively low. Most special education professionals show only a minimal incidence of burnout syndrome and a relatively high level of job satisfaction.

Keywords

Burnout Syndrome, Job Satisfaction, Special Pedagogy, Risk Factors, Protective Factors

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÉ VYMEZENÍ	12
1 SYNDROM VYHOŘENÍ	12
1.1. VYMEZENÍ POJMU SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	12
1.2. PŘÍZNAKY VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	13
1.3. FÁZE A TYPY VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	14
1.3.1. <i>Třífázový model – General Adaptation Syndrome</i>	14
1.3.2. <i>Čtyřfázový model Maslachové</i>	14
1.3.3. <i>Pětifázový model dle Edelwicha a Brodského (Jeklová, Reitmayerová, 2006): 15</i>	
1.3.4. <i>Mnohofázové modely syndromu vyhoření</i>	16
1.4. TYPY SYNDROMU VYHOŘENÍ U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	17
1.5. RIZIKOVÉ FAKTORY VÝSKYTU SYNDROMU VYHOŘENÍ	18
1.6. PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	19
2 PRACOVNÍ SPOKOJENOST	21
2.1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU PRACOVNÍ SPOKOJENOST	21
2.2 MODEL Y PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI	21
2.2.1 <i>Model dle E. A. Locka</i>	22
2.2.2 <i>Model dle P. C. Smithe a C. J. Crannyeho (1968)</i>	22
2.3 FAKTORY, KTERÉ OVLIVŇUJÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOST	22
2.3.1 <i>Míra kontroly a svobody</i>	23
2.3.2 <i>Smysluplnost práce</i>	23
2.3.3 <i>Autorita</i>	23
2.3.4 <i>Odpovědnost a očekávání</i>	23
2.3.5 <i>Sociální komunikace</i>	24
2.3.6 <i>Požadavky kladené na lidi</i>	24
2.4 FAKTORY, KTERÉ OVLIVŇUJÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELŮ.....	25
2.4.1 <i>Profesní identita a hodnoty</i>	25
2.4.2 <i>Demografické faktory</i>	25
2.4.3 <i>Psychická zátěž učitelské profese</i>	26
2.4.4 <i>Pracovní klima</i>	26

3	VÝZKUMY Z OBLASTI SYNDROM VYHOŘENÍ A PRACOVNÍ SPOKOJENOST.....	28
4	SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA V SYSTÉMU HUMANITNÍCH OBORŮ 31	
4.1	HISTORIE	31
4.1.1	<i>Represivní přístup</i>	31
4.1.2	<i>Charitativní přístup</i>	31
4.1.3	<i>Humanistický přístup</i>	32
4.1.4	<i>Rehabilitační přístup</i>	32
4.1.5	<i>Preventivně – integrační přístup</i>	32
4.1.6	<i>Inkluzivní přístup</i>	33
4.2	SOUČASNÉ POJETÍ, OBSAH A CÍLE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	33
4.3	POSTAVENÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY V SOUSTAVĚ VĚD.....	35
4.4	SYSTÉM SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	36
4.5	SPECIÁLNÍ PEDAGOG	37
4.5.1	<i>Kvalifikace speciálního pedagoga</i>	37
4.5.2	<i>Profesní kompetence a osobnost speciálního pedagoga</i>	37
4.6	MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ	40
4.6.1	<i>Raná péče</i>	40
4.6.2	<i>Předškolní a školní vzdělávání</i>	41
4.6.3	<i>Asistent pedagoga</i>	41
4.6.4	<i>Poradenství</i>	41
4.6.5	<i>Poradenské služby ve školách</i>	42
	PRAKTICKÉ VYMEZENÍ.....	44
5	METODOLOGIE VÝZKUMU	44
5.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	44
5.2	Hlavní cíle výzkumu	45
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
5.4	VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	46
5.5	VÝZKUMNÉ METODY A NÁSTROJE.....	46
5.5.1	<i>Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI – ES)</i>	47
5.5.2	<i>Inventář Hodnocení spokojenosti učitelů (HSU)</i>	47
5.6	CÍLOVÁ SKUPINA, JEJÍ VÝBĚR A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48

5.7	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	48
5.7.1	<i>Pohlaví.....</i>	48
5.7.2	<i>Věkové rozmezí.....</i>	49
5.7.3	<i>Délka pedagogické praxe respondentů.....</i>	49
5.7.4	<i>Nejvyšší dosažené vzdělání.....</i>	50
5.7.5	<i>Délka praxe v současném zaměstnání.....</i>	51
5.7.6	<i>Výčet druhů postižení.....</i>	51
6	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	52
6.1	METODY.....	52
7	CHARAKTERISTIKA VÝSLEDNÝCH VÝZKUMNÝCH DAT... 53	
7.1	SKÓRE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
7.1.1	<i>Výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů.....</i>	53
7.1.2	<i>Pracovní spokojenost u speciálních pedagogů.....</i>	57
7.1.3	<i>Vnímané uznání u speciálních pedagogů.....</i>	63
7.1.4	<i>Vnímaná pomoc při řešení pracovních problémů.....</i>	64
7.1.5	<i>Nejčastější pozitivní a negativní profesní aspekty u speciálních pedagogů.....</i>	64
7.1.6	<i>Souvislost nejčastěji uváděných pozitivních pracovních aspektů a pracovní spokojenosti.....</i>	66
7.1.7	<i>Souvislost nejčastěji uváděných negativních pracovních aspektů a pracovní spokojenosti.....</i>	67
7.2	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ A NÁSLEDNÁ ANALÝZA DAT.....	68
7.2.1	<i>Souvislost výskytu syndromu vyhoření a pracovní spokojenosti.....</i>	68
7.2.2	<i>Souvislost mezi výskytem syndromu vyhoření a délkou pedagogické praxe.....</i>	69
7.2.3	<i>Souvislost mezi pracovní spokojeností a pomoci při řešení pracovních problémů.....</i>	70
7.2.4	<i>Souvislost pracovní spokojenosti a vnímaným uznáním.....</i>	71
8	HODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	73
9	LIMITY DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	73
	DISKUZE A SOUHRN VÝSLEDKŮ.....	75
	ZÁVĚR.....	79
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	81

LITERATURA A POUŽITÉ ZDROJE.....	82
SEZNAM TABULEK.....	88
SEZNAM GRAFŮ	89
SEZNAM PŘÍLOH	90

Úvod

Hlavním tématem této diplomové práce je výskyt syndromu vyhoření a pracovní spokojenost ve speciálněpedagogické profesi v České republice. Diplomová práce je rozdělena do dvou tematických celků – teoretická a praktická část. Teoretická část se bude zabývat teoretickým vymezením těchto dvou témat, tedy syndromem vyhoření, pracovní spokojeností a speciální pedagogikou.

Člověk v dnešní době je vystaven neustálému stresu. Na jedné straně má velkou svobodu a možnou samostatnost, na straně druhé se po něm vyžaduje určitá zodpovědnost a výkonnost. Tyto rozdílné stránky života s sebou nesou také mnohdy jisté psychické potíže jako mohou být deprese a jiné, které mohou vést až k syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření je jedním z významných aktuálních společenských témat, které se dotýká téměř každého z nás. Speciální pedagogové bývají k tomuto riziku více náchylní, jelikož mají větší profesní i osobní kontakt s lidmi, kdy musí řešit jejich problémy a často zastávají i jiné než jen profesní role. Pedagog může pod tíhou těchto cizích problémů mnohdy vytěšňovat své problémy a potíže a upozadovat je.

K tomuto tématu jsem se dostala vlastní zkušeností se speciálně pedagogickou praxí a kontaktem s lidmi se speciálními potřebami. Díky praxi během studia jsem si tuhle fyzickou, ale i psychickou zátěž mohla vyzkoušet sama na sobě, tzv. „na vlastní kůži“. Syndrom vyhoření, jeho prevence, ale i jiné psychologické potíže jsou mi blízké, jak z osobního pohledu, tak i z hlediska okolí. Z tohoto důvodu, jsem se chtěla tématu syndromu vyhoření a pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů blíže věnovat.

Cílem diplomové práce je zjistit míru výskytu syndromu vyhoření a pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů v České republice. Důraz bude kladen na souvislosti těchto dvou témat.

Praktická část se bude zabývat kvantitativním výzkumem mírou výskytu syndromu vyhoření v souvislosti s pracovní spokojeností u speciálních pedagogů v České republice. Výsledky výzkumu bude zajišťovat polostrukturovaný dotazník s demografickými prvky, MBI-ES a HSU. Dotazník je z důvodu mimořádné pandemie Covid-19 prováděn pouze online formou oslovením ředitelů škol s prosbou o pomoc na výzkumu. Pomocí výzkumu

hledáme odpovědi na otázky ohledně výskytu syndromu vyhoření či jaké pracovní aspekty ovlivňují pracovní spokojenost. Testováním stanovených hypotéz dále analyzujeme souvislosti mezi jednotlivými proměnnými.

Pomocí této diplomové práce bych chtěla rozšířit povědomí o problematice syndromu vyhoření ve speciálněpedagogických profesích. Výsledné poznatky by mohly dále pomáhat pedagogům a přinést ucelenější pohled na pochopení jistých příčin i důsledků syndromu vyhoření, také představují mnoho způsobů jeho řešení a prevence.

Teoretické vymezení

1 Syndrom vyhoření

1.1. Vymezení pojmu syndromu vyhoření

Pojem syndrom vyhoření (doslovný překlad z anglického *burn out*) byl poprvé použit v USA roku 1974 psychoanalytikem Herbartem J. Freudenbergerem, který jej užíval nejprve ve spojení s narkomany, později s pracujícími lidmi trpícími letargií, bezmocností a zoufalstvím. Později pojem syndrom vyhoření použila psycholožka Christina Maslach, která zkoumala pracovníky s pomáhajících profesích (Čapek, 2018).

Každodenně přibývá lidí, kteří mají pocit, že už nemohou dál zvládat nelehké situace v běžném životě. Přibývá strach, únava a snížená výkonnost, to jsou nejčastější následky syndromu vyhoření.

Vzhledem k tomu, že je celý jev velice komplikovaný, dokázali se odborníci shodnout jen ve čtyřech základních poznávacích znacích:

1. syndrom vyhoření je především psychický stav, prožitek vyčerpání;
2. vyskytuje se u profesí, kde pracovní náplní je „práce s lidmi“, či pravidelný kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení;
3. tvoří je řada symptomů především v oblasti psychické, částečně také v oblasti fyzické a sociální;
4. klíčovou složkou je emoční vyčerpání (exhausce), kognitivní vyčerpání a celková únava. (Čapek, 2015)

Syndrom vyhoření lze popsat jako „duševní stav objevující se u lidí, kteří pracují s jiným lidmi a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Tento stav ohlašuje celá řada příznaků: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce, ani radost ze života.“ (Tošner, Tošnerová, 2002).

Syndrom vyhoření, na rozdíl od únavy a depresí, postihuje ze začátku jen profesní oblast. Jeho nedílnou součástí je pochybnost o smyslu své práce. Tento syndrom snižuje kvalitu samotného jedince, ale i jeho okolí.

Dle různých výzkumů trpí syndromem vyhoření především schopní, ambiciózní a zodpovědní lidé. Mezi nejvíce ohrožené pracovní skupiny patří zejména zdravotníci (lékaři, zdravotní sestry, psychologové a psychoterapeuti, dispečeři záchranné služby), sociální pracovníci, administrativní pracovníci, policisté apod. Vyhořením mohou trpět i sportovci na vysoké úrovni, novináři, nebo dokonce studenti. (Kebza a Šolcová, 2003).

Syndrom vyhoření se může objevovat také u lidí, kteří se dlouhodobě a intenzivně starají o nemocného, nemohoucího, starého člena rodiny, ale také rodiče starající se o dítě se speciálními potřebami těžšího rázu, kteří cítí za osobu velkou zodpovědnost.

Alespoň jednou za život se se syndromem vyhoření setká 20 až 30 % profesionálů, kteří pracují s lidmi (Stock, 2010). Výzkum uvádí, že syndromem trpí až 45 % lékařů. Dle něj vnímá více než 90 % českých lékařů svou profesi jako stresující a až přespříliš administrativní, časově náročnou. Z toho 70 % lékařů se cítí ohroženo syndromem vyhoření a jedna třetina lékařů vykazuje známky tohoto syndromu (Ptáček a kolektiv, 2013).

1.2. Příznaky vzniku syndromu vyhoření

Zvláště příznaky na psychické úrovni ukazují na pocity, kdy namáhavé úsilí o něco trvá nadměrně dlouho a efektivita snažení je v porovnání s vynaloženou snahou a pílí nepatrná. Dalším velice výrazným příznakem je pocit celkového, hlavně duševního vyčerpání, pokles až úplná ztráta motivace, únava, která je expresivně pojmenovávána („cítím se jako vyždímaný“, „mám toho plné zuby“). Dochází zde k utlumení celkové aktivity, kreativity, iniciativy a invence (Kebza, 2005).

Velmi převažuje depresivní nálada, pocity smutku, které osoba mnohdy nedokáže zdůvodnit, frustrace, beznaděj, marnost vynaloženého úsilí a jeho nízká smysluplnost. Časté projevy negativismu, cynismu ve vztahu k osobám, s nimiž dotyčný pracuje. Pokles nebo naprostá ztráta zájmu o témata související s prací, též negativní hodnocení všeho okolo, instituce, sám sebe.

Hlavními příznaky na fyzické úrovni je stav celkové únavy organismu, ochablost, apatie, velmi rychlá unavitelnost, dostavující se po krátkých etapách zotavení, někdy už ráno po vzbuzení. Časté jsou většinou nespecifikované bolesti hlavy, poruchy krevního tlaku, poruchy spánku nebo bolesti ve svalech. Zvýšené je riziko vzniku všemožných závislostí.

Na úrovni sociálních vztahů se setkáváme s příznaky, jako je celkový útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob, tendence redukovat kontakty s klienty, kolegy i s ostatními lidmi, kteří mají nějaký vztah k profesi. Zjevná je nechuť k vykonávané profesi a všemu, co je s ní spojeno, nízká empatie nebo i postupné narůstání konfliktů (Kebza a Štolcová, 2003).

1.3. Fáze a typy výskytu syndromu vyhoření

Vývoj syndromu vyhoření jako dlouhodobého procesu trvající i několik let má několik modelů fází. Každý jedinec prožívá různé fáze individuálně v takovém pořadí, jak jsou uvedeny, někteří jedinci také některé fáze mohou přeskočit.

1.3.1. Třífázový model – General Adaptation Syndrome

Hans Selye, který je zakladatelem soudobého studia stresu, vytvořil koncept, který se považuje za jeden z možných pohledů na průběh a fáze syndromu vyhoření. Selye tvrdil, že „syndrom vyhoření je konečné stadium procesu vyrovnávání se s problémy“ a svůj koncept nazval GAS – General Adaptation Syndrome (Křivohlavý, 2012) a probíhá dle něho ve třech následujících fázích:

1. Fáze – působení určitého stresoru;
2. fáze – zvýšená odolnost organismu vlivem přípravy obranných sil a mechanismů;
3. fáze – vyčerpání zbytku sil a obranných možností, kdy dochází k rozvinutí syndromu vyhoření.

1.3.2. Čtyřfázový model Maslachové

Nejčastějším modelem stanovujícím fáze syndromu vyhoření je koncepce Ch. Maslachové, která zahrnuje čtyři stádia:

1. idealistické nadšení a zaujetí, je doprovázeno dlouhodobým přetěžováním;
2. emocionální vyčerpání a fyzická únava z přetížení a přepracování;
3. počátky projevů dehumanizace ostatních lidí a depersonalizace, představujících obranný mechanismus před pokračujícím vyčerpáváním se;
4. úplné vyčerpání, nezájem, lhostejnost, negativismus, který se staví proti všem a všemu (Křivohlavý, 2012).

1.3.3. Pětifázový model dle Edelwicha a Brodského (Jeklová, Reitmayerová, 2006):

- 1) **Iniciační fáze** – fáze prvotního nadšení a zapálení pro věc, velké nadšení z profese, která jedince baví a naplňuje ho, což se pojí s nereálným očekáváním. Setkáváme se s tím, že si jedinec myslí, že má sílu na to, pomoci všem, změnit všechny negativní jevy spojené se školním prostředím a s výukou. Jedinec má pocit, že je nepostradatelný, někdy si přijde mnohem lepší než jeho kolegové a věří, že dokáže všechny problémy vyřešit lépe.
- 2) **Fáze prozření** – zjištění nerealizovatelnosti ideálů v jejich plném rozsahu a stagnace, jedinec začíná chápat, že jeho očekávání byla nereálná, a proto přehodnocuje svá očekávání, zároveň jej opouští motivace a nadšení z práce, práce pro něj přestává být na prvním místě. Jedinec se začíná více orientovat na mimoprofesionální aktivity, cíle a zájmy.
- 3) **Fáze první frustrace** – je charakteristická zklamáním profesí spojené s negativním vnímáním klientů (v případě učitelů – vnímáním žáky), stálé potýkání s nepříjemnými problémovými a zátěžovými situacemi, také začínají u jedince pochybnosti, jestli si své povolání správně vybral, zda je povolání pro něj vhodné a jestli by neměl profesi opustit. Začínají také pochybnosti o kvalitě a efektivitě své práce, vzniká pocit neuspokojení a zklamání z vlastní práce. Často jsou problémy spojené s kontakty s lidmi, jak v práci, tak i ve vztazích v rodině, mezi přáteli nebo mezi sousedy.

- 4) **Fáze apatie** – součástí je nepřátelství nejen ke klientům, ale i k dalším osobám a všem činnostem, které jsou ve spojení s danou profesí, pocit zbytečnosti vlastní práce. Jedinec se potýká s pocity nízkého sebevědomí vztahující se k profesnímu životu, mnohdy i celkově k jednání a komunikaci s ostatními lidmi. Jedinec pozbývá chuti činit změny, které by mohli zlepšit jeho výkony v práci, protože má pocit, že jakékoliv úsilí je bezcenné, zároveň pocítuje nechuť k práci, k žákům, kolegům, která následně brzdí v pracovní aktivitě, stejně jako pocit únavy a vyčerpání. Jedinec v práci začíná plnit jen nezbytně nutné minimum, potýká se se sníženou imunitou organismu, kožními onemocněními aj. Učitel vchází do fáze, kdy je znechucen učitelskou profesí, přestává snášet ruch ve školním prostředí, komunikace s žáky je mu nepříjemná, mnohdy vyvolává úzkosti, které pocítuje už při vstupu do školní budovy.
- 5) Konečná **fáze vyčerpání** – samotné vyhoření, cynismus, odosobnění, ztráta lidskosti, sociální uzavření, nechuť a neschopnost vykonávat dále toto povolání.

Mnohdy může nastat 6. Fáze – **fáze intervence**, zapříčiněná pozitivní změnou, která spočívá ve změně vlastního způsobu života, způsobu práce nebo ve změně povolání.

1.3.4. Mnohofázové modely syndromu vyhoření

Někteří z autorů vytvořili pro syndrom vyhoření podrobnější rozčlenění jeho fází. Model autorů R. Munzenridera, R. Golombiewskieho a J. Stevensona nám může být příkladem, jelikož popisují osm fází syndromu vyhoření pomocí operacionalizace tří složek dotazníku Maslach Burnout Inventory na základě nízké, střední a vyšší úrovně. Všechny tři komponenty jsou v počáteční fázi na nízké úrovni, postupně se jejich míra zvyšuje. Nejvýznamnější komponenta je emocionální vyčerpání uplatňující se až ve druhé polovině vývoje těchto stadií. (Kebza & Šolcová, 2003).

John W. James popisuje a rozlišuje dvanáct po sobě jdoucích fází procesu vyhoření a jeho model je považován jako nejčlenitelnější (Čapek, 2018).

1. Úsilí kladně se projevovat v pracovním procesu.
2. Snaha provádět všechny úkoly samostatně, tzn. neobtěžovat a nepovolávat nikoho dalšího svou autoritou.
3. Odbývání svých osobních potřeb, zapominání na sebe.

4. Člověku začíná jít jen o plnění pracovních plánů, projektů, úkolů, cílů.
5. Ztráta přehledu o důležitosti a nedůležitosti, zbytnosti a nezbytnosti, o potřebnosti a nepotřebnosti, co člověk vykonává.
6. Zapírání příznaků vlastního napětí je projevem obrany k nastávající situaci.
7. Rodí se cynismus, ztráta motivace, angažovanosti, naděje. Snaha utéct od problémů, často negativními způsoby, jako je alkoholismus, přemíra užívání léků na uklidnění, přejídání se apod.
8. Pozorovatelné změny v chování, odmítání rad ostatních, kritiky, vyhýbání se komunikaci a pobývání ve společnosti druhých lidí, uzavřenost.
9. Nástup depersonalizace, kdy osoba ztratí spojení sám se sebou, se svými hodnotami, cíli a záměry.
10. Přicházejí pocity prázdnoty, zoufalství, vlastního selhání, frustrace, neuspokojení.
11. Objevují se depresivní stavy ze zjištění, že nic nefunguje, nic není tak, jak by si člověk přál. Jedinec už si sám sebe neváží, necení, hodnotí se hlavně negativně.
12. Dostavuje se naprosté vyčerpání veškeré zásoby energie a motivace.

1.4. Typy syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků

Když se podíváme na specifika syndromu vyhoření z pohledu učitelské profese jsou děti bezbranné, nemohou se bránit, být asertivní apod. Učitel má nad žáky velkou moc, žáci nemohou utéct, opustit čekárnu, či položit telefon, jako by tomu bylo v případě vyhořelého telefonního pracovníka nebo vyhořelé zdravotní sestry.

Dle Farbera je pro učitele většinou typický jeden ze tří typů vyhoření, i když je nutno brát i individuální kombinaci všech typů vyhoření. Farber kritizuje skutečnost, že je syndrom vyhoření často vnímán v jednom globálním termínu a sám rozlišuje tři typy syndromu vyhoření:

- 1) „**worn-out**“ **burnout** (český překlad jako opotřebovaný, unavený) – jedinec se v podstatě vzdává, pracuje ledabyle, zažívá velký stres v poměru s pracovním uspokojením;

- 2) „**classic**“ (také „**frenetic**“) **burnout** (v češtině překládáme jako zběsilý) – jedinec se snaží dosáhnout dostatečného pracovního uspokojení a čím víc a tvrději pracuje, tím dříve dospěje k bodu vyčerpání;
- 3) „**underchallenged**“ **burnout** (do češtiny překládáno jako podceňovaný) – syndrom vyhoření zapříčiněný spíše nepříznivými monotónními pracovními podmínkami než nadměrným stresem (Čapek, 2018).

V. Hozáková popisuje charakteristiku „spokojeného“ vyučujícího, kterého v první řadě jeho práce naplňuje, vidí v ní smysl a přináší mu radostné pocity, také má vize a plány do budoucnosti. „Spokojený“ učitel je schopen oddělit pracovní život od soukromých záležitostí, ale zároveň se nezabývá jen školou, ale i jinými věcmi z osobního života, například koníčky, kterými se zabývá ve svém volném čase. Se svými žáky navazuje přátelské vztahy pro výuku, na pracovišti má dobré vztahy a cítí dostatečnou podporu ze strany vedení. V neposlední řadě „spokojený“ vyučující zařazuje do výuky činnosti navíc, nejen výuku, ale další aktivity, které se svými žáky realizuje.

A zase naopak charakterizuje „vyhořelého“ vyučujícího jako učitele, který měl v počátcích své profese nadšení a motivaci, velké plány do budoucnosti, postupem času se přestává těšit do práce a o všem se začíná vyjadřovat převážně v negativěch, které má tendenci velmi často vyzdvihoval. „Vyhořelý“ učitel je unavený a bez energie, ztrácí nadšení a motivaci.

Četnosti projevů syndromu vyhoření se liší v typech a stupních škol. Nejnižší četnost bývá na základní škole a nejvyšší na učilišti (Čapek, 2018).

1.5. Rizikové faktory výskytu syndromu vyhoření

Na vznik syndromu vyhoření nemá, dle V. Kebzy a I. Šolcové (2003), významný vliv míra inteligence, věk, stav, vzdělání ani délka praxe. Názory se liší, někteří autoři považují délku praxe za nepodstatný faktor, jiní za faktor rizikový. Dle některých studií je uvedeno, že vyhoření je častější u mladších pracovníků a jeho frekvence poté s věkem klesá (Prins a kol., 2007). Jiní autoři tvrdí, že syndrom vyhoření se objevuje častěji u mladých a méně vzdělaných sociálních pracovníků (Maroon, 2012).

Nejčastějšími rizikovými faktory dle Myron D. Rush je neschopnost zpomalit, neschopnost relaxovat, nepravidelný denní biorytmus, workoholismus, perfekcionismus, potřeba mít vše pod kontrolou, přílišné nároky na sebe sama, neschopnost říct „ne“, neschopnost odmítnout ostatní, častá rutina, rodinné či osobní problémy, u žen se také objevuje velké vyčerpání způsobené kombinací domácích, pracovních povinností a péče o děti (Čapek, 2018).

Mezi hlavní osobnostní rizikové faktory patří perfekcionismus, např. u matek, které se dlouhodobě starají o dítě s postižením, kdy mají potřebu být perfektní a zvládat více rolí zároveň. Dalším faktorem je nízké sebevědomí, vysoká míra empatie a nadměrná očekávání, která vedou k vyhoření, když ve větší míře a dlouhodoběji nejsou naplněna. Tendence potlačovat emoce, neschopnost relaxovat, nadměrná potřeba zalíbit se druhým, nadměrná potřeba soutěživosti a nízká míra sebereflexe jsou další faktory, které mohou vést k frustraci, apatii nebo až k syndromu vyhoření.

Do pracovní sféry rizikových faktorů zařazujeme požadavky na vysokou výkonnost v zaměstnání, nadměrné množství práce, nízkou míru samostatnosti, nedostatky zážitků úspěchu, špatnou organizaci práce, nespravedlivé poměry na pracovišti, obtíže s klienty (žáky), absence kvalitní supervize, žádná nebo nízká profesní perspektiva, absence dalšího doplňujícího vzdělání, špatné fyzikální parametry pracoviště (Jeklová a Reitmayerová, 2006).

Mezi mimopracovní sféru se řadí možná absence partnera, naopak nechápatý partner, také konfliktní partnerství nebo příliš ctižádostivý partner. Dále také soutěživost ve vztahu, nedostatek hlubších partnerských vztahů. Nedostatky koníčků a zájmů zapříčiňují odpočinku od práce a přivedení na jiné myšlenky. Špatné stravování, málo pohybu na čerstvém vzduchu, velké množství těžkých životních událostí, ale také špatné životně existenční podmínky (Křivohlavý, 2012).

1.6. Prevence syndromu vyhoření

Kebza a Šolcová (2003) tvrdí, že negativním důsledkům pracovního stresu je mnohem snazší předcházet, než je později odstraňovat. Zvláště pro pracovníky v ohrožených profesích je velmi důležité, aby si byli vědomi většiny rizikových faktorů syndromu vyhoření a znám způsoby předcházení vzniku stresu a vyhoření.

Z výsledků výzkumu Marie Grzegorzewska (2006) učitelé nejčastěji překonávají stres těmito konstruktivními způsoby:

1. Hledají způsoby, jak udělat svou práci co nejzajímavější
2. Objektivní nahlížení na problémy
3. Prohovoření s přáteli, kteří jsou jim nejbližší
4. Přeorganizovávají si svou práci
5. Zabývají se problémem ihned, jak se objeví

Maria Katarzyna Grzegorzewska (2006) popisuje čtyři hlavní způsoby, jak si učitelé mohou poradit se stresem:

- 1) *plánování* – naplánují si řešení problému, lépe si zorganizují práci nebo ji úplně přeorganizují
- 2) *dům, koníčky, zábava* – odpočinutí si od práce a problémů v rodinném kruhu, mezi přáteli, při zábavě, koníčku
- 3) *hledání opory, rady* – hledají oporu, která nám pomůže vyřešit problém
- 4) útěk od problému

K nejčastějším způsobům řešení problémů patří efektivní plánování, stanovování priorit, plánování dopředu, strategické myšlení (Grzegorzewska, 2006).

Většina autorů nenechávají učitele na pospas osudu a mají pro ně mnoho rad. Ovšem některé se podobají představám redaktorů časopisů pro život (Čapek, 2018).

Mnohem přínosnější rady pro učitele uvádí Henning a Keller, kteří doporučují praktická opatření jako je:

- přijmout opatření k efektivnějšímu uspořádání pedagogických rad a konferencí na škole;
- uspořádání učitelských dnů;
- vytvoření burzy návrhů a nápadů pro výuku;
- zavedení vzájemné hospitace učitelů v hodinách;
- vést pedagogické rozhovory;
- vypracování základních pravidel, jak zacházet s problémy (Čapek, 2018).

2 Pracovní spokojenost

Pracovní spokojenosti je psychology zkoumána zhruba od 30. let 20. století jako jedno ze zásadních témat při řízení práce lidí. Společnost a charakter práce se neustále vyvíjí, a tak je výzkum pracovní spokojenosti stále aktuální.

2.1 Základní vymezení pojmu pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost lze dle některých autorů chápat jako jev multidimenzionální. Podle Kollárika (1986) má pracovní spokojenost dvojí významovou odlišnost, v širším pojetí zahrnuje osobnost pracovníka vztahující se k práci a v užším smyslu pojednává o spokojenosti s pracovními nároky na plnění úkolů, ale i s pracovní odměnou (Nakonečný, 2005). Dle Bedrnové a Nového (1998) je pojem pracovní spokojenosti třídimeznionální chápaný jako obecný popis stavu, jako kritérium pro hodnocení personální politiky nebo jako hnací síla jedince či jako překážku v práci (Vévoda, 2013). Luthans rozlišuje tři dimenze tohoto pojmu, první jako „emocionální odpověď na pracovní situaci“, druhá jako reakce „na splněné nebo nesplněné očekávání ve vztahu k práci a pracovním podmínkám“, třetí jako jev, „který vyjadřuje některé vzájemně spjaté postoje“ (Štikar, 2003). V tomto pojetí je spokojenost výsledným cyklem chování, kdy se posuzuje výsledek činnosti jednotlivce ve vztahu k jeho potřebám, cílům a hodnotám. Pracovní neschopnost je poté chápána jako příčina následného chování, které v dlouhodobém působení mnohdy vede pracovníka ke zvýšené nemocnosti, časté změně zaměstnání apod. (Štikar, 2003).

2.2 Modely pracovní spokojenosti

Pracovní spokojenost lze chápat různými způsoby, dle Gerberta a von Rosentiela (1989) jako orientaci na potřeby, dále celkovou pracovní spokojenost, pracovní spokojenost jako přechodný stav nebo orientace na minulost či budoucnost (Nakonečný, 2005). Lockeho definice pracovní spokojenosti (1976) zní: „*Uspokojení z práce může být definováno jako příjemný nebo pozitivní emocionální stav, rezultující z ocenění vlastní práce nebo pracovních zkušeností*“. Locke taktéž rozlišuje pracovní spokojenost a pracovní zaujetí – být prací zaujat nebo zcela pohlcen.

2.2.1 Model dle E. A. Locka

Pracovní spokojenost je podle Locka důsledkem různých činitelů a současně příčinou absentismu, častým měněním zaměstnání a také výdělku, kdy lze jeho míru vyjádřit mírou rozdílu v očekávané a skutečné pracovní situaci vynásobené mírou zjištěného rozdílu. Skutečné vyjádření pracovní spokojenosti je ovšem velmi problematické (Štikar, 2003).

2.2.2 Model dle P. C. Smithe a C. J. Crannyeho (1968)

Vzniká model vztahu mezi pracovní spokojeností a pracovním výkonem. Tento model pojednává o odměně a spokojenosti, které mohou vést k většímu pracovnímu úsilí, pracovní výkon pak může vést k větší odměně a k pracovní spokojenosti. V dosud představených modelech se nepočítá s případy, kdy se nerozlišuje pracovní spokojenost od spokojenosti v práci. V práci může být spokojen i člověk více lenivý, ale zdrojem pracovní spokojenosti je odměna, která je získávána především za pracovní výkon, a uspokojení z výkonu (Nakonečný, 2005).

2.3 Faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost ovlivňuje velké množství faktorů, které působí na její celkovou úroveň. Faktory můžeme rozdělovat na vnitřní a vnější, přičemž dle Štikara (1996) těmi vnitřními jsou věk, pohlaví, dosažené vzdělání, rodinný stav, pracovní zkušenost, profesionální úroveň, soubor schopností a intelekt. Vnitřní i vnější faktory nejsou na pracovníkovi závislé a u každého jedince jsou jiné.

Jako vnější faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost jsou uváděny samotný výkon práce, finanční zhodnocení, kariérní postupy, profesní skupina, způsob vedení práce a profesní podmínky. Dále se výčet těchto faktorů doplňuje o důležitost jasného kariérního řádu (Kebza a Šolcová, 2003). Dle Paulíka (1999) zde připadá také důležitost firemní kultury a sociální prestiž práce. Uvádí také potřebu dobrého pracovního klimatu, vnímanou smysluplnost práce a dostupnost adekvátní zpětné vazby.

Mezi hlavní vlivy, které mohou mít vliv na míře pracovní spokojenosti a pohánět zrodu syndromu vyhoření patří dle Křivohlavého (2012) míra svobody a kontroly,

nesmyslnost pracovních požadavků, autorita, odpovědnost, sociální komunikace a požadavky kladené na lidi.

2.3.1 Míra kontroly a svobody

Pro pracovní spokojenost je dle Křivohlavého (2012) zvláště důležitá přiměřená míra svobody, kdy se může jedinec podílet na rozhodování a rozvíjet kreativitu v řešení profesních úkolů. Kontrola nesmí příliš často a ve velké míře zasahovat do pracovní činnosti, poté již není prospěšná, měla by fungovat spíše jako zpětná vazba, zájem a opora ze strany vedení.

2.3.2 Smysluplnost práce

Smysluplnost je opodstatněným aspektem pracovní spokojenosti. Jedním z výrazných faktorů vedoucích k psychickému vyčerpání je nesmyslnost požadavků, které se nadřazeným ovšem mohou zdát smysluplné (Křivohlavý, 2012). Mezi pedagogy se často setkáváme s nadměrnou administrativní činností a požadavky přicházející z vedení školy. Při nepřítomnosti vnímané smysluplnosti často dochází pouze k motivaci finanční, která avšak nemá vždy dlouhodobý motivační účinek na pracovní spokojenost (Štikar, 1996). Pracovní nespokojenost je silně ovlivněna nedostatečnou výší očekávaného finančního ohodnocení.

2.3.3 Autorita

Obdobně jako u výše zmíněných je pro pracovní spokojenost i potřeba přiměřené autority. Přílišná autorita k jedné osobě nebo nadměrné rozdělení autority mezi množství lidí zvyšuje výskyt syndromu vyhoření. Ne příliš kladně mohou ovlivňovat i konflikty formální a osobní autority, kdy se stává, že si pracovníci váží spíše člověka bez pověření profesní autority než osoby, která tuto autoritu opravdu zaujímá (Křivohlavý, 2012).

2.3.4 Odpovědnost a očekávání

K pracovní spokojenosti přispívá přiměřená míra odpovědnosti, nemělo by jí být příliš mnoho a současně s nedostatkem možností k odpovědnosti na realizaci úkolů

dochází k ohrožení syndromu vyhoření. Z hlediska pracovní spokojenosti je důležité přesné a jasné rozdělení funkcí a rozdělení úkolů. V případě, že není jasné, co je, od koho očekáváno, může vést do jisté míry také k výskytu syndromu vyhoření. Stejně tak těžká je i opačná situace, kdy zaměstnanci cítí malou míru odpovědnosti za svou práci (Paulík, 1999).

2.3.5 Sociální komunikace

Pracovní nespokojenost je do jisté míry ovlivněna nedostatkem sociální komunikace, což má také vliv na vznik výskytu syndromu vyhoření. Ke špatnému způsobu komunikace může přispívat nedostatečná informovanost mezi vedením a podřízenými pracovníky, ale také když se neřeší problémy, které se týkají práce mezi kolegy (Křivohlavý, 2012).

Sociální prostředí tvořené sítěmi formálních i neformálních vztahů, zahrnující formy spolupráce, které jsou různé, tímž se může vytvářet příznivé emocionální prostředí. Spokojenost i nespokojenost s pracovní skupinou silně ovlivňuje celkovou pracovní spokojenost, ale i nespokojenost (Štikar, 1996).

2.3.6 Požadavky kladené na lidi

Nadměrné nebo nereálné požadavky kladené na pracovníky negativně ovlivňují pracovní spokojenost. Další faktor, který ovlivňuje pracovní spokojenost nebo výskyt syndromu vyhoření uvádí Křivohlavý (2012) jako zastaralé pracovní postupy a vyžadování činností, nemožnost dalšího odborného růstu a vzdělávání, a také uplatňování modernějších postupů a získávání nových dovedností. Určitě výzkumy prokazují, že kombinace vysokých nároků na kvalitu práce, odpovědnost a nasazení zaměstnance současně při nízké samosprávě pracovní činnosti, jsou dalším rizikovým faktorem (Kebza & Šolcová, 2003).

2.4 Faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost učitelů

Pracovní spokojenost učitele je vlastním výsledkem přizpůsobení na pracovní podmínky odpovídající schopnostem a zájmu učitele, které by neměly ohrožovat jeho zdraví, měnit jeho hodnoty a rodinný život či vlastní důstojnost. Dle Lazarové (2011) je vztažným momentem pracovní spokojenosti v učitelské profesi hodnocení celkově pracovní situace a jednotlivých pracovních podmínek ve srovnání s očekáváním učitele.

2.4.1 Profesní identita a hodnoty

Jádrum pedagogické profese je zajisté identita učitele, kdy se jedná o stále se vyvíjející individuální proces růstu v pracovních, sociálních, politických či kulturních oblastech a sebereflexe. Rozvoj pracovní identity bývá úzce spojován s rozměry profesních hodnot. Profesní hodnoty představují specifické cíle, které jsou pro jedince důležité a snaží se jich dosahovat.

Proces rozvoje pracovní identity startuje v průběhu vzdělávání se v povolání a jeho výcviku pro povolání, dále se vyvíjí během nástupu do profese a následné adaptace pedagoga se svou profesí. Učitel dostává v průběhu vzdělávání konkrétní vědomosti a dovednosti, které jsou vyžadovány na úrovni profesní role, tudíž se jedná o druh sociálního učení (Göbelová & Seberová, 2012).

2.4.2 Demografické faktory

Velmi podstatnými faktory vztahující se k pracovní spokojenosti jsou věk a pohlaví. Pracovní spokojenost roste s přibývajícím věkem ve vrcholu ve střední dospělosti, poté už zůstává většinou na stejné úrovni, nebo může lehce docházet ke snížení. Délka praxe v zaměstnání má tedy pozitivní vliv na pracovní spokojenost (Kollárik, 2011).

Dle Lazarové (2011) jsou učitelé zhruba první dva roky po nástupu do práce zpravidla méně spokojeni než jejich kolegové, kteří již mají více zkušeností. Pravděpodobně zde mohou roli sehrávat problémy během adaptování do zaměstnání, přičemž se většinou spokojenost s postupem času zvyšuje.

Jedním z dalších ukazatelů učitelské profese je vysoká míra feminizace. Obecně zde platí, že čím menší stupeň vzdělávání, tím je zastoupení žen větší. Dle Průchy (1997) se Česká republika řadí mezi nejvíce feminizované školství v poměru evropských zemí. Dle výzkumů bývají ženy spokojenější s platem a materiálním vybavením školy než muži, ženy mají naopak problém zejména s nevhodným chováním žáků (Lazarová, 2011).

2.4.3 Psychická zátěž učitelské profese

Podstatou učitelství je práce s lidmi, tudíž také patří zejména mezi pomáhající profese. Hlavní roli v pedagogickém působení hraje osobní kladný vztah k dětem, žákům či studentům. Učitel prožívá společně se svými dětmi a žáky všechny jejich úspěchy i neúspěchy, měl by být vždy schopen nabídnout pomocnou ruku na cestě k dosahování jejich cílů (Kopřiva, 2011).

Vysoké nároky jsou také kladeny z hlediska času. Pedagogická práce na sebe váže krom vlastní výuky i další časově náročné činnosti, jakými jsou přípravy na výuku či oprava žákovských prací. Petr Urbánek se zabýval výzkumem (2005), který byl zaměřený mimo jiné i na časovou zátěž učitelů a z něj vyplynulo, že více jak 30 % učitelů spadá do kategorie extrémně pracovní vytížených pracovníků, kteří se svým pracovním činnostem věnují výrazně i nad rámec svých povinností a mnohdy i možností. Nedostatek času bývá pocíťován za nejtěžší, když ho pro samou práci nezbývá pro nejbližší osoby (Míček, Zeman, 1997).

2.4.4 Pracovní klima

V pracovním prostředí kromě výše uvedených faktorů jsou podstatné i sociální podmínky neboli klima školy (Paulík, 1999).

Mareš (2013) klima školy definuje jako relativně stálou kvalitu vnitřního pracovního prostředí školy. Na nejmenší úrovni klimatu školy se zaměřujeme na její jednotlivé složky podle účastníků, například klima pedagogického sboru. Největší podstatu mívají sociální interakce, do kterých pedagogové vstupují spolu s pracovníky, žáky a jejich rodiči. Interakce v učitelském sboru mívají neformální rozměr založený na

osobních vztazích a rozměr formální, který je určený organizačním modelem a hierarchií vztahů mezi nadřízenými a podřízenými (Paulík, 1999).

3 Výzkumy z oblasti syndrom vyhoření a pracovní spokojenost

Jak je již výše zmíněno, syndrom vyhoření vzniká v důsledku dlouhodobého a negativního stresu (Roeser et al., 2013). Syndrom vyhoření patří mezi zdravotně rizikové faktory učitelské profese (Byrne, 1999; Capel, 1992; Gugliemi & Tatrow, 1998; Kyriacou, 1987). Výzkumy dokazují, že v pomáhajících profesích pracuje nejvyšší podíl osob s rozvíjejícím se syndromem vyhoření. Učitelství se v těchto výzkumech pohybuje zvláště na předních příčkách, jak v zahraničí (Johnson et al., 2005), tak v Česku (Kebza & Šolcová, 1998).

Vyhoření u pedagogů je považováno za velmi rizikové, jelikož se promítá do kvality výuky a vztahu k žákům. Pedagogové v důsledku vyhoření mívají k dětem lhostejný až negativní přístup, tudíž je nedostatečně rozvíjejí a mívají nevhodné reakce na jejich potřeby (Greenglass, Fiksenbaum & Burke, 1996). Pedagogové s příznaky syndromu vyhoření nedokážou naplňovat zvyšující se pracovní nároky. Při sílení tlaku na funkčnost školství představuje syndrom vyhoření velkou překážku (Loonstra, Brouwers & Tomic, 2009).

Z výzkumů v zahraničí bylo zjištěno, že 72 % pedagogů trpí mírným stresem a 23 % silným stresem (Fontana & Abouserie, 1993), zároveň 42 % pedagogů se cítí stresováno pravidelně (Lens & Jesus, 1999). V České republice z výzkumů vyplývá, že až 60 % pedagogů pocituje nadměrný stres (Kohoutek & Řehulka, 2011). Odlišné údaje z různých výzkumů vyplývají z metodologických rozdílů, ale i specifík jednotlivých školských systémů.

Z rozsáhlého mezinárodního výzkumu vyplývá šest nejsilnějších stresorů v učitelských profesích, jimiž jsou:

1. neadekvátní plat a nízká prestiž,
2. konflikt rolí a profesní dilemata,
3. časový nátlak,

4. problematické chování žáků,
5. vztahy s nadřízenými a supervizory,
6. příliš početné třídy (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010).

Dle českých výzkumů trpí syndromem vyhoření zhruba 10 % pedagogů (Židková & Martinková, 2003). Zahraniční studie mnohdy dochází i k vyšším údajům. Zda je syndrom vyhoření častější u žen – učitelek nebo mužů – učitelů není zcela známo, jelikož se v tom výzkumy neshodují (Byrne, 1999; Borg, Riding & Falzon, 1991). Výzkumy se naopak shodují v tom, že vyšší pravděpodobnost vyhoření existuje u mladších a méně zkušených pedagogů (Lau, Yuen & Chan, 2005). Během prvních tří let opustí zaměstnání minimálně 20-30 % pedagogů (Coulter, Abney, 2009), dle autorů Ingersolla a Smithe (2003) se uvádí během pěti let až polovina pedagogů.

Z výzkumu Smetáčkové, Vondrové a Topkové (2005), které zkoumaly syndrom vyhoření s vazbami na copingové strategie u učitelské populace, výsledky ukazují, že většina zkoumaných respondentů nevykazuje vážné projevy syndromu vyhoření. Pouze u necelých 5 % pedagogů se nacházely občasné nebo časté projevy vyhoření.

Z výsledků studie Ziyada Khuriho (2020), který studoval míru vyhoření mezi arabskými učiteli v Izraeli, vychází, že jsou pedagogové v Izraeli syndromem vyhoření skutečně zasaženi, a to zejména vysokou mírou emočního vyčerpání, na druhou stranu respondenti sami sdělují, že několikrát týdně zažívají pocit osobní výkonnosti, což u většiny zajišťuje jistou míru motivace (Khuri, 2020).

Z. Mlčák (1994) zkoumal zdroje psychické zátěže v učitelské profesi. Autor vztahuje zdroje psychické zátěže k typu škol, délce praxe a pohlaví dotazovaných. Z výsledku jsou patrné jednotlivé potíže, se kterými se musí pedagogové vypořádat v rámci své profese, například stížnosti na neodpovídající plat, špatné postoje žáků k práci, nedostatek volného času pro odpočinek. Další zjištění přinesly údaje o tom, že stres je hodnocen jako velmi slabý, slabý, silný a velmi silný, a že učitelé působící na větších městských školách zažívají celkově vyšší psychickou zátěž než učitelé z menších škol (Mlčák, 1994).

Šimíčková-Čížková (2009) se zabývala pracovní zátěží, životní spokojeností, hodnocením zdraví a pracovními pozitivy a negativy u pedagogů jak základních škol, tak středních i studentek učitelství. I zde výsledky ukazují, že učitelé považují zátěž ve své

profesi jako více než průměrnou. Nejmenší zátěž zde uváděli pedagogové na středních školách, naopak největší zátěž uváděli pedagogové škol základních. Životní spokojenost se u všech skupin převážně pohybovala okolo 70 % (Šimíčková-Čížková, 2009).

4 Speciální pedagogika v systému humanitních oborů

Speciální pedagogiku můžeme označit jako vědu poměrně mladou, ačkoliv se pojem speciální pedagogika u nás objevuje daleko dříve než v 90. letech minulého století, jak by si někdo mohl myslet (Slowík, 2016). Speciální pedagogika jako humanitní věda se neustále vyvíjí, a tak je těžké přesně definovat oblast jejího zájmu. V posledních letech dochází u nás, ale i ve světě ke změně paradigmatu v pohledu společnosti na osobu s postižením.

4.1 Historie

V každé době se setkáváme s osobami s postižením, ne vždy byla pomoc těmto osobám příliš pozitivní. Z historického hlediska se můžeme setkat s několika přístupy majoritní společnosti k osobám s postižením (Kocurová, 2002), spíše se jedná o charakteristické tendence v dějinných etapách, protože postoje intaktních lidí k osobám s postižením nejsou vždy zcela jednoznačné (Titzl, 2000).

4.1.1 Represivní přístup

Období starověku bývá často spojováno se zbavováním se, jakkoliv nemocných a postižených jedinců společnosti, příkladem nám může být starověká Sparta a její zabíjení slabých jedinců, kteří by nevydrželi tvrdou formu výchovy. Likvidace osob s postižením a tvrdá represivní opatření patří v této době za velmi rozšířené jevy. Vzhledem ke špatné dostupnosti zvláště speciální lékařské a výchovné péče to není příliš překvapivé. Avšak řada dokumentů a archeologických nálezů dokládají, že přežívali i někteří jedinci s velmi těžkým postižením, někdy se setkáváme i s důkazy lékařských zákroků (Titzl, 2000).

4.1.2 Charitativní přístup

V období křesťanského středověku se pohled na potřebu jedince s postižením výrazně měnil a vyvíjel. Postoje ochrany a pomoci vůči lidem s postižením a

nemocí přicházel silněji hlavně ze strany církve propojené se státem. Objevují se řeholní řády s orientací pouze na péči o takto potřebné, jsou zakládány klášterní špitály, hospice apod. Úroveň a přístup k lidem s postižením byli různé, ale škála projevů chování se v tomto období výrazně obohatila o mnohé pozitivní varianty (Sovák, 1980).

4.1.3 Humanistický přístup

V období renesance a osvícení se zdůrazňovaly dříve opomíjené tělesné stránky člověka. S rozvojem vědeckého poznání a medicíny nastupuje programovaná péče o osoby s postižením, která spojovala specializaci různých druhů postižení. Nahlížení na osobnost jedince začíná být v komplexu fyzické, psychické, duchovní i sociální složky. Zakládají se instituce zaměřené na pomoc a péči o postižení různého druhu, řada z nich jsou na stejném místě dodnes (Jeřábková, 2013).

4.1.4 Rehabilitační přístup

Na přelomu 19. a 20. století se začala léčba propojovat s výchovou a vzděláváním, u nás tento přístup dozníval až do konce osmdesátých let minulého století. Snaha o znovu uschopnění člověka s postižením v intaktní běžné společnosti byla velmi pokroková, ale měla i své stinné stránky. Jedinec, který se není schopen rehabilitovat dostatečně se často stává objektem ústavní institucionální péče. Naše majoritní společnost cíleně segregovala osoby s postižením a tyto následky jsou zřetelné dodnes, mnohdy i v postojích starších generací (Slowík, 2016).

4.1.5 Preventivně – integrační přístup

Období po roku 1945 bylo spojeno (ve vyspělých zemích) s cíleným zaměřením na prevenci vzniku postižení, také snaha předcházet riziku narození dítěte s vrozenou vadou nebo poruchou. Postupně se začínají hledat cesty k maximální možné integraci těchto jedinců do společnosti. Existuje zde však řada dotazů v oblasti prevence a postoje společnosti k osobám s postižením (Jesenský, 2000).

4.1.6 Inkluzivní přístup

V dnešní době prosazujeme nejmodernější trendy jako je naprosté začleňování osob s postižením do běžné společnosti, tedy jejich nevyčleňování z nich. Ve výchově a vzdělávání nebo pracovním a společenském začleňování nejsou preferovány žádné speciální a nestandardní prostředky, pokud to není nezbytně nutné, spíše zařazujeme běžné postupy, v závislosti na možnostech jedinců a konkrétních situacích. Jde o trend globální, nad kterým se u nás začalo přemýšlet po vstupu do Evropské unie (Slowík, 2016). Taktéž bychom zde mohli nacházet negativní momenty, ale lepší varianta pro soužití intaktní populace s jedinci s postižením zatím neexistuje. Je před námi období, kdy se budou muset obě skupiny učit společnému soužití, což je otázkou vztahů konkrétních jedinců (Lechta, 2010).

4.2 Současné pojetí, obsah a cíle speciální pedagogiky

Obor speciální pedagogika se vyvinul postupně, zejména v průběhu 20. století, při hledání optimálních přístupů k lidem s postižením ve snaze je vychovávat, vzdělávat a rozvíjet. V současné době pojem postižení nahrazujeme jinými termíny, např. člověk handicapovaný, osoba se speciálními potřebami, žák se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, člověk znevýhodněný apod. (Renotiérová, Ludíková, 2003).

Dle Slowíka (2016): „*Speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností uplatnění.*“

Speciální pedagogika v současnosti respektuje moderní trendy, věnuje se rovněž osobám všeho věku, tedy i seniorům, a tak se můžeme setkávat také s pojmem speciální gerontagogika (Jesenský, 2000). Z hlediska složitosti a pestrosti speciálněpedagogické teorie i praxe docházíme k názoru, že můžeme hovořit nejen o svébytně vědě, dokonce o širším systému vědních disciplín (Renotiérová, Ludíková, 2003).

S postupem času se ve speciální pedagogice rozšiřuje věkové rozmezí osob, ale také škála a variabilita různých druhů postižení a znevýhodnění. Zájem tohoto oboru ovšem nesměřuje na vady, poruchy, postižení nebo handicap, ale je soustředěn

především na člověka, jehož život je nějakým způsobem znevýhodněný, který ve své existenci ve společnosti potřebuje odbornou intervenci a vhodnou podporu. Speciální pedagogika patří jednoznačně mezi vědy humanitní.

V evropských zemích je speciální výchova a vzdělávání zaměřena tradičně na mentální, pohybově a smyslově znevýhodněné a většinou zde spadají i jedinci s poruchami chování. V zámořských oblastech (např. v USA) se již po řadu let poskytuje i speciální podpora dětem talentovaným a výjimečně nadaným (Pipeková, 2007).

V širším slova smyslu označuje speciální pedagogika každou speciálně zaměřenou pedagogiku ve vztahu k pedagogice obecné. V užším pojetí chápeme speciální pedagogiku jako samostatnou vědní disciplínu zkoumající zákonitosti speciální výchovy a vzdělávání a přípravy pro pracovní a společenské uplatnění jedinců, kteří jsou znevýhodněni v důsledku mentálního, smyslového, motorického postižení či sociálního znevýhodnění (Pipeková, 2010).

Předmětem speciální pedagogiky se stalo zkoumání podstaty a zákonitostí výchovy a vzdělávání jedinců se speciálními potřebami z hlediska etiologie, symptomatologie, možností aplikace speciálněpedagogických metod a prevence neadekvátního vyrovnání znevýhodněných osob s postižením, narušením nebo různými specifickými faktory (Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Předmětem péče speciální pedagogiky je zdravotně, ale i sociálně znevýhodněný jedinec potřebující podporu v oblasti výchovy, vzdělávání, přípravy pro pracovní a společenské začlenění i v jeho realizaci (Renotierová, 2003).

Hlavním a nejzávažnějším cílem speciální pedagogiky je maximální rozvoj osobnosti člověka s postižením a dosažení maximální úrovně jeho socializace (Pipeková, 2006). Dalšími cíli jsou cíle humanitní, které chápeme jako právo osob s postižením na zajištění co nejúspěšnějšího rozvoje a respektu k jejich osobnosti. Cíle výchovné jsou realizací práva osob s postižením na takové vzdělání zajišťující jejich optimální rozvoj. Cíle ekonomické uplatňující práva jedinců s postižením na odpovídající pracovní zařízení, které jim v co nejvyšší míře umožní uplatnit jejich schopnosti a dovednosti (Kysučan, Kuja, 1999). Avšak mezi cíle musí patřit také výchova a vzdělávání intaktní části populace ve vztahu k lidem s postižením. Tomu by měla napomáhat výchova

k prosocialitě (známější pod názvem etická výchova), která se stává důležitou už v základním vzdělávání (Slowík, 2016).

Současné pojetí speciální pedagogiky se zabývá hlavně problematikou jedince se znevýhodněním od jeho početí, narození až po staří (Pipeková, 2010).

4.3 Postavení speciální pedagogiky v soustavě věd

Speciální pedagogiku považujeme za obor samostatný, Vašek (1996) ji považuje za obor relativně samostatný, který je tvořen širší teoretickou základnou a úžeji zaměřenými obory (specializacemi) podle rozdílného předmětu zájmu. Pipeková (1998) zdůrazňuje nejtěsnější provázanost speciální pedagogiky s pedagogikou obecnou, proces speciální výchovy a vzdělávání je také podmíněn kvalitními znalostmi odlišností vývojových charakteristik člověka v rámci fyziologie a patologie jako východiska v rámci biologických věd. Nemůžeme také opomínat význam psychologických a sociologických vědních disciplín (obecná a vývojová psychologie, patopsychologie, psychopatologie, sociální psychologie, psychologie dítěte, sociologie, sociální patologie aj.) (Bartoňová, Vítková, 2007).

Nesmíme také opomínat provázanost s lékařskými vědami, jako je foniatrice, neurologie, psychiatrie, ORL, ortopedie, oftalmologie, dětské lékařství atd., které můžeme chápat jako pomocné vědy deskriptivního charakteru (Renotierová, 2003). Vašek (1996) mezi ně také zařazuje i tzv. přímé pomocné vědy:

- patopsychologie, která zkoumá zvláštnosti utvářené a vývoje psychických procesů a vlastností u osob s postižením, včetně formování jejich osobnosti,
- patobiologie zabývající se anatomickými, fyziologickými a morfologickými zvláštnostmi, etiologií, průběhem a prognózou chorobných změn,
- sociální patologie handicapovaných chápeme jako vědní obor sociologie, který se zabývá zkoumáním negativních jevů ve společnosti a jejich důsledky pro osoby s postižením.

Mezi nepřímé pomocné vědy, které popisují jedince s postižením nepřímo, prostřednictvím analogie řadíme:

- kybernetika, jako věda o všeobecných zákonitostech přenosu, zpracování a využívání informací,
- teorie informací a teorie komunikace – je podkladem pro uplatňování nových přístupů ve zkoumání komunikačního procesu, při identifikaci bariér v informačním koloběhu a jejich kompenzaci,
- psycholingvistika – je vědním oborem zkoumající řeč a její vnímání, zabývající se zvláštnostmi řečových proces u osob s postižením,
- sémiotika – je teorie o systému znaků a pro speciální pedagogiku je východiskem zkoumání a řešení systému komunikace, zejména při závažnějších typech postižení,
- a další (Renotierová, 2003).

4.4 Systém speciální pedagogiky

Speciální pedagogika shromažďuje velké množství poznatků z teoretických základů, ale i z oblasti výchovy a vzdělávání jednotlivých kategorií jedinců se speciálními potřebami. Vašek (1996) je dělí následovně:

- A. Všeobecně zaměřené poznatky, které mají všeobecnou platnost v oblasti výchovy osob s postižením a související problematikou. Tyto poznatky lze aplikovat na všechny typy postižení, narušení a speciálních potřeb.
- B. Specificky zaměřené poznatky, které jsou zaměřené jen na určitý typ znevýhodněných osob.

Současné členění speciální pedagogiky má kořeny už v pojetí Miloše Sováka (1972), jednotlivé kategorie osob s postižením, ať už máme na mysli děti, mládež nebo dospělé jedince, potřebují totiž zcela specifické formy výchovy, vzdělávání a přípravy pro pracovní a společenské začlenění. Z tohoto pohledu dělíme speciální pedagogiku na 6 následujících oborů, k nimž se v posledních letech zařazují další dva:

- **psychopedie** – speciální pedagogika osob s mentálním postižením,
- **tyflogedie** – speciální pedagogika osob se zrakovým postižením,
- **etopedie** – speciální pedagogika osob s poruchami chování, narušenou sociální adaptací a sociálním znevýhodněním,
- **logopedie** – speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností,

- **surdopedie** – speciální pedagogika osob s postižením sluchu,
- **somatopedie** – speciální pedagogika osob s tělesným postižením,
- **speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením** – osob se souběžným postižením více vadami,
- **speciální pedagogika osob s dílčími deficity** – osob se specifickými poruchami učení, chování a pozornosti (Pipeková, 2010).

4.5 Speciální pedagog

4.5.1 Kvalifikace speciálního pedagoga

Pedagog je považován za jednoho ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Jde o profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, mající zásadní podíl na přípravě, řízení, organizaci a výsledcích vzdělávacího procesu. Pro výkon povolání pedagoga je nezbytná pedagogická způsobilost a osobní bezúhonnost (Průcha, Walterová & Mareš, 2008).

Příprava speciálních pedagogů v českém i evropských zemí je na výjimky záležitost vysokoškolského a univerzitního studia. V České republice si speciální pedagog prochází identickou univerzitní přípravou bez ohledu na to, zda bude v praxi učitel, diagnostik nebo poradenský pracovník, na rozdíl od některých evropských států (Valenta in Renotiérová, 2003).

4.5.2 Profesionální kompetence a osobnost speciálního pedagoga

Z legislativního hlediska zákon určuje: „*Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku*“ (Zákon č. 563/2004 Sb. ve znění zákona 333/2012 Sb., § 18). Lechta (2010, s. 122) vidí speciálního pedagoga jako důležitého člena odborného týmu v procesu inkluzivní edukace, který ale nemůže nahradit činnost ostatních jeho členů, jako jsou například role ředitele školy, třídního učitele, ostatních pedagogů, vychovatele nebo rodiče.

Grecmanová (2002, s. 111) zdůrazňuje, že učitel je člověk, který odborně vzdělává a vychovává děti nebo dospělé, je rozhodující složkou ve výchovném procesu, má za úkol pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného dítěte, žáka, studenta.

Základní dovednosti, které vy měl speciální pedagog ovládat a naplňovat jsou dle Lechty (2010):

- individuální terapeutické činnosti,
- korekční činnosti (např. pohybová terapie),
- poradenství pro žáky a rodiče,
- poradenství pro učitele a vychovatele, především v oblasti výchovy a řízení inkluzivního procesu.

Speciální pedagog by měl mít dovednosti pro danou profesi, pokud nemá dostatečnou přípravu a zároveň nebude mít potřebné osobnostní charakteristiky, nemusí být pro školu a její žáky přínosem. Z těchto důvodů jsou stanoveny normy, dovednosti a schopnosti, které by měl speciální pedagog naplňovat:

- **Teoretické dovednosti** – Speciálním pedagogem nemohou být všechny osoby, pouze ty, které jsou dostatečně kvalifikovány. Z toho vyplývá, že bez vzdělání nebude mít osoba dostatečné teoretické znalosti a přípravu;
- **Trpělivost** – Ta patří mezi nejvýznamnější osobnostní charakteristiky, protože komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bývá náročnější než komunikace s ostatními žáky;
- **Emocionální vyrovnanost** – Každá osoba má své osobní problémy, avšak ve škole musí osobní problémy překonávat a nepřetahovat starosti z osobního života do života pracovního;
- **Tolerance** – Každý jedinec má svůj vlastní názor, proto se můžeme setkávat s kolegy, kteří s námi nebudou náš názor sdílet, proto je důležité, aby byl speciální pedagog tolerantní i k dětem i ke svým kolegům;
- **Cílevědomost** – Na začátku každé práce si musíme stanovit cíl, který by měl mít speciální pedagog na paměti. Cíl by měl být smysluplný a také realizovatelný;

- **Kreativita** – Speciální pedagog by se měl umět přizpůsobit náhlým změnám. Každá osoba má jiné vlastnosti a speciální pedagog se musí umět přizpůsobit daným situacím;
- **Humanistický přístup** – Speciální pedagog by se měl snažit o nenásilný, přirozený styl výchovy, volit vhodné metody. Speciální pedagog by měl mít za cíl poznání lidské osobnosti;
- **Empatie** – Speciální pedagog by se měl vždy snažit pochopit potřeby svých žáků, v určité míře se umět vcítit do jejich situace a snažit se pomoci na základě dalších dovedností a znalostí;
- **Komunikativnost** – Speciální pedagog by si neměl nechávat informace pro sebe, ale musí se o ně umět podělit nejen s žáky, ale i s jejich rodiči a dalšími vychovávajícími pracovníky (Opatřilová, 2005).

Dle Květoňové-Švecové (2004) se nejedná jen o dovednosti, kterými by měl speciální pedagog disponovat, ale převážně on by měl dovednosti a schopnosti umět podporovat. Jeho funkce mohou být jakékoliv, ale stále je pedagogem, který má vzdělávat a vychovávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Do výchovy se musí začleňovat nároky na stav jedince, výchova by měla vést k rozvoji různých dovedností žáků, které později budou schopni využít. Speciální pedagog by měl podporovat tyto dovednosti (Květoňová-Švecová, 2004):

- **Autentičnost** – Speciální pedagog by měl zajišťovat, aby se jeho žáci chovali tak, jak by se chovali přirozeně. Pokud není speciální pedagog schopen poznat vlastnosti a specifika svých žáků, nebude později schopen přizpůsobit i program výuky, aby byl pro všechny vyhovující;
- **Bezprostřednost** – Žáci by se neměli bát říct nebo jinak sdělit svoje názory, ovšem ne agresivně, ale vhodným způsobem;
- **Emotivnost** – Speciální pedagog by měl vědět jakou reakci od žáků vyžaduje a měl by si umět určovat hranice;
- **Empatie** – Speciální pedagog by měl usilovat o to, aby byl nejen on schopen se vžít do situace druhých, ale aby toho byli schopni i jeho žáci;
- **Iniciativnost** – Snaha o aktivní účast žáků na programu, iniciovat vlastní akce, vymýšlet vlastní možnosti, jak výuku vést, zapojit ostatní, kteří se v normálních situacích moc zapojovat nechtějí;

- **Nebát se konfrontace** – Konflikt není pozitivním aspektem, ale konfrontace není vždy konfliktem. Pokud se ve třídě objevují jiné názory, může to vést k zajímavé a obohacující diskuzi. Speciální pedagog by měl žáky podporovat, aby uměli všichni vyjádřit svůj názor;
- **Konkrétnost** – Speciální pedagog by měl volit vhodné prostředky, nepoužívat víceznačné pojmy, aby tam své žáky nemátl. Stejně tak i žáci by měli umět volit výrazy tak, aby jim všichni jasně porozuměli;
- **Otevřenost** – Pokud žáci nebudou dávat najevo své názory, budou se bát konfrontace a vzdělávání tak bude poměrně nezáživné a jednostranné.

Nalézat správné styly učení není vždy snadné, ani v případě, kdy má pedagog třídu plnou žáků bez speciálních potřeb. Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami samo o sobě nepředstavuje příliš velký problém, ale speciální pedagog se musí umět přizpůsobit speciálním potřebám svých žáků. Taktéž musí brát v potaz potřebu procesu integrace (inkluze). Některé děti přicházejí do třídy s již vzniklými předsudky, tudíž se integrace stává komplikovaným jevem. Fontana (1997) upozorňuje na různé negativní projevy, které v kolektivu mohou vznikat, jako jsou například šikana, rozdělení tříd na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky bez postižení, nevhodná přátelství a dítě bez přátel. Nejdůležitějším je, aby ve třídě probíhala co nejlepší socializace, jak uvádí Helus (2007): „*Socializace je proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.*“ Utváření osobnosti jedince bude spíše negativní, pokud i ostatní působící jevy budou negativní.

4.6 Možnosti uplatnění speciálních pedagogů

4.6.1 Raná péče

V ideálním případě, kdy je zjištěna vada nebo porucha u dítěte rodina dostává dostatečné informace a nabídky na zprostředkování odborné i poradenské pomoci. Kromě lékařské péče by už v raném věku dítěte měla rodina získávat podporu a služby od dalších profesionálů, jako jsou speciální pedagogové, psychologové aj. Komplex služeb patří do oblasti tzv. rané péče, která je poskytována středisky rané péče. Raná péče tedy trvá od těhotenství nebo narození dítěte do období nástupu do předškolního vzdělávání, ale v některých případech trvá až do období, než dítě nastoupí do školy (Slowík, 2016).

4.6.2 Předškolní a školní vzdělávání

Podle školského zákona v platném znění (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání ve změně pozdějších předpisů) bychom měli vždy upřednostňovat vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve standardním školním prostředí. Z dřívějších speciálních škol se staly základní školy se vzdělávacím programem zaměřeným na vzdělávání žáků s konkrétním typem postižení. Tyto školy jsou dnes alternativou zejména pro žáky a studenty s těžšími formami postižení, u kterých je z nějakých důvodů individuální integrace do běžných škol mimořádně obtížná.

Vzdělávání znevýhodněných dětí, žáků a studentů ošetřuje vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (v platném znění), najdeme zde pravidla pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu, základní informace týkající se asistenta pedagoga i podpůrných opatření (Slowík, 2016).

4.6.3 Asistent pedagoga

Asistentem pedagoga myslíme pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Tuto činnost zajišťuje příslušný zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů § 2 odst., který se v září 2012 novelizoval na zákon č. 198/2012 Sb., o pedagogických pracovnících (www.novaskolaops.cz).

4.6.4 Poradenství

Pro výchovu a vzdělávání dítěte s postižením můžeme využít podpory a rady dalších odborníků a využívat služeb školských poradenských zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP – dále „poradny“), speciálně pedagogická centra (SPC – dále „centra“) a střediska výchovné péče (SVP – dále jen „střediska“). Jejich úkoly stanovuje vyhláška 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Slowík, 2016).

4.6.4.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Poradny se věnují zejména komplexní diagnostice a poradenství v oblasti specifických poruch učení a chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s budoucí profesí žáků. Dalším úkolem bývá prevence v oblasti školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji žáků a mládeže (Pipeková, 2010).

4.6.4.2 Speciálně pedagogická centra

Centra bývají zřizována při některých speciálních školách a zaměřují se na děti a žáky s příslušným druhem zdravotního postižení, případně na děti se souběžným postižením více vadami s dominujícím typem postižení, pro které bylo SPC zřízeno. Služby jsou poskytovány dětem od raného věku, žákům do doby ukončení povinné školní docházky, po dobu studia na střední škole v některých případech i pro jedince v raném období dospělosti (Slowík, 2016).

4.6.4.3 Střediska výchovné péče

Po 90. letech minulého století se součástí školských poradenských zařízení stala i střediska výchovné péče. Cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování nebo narušení zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí. Klienty jsou děti a žáci ve věku 3 až 26 let věku. Střediska existují v ambulantní, stacionární a internátní formě (www.nuv.cz).

4.6.5 Poradenské služby ve školách

Ve školách jsou zřizovány poradenské pracoviště pro poskytování poradenských služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Za poskytování poradenských služeb zodpovídá ředitel školy. Odbornou a metodickou podporu poskytují školským poradenským pracovištím poradny, centra i střediska. Poradenské služby ve školách zabezpečují školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog, v některých případech i asistent speciálního pedagoga. Cílem těchto služeb je

zkvalitnit sociální klima škol, pracovat se všemi subjekty školy, posílit péči o děti s neprospěchem a působit preventivně, koordinovat služby s ostatními poradenskými zařízeními (Pipeková, 2010).

4.6.5.1 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog zajišťuje zejména koordinaci speciálně-pedagogického poradenství ve škole, připravuje a ovlivňuje podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením ve spolupráci s odborníky, provádí různé diagnostické činnosti. Dále pomáhá vytvářet vznik individuálních vzdělávacích programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, navrhuje a pomáhá realizovat podpůrná opatření, poskytuje metodickou pomoc pedagogům školy, poskytuje poradenskou pomoc rodičům žáků nebo jejich zákonným zástupcům aj. (Zapletalová, Mrázková, 2014).

Praktické vymezení

5 Metodologie výzkumu

5.1 Vymezení výzkumného problému

Výskyt syndromu vyhoření se v poslední době stává velmi diskutovaným tématem, zejména proto, že se nároky společnosti zvyšují a je téměř nadlidský výkon je mnohdy ustát. Vyskytuje se zejména u profesí, které jsou takzvanými pomáhajícími profesemi, kdy zaměstnanci přicházejí denně do přímého kontaktu s lidmi, mohou to být lékaři, zdravotní sestry, učitelé, sociální pracovníci a jiné pomáhající profese.

V učitelské profesi se neustále zvyšují nároky společnosti. Mimo odbornou vzdělanost a připravenost vyžaduje práce učitele různé schopnosti a dovednosti, morální bezúhonnost a kdejaké pozitivní charakterové vlastnosti. Z hlediska finančního, ale i jiného ohodnocení a uznání, je učitelská profese nedoceněná, což také zvyšuje výskyt syndromu vyhoření a problémy s celkovým fyzickým i duševním zdravím.

Zcela jiná bývají i očekávání k sociální roli pedagoga, po kterém je vyžadována spravedlivost, přesnost, důslednost a zároveň by pedagog měl být velkorysý, přátelský, chápavý a laskavý (Paulík, 1999). Současně bývají rozpory i mezi snahou neustále se odborně vzdělávat přitom být pro žáky přátelskou osobou a svým způsobem plnit i rodičovskou roli. Učitel by měl být kompetentní a kreativní ve své práci, takzvaně „hořet“ pro pedagogickou profesi.

Pedagogická profese je sama o sobě náročná na osobnost každého učitele. Je tedy více než zřejmé, že pokud není pro učitele jeho práce dostatečně zábavná a naplňující, nebude výuka zábavná ani pro jeho žáky a studenty. Tím ve třídě vzniká negativní prostředí a mívá dopad na všechny zainteresované strany. Nejen žáky a studenty, ale i sebe samé, kolegy, rodiče dětí, nadřízené a v neposlední řadě také společnost. Vedení školy by ve svém zájmu mělo pozitivně motivovat své učitele, vytvářet vhodné pracovní podmínky a dávat jim vhodnou možnost k prevenci výskytu syndromu vyhoření.

5.2 Hlavní cíle výzkumu

Hlavním a nejdůležitějším cílem našeho výzkumu je zjistit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů v České republice. Dalším dílčím cílem je zmapovat pracovní spokojenost u speciálních pedagogů v České republice. Další cíle s menší důležitostí uvádíme zjištění, jaké pozitivní a negativní aspekty práce udávají speciální pedagogové. Zjistíme dále, jaké pomoci od vedení se nejčastěji dostává speciálním pedagogům.

Z hlediska analýzy vztahů budeme analyzovat vztah mezi pracovní spokojeností a výskytem syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy. Dále analyzujeme vztah mezi vnímaným uznáním a mírou pracovní spokojenosti, vztah vybraných proměnných ve vztahu k výskytu syndromu vyhoření. Následně analyzujeme vztah nejčastěji udávaných pozitivních i negativních aspektů a pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů v České republice.

5.3 Výzkumné otázky

- Jak rozsáhlý je aktuální výskyt syndromu vyhoření mezi speciálními pedagogy v České republice?
- Jak speciální pedagogové reflektují pracovní spokojenost s vybranými pracovními podmínkami?
- Jaké jsou nejčastěji uváděné pozitivní a negativní aspekty práce u speciálních pedagogů?
- Jaké nejčastěji uváděné pozitivní faktory práce u speciálních pedagogů budou mít významný pozitivní vztah s pracovní spokojeností?
- Jaké nejčastěji uváděné negativní faktory práce u speciálních pedagogů budou mít významný negativní vztah s pracovní spokojeností?

5.4 Výzkumné hypotézy

H1: Výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů negativně souvisí s jejich pracovní spokojeností.

- a) Respondenti s nižší mírou prožívané pracovní spokojenosti vykazují statisticky vyšší výskyt syndromu vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání.
- b) Respondenti s nižší mírou prožívané pracovní spokojenosti vykazují statisticky vyšší výskyt syndromu vyhoření v dimenzi depersonalizace.
- c) Respondenti s nižší mírou prožívané pracovní spokojenosti vykazují statisticky vyšší výskyt syndromu vyhoření v dimenzi osobního uspokojení.

H2: Pedagogové s kratší učitelskou praxí statisticky vykazují nižší výskyt syndromu vyhoření.

H3: Mezi mírou pracovní spokojenosti a mírou pomoci při řešení pracovních problémů vzniká statisticky významný pozitivní vztah.

H4: Mezi mírou pracovní spokojenosti a mírou vnímaného uznání je statisticky významný pozitivní vztah.

5.5 Výzkumné metody a nástroje

Ke zjištění výskytu syndromu vyhoření a míra pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů byl stanoven kvantitativní výzkum. Jako nástroj výzkumu jsem využila polostrukturovaný dotazník v elektronické podobě zahrnující několik testů zjišťujících výskyt syndromu vyhoření a pracovní spokojenost pedagogů. Dále v něm bylo zahrnuto množství otázek, které zjišťují profesní i osobní charakteristiky, které mohou zapříčinit vznik syndromu vyhoření.

Dotazník byl dále rozdělen na několik jednotlivých částí. V první části byly většinou otázky uzavřeného typu, které mapují údaje o respondentech a jejich pracovních zkušenostech. První část zahrnovala 12 otázek s cílem zjištění sociodemografických údajů (pohlaví, věk, délka pedagogické praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, délka praxe

v současném zařízení) a doplňujícími faktory ovlivňující práci (výčet dětí s postižením, dostupná pomoc, vnímané uznání, pozitivní faktory, zátěžové faktory).

V dalších částech respondenti vyplňovali dotazníky zabývající se syndromem vyhoření a pracovní spokojeností. Tato část dohromady sčítá 42 otázek.

5.5.1 Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI – ES)

Nejčastější metodou k vyšetření syndromu vyhoření patří metoda MBI od Christiny Maslach a Jacksona (1981). Touto metodou zjišťujeme tři faktory pedagoga, tj. EE (emocionální vyčerpání), DP (depersonalizace) – ztráta úcty k druhým lidem jako k živým bytostem a PA (snížení osobní výkonnosti).

Emocionálním vyčerpáním chápeme ztrátu chuti k životu, nedostatek síly k jakékoli činnosti apod. a chápeme je jako základní příznaky syndromu vyhoření.

Depersonalizace je zřetelnější u lidí, kteří mají potřebu kladné zpětné vazby od lidí, kterým se věnují. Pokud se kladné vazby nedostává, tito lidé zahořknou a začínají se chovat cynicky.

S poslední uváděnou charakteristikou se setkáváme zejména u lidí, kteří si sebe velmi necení, tím ztrácí dostatek energie ke zvládnání stresu, řešení konfliktů a zátěžových situací.

Dotazník zahrnuje 9 otázek zabývajících se EE, 5 otázek, které se zaměřují na DP a 8 otázek zaměřených na PA. Celkem tedy 22 otázek, na které je možnost odpovídat bodovou škálou 0 – 7 (Křivohlavý, 1998). Verze MBI – ES byla vytvořena pro použití u pedagogů, kdy tvrzení vyjadřuje přímo studenta nebo klienta (Švamberk Šauerová, 2018).

5.5.2 Inventář Hodnocení spokojenosti učitelů (HSU)

Autorem tohoto dotazníku, kterým jsme zjišťovali pracovní spokojenost u speciálních pedagogů, je Karel Paulík (1999). Položky dotazníku se vztahují

k jednotlivým souvislostem s pracovní spokojeností, jako je pracovní zátěž, důležitost vlastní profese nebo sebehodnocení vlastní osobnosti a práce (Čapek, 2018).

Test není nijak velmi obtížný na vyhodnocení. Otázky v dotazníku jsou formulovány jako konkrétní tvrzení, na které lze odpovídat dle odpovídajícího stupně na pětibodové Likertově škále. Testový dotazník je rozdělen na 3 části, v prvních 7 otázkách odpovídáme od 1 - velice nespokojen do 5 - velmi spokojen. Další část zahrnuje 8 otázek, kdy odpovídáme podobně jako u první části, tato část je zaměřena na vztah pedagoga s ostatními činiteli školství (žáky, kolegy, ...). V poslední části, která je rozdělena na 10 otázek, vyplňuje učitel své sebehodnocení (Paulík, 1999).

5.6 Cílová skupina, její výběr a průběh výzkumného šetření

Sběr dat formou dotazníku proběhl elektronicky přes internetovou doménu google.forms.com. Začátkem února 2021 byli e–mailem osloveni ředitelé asi 80 speciálních škol a speciálněpedagogických zařízení v České republice. Jednalo se tedy o výběr respondentů aktivně pracujících jako pedagogové ve speciálních zařízeních v České republice. Sesbíraná data byla anonymní a účast na tomto výzkumu byla zcela dobrovolná.

Výsledný výzkumný soubor speciálních pedagogů byl získáván metodou sněhové koule. Takto se podařilo vybrat celkem 157 vyplněných dotazníků. Z tohoto počtu 10 respondentů uvádí za nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské a zároveň práci v běžné MŠ a ZŠ, z toho je tedy možné vyvodit, že nepracují jako speciální pedagogové, a proto byli vyřazeni z výzkumného souboru. Celkový počet respondentů je tedy 147.

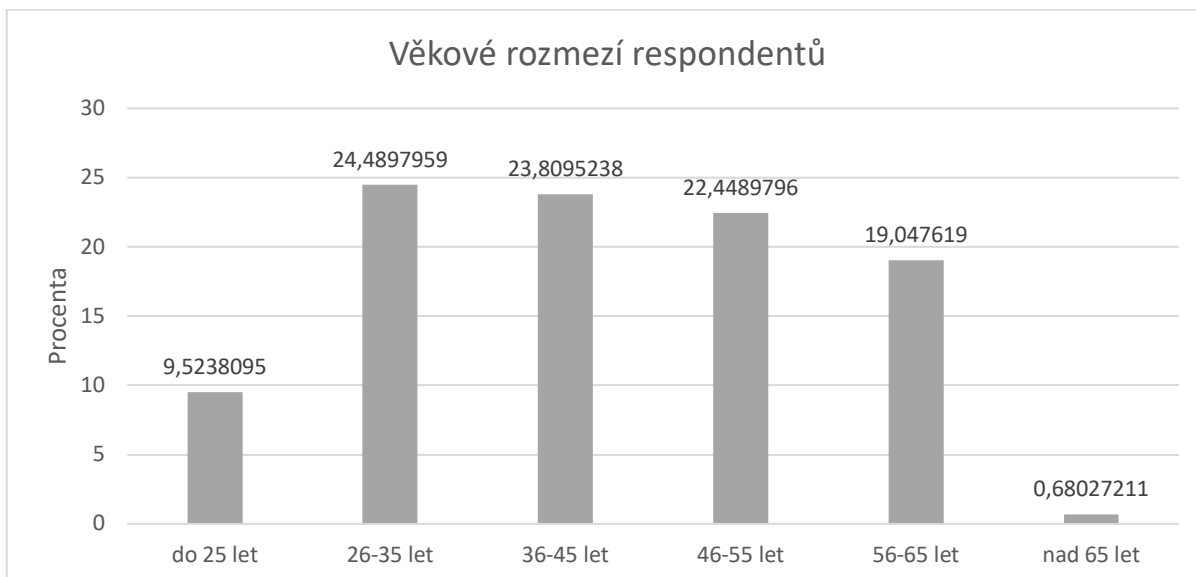
5.7 Výzkumný soubor

5.7.1 Pohlaví

Výzkumný soubor činil 147 respondentů, kteří jsou zaměstnání ve speciálněpedagogických zařízeních v České republice. Z celkového počtu máme 93,6 % zastoupení ženami (137 žen) a pouhých 6,4 % zastoupené muži (10 mužů). To zhruba odpovídá feminizaci českého školství podle statistik MŠMT (1. pol. 2020), kdy muži jako speciální pedagogové činili 9 %.

5.7.2 Věkové rozmezí

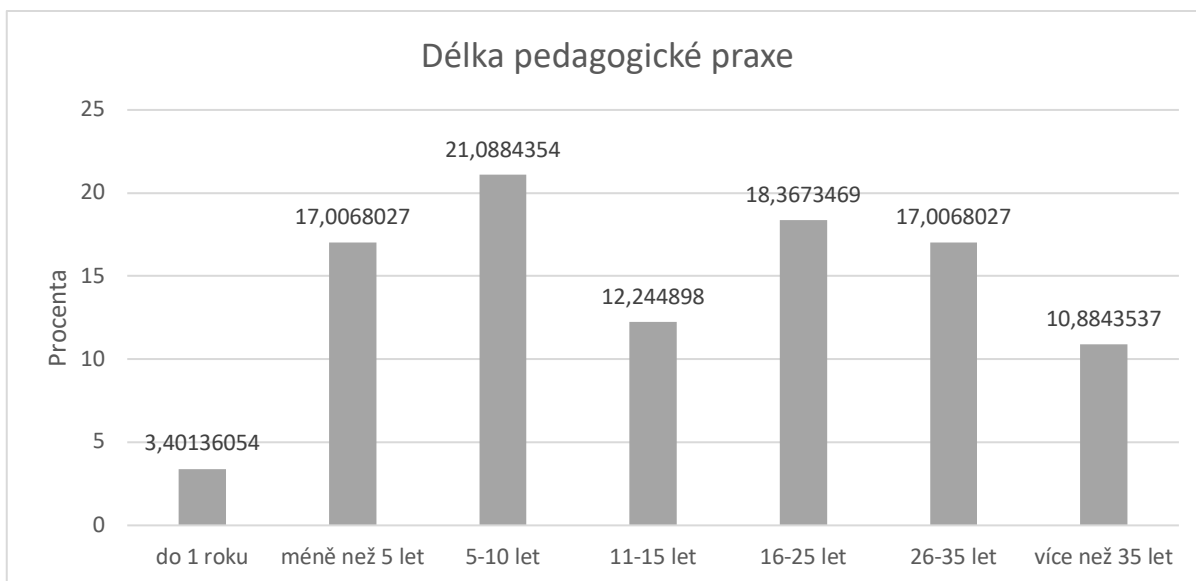
Věková škála respondentů byla velmi široká, jak můžeme vidět v Graf 1. Nejvíce pedagogů se nacházelo ve věkovém rozmezí 26 - 35 let (24,5 %), nejmenší počet učitelů se nachází ve věkové kategorii nad 65 let, kam spadal jeden pedagog (0,68 %). Zastoupeny byly všechny věkové kategorie.



Graf 1 - Věkové rozmezí respondentů

5.7.3 Délka pedagogické praxe respondentů

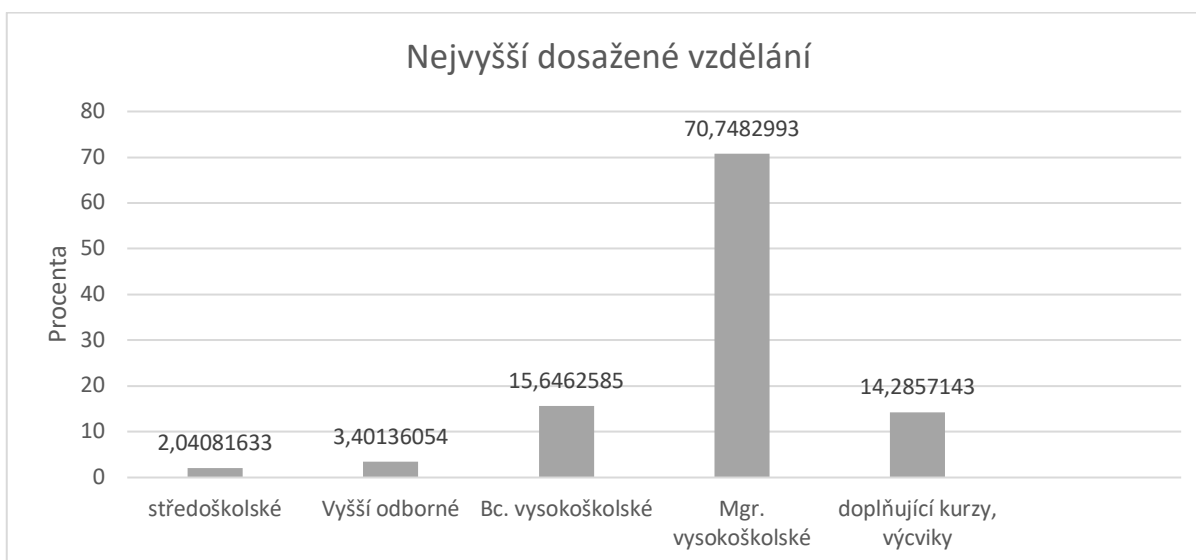
Škála délky pedagogické praxe byla podobně pestrá jako škála věkového rozmezí. Nejvíce respondentů (21 %) mělo praxi v rozmezí 5 - 10 let, 10 % pedagogů mělo dokonce praxi delší než 35 let. Nejméně učitelů (3,4 %) mělo praxi kratší než 1 rok.



Graf 2 - Délka pedagogické praxe respondentů

5.7.4 Nejvyšší dosažené vzdělání

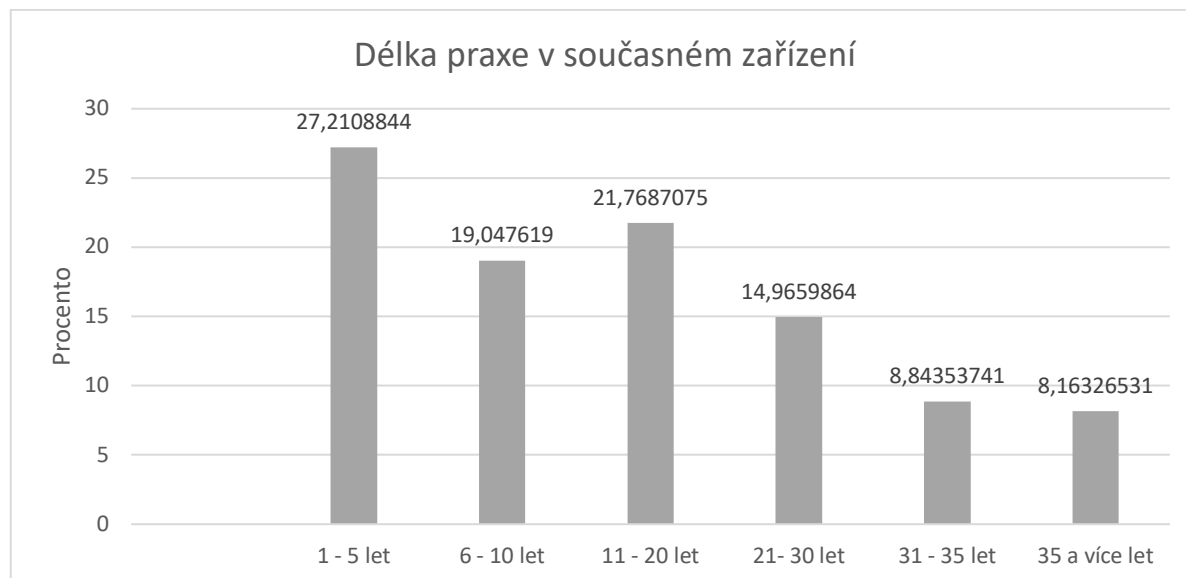
Nejvíce zastoupeným dosaženým vzděláním uvádí 70,7 % učitelů jako magisterské vysokoškolské vzdělání. 15,6 % respondentů uvádí za nejvyšší dosažené vzdělání uvádí bakalářský titul, 2 % pedagogů uvádí středoškolské vzdělání a jeden pedagog uvádí dokonce Ph.D za nejvyšší dosažené vzdělání. Ve vzdělání převažují pedagogické obory, ale objevuje se i veterinářství, bohemistika, fyzioterapie (3 respondenti). Celkem 14,3 % z celkového počtu respondentů absolvuje pravidelně různé doplňující kurzy a výcviky.



Graf 3- Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

5.7.5 Délka praxe v současném zaměstnání

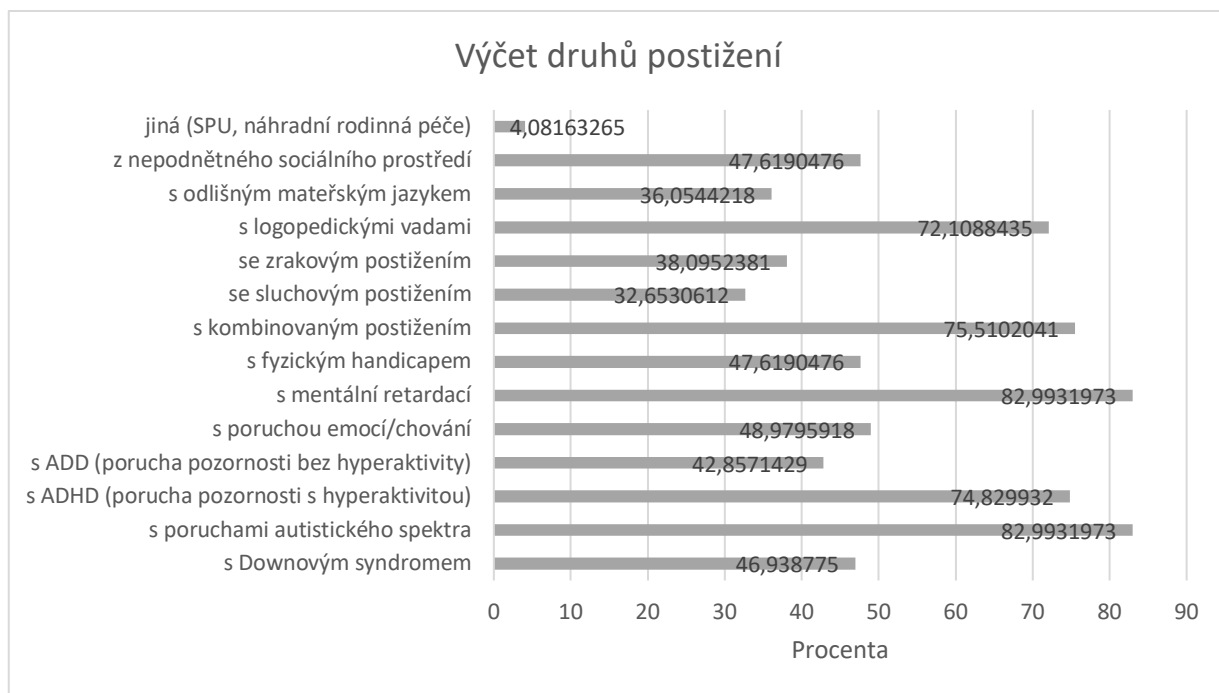
Nejčastěji uváděná délka zaměstnání v současném speciálněpedagogickém zařízení byla v časovém rozmezí 1 – 5 let (27,2 %), průměrná délka v zařízení byla 15,9 let. s postupem času v současném speciálněpedagogickém zařízení se počet osob výrazně snižuje. 3 respondenti (2 %) uvádí, že na současném pracovišti působí přes 40 let.



Graf 4- Délka praxe v současném zařízení

5.7.6 Výčet druhů postižení

Nejpočetnější skupinou postižení ve speciálněpedagogických profesích v České republice je s hodnotou 83 % mentální retardace a porucha autistického spektra (viz. Graf 5). Dalšími skupinami s hodnotami nad 75 % jsou děti s logopedickými vadami, kombinovanými vadami a poruchami pozornosti s hyperaktivitou. Jako nejmenší počet dětí s postižením jsou uváděny specifické poruchy učení nebo náhradní rodinná péče (4 %). Zastoupeny byly všechny možnosti druhů postižení.



Graf 5- Výčet druhů postižení

6 Zpracování dat

6.1 Metody

Pro analýzu získaných dat byly použity programy MS Excel a softwarový program Statistica 14.0. Nejdříve byl použit MS Excel, kde jsem získané data analyzovala pomocí matematických funkcí a byly provedeny výsledky standardizovaných i nestandardizovaných dotazníků.

V dotazníku MBI-ES byly u jednotlivých respondentů hodnoceny body v dimenzi emocionálního vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a personalizace (PA). U inventáře Hodnocení spokojenosti učitelů (HSU) byl vyhodnocen výčet získaných bodů v prvních pěti otázkách, výsledek odpovídal celkové profesní spokojenosti učitelů. V konečné části dotazníku HSU byl získán součet skóru z Likertových škál u jednotlivých adjektiv vyjadřující míru sebedůvěry respondentů.

Získané výsledky byly dále využity u statistického testování stanovených hypotéz. K výčtu demografických údajů výzkumného souboru byly využity nástroje deskriptivní statistiky (průměr, četnost jednotlivých odpovědí a směrodatná odchylka). Ke zjištění následného vztahu mezi proměnnými byla použita srovnávací analýza a využit Pearsonův korelační koeficient. Statistické testování bylo prováděno v programu Statistica 14.0.

7 Charakteristika výsledných výzkumných dat

7.1 Skóre výzkumného šetření

Cílem v první části výzkumu bylo zjistit jaký je výskyt syndromu vyhoření ve speciálněpedagogické profesi v České republice. K analýze výskytu syndromu vyhoření byly použity výsledky z dotazníku Maslach Burnout Inventory – Educators Survey.

7.1.1 Výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů

Dotazník MBI-ES zjišťuje výskyt syndromu vyhoření ve třech oblastech: depersonalizace (DP), emocionální vyčerpání (EE) a snížení pracovního výkonu (PA). Nejjasnějším ukazatelem je dle Křivohlavého (1998) emocionální vyčerpání, které je vyjádřeno ztrátou chuti k životu, nedostatkem sil a motivací k jakékoliv práci. Jednotlivé složky syndromu vyhoření se ukazují postupně, avšak nejdříve se ukazuje emocionální vyčerpání jako odpověď na emocionální požadavky okolí (Kebza & Šolcová, 2003).

Celková vyčerpanost poté vede k depersonalizaci, kdy má jedinec snahu odpoutat se od ostatních lidí a snaží se být sám. Kladná zpětná vazba od okolí, která není naplňována často vede k cynismu a ztráty respektu k druhým osobám, se kterými může vyhořelý jedinec jednat jako s neživými věcmi (Křivohlavý, 1998). Emocionální vyčerpání a depersonalizace poté negativně ovlivňují pracovní výkon.

K vyhodnocování dotazníku MBI-ES je souhrn hodnot uvedených respondentem u 22 daných položek na sedmibodové škále 0 – 7 (vůbec – velmi silně), které vyjadřují sílu a četnost obvykle zažívaných pocitů. Součet hodnot se zjišťuje pro každou složku syndromu vyhoření zvlášť (Švamberg Šauerová, 2018).

Způsob vyhodnocování dotazníku MBI-ES pro jednotlivé složky výskytu syndromu vyhoření je takový (Křivohlavý, 2012):

Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)	Rozmezí součtu hodnot
Nízký = minimální riziko syndromu vyhoření	0 - 16
Mírný = středně vysoké riziko syndromu vyhoření	17- 26
Vysoký = stupeň vyjadřující syndrom vyhoření	27 a více

Tabulka 1– MBI-ES: vyhodnocení stupňů emocionálního vyčerpání (EE)

Stupeň depersonalizace (DP)	Rozmezí součtu hodnot
Nízký = minimální riziko syndromu vyhoření	0 - 6
Mírný = středně vysoké riziko syndromu vyhoření	7 - 12
Vysoký = stupeň vyjadřující syndrom vyhoření	13 a více

Tabulka 2– MBI-ES: vyhodnocení stupňů depersonalizace (DP)

Stupeň osobního uspokojení (PA)	Rozmezí součtu hodnot
Vysoký = minimální riziko syndromu vyhoření	39 a více
Mírný = středně vysoké riziko syndromu vyhoření	38 - 32
Nízký = stupeň vyjadřující syndrom vyhoření	31 - 0

Tabulka 3– MBI-ES: vyhodnocení stupňů osobního uspokojení (PA)

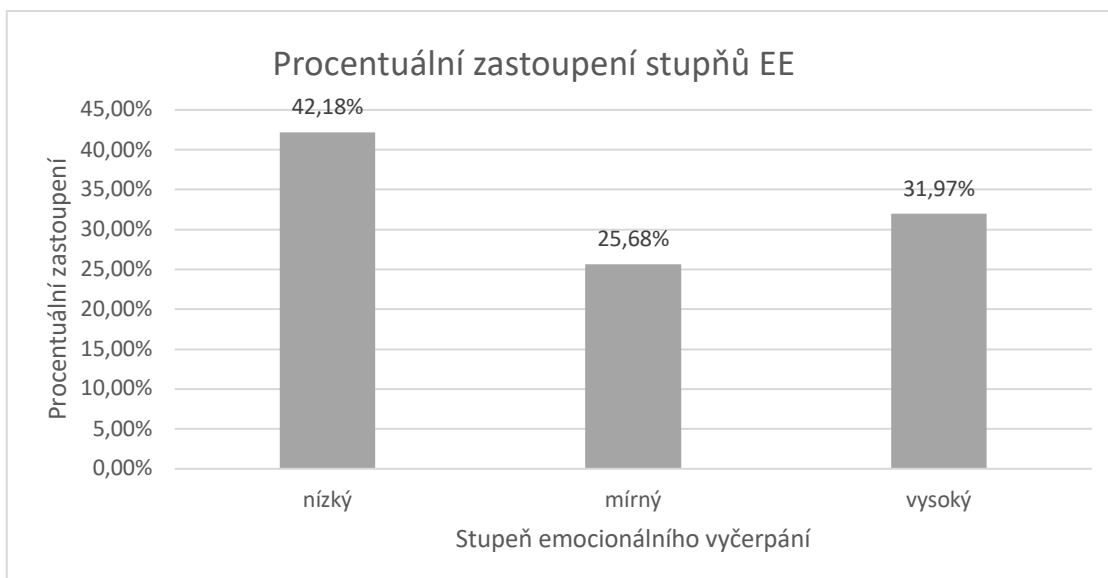
Stupeň emocionálního vyčerpání u speciálních pedagogů

V dimenzi emocionálního vyčerpání bylo možné dosáhnout 63 bodů (vysoký stupeň výskytu syndromu vyhoření) a nejméně 0 bodů, viz Tabulka 4. U speciálních pedagogů byla zjištěna průměrná hodnota emocionálního vyčerpání 20,33 (SD=12,51). Minimální zjištěná hodnota dosahovala 0 bodů u 3 respondentů. Maximální naměřená hodnota byla zjištěna u jednoho respondenta a dosahovala 52 bodů.

EE	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimální hodnota	Maximální hodnota
	20,33	12,51	0	52

Tabulka 4– Stupeň emocionálního vyčerpání u speciálních pedagogů

Procentuální zastoupení stupně složky emocionálního vyčerpání znázorňuje Graf 6. Z celkového počtu 147 respondentů se na úrovni nízkého stupně emocionálního vyčerpání nachází 62 speciálních pedagogů (42,18 %). Ve středně vysokém riziku výskytu syndromu vyhoření se nachází 38 speciálních pedagogů (25,68 %). Na úrovni vysokého stupně emocionálního vyčerpání, který již signalizuje výskyt syndromu vyhoření se prokázal u 47 speciálních pedagogů (31,97 %).



Graf 6 - Procentuální zastoupení stupňů EE

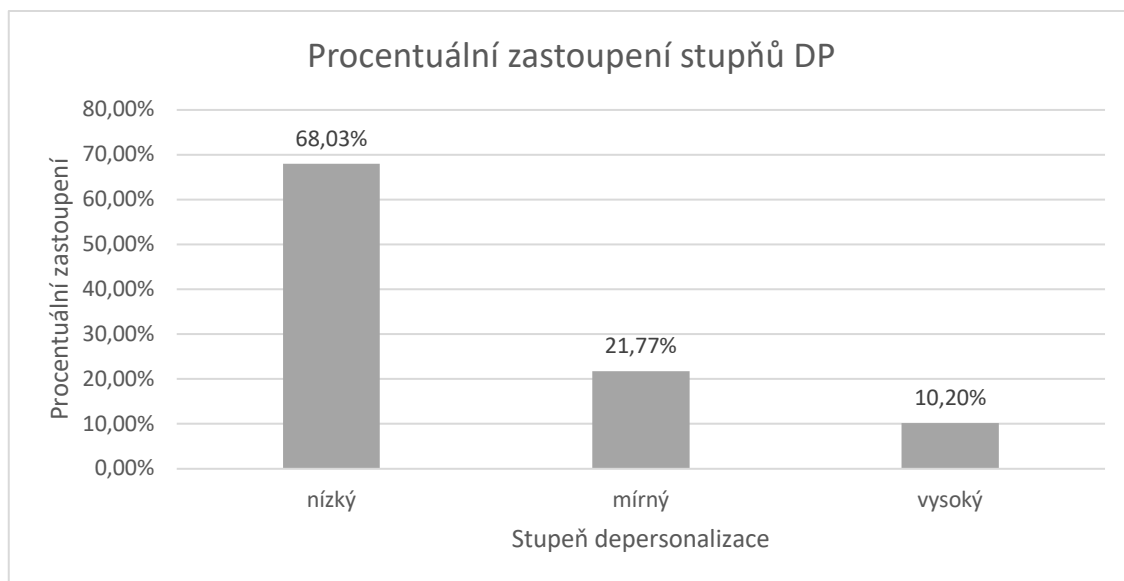
Stupeň depersonalizace u speciálních pedagogů

V dimenzi depersonalizace u dotazníku MBI-ES bylo možné dosáhnout maximálně 35 bodů (vysoký stupeň výskytu syndromu vyhoření) a minimálně 0 bodů. Naměřená hodnota v průměru činila 4,97 (SD=4,91), viz Tabulka 5. Maximální naměřená hodnota byla 22 (četnost 1) a nejmenší naměřená hodnota byla 0 (četnost 25).

DP	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimální hodnota	Maximální hodnota
	4,97	4,91	0	22

Tabulka 5– Stupeň depersonalizace u speciálních pedagogů

Procentuální zastoupení v dimenzi depersonalizace (DP) upřesňuje Graf 7. Na úrovni nízkého stupně depersonalizace, kdy jsou respondenti nejméně zasaženi výskytem syndromu vyhoření, se z celkového počtu 147 respondentů nacházelo 100 speciálních pedagogů (68,03 %). Mírného stupně depersonalizace, které naznačuje středně vysoké riziko výskytu syndromu vyhoření, dosáhlo 32 respondentů (21,77 %). Na úrovni nejvyššího stupně depersonalizace, signalizující výskyt syndromu vyhoření, dosahuje pouze 15 respondentů (10,20 %).



Graf 7– Procentuální zastoupení stupňů DP

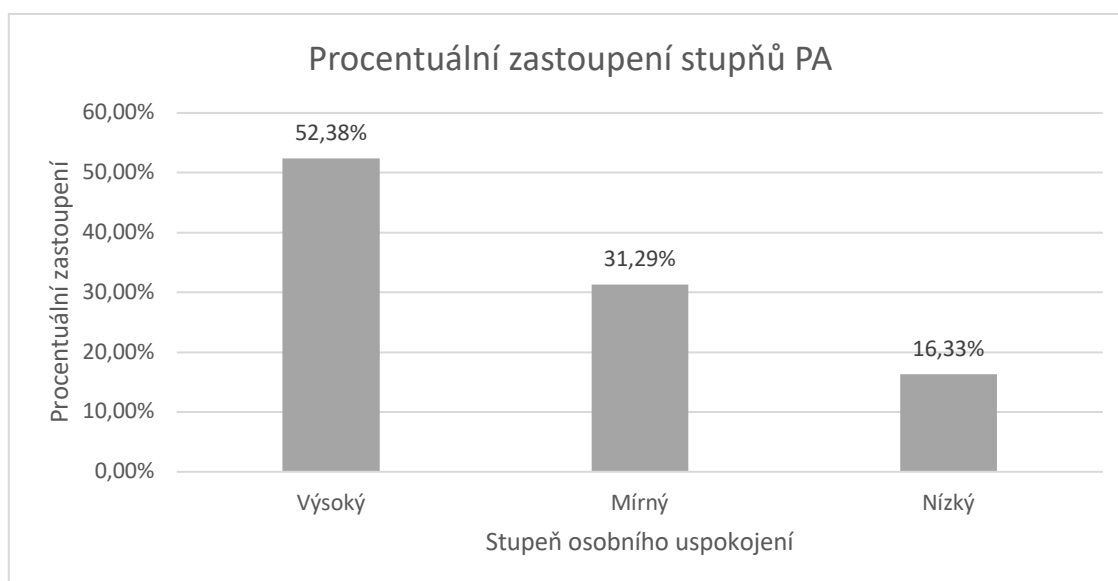
Stupeň osobního uspokojení u speciálních pedagogů

V dimenzi osobního uspokojení je u dotazníku MBI-ES možné získat maximální počet 56 bodů (vyjadřující nízký stupeň vyhoření) a minimální počet 0 bodů (vysoký stupeň výskytu syndromu vyhoření). Naměřená hodnota v průměru dosahovala 39,19 (SD=7,29), viz Tabulka 6. Maximální naměřená hodnota zde činila 56 bodů (četnost 3) a minimální hodnota byla 21, kterou uvedl pouze jeden respondent.

PA	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimální hodnota	Maximální hodnota
	39,19	7,29	21	56

Tabulka 6– Stupeň osobního uspokojení u speciálních pedagogů

Procentuální hodnoty v dimenzi osobního uspokojení (PA) uvádíme v Grafu 8. Vysokého stupně z celkového počtu 147 respondentů dosahuje více jak polovina pedagogů (52,38 %), celkem tedy jde o 77 speciálních pedagogů. Mírný stupeň osobního uspokojení byl naměřen u 32 respondentů (31,29 %), kteří jsou ohroženi výskytem syndromu vyhoření. Výskyt syndromu vyhoření v dimenzi osobního uspokojení byl dokázán u 24 respondentů (16,33 %).



Graf 8– Procentuální zastoupení stupňů PA

Z výše uvedených skóů vidíme, že více jak polovina speciálněpedagogických pracovníků v České republice nevykazuje výskyt syndromu vyhoření ve složkách depersonalizace a osobního uspokojení. V oblasti emocionálního vyčerpání výrazně převyšuje počet osob s vysokým výskytem syndromu vyhoření, než je tomu v jiných oblastech (DP 10,20 %; PA 16,33 %). Mírný výskyt syndromu vyhoření u emocionálního vyčerpání (25,68 %) a depersonalizace (21,77 %) je velmi podobný. V dimenzi osobního uspokojení (31,29 %) je mírný stupeň výskytu vyhoření vyšší.

7.1.2 Pracovní spokojenost u speciálních pedagogů

Cílem v druhé části výzkumu bylo zjistit míru pracovní spokojenosti u speciálněpedagogických pracovníků v České republice. K této části výzkumu byl použit inventář Hodnocení spokojenosti učitelů (HSU). Inventář formou dotazníku je rozdělen do tří složek, kdy první složka měří celkovou pracovní spokojenost, v druhé části se zjišťuje spokojenost s dalšími podstatnými aspekty v učitelské profesi. Třetí složka je zaměřena na určité osobnostní rysy vyjadřující vlastní sebedůvěru v učitelské profesi.

Vyhodnocování dotazníku HSU

V první fázi dotazníku, která vyjadřuje výsledky celkové pracovní spokojenosti respondenta, je směrodatný součet hodnot daných pedagogem na pětibodové Likertově škále 1 – 5 bodů. V této fázi bylo možné získat maximálně 25 bodů a nejméně 5 bodů.

Pět otázek zahrnující vnímanou pracovní zátěž, spokojenost v současném zaměstnání i důležitosti, které patří k učitelské profesi.

Otázky z druhé části dotazníku se týkaly spokojenosti s dílčími aspekty zaměstnání v současném zařízení. Zde byla možnost odpovědět od 1 – naprosto nespokojen/a do 5 – velmi spokojen/a, kdy šlo maximálně získat 40 bodů a minimálně 8 bodů.

Třetí fáze dotazníku HSU, kde se zjišťoval skóre sebedůvěry, tvořila otázky na sedm přídavných jmen, která vyjadřovala rysy vlastní osobnosti respondenta. Otázka byla vždy položena jako „Následující adjektiva mne vystihují:“ a odpověď od 1 – vůbec ne do 5 – velmi přesně. V této části šlo maximálně získat 35 bodů a minimálně pouze 7.

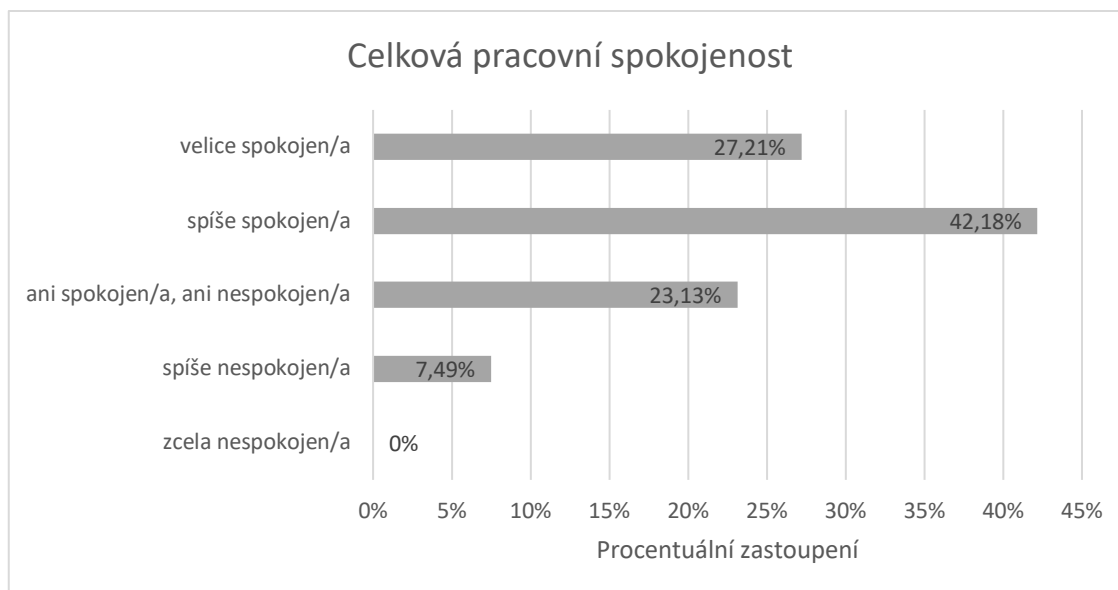
Celková pracovní spokojenost u speciálních pedagogů

Z tohoto měření nám vyplývá průměrný stav celkové spokojenosti pedagogů, který byl 20,39 (SD=3,43), viz Tabulka 7. Tato průměrná hodnota odpovídá možnosti dotazníku HSU spíše spokojen/a. Minimální naměřená hodnota byla 11 (četnost 2) a maximální naměřená hodnota byla stejná jako maximální počet bodů, a to 25, kdy tak odpovědělo 10 respondentů.

HSU: Celková spokojenost	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimální hodnota	Maximální hodnota
	20,39	3,43	11	25

Tabulka 7– Celková pracovní spokojenost u speciálních pedagogů

V následujícím Grafu 9 vidíme procentuální znázornění u jednotlivých odpovědí. Největší množství respondentů (42,18 %; 62 osob) odpovědělo, že je se svou prací spíše spokojena, dokonce 27,21 % respondentů (40 osob) je se svou prací speciálního pedagoga velice spokojena. 34 respondentů (23,13 %) odpovědělo, že nejsou ve své práci ani spokojeni, ani nespokojeni. Velmi malá část učitelů (7,49 %; 11 osob) v dotazníku uvedla, že jsou spíše nespokojeni. Nikdo z dotazovaných respondentů neodpověděl, že je ve své práci zcela nespokojen.



Graf 9– HSU: Celková pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost s jednotlivými profesními aspekty

Následující Tabulka 8 a související grafy dokládají, že jsou speciální pedagogové v České republice nejméně spokojeni s řízením školství, kdy 34,01 % respondentů uvedlo možnost 3 – ani spokojen/a, ani nespokojen/a. Dále pak možnost 2 – spíše nespokojen/a uvedlo 19,05 % respondentů a možnost 1 – zcela nespokojen/a uvedlo téměř 15 % respondentů (14, 97 %). Průměrná naměřená hodnota u řízení školství byla 2,95 bodů (SD=1,21).

Dalším nejhůře hodnoceným aspektem byla u speciálních pracovníků spokojenost s rodiči dětí, kdy si respondenti v 39,46 % vybírali možnost 4 – spíše spokojen/a, v 29,93 % poté stupeň 3. Průměrná naměřená hodnota byla u rodičů dětí 3,53. Pod hranicí 4 bodů se nacházela spokojenost s materiálním vybavením, která měla průměrnou hodnotu 3,64 bodů, s prostředím, které mělo průměrnou hodnotu 3,80 bodů je velmi spokojeno 32,65 % pedagogů, 31,97 % pedagogů je pak spíše spokojeno. S platem s průměrně naměřenou hodnotou 3,82 bodů bylo velmi spokojeno 24,49 % a spíše spokojeno 46,26 % respondentů. S nadřízenými, kdy byla naměřena průměrná hodnota 3,91 bylo velmi spokojeno 36,73 % respondentů a 38,78 % učitelů spíše spokojeno.

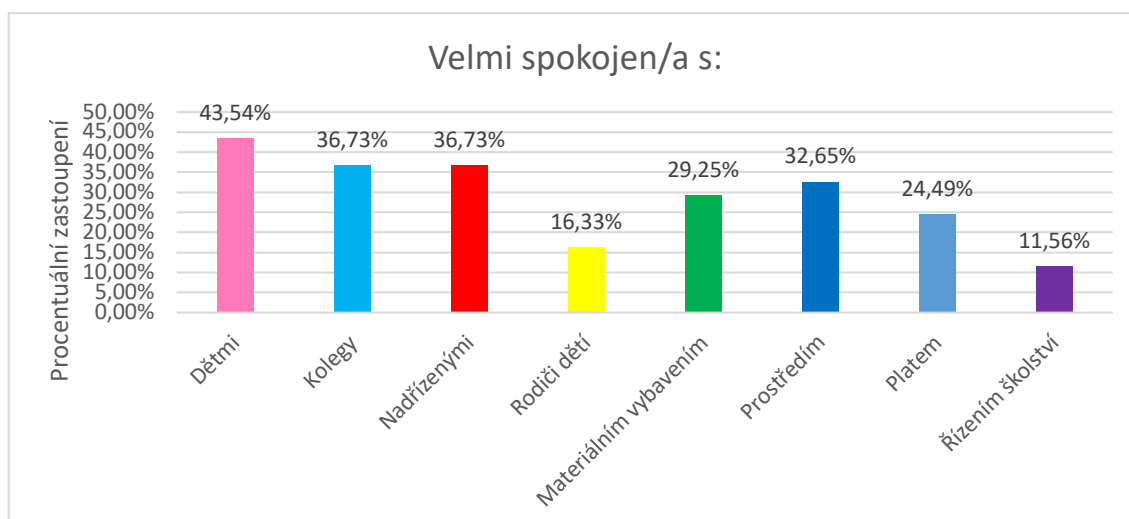
Naopak nejvíce spokojeni byli respondenti s dětmi (\bar{X} 4,21; SD=0,93), se kterými bylo velmi spokojeno a spíše spokojeno 43,54 % pedagogů. S kolegy a nadřízenými je velmi

spokojeno 36,73 % respondentů. Spíše spokojeni jsou pak učitelé nejvíce s platem (46,26 %) a rodiči dětí (39,46 %).

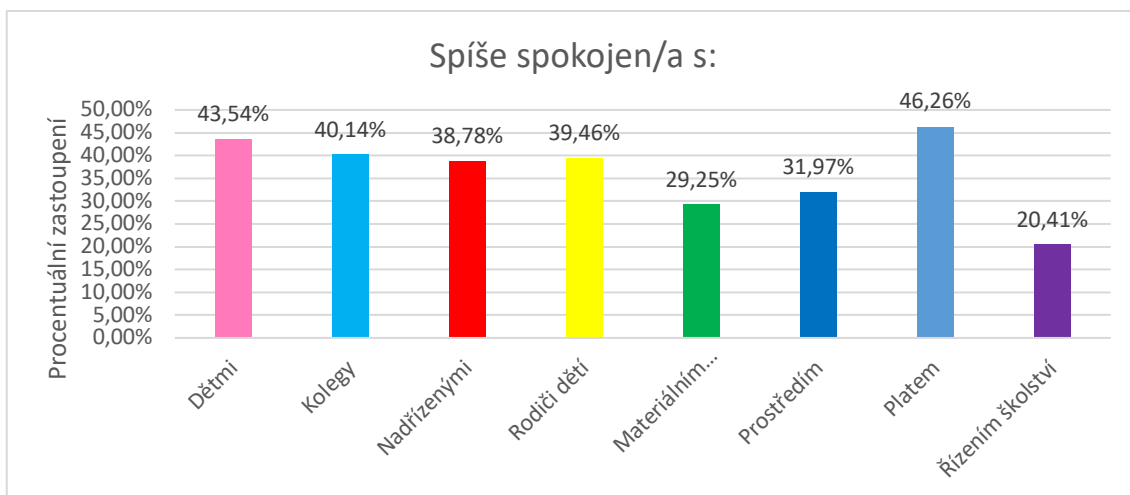
Průměrná spokojenost s jednotlivými profesními aspekty pouze v jednom bodě klesá pod 3 body (ani spokojen/a, ani nespokojen/a), a to spokojenost s řízením školství. I přes tuto výjimku lze odhadnout, že speciální pedagogové jsou s jednotlivými profesními aspekty své práce spíše spokojeni.

Spokojenost s:	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimální hodnota 1 - četnost	Maximální hodnota 5 - četnost
Děti	4,21	0,93	5	64
Kolegy	4,01	1,02	4	54
Nadřízenými	3,91	1,18	11	54
Rodiči dětí	3,53	1,03	7	24
Materiálním vybavením	3,64	1,18	8	43
Prostředím	3,80	1,12	7	48
Platem	3,82	0,99	5	36
Řízením školství	2,95	1,21	22	17

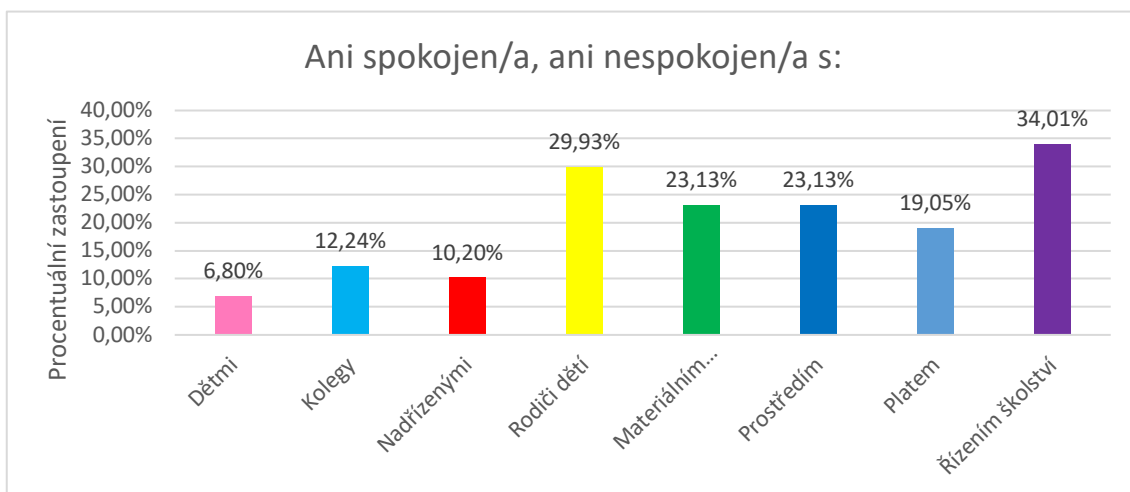
Tabulka 8– Pracovní spokojenost s jednotlivými profesními aspekty



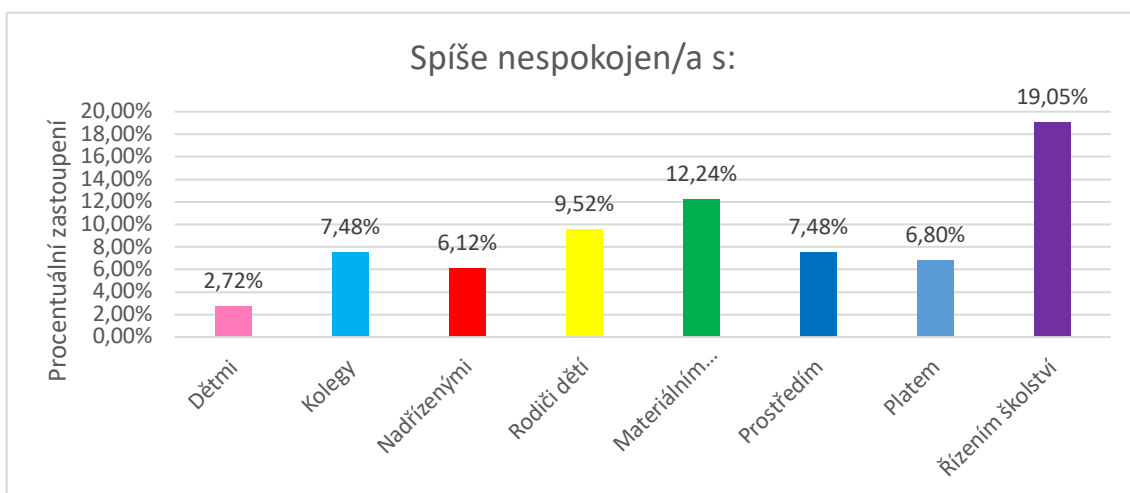
Graf 10– HSU: velmi spokojen/a s profesními aspekty



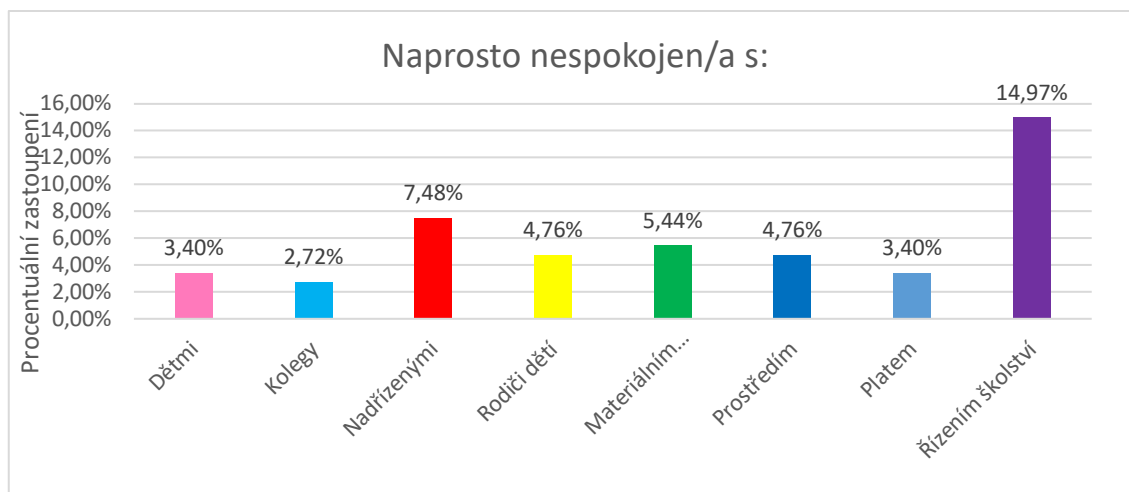
Graf 11– HSU: spíše spokojen/a s profesními aspekty



Graf 12– HSU: ani spokojen/a, ani nespokojen/a s profesními aspekty



Graf 13– HSU: spíše nespokojen/a s profesními aspekty



Graf 14 – HSU: naprosto nespokojen/a s profesními aspekty

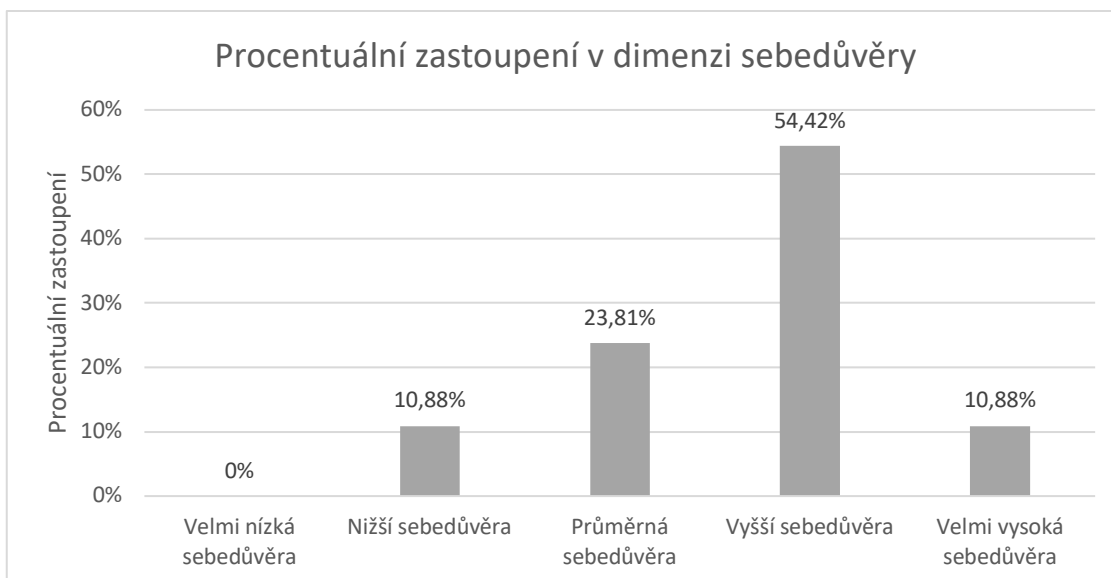
Skóre sebedůvěry – inventář HSU

V poslední fázi dotazníku HSU měřící sebedůvěru u pedagogů tvořilo 7 položek na bodové škále 1 – 5, minimálně zde šlo získat 7 bodů a maximálně 35. Průměrná hodnota činila 26,27 bodů (SD=4,38). Minimální zjištěná hodnota byla 14 bodů (četnost 1) a maximální zjištěná hodnota činila 35 bodů (četnost 2).

HSU: Skóre sebedůvěry	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Minimální hodnota	Maximální hodnota
	26,27	4,38	14	35

Tabulka 9 – HSU: Skóre sebedůvěry

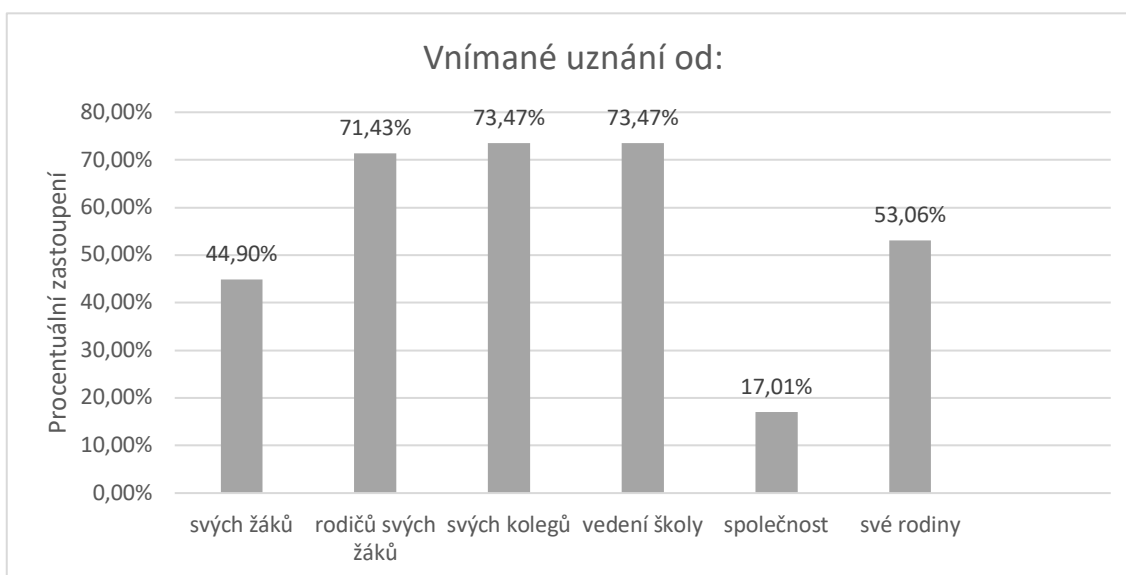
V Grafu 15 vidíme procentuální zastoupení míry sebedůvěry speciálních pedagogů, nejvíce učitelů (80 osob; 54,42 %) spadalo do kategorie vyšší míry sebedůvěry, 16 osob (10,88 %) vykazuje velmi vysokou míru sebedůvěry a 35 pedagogů (23,81 %) průměrnou míru sebedůvěry.



Graf 15 – Procentuální zastoupení v dimenzi sebedůvěry

7.1.3 Vnímané uznání u speciálních pedagogů

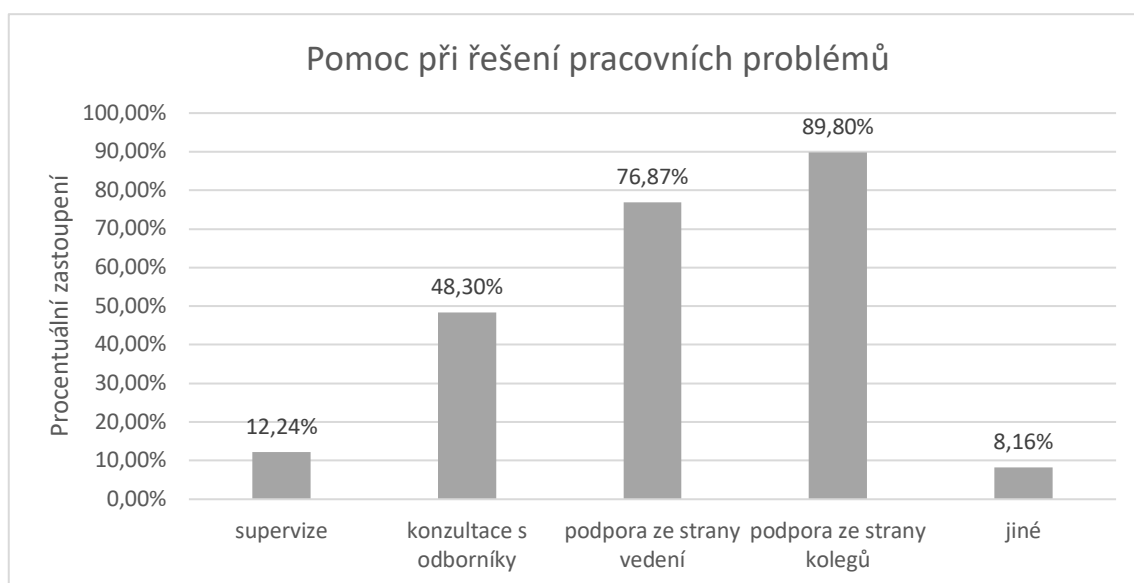
Prostřednictvím otázky „Ve své práci vnímám uznání od:“, bylo zjišťováno vnímané uznání, kdy mohli respondenti označovat více možností. Z následujícího grafu můžeme vyčíst, že nejčastější uznání vnímají učitelé od rodičů svých žáků (71,43 %), dále od svých kolegů (73,47 %) a od vedení školy (73,47 %). Naopak nejméně uznání pedagogové vnímají od společnosti (17,01 %) a svých žáků (44,90 %).



Graf 16 – Procentuální zastoupení vnímaného uznání

7.1.4 Vnímaná pomoc při řešení pracovních problémů

Častou pomoc při řešení pracovních problémů znázorňuje Graf 17. Nejčastější pomoc při řešení pracovních problémů respondenti uvádí pomoc ze strany kolegů (89,80 %; 132 osob). Další nejčastější pomocí při řešení pracovních problémů je také podpora ze strany vedení (76,87 %; 113 osob) nebo konzultace s odborníky (48,30 %; 71 osob), konkrétněji respondenti uvádí nejčastěji psychology, metodiky prevence, speciálně pedagogická centra a jiné. Do kolonky „jiné“ (8,16 %) nejčastěji respondenti uvádějí, že žádnou pomoc nezískávají, zvládají si pomoci sami nebo navštěvují různá školení a dále se vzdělávají.



Graf 17- Pomoc při řešení pracovních problémů

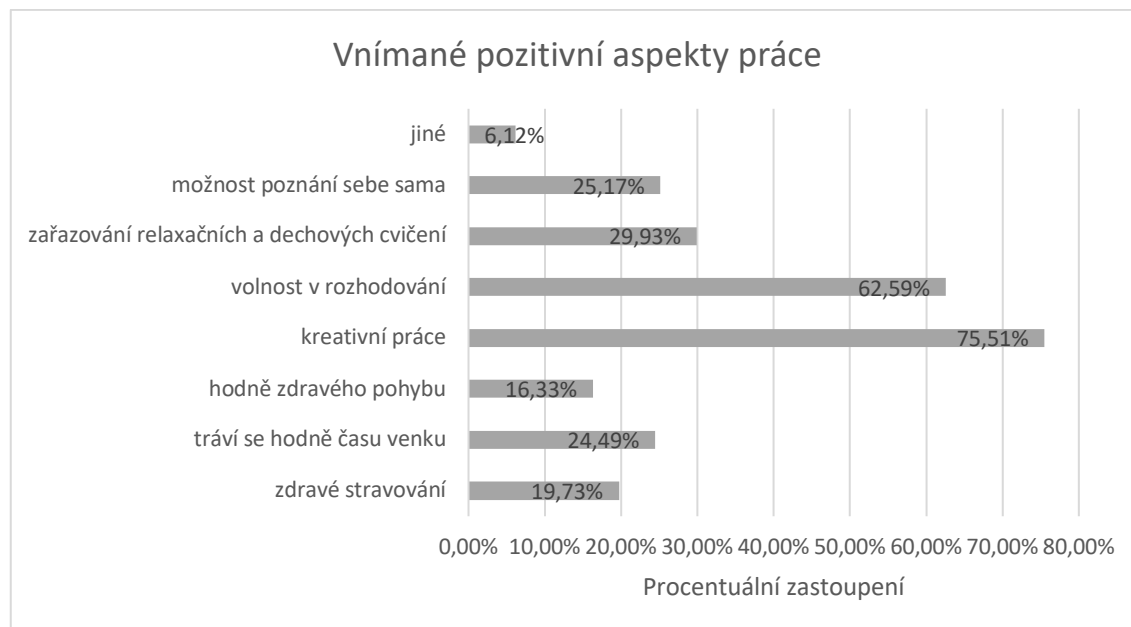
7.1.5 Nejčastější pozitivní a negativní profesní aspekty u speciálních pedagogů

Součástí dotazníku jsem se také dotazovala respondentů na pozitivní a negativní aspekty u speciálních pedagogů. Respondenti mohli označovat více možností v nabízených otázkách „V zařízení, kde momentálně působím vnímám tyto pozitivní aspekty:“ a „V práci, kde momentálně působím vnímám tyto aspekty, které mne neúměrně zatěžují:“, byla zde i možnost „jiné“, kdy byla možnost do kolonky vepsat vlastní odpověď.

V následujícím grafu č. 18 jasně vidíme, že nejčastěji uváděným pozitivním aspektem speciálněpedagogické práce je kreativní práce, kterou označilo 75,51 % respondentů (111 osob). Více jako polovina respondentů uvádí za pozitivní aspekt volnost v rozhodování (62,59 %; 92 osob), dále zařazování relaxačních a dechových cvičení (29,93 %; 44 osob),

možnost poznání sebe sama (25,17 %; 37 osob) nebo také trávení hodně času venku (24,49 %; 36 osob).

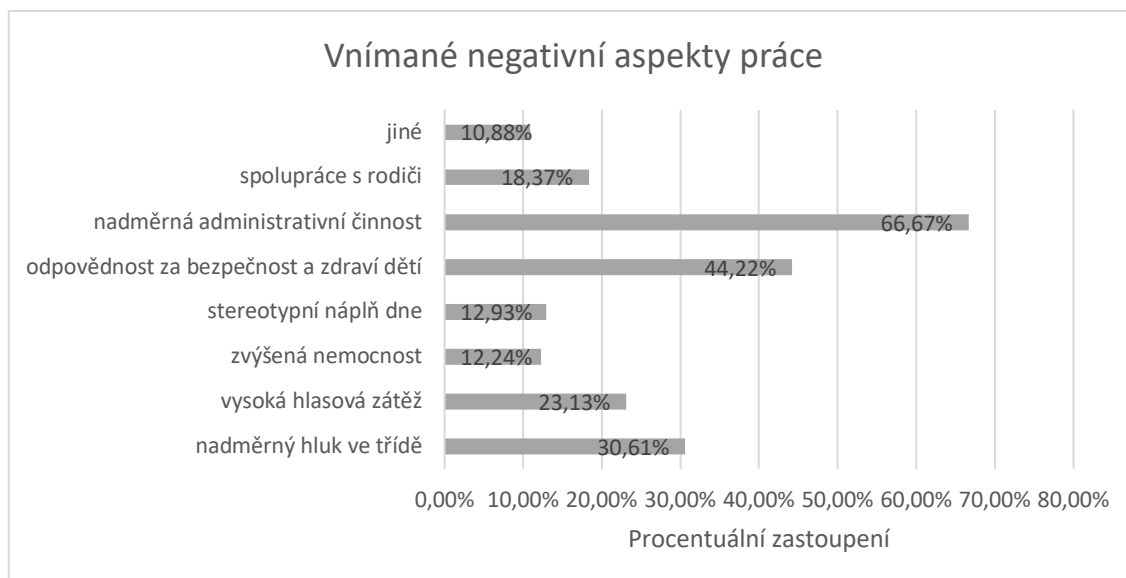
Do kolonky „jiné“ (6,12 % respondentů) učitelé uvádí zejména vstřícnost a podporu ze strany kolegů, dobrý pracovní kolektiv a spokojenost se vztahy na pracovišti.



Graf 18– Procentuální zastoupení vnímaných pozitivních profesních aspektů

Graf 19 – Nejčastěji uváděné negativní zátěžové aspekty práce speciálních pedagogů znázorňuje, že nejčastěji uváděným faktorem je nadměrná administrativní činnost, kterou uvedlo 98 respondentů (66,67 %). Dalším nejčastěji uváděným zátěžovým aspektem je odpovědnost za bezpečnost a zdraví dětí, kterou uvedlo 65 respondentů (44,22 %). Mezi zátěžové faktory se často také řadí nadměrný hluk ve třídě (30,61 %; 45 osob) a vysoká hlasová zátěž (23,13 %; 34 osob).

Do kolonky „jiné“ (10,88 % respondentů) pedagogové uvádí zejména těžkou spolupráci s vedením, některými kolegy, také velké množství dětí na malý prostor, málo časového prostoru pro individuálnější vzdělávání všech dětí aj.



Graf 19– Vnímané negativní aspekty práce

7.1.6 Souvislost nejčastěji uváděných pozitivních pracovních aspektů a pracovní spokojenosti

K analýze souvislostí mezi proměnnými byly použity Pearsonovy korelační koeficienty v programu Statistica 14.0. V Tabulka 10 vidíme, že všechny uváděné pracovní aspekty ve speciálněpedagogických profesích mají relativně významný ($p < 0,10$) pozitivní vztah k míře pracovní spokojenosti.

Největší souvislost ve vztahu k pracovní spokojenosti byl zjištěn u kreativní práce a zdravého stravování ($r = 0,127$). Další stále významný, avšak ne příliš těsný vztah byl zjištěn u zařazování relaxačních a dechových cvičení do výuky ($r = 0,112$). Můžeme tedy předpokládat, že tyto uvedené faktory budou mít ochranný a preventivní vliv na vznik výskytu syndromu vyhoření. Z hlediska interpretace byly u ostatních proměnných zanedbatelné ($r < 0,10$) vztahy (Hendl, 2015).

<i>Pearsonův korelační koeficient: vztah nejčastěji uváděných pozitivních pracovních aspektů a pracovní spokojenosti</i>		
Pozitivní aspekty	Pracovní spokojenost	p
Zdravé stravování	0,127	0,12
Tráví se hodně času venku	0,078	0,3
Hodně zdravého pohybu	0,077	0,35

Kreativní práce	0,127	0,12
Volnost v rozhodování	0,095	0,25
Zařazování relaxačních a dechových cvičení	0,112	0,17
Možnost poznání sebe sama	0,039	0,63

Tabulka 10 – Korelační koeficient mezi pozitivními pracovními aspekty u speciálních pedagogů a pracovní spokojenosti

7.1.7 Souvislost nejčastěji uváděných negativních pracovních aspektů a pracovní spokojenosti

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byly analyzovány vztahy mezi nejčastěji uváděnými negativními faktory práce u speciálních pedagogů a mírou pracovní spokojenosti. Z následující tabulky (Tabulka 11) můžeme vyčíst, že veškeré uvedené faktory mají relativně významný negativní vztah k pracovní spokojenosti. Nejtěsnější vztah byl naměřen u nadměrné administrativní činnosti ($r=-0,036$) a odpovědnost za bezpečnost a zdraví dětí ($r=-0,056$). Ostatní negativní faktory ve vztahu k pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů v České republice měly pouze zanedbatelný vliv. Testované faktory jsou signifikantní na hladině významnosti $\alpha=0,05$.

<i>Pearsonův korelační koeficient: vztah nejčastěji uváděných negativních pracovních aspektů a pracovní spokojenosti</i>		
Negativní aspekty	Pracovní spokojenost	p
Nadměrný hluk ve třídě	-0,121	0,14
Vysoká hlasová zátěž	-0,115	0,16
Zvýšená nemocnost	-0,176	0,03
Stereotypní náplň dne	-0,112	0,17
Odpovědnost za bezpečnost a zdraví dětí	-0,056	0,5
Nadměrná administrativní činnost	-0,036	0,6
Spolupráce s rodiči	-0,102	0,22

Tabulka 11 – Korelační koeficient mezi negativními pracovními aspekty u speciálních pedagogů a pracovní spokojenosti

7.2 Testování hypotéz a následná analýza dat

Pro parametrickou statistickou analýzu dat byl použit program Statistica 14.0. Ke zjišťování vztahu mezi proměnnými byl pro normální rozložení souboru zvolen Pearsonův korelační koeficient. Získané hodnoty jsou přehledně zpracovávány do tabulek a významné hodnoty jsou tučně zvýrazněny.

7.2.1 Souvislost výskytu syndromu vyhoření a pracovní spokojenosti

Mezi výzkumné cíle patřilo analyzovat souvislost mezi výskytem syndromu vyhoření a prožívanou pracovní spokojeností u speciálních pedagogů v České republice. K tomuto prozkoumání byla stanovena následující hypotéza:

H1: Výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů negativně souvisí s jejich pracovní spokojeností

Pro analýzu vztahů mezi všemi třemi složkami syndromu vyhoření byla hypotéza dále rozdělena do tří dílčích částí: **H1a, H1b, H1c**.

- **H1a: Respondenti s nižší mírou prožívané pracovní spokojenosti vykazují statisticky vyšší výskyt syndromu vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání.**

Těsnost vztahu byla zjištěna pomocí Pearsonova korelačního koeficientu na hladině významnosti $\alpha=0,05$. Tabulka 12 dokládá, že mezi proměnnými nastává mírně těsný negativní vztah ($r=-0,324$), který je relevantní pro statistiku. Hypotéza **H1a** tedy byla přijata.

Proměnná	Pearsonův korelační koeficient: souvislost mezi emocionálním vyčerpáním a pracovní spokojeností (N=147)	
	Pracovní spokojenost	p
Emocionální vyčerpání	- 0,324	0,000

Tabulka 12 – Korelační koeficient mezi emocionálním vyčerpáním a pracovní spokojeností

- **H1b: Respondenti s nižší mírou prožívané pracovní spokojenosti vykazují statisticky vyšší výskyt syndromu vyhoření v dimenzi depersonalizace.**

Díky Pearsonovu korelačnímu koeficientu byl zjištěn mírně těsný negativní vztah ($r=-0,212$), který je statisticky relevantní. Hypotéza **H1b** byla přijata.

Proměnná	Pearsonův korelační koeficient: souvislost mezi depersonalizací a pracovní spokojeností (N=147)	
	Pracovní spokojenost	p
Depersonalizace	-0,212	0,01

Tabulka 13 – Korelační koeficient mezi depersonalizací a pracovní spokojeností

- **H1c: Respondenti s nižší mírou prožívané pracovní spokojenosti vykazují statisticky vyšší výskyt syndromu vyhoření v dimenzi osobního uspokojení.**

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byla prokázána mírná těsnost pozitivního vztahu ($r=0,163$), který je statisticky relevantní. Hypotéza **H1c** byla tedy přijata.

Proměnná	Pearsonův korelační koeficient: souvislost mezi osobním uspokojením a pracovní spokojeností (N=147)	
	Pracovní spokojenost	p
Osobní uspokojení	0,163	0,04

Tabulka 14 – Korelační koeficient mezi osobním uspokojením a pracovní spokojeností

Z výše uvedených výsledků je patrné, že výskyt syndromu vyhoření ve všech třech složkách zjišťovaných dotazníkem MBI-ES statisticky významně souvisí s mírou prožívané pracovní spokojenosti. U emocionálního vyčerpání a zároveň depersonalizace tedy platí, že čím nižší je míra prožívané pracovní spokojenosti, tím vyšší je výskyt syndromu vyhoření. Složka osobního uspokojení naopak vyžaduje přímou úměru, tedy platí, že s nižší mírou osobního uspokojení se bude snižovat pracovní spokojenost. Hypotéza **H1** byla potvrzená.

7.2.2 Souvislost mezi výskytem syndromu vyhoření a délkou pedagogické praxe

V rámci našeho výzkumu jsme se dále zaměřili na zkoumání vztahu vybraných proměnných k výskytu syndromu vyhoření ve všech jeho složkách. V odborných studiích, které se týkají vztahu demografických faktorů k výskytu syndromu vyhoření se

názory liší. Dle Kebzy a Šolcové (2003) se považují faktory jako věk, vzdělání nebo délka pedagogické praxe jako neutrální z hlediska vzniku výskytu syndromu vyhoření.

Z demografických faktorů ve vztahu k výskytu syndromu vyhoření byla vybrána k analýze délka pedagogické praxe. K předpokládanému vztahu byla stanovena následující hypotéza:

H2: Pedagogové s kratší učitelskou praxí statisticky vykazují nižší výskyt syndromu vyhoření.

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu byly zjištěny hodnoty u všech složek syndromu vyhoření, které spolu významně statisticky souvisí. Nepříliš těsný pozitivní vztah mezi délkou pedagogické praxe a výskytem syndromu vyhoření vznikl u složky emocionálního vyčerpání ($r=0,092$; $p<0,10$).

<i>Pearsonův korelační koeficient: souvislost mezi výskytem syndromu vyhoření a délkou pedagogické praxe (N=147)</i>		
Oblasti syndromu vyhoření:	Délka pedagogické praxe	p
Emocionální vyčerpání	0,092	0,26
Depersonalizace	0,042	0,6
Osobní uspokojení	0,034	0,6

Tabulka 15 – Korelační koeficient mezi výskytem syndromu vyhoření a délkou pedagogické praxe

Na základě výše uvedených vztahů můžeme přijat hypotézu **H2**, která vyjadřuje že délka pedagogické praxe statisticky významně pozitivně souvisí s rizikem výskytu syndromu vyhoření. Speciální pedagogové s kratší pedagogickou praxí tedy méně vykazují výskyt syndromu vyhoření.

7.2.3 Souvislost mezi pracovní spokojeností a pomoci při řešení pracovních problémů

Dalším testováním vybraných proměnných byla analýza vztahu mezi pracovní spokojeností a pomocí při řešení pracovních problémů. Respondenti v dotazníku odpovídali na otázku „Při řešení pracovních problémů je k dispozici:“ na výběr bylo z několika možností odpovědí:

- a) supervize

- b) konzultace s odborníky
- c) podpora ze strany vedení
- d) podpora ze strany kolegů

Pro vyzkoumání tohoto vztahu byla stanovena následující hypotéza:

H3: Mezi mírou pracovní spokojenosti a mírou pomoci při řešení pracovních problémů vzniká statisticky významný pozitivní vztah.

<i>Pearsonův korelační koeficient: souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a mírou pomoci při řešení pracovních problémů (N=147)</i>		
Pomoc při řešení problémů	Pracovní spokojenost	p
Supervize	0,034	0,6
Konzultace s odborníky	0,128	0,12
Podpora ze strany vedení	0,152	0,06
Podpora ze strany kolegů	-0,019	0,8

Tabulka 16 – Korelační koeficient mezi pracovní spokojeností a pomocí při řešení pracovních problémů

U testování hypotézy byl použit Pearsonův korelační koeficient mezi jednotlivými pomoci při řešení problémů a pracovní spokojeností. Tabulka 16 uvádí pro jednotlivé proměnné korelační koeficienty. Z výsledků je patrné, že pomoc při řešení pracovních problémů ve všech proměnných relevantně souvisí s pracovní spokojeností ($p < 0,10$). Jedná se o pozitivní, ačkoliv málo těsné vztahy.

Nejvyšší souvislost s pracovní spokojeností byla zjištěna u podpory ze strany vedení ($r=0,152$) a konzultace s odborníky ($r=0,128$). Nejnižší vztah s pracovní spokojeností byla zjištěna u možnosti supervize ($r=0,034$). Hypotéza **H3** tedy byla přijata.

7.2.4 Souvislost pracovní spokojenosti a vnímaným uznáním

Posledním cílem výzkumu byla analýza vztahu mezi mírou pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů v České republice a jejich vnímaným uznáním. Pedagogové v dotazníku odpovídali na otázku: „Ve své profesi vnímám uznání od:“ a na výběr měli z několika možností:

- a) Svých žáků

- b) Rodičů svých žáků
- c) Svých kolegů
- d) Vedení školy
- e) Společnosti
- f) Své rodiny

K vyzkoumání této souvislosti byla stanovena následující hypotéza:

H4: Mezi mírou pracovní spokojenosti a mírou vnímaného uznání práce je statisticky významný pozitivní vztah.

Pro testování hypotézy byl použitý Pearsonův korelační koeficient mezi jednotlivými možnostmi vnímaného uznání a pracovní spokojeností. Tabulka 19 uvádí jednotlivé korelační koeficienty pro dvojice proměnných. Výsledky dokazují, že vnímané uznání ve všech uvedených možnostech statisticky relevantně souvisí s pracovní spokojeností ($p < 0,10$). Jedná se o pozitivní mírně těsné vztahy.

Největší vztah s pracovní spokojeností byl vyzorován u vnímaného uznání od svých žáků ($r=0,173$), další významné bylo také uznání od rodičů svých žáků ($r=0,156$) a svých kolegů ($r=0,140$). Nejmenší souvislost s pracovní spokojeností byl zjištěn u uznání od společnosti ($r=0,073$).

<i>Pearsonův korelační koeficient: souvislost mezi mírou pracovní spokojenosti a mírou vnímaného uznání (N=147)</i>		
Vnímané uznání od:	Pracovní spokojenost	p
Svých žáků	0,173	0,36
Rodičů svých žáků	0,156	0,05
Svých kolegů	0,140	0,09
Vedení školy	0,092	0,26
Společnosti	0,073	0,37
Své rodiny	0,077	0,35

Tabulka 17 – Korelační koeficient mezi pracovní spokojeností a vnímaným uznáním

Z hlediska zjištěných souvislostí byla hypotéza **H4** přijata.

8 Hodnocení výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo 147 speciálních pedagogů v České republice. Bylo osloveno téměř 100 ředitelů speciálních škol v České republice formou e-mailu, kdy byl každý ředitel osloven s prosbou o pomoc na výzkumu. Ochota zúčastnit se výzkumu by zároveň mohla souviset se zájmem speciálních pedagogů o problematiku výskytu syndromu vyhoření a míry pracovní spokojenosti. Pravděpodobně tento zájem souvisí se zvyšujícím se povědomím o této problematice.

Vhodnou volbou výzkumných metod vzhledem k jejich standardizované formě byl dotazník MBI-ES a inventář HSU. Výsledné proměnné byly vyhodnocené jako výsledné skóry dílčích dotazníků, tedy bylo možné zjistit statistickou analýzu prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu.

9 Limity diplomové práce

Ve výzkumném šetření se objevily dílčí limity práce ovlivňující průběh celého šetření a také i zkreslení některých výsledků výzkumu.

Limity této diplomové práce vyplývají zejména z velmi omezeného výzkumného souboru respondentů, který se získával metodou sněžové koule a byl závislý na ochotě pedagogů k vyplnění dotazníkového šetření. Z těchto možností není zcela jednoznačně možné zaručit vhodnost výběru ani generalizovat výsledky pro celou populaci. Z hlediska skutečnosti, že zejména osoby, co se nacházejí již v pokročilé fázi výskytu syndromu vyhoření, měly pravděpodobně menší motivaci zapojit se do výzkumného šetření.

Mezi další limity patří i to, že sběr dat ke zkoumání probíhal v době mimořádné pandemie **Covid-19**. Z těchto důvodů je patrné, že mnoho respondentů bylo vytrženo ze svého běžného pracovního života, což mohlo také ovlivňovat výzkumné výsledky či ochotu zapojovat se do výzkumu. Z pandemického důvodu byl vytvořen **online dotazník**, protože nebylo možné školy navštěvovat osobně. Za výrazný limit tedy považujeme **online sběr dat**, který zapříčinil skutečnost, že se do výzkumu zapojilo méně respondentů.

Další významný limit byl v nevyváženosti vzorku dle pohlaví, kdy ze 147 respondentů byly 93,6 % ženy a pouze 10 osob z výzkumného souboru byli muži. Toto rozložení se ovšem shoduje se skutečným poměrem zastoupení mužů a žen v českých školách.

Diskuze a souhrn výsledků

Výzkumná část této diplomové práce se zabývala výskytem syndromu vyhoření a mírou pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů v České republice. Cílem prováděného výzkumu bylo ověřit aktuální výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů, zjistit jejich prožívanou pracovní spokojenost a zmapovat nejčastěji uváděné pozitivní a zátěžové aspekty práce. Cílem výzkumu dále bylo zjistit vzájemné vztahy mezi souvislostí výskytu syndromu vyhoření s prožívanou pracovní spokojeností.

Z výsledků vyplývá zjištění, že speciální pedagogové v České republice jsou nejvíce vyhořelí ve složce emocionálního vyčerpání, zde vysoký stupeň v této oblasti vykazovalo 37,97 % pedagogů. V oblasti depersonalizace vykazovalo vysoký stupeň 10,20 % respondentů, nízkých hodnot v dimenzi osobního uspokojení poté vykazovalo 16,33 % speciálních pedagogů. Tyto výzkumné výsledky se shodují s tvrzením Kebzy a Šolcové (2003), dle nich se jednotlivé oblasti syndromu vyhoření projevují postupně, přičemž první vychází na povrch emocionální vyčerpání.

Jako pozitivum je fakt, že mnohdy více jak polovina speciálních pedagogů vykazuje pouze minimální riziko výskytu syndromu vyhoření. Nízkého stupně dotazníku MBI-ES dosáhlo 42,18 % respondentů v oblasti emocionálního vyčerpání, 68,03 % v oblasti depersonalizace a 52,38 % v oblasti osobního uspokojení. Ve výzkumu Ireny Smetáčkové (2019) bylo zjištěné procento pedagogů zcela bez příznaků syndromu vyhoření výrazně nižší (16-21 %). Dle Smetáčkové jsou tedy učitelé základních škol více vyhořelí oproti učitelům mateřských škol.

Míra prožívané pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů v České republice se jevila jako poměrně vysoká. Z našeho provedeného výzkumu vyplynulo, že téměř polovina speciálních pedagogů (42,2 %) je ve svém zaměstnání „spíše spokojená“ a 27,2 % pedagogů je dokonce „velice spokojeno“. Nejvýše zaznamenaná pracovní spokojenost, kterou jsme měřili na škále od 0 – nejméně, po 5 – nejvíce, byla spokojenost s dětmi (průměrný výsledek 4,21), s kolegy (4,01) a s nadřízenými (3,91). Nejnižší spokojenost speciálních pedagogů byla naměřena s řízením školství (2,95).

Ve srovnání s výzkumem kvality pracovní spokojenosti učitelů, který byl prováděn roku 2009 na českých základních školách (Göbelová & Seberová, 2012) se výsledky

vesměš shodují. V tomto výzkumu bylo spíše spokojeno 57,35 % pedagogů a velmi spokojeno pouze 13,65 % pedagogů. Studie provedená mezi finskými učiteli zase prokazuje souvislost mezi pracovními požadavky a výskytem syndromu vyhoření, kdy pracovní nároky zhoršovaly psychické i fyzické zdraví učitelů (Haneken, Bakker & Schaufeli, 2006).

Z hlediska délky pedagogické praxe byl zjišťován její vztah s výskytem syndromu vyhoření. Dle odborníků má délka pedagogické praxe vliv na výskyt syndromu vyhoření. Urbanovská a Kusák (2009) ale tvrdí, že toto tvrzení platí jen u pedagogů-mužů, pedagožky-ženy se většinou s prodlužující délkou pedagogické praxe smiřují, dochází u nich k psychickému vyrovnání a snižování stresu. Zatímco ve výzkumu Slezáčkové a Říhové (2014) byla zjištěna slabší korelace s věkem a s délkou pedagogické praxe v oblasti fyzického vyčerpání, tu lze v dotazníku MBI-ES dále členit z oblasti emocionálního vyčerpání, Kebza a Šolcová (2003) naopak tvrdí, že délka pedagogické praxe nebo věk pedagogů jsou z hlediska rizika vzniku syndromu vyhoření neutrální faktory.

Naše výzkumné výsledky prokázali relevantně významnou souvislost délky pedagogické praxe se všemi složkami syndromu vyhoření, ačkoli je zjištěná korelace velmi nízká. Nejnížší je poté zejména v oblasti osobního uspokojení (EE $r=0,092$; DP $r=0,042$; PA $r=0,034$). Pedagogové bývají více ohroženi výskytem syndromu vyhoření s vyšším věkem a prodlužující se délkou pedagogické praxe, ačkoliv je tento vztah téměř zanedbatelný.

Z hlediska srovnání souvislostí délky pedagogické praxe a věku s pracovní spokojeností se dle Kollárika (2011) profesní spokojenost pedagogů zvyšuje s věkem a vrcholí ve střední dospělosti. Podle Lazarové (2011) se naopak vyšší nespokojenost objevuje u začínajících pedagogů (1 – 2 roky praxe), která nejspíše záleží na náročnosti adaptace. Paulík (1999, s. 95) tvrdí, že s věkem a délkou práce se zvyšuje míra důležitosti, kterou pedagogové často své profesi přikládají.

Další hypotézou byl předpoklad, že výskyt syndromu vyhoření negativně koreluje s pracovní spokojeností. Stejná hypotéza se potvrzuje i u výzkumu Smetáčkové (2019), která svůj výzkum prováděla na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, zabývající se výskytem syndromu vyhoření u učitelů mateřských a základních škol. Z jejich výsledků

bylo patrné, že mezi celkovou pracovní spokojeností a syndromem vyhoření je významný vztah. Pedagogové, kteří byli ve svém zaměstnání spokojeni, vykazovali statisticky nižší projevy syndromu vyhoření.

Výsledky vyzkoumané v naší práci se shodovaly s těmito výsledky. V porovnání výsledků z dotazníku MBI a HSU byl prokázán statisticky negativní vztah mezi výskytem syndromu vyhoření ve všech jeho složkách a mírou pracovní spokojenosti. Hovoříme zde o mírně těsném negativním vztahu ve složkách EE ($r=-0,324$), DP ($r=-0,212$) a méně těsném negativním vztahu v oblasti PA ($r=0,163$). Speciální pedagogové, kteří ve svém zaměstnání nejsou spokojeni vykazují významně vyšší riziko výskytu syndromu vyhoření.

Pracovní spokojenost jsme dále analyzovali ve vztahu k vnímanému uznání, zde odpovědi nabízel možnost uznání od svých žáků, jejich rodičů, od svých kolegů, od vedení školy, společnosti a vnímání od své rodiny. U všech uvedených kategorií byl prokázán statisticky významný vztah, nejčastěji uváděné uznání bylo vnímáno ze strany kolegů, stejně tak i ze strany vedení školy, které uvedlo 73,47 % respondentů. Další nejčastěji vnímané uznání bylo od rodičů svých žáků (71,43 %), což považujeme za překvapivý výsledek. Z výroků Paulíka (1999, s. 45) je totiž všeobecně mezi učiteli vnímán velmi nízký zájem a důvěra rodičů žáků ve školu a její pedagogy.

Tyto výsledky vnímáme jako pozitivní, protože vztah s kolegy se z hlediska psychické i profesní pohody vykazuje jako nejpodstatnější (Kebza & Šolcová, 2003). Slezáčková a Říhová (2014) prováděly výzkum vnímaného uznání a syndrom vyhoření, kdy zjistily, že osoby s vyšší úrovní depersonalizace preferují vyšší hodnoty uznání.

Na základě teoreticko-praktických poznatků jsme dále analyzovali pracovní spokojenost s některými pozitivními a negativními aspekty práce speciálních pedagogů. Respondenti byli nejvíce spokojeni s kreativní prací (75,51 % pedagogů uvedlo tuto možnost) a s volností v rozhodování (62,59 %). Na druhou stranu nejméně byli spokojeni s možností nadměrné administrativní činnosti (66,67 %) a s odpovědností za bezpečnost a zdraví dětí (44,22, %).

V rámci výzkumu jsme také analyzovali vztah mezi možnou pomocí při řešení pracovních problémů a mírou pracovní spokojenosti. V uvedeném dotazníku byly následující možnosti pomoci supervizí, konzultace s odborníky, podpora ze strany vedení

nebo podpora ze strany kolegů. Nejčastější vnímaná pomoc byla podpora ze strany kolegů, přičemž tak odpovědělo 89,80 % respondentů. Nejmenší četnost odpovědí byla u možnosti supervize, kdy tak odpovědělo 12,24 % pedagogů.

S našimi výsledky se shodují i výsledky Smetáčkové (2019), která ve svém výzkumu o syndromu vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách zjistila, že až 80 % z dotazovaných pedagogů nemá se supervizí zkušenosti. Pouze menšina (3-5 %) z dotazovaných mívá supervizi na své škole pravidelně.

Poslední z našich testovaných hypotéz bylo analyzovat vztahy mezi syndromem vyhoření a prací v mateřské nebo základní škole. Z dotazovaných respondentů má stále zaměstnání v mateřské škole 45 učitelů a na základní škole pracuje 70 učitelů. Výsledky z našeho výzkumu jsou téměř zanedbatelné a výkyvy jsou mezi možnostmi mateřská či základní škola minimální.

Ke srovnání výsledků si můžeme připomenout výsledky z výzkumu Ireny Smetáčkové (2019). Největší výskyt syndromu vyhoření byl u učitelů 1. stupně základních škol (21 %), u učitelů na 2. stupni základních škol a učitelů v mateřské škole byly výsledky nižší (18 %). Z uvedených výsledků jsou tedy nejméně zasaženi syndromem vyhoření učitelé mateřských škol.

Závěr

Téma této diplomové práce bylo zaměřeno na výskyt syndromu vyhoření v souvislosti s pracovními podmínkami a mírou pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů v České republice.

V souvislosti se zjištěnými výsledky lze říct, že riziko syndromu vyhoření u zúčastněných speciálních pedagogů je relativně nízká. U téměř poloviny respondentů byl výskyt syndromu vyhoření pouze minimální, v dílčích složkách dotazníku MBI-ES to bylo konkrétně 42,18 % v dimenzi emocionálního vyčerpání, v oblasti depersonalizace 68,03 % a 52,38 % v oblasti osobního uspokojení. Větší stupeň výskytu syndromu vyhoření vykazuje nejvíce respondentů v dimenzi emocionálního vyčerpání (37,97 %), syndrom vyhoření v oblasti depersonalizace dosáhl 10,20 % učitelů a v oblasti osobního uspokojení 16,33 % pedagogů.

Z výzkumu jsme dále prokázali vyšší míru prožívané pracovní spokojenosti speciálních pedagogů. Téměř 70 % dotazovaných respondentů je se svou prací spíše (42,2 %) nebo dokonce velice (27,2 %) spokojeno. Následná analýza profesní spokojenosti s pozitivními aspekty práce speciálních pedagogů nám dodala na možnosti blíže nahlédnout do některých z mnoha činností pedagogů a zároveň odhalila faktory, které jsou pro pedagogy při výkonu své profese zatěžující. Tyto faktory mohou při dlouhodobém působení a vyšší míře ovlivnit vznik syndromu vyhoření.

Přínosem této diplomové práce vnímáme možnosti výzkumu, které odhalují možná rizika psychické a fyzické nepohody nebo přímo syndrom vyhoření u pedagogů. Vyloučení a eliminace většiny negativních faktorů by si měli klást za cíl jak vedení školy a nadřízení pracovníci, tak i samotní učitelé, z hlediska toho se bude celému pedagogickému sboru pracovat lépe, zároveň tak budou spokojeni učitelé, ale ovlivní to i spokojenost svěřených dětí či žáků.

Dalším cílem práce bylo nastínit komplexní teoretickou sféru, která se týká problematiky výskytu syndromu vyhoření a pracovní spokojenosti, tak i možných pozitivních a negativních faktorů práce. Práce by tak mohla dát speciálním pedagogům komplexní náhled k pochopení určitých příčin a důsledků syndromu vyhoření a nabídnout možné způsoby, jak preventivně přecházet syndromu vyhoření a zmírnit jeho dopady.

Po vyhodnocení výsledků bylo všech cílů dosaženo, tedy byl zjištěn výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů v České republice. Míra výskytu syndromu vyhoření se ukázala jako nízká, což shledávám za pozitivní. Míra pracovní spokojenosti byla spíše vyšší. Závěrem bych podotkla, že výskyt syndromu vyhoření je stále větším fenoménem v dnešní společnosti, tím spíše u pedagogů jako takových.

Seznam použitých zkratk

DP - depersonalizace

EE – emocionální vyčerpání

HSU – inventář Hodnocení spokojenosti učitelů

MBI – Maslach Burnout Inventory

MBI-ES – Maslach Burnout Inventory – Educators Survey

PA – osobní uspokojení

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Středisko výchovné péče

Literatura a použité zdroje

BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD.

BORG, M. G., R. J. RIDING, & J. M. FALZON, 1991. *Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers*. *Educational Psychology*, 11, 59–75.

BRACKETT, M. A., PALOMERA, R., MOJSA-KAJA, J., REYES, M. R., & SALOVEY, P., 2010. *Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers*. *Psychology in the Schools*.

BYRNE, B. M., 1999. *The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model*, in R. Vandenberghe and A. M. Huberman (eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press, Cambridge, 15–37.

COULTER, M., & ABNEY, P. C., 2009. *A Study of Burnout in International and Country of Origin Teachers*. *International Review Of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

ČAPEK, R., PŘÍKAZSKÁ, I., & ŠMEJKAL, J., 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe. Dobrá škola.

FONTANA, D., & ABOSERIE, R., 1993. *Stress levels, gender and personality factors in teachers*. *British Journal of Educational Psychology*.

FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Portál.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., 2002. *Obecná pedagogika I*. 2. vyd. Olomouc: Hanex.

GREENGLASS, E., FIKSENBAUM, L., & BURKE, R. J., 1996. *Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning*. *Anxiety, Stress & Coping*.

- HAKENEN, J., BAKKER, A., & SCHAUFELI, W., 2006. *Burnout and work engagement among teachers* [Online]. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440505000890>
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.
- HENDL, J., 2015. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- HENNIG, C., & KELLER, G., 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál.
- INGERSOLL, R. M., & SMITH, T. M., 2003. *The wrong solution to the teacher shortage. Educational Leadership*.
- JEKLOVÁ, M., & REITMAYEROVÁ, E., 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- JESENSKÝ, J., 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*.
- KEBZA, V., 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- KEBZA, V., & ŠOLCOVÁ, I., 1998. *Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti*. *Československá psychologie*.
- KEBZA, V., & ŠOLCOVÁ, I., 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- KHURI, Z., 2020. *Factors Predicting Burnout among Israeli-Arab Teachers in Elementary Schools* [online]. Brno, [cit. 2021-04-26]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/e1jeg/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Bohumíra LAZAROVÁ.
- KOCUROVÁ, M., 2002. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*.
- KOLLÁRIK, T., 1979. *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

- KOLLÁRIK, T., 1986. *Spokojnosť v práci*. Bratislava: Práca.
- KOPŘIVA, K., 2011. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2009. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- KYRIACOU, C., 2001. *Teacher Stress: directions for future research*. Educational Review.
- KYSUČAN, J., KUJA, J., 1999. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*.
- LAU, P. S. Y., YUEN, M. T., & CHAN, R. M. C., 2005. *Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?* Social Indicator Research.
- LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*.
- LENS, W., & JESUS, S., 1999. *A Psychosocial Interpretation of Teacher Stress and Burnout*. In R. VANDENBERGHE & A. HUBERMAN (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 192–201). Cambridge: Cambridge University Press.
- JEŘÁBKOVÁ, K., 2013. *Lidé se zdravotním postižením - historické aspekty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- LOONSTRA, B., BROUWERS, A., & TOMIC, W., 2009. *Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers*. Teaching and Teacher Education.
- MÍČEK, L., & ZEMAN, V., 1997. *Učitel a stres*. Opava: Vade mečům.

- MLČÁK, Z., 1994. *Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele*. In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- PAULÍK, K., 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- PAULÍK, K., 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- PIPEKOVÁ, J., 2006, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*.
- PRAŠKO, J., & PRAŠKOVÁ, H., 2001. *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., 2003. *Speciální pedagogika*.
- ROESER, R. W., SCHONERT-REICHL, K. A., JHA, A., CULLEN, M., WALLACE, L., WILENSKI, R., OBERLE, E., THOMSON, K., TAYLOR, C., & HARRISON, J., 2013. *Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials*. *Journal of Educational Psychology*.
- SCHAUFELI, W., MASLACH, C., & MAREK, T., 1993. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.
- SLEZÁČKOVÁ, A., & ŘÍHOVÁ, P. (2014). *Životní smysluplnost a interpersonální hodnoty jako protektivní faktory syndromu vyhoření u zdravotních sester* [Online].
- SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada. *Pedagogika* (Grada).
- SMETÁČKOVÁ, I. (2019). *Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 3(2), 27-40.
- SOVÁK, M., 1972. *Nárys speciální pedagogiky*.
- STOCK, C., 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., 2009. *Protektivní a negativní faktory učitelské profese*. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a KIMPLOVÁ, T., eds. *Aktuální otázky pedagogiky*,

psychologie a výchovného poradenství V. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

ŠTIKAR, J., 1996. *Základy psychologie práce a organizace.*

ŠTIKAR, J., 2003. *Psychologie ve světě práce.*

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele.* Praha: Grada.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K. a NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH].* Praha: Grada.

TITZL, B., 2000. *Postižený člověk ve společnosti.*

VAŠEK, Š., 1996. *Špeciálna pedagogika.*

VÍTKOVÁ, M., 1993. *Kapitoly z úvodu do speciální pedagogiky.*

ŽIDKOVÁ, Z., & MARTINKOVÁ, J., 2003. *Psychická zátěž učitelů základních škol.* Pracovní lékařství, 3, 6–11.

Internetové zdroje

e – PEDAGOGIUM, 1/2017, *Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice*, [elektronická verze].

Obecně prospěšná společnost Nová škola, nezisková organizace.
<http://www.novaskolaops.cz/pro-asistenty-a-pedagogy/>

Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.nuv.cz>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. AION CS 2010 – 2021 [cit. 27. 4. 2021]. Dostupné z: [https://zakonyprolidi.cz/cs/2005-](https://zakonyprolidi.cz/cs/2005-72)

72

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. AION CS 2010 – 2021 [cit. 27. 4. 2021]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. AION CS 2010 – 2021 [cit. 27. 4. 2021]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. AION CS 2010 – 2021 [cit. 27. 4. 2021]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam tabulek

TABULKA 1– MBI-ES: VYHODNOCENÍ STUPŇŮ EMOCIONÁLNÍHO VYČERPÁNÍ (EE).....	53
TABULKA 2– MBI-ES: VYHODNOCENÍ STUPŇŮ DEPERSONALIZACE (DP).....	54
TABULKA 3– MBI-ES: VYHODNOCENÍ STUPŇŮ OSOBNÍHO USPOKOJENÍ (PA)	54
TABULKA 4– STUPEŇ EMOCIONÁLNÍHO VYČERPÁNÍ U SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ	54
TABULKA 5– STUPEŇ DEPERSONALIZACE U SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ	55
TABULKA 6– STUPEŇ OSOBNÍHO USPOKOJENÍ U SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ	56
TABULKA 7– CELKOVÁ PRACOVNÍ SPOKOJENOST U SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ	58
TABULKA 8– PRACOVNÍ SPOKOJENOST S JEDNOTLIVÝMI PROFESNÍMI ASPEKTY	60
TABULKA 9 – HSU: SKÓRE SEBEDŮVĚRY	62
TABULKA 10 – KORELAČNÍ KOEFICIENT MEZI POZITIVNÍMI PRACOVNÍMI ASPEKTY U SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ.....	67
TABULKA 11 – KORELAČNÍ KOEFICIENT MEZI NEGATIVNÍMI PRACOVNÍMI ASPEKTY U SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ.....	67
TABULKA 12 – KORELAČNÍ KOEFICIENT MEZI EMOCIONÁLNÍM VYČERPÁNÍM A PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ.....	68
TABULKA 13 – KORELAČNÍ KOEFICIENT MEZI DEPERSONALIZACÍ A PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ	69
TABULKA 14 – KORELAČNÍ KOEFICIENT MEZI OSOBNÍM USPOKOJENÍM A PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ.....	69
TABULKA 15 – KORELAČNÍ KOEFICIENT MEZI VÝSKYTEM SYNDROMU VYHOŘENÍ A DÉLKOU PEDAGOGICKÉ PRAXE.....	70
TABULKA 16 – KORELAČNÍ KOEFICIENT MEZI PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ A POMOC PŘI ŘEŠENÍ PRACOVNÍCH PROBLÉMŮ	71
TABULKA 19 – KORELAČNÍ KOEFICIENT MEZI PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ A VNÍMANÝM UZNÁNÍM	72

Seznam grafů

GRAF 1 - VĚKOVÉ ROZMEZÍ RESPONDENTŮ	49
GRAF 2 - DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE RESPONDENTŮ	50
GRAF 3- NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ RESPONDENTŮ	50
GRAF 4- DÉLKA PRAXE V SOUČASNÉM ZAŘÍZENÍ	51
GRAF 5- VÝČET DRUHŮ POSTIŽENÍ	52
GRAF 6 - PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ STUPŇŮ EE	55
GRAF 7– PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ STUPŇŮ DP	56
GRAF 8– PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ STUPŇŮ PA	57
GRAF 9– HSU: CELKOVÁ PRACOVNÍ SPOKOJENOST	59
GRAF 10– HSU: VELMI SPOKOJEN/A S PROFESNÍMI ASPEKTY	60
GRAF 11– HSU: SPÍŠE SPOKOJEN/A S PROFESNÍMI ASPEKTY	61
GRAF 12– HSU: ANI SPOKOJEN/A, ANI NESPOKOJEN/A S PROFESNÍMI ASPEKTY	61
GRAF 13– HSU: SPÍŠE NESPOKOJEN/A S PROFESNÍMI ASPEKTY	61
GRAF 14– HSU: NAPROSTO NESPOKOJEN/A S PROFESNÍMI ASPEKTY	62
GRAF 15– PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ V DIMENZI SEBEDŮVĚRY.....	63
GRAF 16 – PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ VNÍMANÉHO UZNÁNÍ.....	63
GRAF 17- POMOC PŘI ŘEŠENÍ PRACOVNÍCH PROBLÉMŮ.....	64
GRAF 18– PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ VNÍMANÝCH POZITIVNÍCH PROFESNÍCH ASPEKTŮ	65
GRAF 19– VNÍMANÉ NEGATIVNÍ ASPEKTY PRÁCE	66

Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník výskytu syndromu vyhoření a pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů

Příloha 2 – Dotazník Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)

Příloha 3 – Inventář Hodnocení spokojenosti učitelů (HSU)

Příloha 1

Dotazník výskytu syndromu vyhoření a pracovní spokojenosti u speciálních pedagogů

Prosbu o spolupráci na výzkumu

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

jmenuji se Tereza Purmanská a jsem studentkou 5. ročníku magisterského studia na Univerzitě Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1. st. ZŠ a speciální pedagogika. Pro svůj výzkum k diplomové práci bych Vás poprosila o pár minut času na vyplnění dotazníku, jež si klade za cíl **odhalení syndromu vyhoření a jistění míry pracovní spokojenosti ve speciálněpedagogických profesích v ČR**. Uvedená data budou zpracována anonymně a budou použita pouze v rámci diplomové práce. Předem děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný tomuto dotazníku.

Tereza Purmanská

V případě dotazů se prosím obraťte na e-mail: tpurmenska@seznam.cz

Demografické údaje

1. Pohlaví:

- muž
- žena

2. Kraj, kde bydlíte:

- Praha
- Středočeský
- Ústecký
- Liberecký
- Karlovarský
- Plzeňský
- Jihočeský
- Vysočina

- Královehradecký
- Pardubický
- Jihomoravský
- Olomoucký
- Zlínský
- Moravskoslezský

3. Věk:

- do 25 let
- 26 – 35 let
- 36 – 45 let
- 46 – 55 let
- 56 – 65 let
- nad 65 let

4. Délka pedagogické praxe:

- do 1 roku
- méně než 5 let
- 5 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 25 let
- 26 – 35 let
- více než 35 let

5. Nejvyšší dosazené vzdělání:

- středoškolské
- vyšší odborné
- Bc. vysokoškolské
- Mgr. vysokoškolské
- doplňující kurzy, výcviky
- jiné

6. Délka současné praxe v zařízení (doplňte prosím počet let)

.....

7. Pracoviště, ve kterém vykonáváte praxi v oboru (SPC, ZŠ, MŠ, ...)

.....

8. Děti, s jakými vzdělávacími potřebami máte v zařízení, ve kterém pracujete? - lze uvést možnosti

- s Downovým syndromem
- s poruchami autistického spektra
- s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
- s ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity)
- s poruchou emocí/chování
- s mentální retardací
- s fyzickým handicapem
- s kombinovaným postižením
- se zrakovým postižením
- se sluchovým postižením
- s logopedickými vadami
- s odlišným mateřským jazykem
- z nepodnětného sociálního prostředí
- jiná

9. Při řešení pracovních problémů je k dispozici pomoc: - lze uvést více možností

- supervize
- konzultace s odborníky
- podpora ze strany vedení
- podpora ze strany kolegů
- žádná
- jiné

10. Ve své profesi vnímám uznání od: (lze uvést více možností)

- svých žáků
- rodičů svých žáků

- od svých kolegů
- od společnosti (veřejné mínění)
- od své rodiny
- nevnímám žádné uznání

11. V práci, kde momentálně působím vnímám tyto pozitivní aspekty: - lze uvést více možností

- zdravé stravování
- tráví se hodně času venku
- hodně zdravého pohybu
- kreativní práce
- volnost v rozhodování
- zařazování relaxačních a dechových cvičení
- možnost poznání sebe sama
- jiné

12. V práci, kde momentálně působím vnímám tyto aspekty, které mě neúměrně zatěžují: - lze uvést více možností

- nadměrný hluk ve třídě
- vysoká hlasová zátěž
- zvýšená nemocnost
- stereotypní náplň dne
- odpovědnost za bezpečnost a zdraví dětí
- nadměrná administrativní činnost
- spolupráce s rodiči
- jiné

Příloha 2

Dotazník Maslach Burnout Inventory – Educators survey

(BMI – ES)

U každého tvrzení prosím zaškrtněte číselnou hodnotu, odpovídající síle pocitů, kterou při práci obvykle prožíváte.

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

0 ~ vůbec

7 ~ velmi silně

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

Příloha 3

Inventář Hodnocení spokojenosti učitelů

V následujících položkách prosím vyznačte na příslušných škálách možnost nejlépe vystihující svou vlastní situaci při práci v zařízení.

1. ČÁST – CELKOVÁ PRACOVNÍ SPOKOJENOST

1. Celkově prožívám své působení v speciálněpedagogické profesi jako:

- 5 naprosto nezatěžující
- 4 mírně zatěžující
- 3 středně zatěžující
- 2 silně zatěžující
- 1 extrémně zatěžující

2. Se svým zaměstnáním jako pedagog jsem:

- 1 zcela nespokojen/a
- 2 spíše nespokojen/a
- 3 ani spokojen/a, ani nespokojen/a
- 4 spíše spokojen/a
- 5 velice spokojen/a

3. Kdybych si mohl/a znovu vybrat životní povolání, znovu bych volil/a pedagogiku:

- 1 velmi málo pravděpodobné
- 2 málo pravděpodobné
- 3 pravděpodobné na 50 %
- 4 více pravděpodobné
- 5 velmi pravděpodobné

4. Při zcela volném výběru bych si za své působiště vybral/a stávající zařízení:

- 1 velmi málo pravděpodobné
- 2 málo pravděpodobné
- 3 pravděpodobné na 50 %
- 4 více pravděpodobné

() 5 velmi pravděpodobné

5. V rámci svého celého života považuji speciálněpedagogickou profesi za:

() 1 naprosto nedůležité

() 2 spíše nedůležité

() 3 průměrně důležité

() 4 dosti důležité

() 5 velice důležité

2. ČÁST – SPOKOJENOST S PODSTATNÝMI ASPEKTY PRÁCE PEDAGOGA

6. V zařízení, kde právě působím, jsem (doplňte):

1 ~ naprosto nespokojen/a

2 ~ spíše nespokojen/a

3 ~ ani spokojen/a, ani nespokojen/a

4 ~ spíše spokojen/a

5 ~ velmi spokojen/a

	1 – 2 – 3 – 4 – 5
a) s dětmi	1 – 2 – 3 – 4 – 5
b) s kolegy	1 – 2 – 3 – 4 – 5
c) s nadřízenými	1 – 2 – 3 – 4 – 5
d) s rodiči dětí	1 – 2 – 3 – 4 – 5
e) s materiálním vybavením	1 – 2 – 3 – 4 – 5
f) s prostředím	1 – 2 – 3 – 4 – 5
g) s platem	1 – 2 – 3 – 4 – 5
h) s řízením školství	

3. ČÁST – SKÓR SEBEDŮVĚRY

7. Následující adjektiva mě vystihují:

1 ~ vůbec ne

2 ~ spíše ne

3 ~ částečně

4 ~ spíše ano

5 ~ velmi přesně

- | | |
|------------------------|-------------------|
| a) výkonný | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| b) sebevědomý | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| c) ambiciózní | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| d) energický | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| e) společenský | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| f) úspěšný | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |
| g) optimistický | 1 - 2 - 3 - 4 - 5 |