

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2020

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Černá

Duřevní hygiena v profesi speciální pedagog

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jindra Stříbrská, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2018-2020

DIPLOMA THESIS

Katerina Cerna

Mental Hygiene of Special Education Teacher

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Jindra Stribrska, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 29. 2. 2020

Kateřina Černá

Poděkování

Děkuji PhDr. Jindře Stříbrské, Ph.D. za její odborné vedení, cenné připomínky, vstřícnost a plnohodnotnou podporu, kterou mi poskytla po celou dobu zpracování této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce je věnována duševní hygieně u speciálních pedagogů. Teoretická část se zabývá základními teoretickými pojmy. Rozebírá duševní hygienu, stres a jeho zvládání, osobnost a její strukturu. V praktické části diplomové práce se autorka zaměří na strategie zvládání stresu speciálních pedagogů. Jejím hlavním cílem je u těchto pedagogů zachytit, pomocí vícedimenzionálního sebezpozorovacího inventáře individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích. Z provedeného šetření zjistí používané pozitivní a negativní strategie při zvládání stresu při zátěžové situaci a zanalyzuje, do jaké míry je skupina speciálních pedagogů ohrožena syndromem vyhoření.

Klíčová slova

Duševní hygiena, duševní zdraví, prevence, sebezpozorovací inventář, speciální pedagogika, speciální pedagog, standardizované testování, stres, syndrom vyhoření, SVF78, zátěžové situace, zdraví.

Annotation

The diploma thesis is devoted to mental hygiene of special education teacher. The theoretical part deals with basic theoretical concepts. It analyzes mental hygiene, stress and its management, personality and its structure. In the practical part of the thesis the author focuses on stress management strategies of special educators. Its main goal is to capture individual tendencies for these teachers to use different ways of responding to stress in stressful situations by means of multidimensional self-observation inventory. Based on the performed survey, it identifies the positive and negative strategies used in coping with stress in a stressful situation and analyzes the extent to which a group of special education teacher is at risk of burnout.

Keywords

Burnout syndrome, health, mental health, mental hygiene, prevention, self-observation inventory, special pedagogy, special education teacher, standardized testing, stress, stressful situations, SVF78.

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 12 |
| 1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA, PŘEDMĚT, CÍLE | 12 |
| 2 PROFESE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA..... | 14 |
| 2.1 Osobnost učitele..... | 14 |
| 2.2 Osobnost učitele – speciálního pedagoga | 15 |
| 2.3 Specifika práce a kompetence speciálního pedagoga | 20 |
| 2.3.1 Náplň práce speciálního pedagoga..... | 22 |
| 2.4 Náročnost učitelské profese | 25 |
| 3 SYNDROM VYHOŘENÍ U SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA..... | 26 |
| 3.1 Charakteristika burn-out efektu a jeho příznaky..... | 27 |
| 3.2 Etapy syndromu vyhoření u učitelů | 29 |
| 3.3 Příčiny syndromu vyhoření u učitelů..... | 31 |
| 3.4 Prevence syndromu vyhoření..... | 35 |
| 3.5 Výsledky některých výzkumů zabývajících se výskytem syndromu vyhoření u učitelských profesí | 36 |
| 4 DUŠEVNÍ HYGIENA | 38 |
| 4.1 Zdraví..... | 39 |
| 4.1.1 Duševní zdraví | 40 |
| 4.1.2 Rizikové faktory duševního zdraví | 40 |
| 4.2 Vliv chronického stresu | 42 |
| 4.3 Vliv stresu na mozek..... | 43 |
| 4.4 Desatero duševní hygieny | 43 |
| 4.4.1 Desatero duševní hygieny podle Ligy za duševní zdraví..... | 44 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 46 |
| 5 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ | 46 |
| 5.1 Cíl práce a metodika šetření..... | 46 |
| 5.2 Výzkumný vzorek a oblast šetření | 46 |
| 5.3 Výzkumný problém | 47 |
| 5.4 Sběr a zpracování dat..... | 47 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 6 | VLASTNÍ ŠETŘENÍ..... | 48 |
| 6.1 | Administrace a vyhodnocení | 48 |
| 6.1.1 | Vyhodnocení podle subtestů | 48 |
| 6.1.2 | Vyhodnocení podle sekundárních hodnot..... | 50 |
| 7 | ANALÝZA DOTAZNÍKŮ | 52 |
| 7.1 | Shrnutí a interpretace výzkumu | 84 |
| | ZÁVĚR | 86 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ..... | 88 |
| | SEZNAM ZKRATEK | 92 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ | 93 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 97 |

ÚVOD

Duše i hygiena jsou známá slova, ale jejich obsah a význam není až tak jasný, jak by si bylo možné myslet. Slovo hygiena u většiny lidí vyvolává spojení s čistotou. Řecká bohyně Hygieia, od níž je pojem hygiena odvozen, nicméně zosobňovala v první řadě zdraví, až potom čistotu a také samotnou hygienu. Ačkoliv je původně bohyní tělesného zdraví, někdy je v listinách uváděna i jako dárkyně nebo ochránkyně duševního zdraví - "mens sana" nebo "huliea phrenôn".

Mnozí znají slova "mens sana in corpore sano" - zdravá duše ve zdravém těle, častěji v podobě ve zdravém těle zdravý duch. Hygieia se zmiňuje i v Hippokratově přísaze lékařů, která začíná slovy: „Přisahám při lékaři Apollonu, při Hygieii a Panacei, volám za svědky všechny bohy a bohyně, že ze všech sil a s plným svědomím budu plnit tento slib...“

Tato diplomová práce je rozdělena do 5 tematických oblastí. V první řadě autorka v teoretické části práce seznamuje se základními pojmy z oblasti speciální pedagogiky, jejím předmětem a cílem. Dále se zaměřuje na osobnost speciálního pedagoga a vymezení jeho kompetencí. V další části se autorka věnuje pojmu syndromu vyhoření u speciálního pedagoga, charakteristikou, příčinami a prevencí. Poslední kapitola teoretické části diplomové práce je věnována duševní hygieně.

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na strategie zvládnání stresu speciálních pedagogů. Jejím hlavním cílem je u těchto pedagogů zachytit, pomocí vícedimenzionálního sebezpozorovacího inventáře individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích.

Hygiena jako odborný termín pojmenovává vědní obor, který studuje podmínky ovlivňující naše zdraví a vypracovává vědecky zdůvodněné zásady pro zdravý život a život ve zdraví. Uplatnění těchto zásad prosazuje v praxi a prověřuje jejich účinnost. Zásady představují opatření zajišťující ochranu zdraví, včetně zdravé životosprávy a zdravého životního stylu.

Termín „duše“ odborný jazyk dnes už nepoužívá, nahradil ho pojem psychika. Duševní, tedy správně psychický, znamená týkající se psychiky. Psychika je pojem, kterým odborně označujeme celek vnitřního světa člověka, jeho přežití (myšlení, cítění, chtění) člověka, jakož i vnější projev přežívání – chování (výraz, řeč, řízení) člověka. V současnosti se upřednostňuje slovní spojení psychohygienu, (Plháková, 2003, s. 15).

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA, PŘEDMĚT, CÍLE

Vašek a kol. (1995, s. 215), říká, že speciální pedagogika je *"vědní obor v soustavě pedagogických věd, který se zabývá teorií a praxí výchovy, vyučováním a vzděláváním dětí, mládeže a dospělých vyžadujících speciální péči z důvodu somatického, sensorického, mentálního, řečového nebo psychosociálního defektu, poruchy nebo narušení, resp. jejich kombinace."* Autor následně píše, že v současnosti se pod pojmem speciální pedagogika zpravidla chápe soustava relativně široce diferencovaných disciplín, při kterých integrujícím prvkem je problematika postiženého jednotlivce a diferencujícím aplikace různých vědních disciplín.

V užším smyslu můžeme speciální pedagogiku charakterizovat jako vědu o zákonitostech speciální výchovy a vzdělávání jedince, který z důvodu znevýhodnění vyžaduje při vzdělávání speciálně-pedagogický přístup, podporu při pracovním a společenském uplatnění (Pipeková et al., 2006, s. 76).

Vašek (2003, s. 216), systematizuje speciální pedagogiku a za součást jejího systému uvádí výchovnou rehabilitaci. Tu charakterizuje jako souhrn takových aktivit speciálně-pedagogického charakteru, které jsou v konečném důsledku zaměřené na socializaci jedince, způsobují pozitivní změny ve stavu vycvorenosti a vzdělanosti, podněcují nebo odstraňují případné překážky při jejich dosahování, přičemž podporují terapeutické aktivity a mají i psychoterapeutické poslání.

Hotaru et al. (2000 s. 434), říká, že předmětem speciální pedagogiky je *"zkoumání podstaty a zákonitostí edukace jednotlivců vyžadujících speciální péči z aspektu etiologie, symptomatologie, korekce postižení a narušení, jakož i profylaxe neadekvátního vyrovnání se s postižením nebo narušením, či jinými specifickými danostmi."* Podobně o předmětu speciální pedagogiky se vyjádřil i Vašek a kol. (1995, s. 230), který uvádí, že předmětem speciální pedagogiky je zkoumání podstaty a zákonitostí výchovy a vzdělávání postižených z aspektu etiologie, symptomatologie, korekce příslušného defektu, poruchy nebo narušení, jakož i profylaxe neadekvátního vyrovnávání se s postižením a jeho důsledky.

Vašek a kol. (1995, s. 217), říká, že cílem speciální pedagogiky je "*vychovávat, vyučovat a vzdělávat postižené, resp. narušené jednotlivce tak, aby se co nejdříve a co nejdůkladněji vnitřně vyrovnali se svým defektem (poruchou, narušením), a aby se navzdory omezením, které z něj vyplývají, co nejpozitivněji přizpůsobili společnosti, resp. aby jí byly v rámci svých možností na užitek nebo alespoň co nejméně na zátěž.*" Hotaru et al. (2000, s. 435) definuje cíl speciální pedagogiky jako snahu prostřednictvím edukace, korekce, reedukace dosáhnout, aby se jedinci vyžadující speciální péči co nejdříve vnitřně vyrovnali se svými danostmi jako důsledky narušení či postižení, aby se stali způsobilými žít relativně plnohodnotným životem ve společnosti jako tvůrci, konzumenti, či ochránci hodnot. Vašek a kol. (1995) uvádí následující členění speciální pedagogiky:

- pedagogika mentálně postižených a zdravotně oslabených,
- pedagogika zrakově postižených,
- pedagogika sluchově postižených,
- pedagogika mentálně postižených,
- pedagogika řečově chybných,
- pedagogika psychosociálně narušených.

Speciální pedagogiku lze členit i podle věku osob, které jsou jejím předmětem, a to na předškolní, školní věk a adolescenty a dospělé.

Komplexní naukou, která se zabývá profesí speciálního pedagoga se nazývá speciální pedeutologie. Jde o souhrn základních povahových rysů, osobních a duševních vlastností, profesionálních schopností. Pedeutologie zkoumá osobnost učitele ze dvou přístupů. Normativní přístup má za cíl určit, jaký má učitel být, má-li být ve své profesi úspěšný. Tento přístup je spojen s deduktivní metodou, kterou se určuje ideální vzor, kterému by se měl učitel přiblížit. Cílem analytického přístupu je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají reálné vlastnosti. V tomto přístupu se využívají metody indukce, kterými může být analýza výpovědí žáků o učitelích nebo sebereflexe učitelů (Dytrtová, R., Krhutová, M. 2009, str.98).

2 PROFESE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

V následujících podkapitolách si podrobně rozebereme osobnost speciálního pedagoga, specifika jeho práce a vymezení kompetencí.

2.1 OSOBNOST UČITELE

Jan Průcha (2002, s. 55), definuje učitele jako osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje zprostředkování poznatků, postojů a schopností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsaných do vzdělávacích institucí.

Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo realizují vyučování žáků. Průcha také definuje učitele jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

Učitel tedy musí být zprostředkovatelem nových vědeckých, technických a uměleckých poznatků, ale vedle náročných vzdělávacích cílů má ještě náročnější výchovné cíle, které musí nutně realizovat (Hotaru et al., 2000 s. 436).

V současném vyspělém světě existuje několik paradigmat učitelského vzdělání.

V první řadě by učitel měl být dobrý zaměstnanec a vědec, s akademickým důrazem na studium bazálních disciplín a uplatňování vědeckých metod v praktické činnosti. S ohledem na výcvik v netradičních inovačních projektech, v nejnovějších teoriích by se měl projevit i jako inovátor. Učitel by měl být také reflektivní profesionál – s důrazem na kritické uvažování o vlastní práci, praktický výzkum, situační teorii, interpretaci a tvorbu vlastních rozhodnutí. Ve své podstatě si učitelská profese vyžaduje plně funkční osobnost s personalistickým ohledem na sebepoznání, objevování vlastních hodnot a vlastního učitelského stylu ve vyučování (Hupková, Petlák 2004, s. 145).

Učitel svou osobností, názory, charakterovými vlastnostmi vtiskuje nesmazatelnou pečeť své profesi, profese zase modifikuje osobnost učitele a přizpůsobuje si ji sobě. V takovém případě se stává povolání učitelí smyslem života, místem seberealizace. Vztah učitele k

povolání podstatně ovlivňuje jeho pracovní výkon, jeho mobilitu a stálost v povolání a pocit životní spokojenosti (Spend 1974, s. 99).

O osobnosti učitele, o požadavcích na jeho školní činnost, ba i na osobní život existuje přímo nespočet studií a monografií, které z různých hledisek připomínají, jaký má být a čím se má vyznačovat (Petlák 2000, s. 48). Ve skutečném vyučovacím procesu však do reality vstupují rozmanité faktory, které ztěžují práci a rozvoj učitelovy osoby. Náročnost učitelské profese se pokusíme zhodnotit v následující kapitole.

2.2 OSOBNOST UČITELE – SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

V současné době můžeme pozorovat stále více nežádoucích jevů v životě našich dětí a mládeže. Od skrytých, navenek málo viditelných, až po ty, které jsou již v rovině deformací a protispolečenských činů. To nám může naznačovat, že s výchovou není všechno v pořádku, i když speciální pedagog představuje jen parciální problém řešení výchovy. Úspěšnost a postavení speciálního pedagoga se neustále formuje. Proto je třeba mu věnovat zvýšenou pozornost, zvýšit jeho odborný a společenský status, dbát na jeho rozvoj a růst, vytvořit mu reálné podmínky, aby jeho působení bylo co nejefektivnější.

Speciálně pedagogickou práci zaměřenou na optimalizaci výchovně vzdělávacího vývoje žáků realizuje pomocí speciálně-pedagogických metod speciální pedagog. Vašek a kol. (1994, s. 88), charakterizuje speciálního pedagoga jako učitele nebo vychovatele ve školách nebo výchovných zařízeních pro mládež vyžadující speciální péči. Působnost speciálního pedagoga se váže na diagnostiku a prognostiku, na speciální výchovu a vzdělávání, na profesní přípravu, pracovní a společenské začlenění postiženého jedince, na speciální pedagogické poradenství, organizační nebo vědecko-výzkumnou práci ve speciální pedagogice. Podle druhu postižení vychovaných a vzdělávaných dětí a mládeže se pro označení speciálního pedagoga dětí s mentálním postižením vžilo označení psychoped, pro sociálně a emocionálně narušené – etoped.

Speciální pedagog je kvalifikovaný realizovat výchovu a vzdělávání dětí s postižením nebo narušením. Důležitá je neustálá spolupráce s rodiči dítěte v případě výchovných problémů (např. poruch učení, pozornosti atd.). Nebo při problémovém chování. Úkolem

speciálního pedagoga je komunikovat s dítětem, pomoci mu při učení, komunikovat s rodičem o potřebách dítěte, např. postoj rodiče vůči dítěti, jeho komunikace s dítětem, denní rutina dítěte, zájmy.

Valenta a Müller (2004, s. 86), v souvislosti s osobnostní výbavou speciálního pedagoga uvádějí, že tam spadají všechny osobnostní schopnosti, které jsou potřebné ke kvalitní sociální interakci s druhými lidmi např. percepce tedy způsob vnímání druhého člověka a na ni navazující komunikace (včetně jejího obsahové a formální stránky). Práce a profese speciálního pedagoga si od něj nezbytně vyžaduje určité schopnosti a vlastnosti t.j. zručnosti aktivně naslouchat a citlivě získávat informace, dovednosti řešení problémů, poskytování emocionálního zabezpečení a pocitu jistoty, vytváření prostředí akceptace a důvěry, pedagogický takt, nadšení, určitou míru spontánnosti, schopnosti zvládat stres a stresové situace, chápat neverbální signály chování, schopnost poskytovat zpětnou vazbu, umět dělat sebereflexi, sebekontrolu a samoregulaci a jiné. Bajo a Vašek (1994, s. 202), říkají, že u speciálního pedagoga jsou obzvlášť důležité následující schopnosti a vlastnosti, a to jsou odbornost, fyzické a psychické zdraví, pevná vůle, pracovitost, cílevědomost a systematičnost.

Každý pedagog by měl usilovat o pedagogické mistrovství, kterého může dosáhnout nejen praxí, ale i vytrvalým a upřímným zájmem. Pedagogické mistrovství se tedy skrývá v práci pedagoga, který se snaží dosáhnout výborné výchovně vzdělávací výsledky při tvůrčím uplatňování pedagogického taktu v přístupu k žákům, při uplatňování poznatků a zkušeností, dodržování zásad duševní hygieny. Můžeme to nazvat i uměním, které spočívá v úsilí o poznání své žáky, v úsilí být spravedlivým, přesným a odpovědným. Být přístupný k žákům, být morálním vzorem pro žáky, umět se vžít do situace žáků, ovládat své citové vztahy a také přiznat a korigovat své chyby. Zkusme se zamyslet nad tím, co ovlivňuje utváření pedagogického mistrovství? Co je hlavním indikátorem pedagogického mistrovství? Je každý pedagog schopen tohoto stavu dosáhnout?

Ve výuce se uplatňuje mnoho rysů učitelovy osobnosti, které kladně ovlivňují průběh i výsledky tohoto procesu. Mezi vlastnosti pedagoga patří i jeho autorita. Je to vlastně soubor vlastností, které vzbuzují u vychovávaných důvěru. Vědí, že chce jejich dobro, a proto se mu dobrovolně podřizují.

Vlastnosti pedagoga jsou do značné míry schopné pozitivně ovlivnit pedagogickou situaci, která záměrně a cílevědomě ovlivňuje dítě. Je to každá jedna aktivita, hra, činnost, přes kterou dítě spontánně přetváříme, formujeme a vzděláváme. Může být spontánní, záměrně vytvořena – když dítě musí jednat podle požadavků nebo modelová – vytvářená pedagogem, který ho učí jednat podle požadavků.

Vančová (2005, s. 96), uvádí rozdělení vlastností pedagoga. Podle ní jsou to:

1. Vlastnosti reflektivní – charakterizované přátelským, milým podporujícím chováním, citlivým k potřebám žáků.
2. Integrace osobnosti učitele – projevující se v jeho emocionální stabilitě.
3. Přiměřenost sebezpojetí – učitel by měl pociťovat dostatečnou sebedůvěru a ctižádostivost, pociť síly a dostatek energie k řešení životních situací, v aplikaci na pedagogické situace – optimismus při očekávání výsledků.
4. Adaptace – vyjadřuje schopnost odhalit změny v situaci a pružně reagovat.
5. Přiměřený stupeň dominance a dynamismu – učitel by měl dokázat žáky vést, usměrňovat, řídit jejich osobnostní rozvoj. S dominancí pedagoga souvisí potřeba kontroly, rozhodnost a odpovědnost.
6. Adekvátní klasifikace a hodnocení žáků.

Práce speciálního pedagoga vyžaduje určité schopnosti a vlastnosti, které jsou v tomto speciálním povolání, plném překážek a potíží, důležité. Bajo, Vašek (1994, s. 202) považují za důležité tyto schopnosti a vlastnosti:

- Odbornost – nezbytné jsou solidní odborné znalosti ze speciální pedagogiky a z disciplín jako obecná pedagogika, základy patobiologie, patopsychologie, psychiatrie. Potřebné je celoživotní další vzdělávání, neustále doplňování, rozšiřování a prohlubování poznatků.

- Fyzické a psychické zdraví – tato práce vyžaduje značnou tělesnou a duševní odolnost, jinak by tuto práci nemohl vykonávat na požadované úrovni delší dobu.
- Pevná vůle – výchova lidí s postižením či narušením je spojena se stálými obtížemi, s překonáváním překážek, s častými neúspěchy. Speciální pedagog musí být houževnatý, vytrvalý, trpělivý, důsledný. V málokterém povolání musí člověk vynaložit tolik úsilí na relativně malý výchovný úspěch.
- Pracovitost, cílevědomost a systematicčnost – dobře organizovaná, cílevědomá a systematická výchovná práce nakonec nezůstává bez výsledku.

Práce speciálního pedagoga vyžaduje zručnost aktivně naslouchat a citlivě získávat informace, dovednosti řešení problémů, poskytovat emocionální zabezpečení a pocit jistoty, vytvářet prostředí akceptace a důvěry, pedagogický takt, nadšení, spontánnost, schopnost zvládat stresové situace, porozumět neverbálním signálem chování, poskytovat zpětnou vazbu, sebereflexi, sebekontrolu a samoregulaci atd. Pro speciálního pedagoga je důležité být schopným pracovat v týmu, zůstat relativně emocionálně oddělen a reflektovat prognózu. Být schopen komunikovat s dětmi, rodiči a dalšími odborníky ve výchově a vzdělávání bez předsudků a stereotypů.

Důležitost empatie spočívá v tom, že dítě cítí, že se pedagog snaží porozumět citem, vnitřnímu světu druhého. Dítěti to pomáhá uvědomit si vlastní hodnotu. Pokud má dítě pocit pochopení, upřímnosti, otevřenosti – tehdy se nebojí vyjádřit své tajné city (Zelina, 1996, s. 87).

Empatii definují mnozí autoři různé. *"Empatie je jedna z nejpozoruhodnějších možností člověka. Umožňuje abychom překročili hranice vlastní osoby, vymanili se z egoistického zajetí a takřkajíc žili životem jiných"* (Lentz, L. a kol. 1997, s. 52). Empatie způsobuje, že jsme chápající, ohleduplní, důvěryhodní, vstřícní. Je to schopnost ztotožnit se s jinými a vytvořit s nimi hlubokou jednotu. Podle Zeliny (1996, s. 94), je empatie spíše proces než stav. Pedagog nehodnotí city, ani prožívání dítěte, ale zrcadlí to, co asi dítě cítí a akcentem ve vyjadřování usměrňuje prožívání a vyjadřování citů druhého člověka. Pedagog by si měl stále klást otázku, jak se dítě cítí při jednotlivých činnostech, hodnoceních. Má se zahloubat do světa dětí, aby věděl nejen co cítí, ale také poznal hlouběji skryté významy citů, potlačovaného nebo zamlžovaného prožívání.

V současné moderní době jsou na pedagoga kladeny různé požadavky. Jednou z nich je i komunikativnost. Slovo komunikace pochází z latinského slova *communicare* a znamená informovat, sdělovat, řídit se někým. Mít komunikační kompetence znamená porozumět a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní a písemné podobě a zapojit se do komunikace v různých vzdělávacích, pracovních a životních situacích, i v cizích jazycích. Pedagog s patřičnou úrovní verbální a neverbální komunikace ve vztahu k žákům, rodičům, kolegům je základem pro proces dorozumívání.

Střelec (2004, s. 75), uvádí, že do souboru komunikativních dovedností učitele patří: - zručnost navazovat kontakt s rodiči své žáky,

- dovednost vhodně informovat o výsledcích svých zjištění jednotlivým rodičům nebo celé skupině rodičů,
- dovednost řídit diskuse s rodiči žáků,
- zručnost odhadnout interpretaci svého chování rodičům žáků,
- zručnost poskytovat požadavky a instrukce k jejich splnění tak, aby vytvořily podmínky pro jejich přijetí rodiči,
- dovednost přesvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na příznivém edukačním vývoji každého žáka.

Mezi zásady efektivní komunikace ze strany pedagoga patří klidný, vyrovnaný projev, ale ne monotónní. Důležitá je správná práce s hlasem v oblasti intonace a frázování. Krátce, výstižně, srozumitelně a přiměřeně rychle, kombinovat mluvené slovo s názornými ukázkami. Komunikace je klíčovou zručností speciálního pedagoga.

Vašek a kol. (1995, s. 208), zdůrazňuje, že speciální pedagog by měl ztělesňovat kladné osobnostní vlastnosti, tj. morální, charakterové, volní, citové, intelektuální, pracovní a společenské. Základní požadavky na speciálního pedagoga zahrnují dodržování pravidel slušnosti, kulturního chování (včetně kultury jeho zevnějšku), úcty a taktu k postiženým dětem. Dále jsou to požadavky na lidský morální profil v soukromém, rodinném životě a na jeho společenskou pověst.

2.3 SPECIFIKA PRÁCE A KOMPETENCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Manniová (2008, s. 46), uvádí, že role každého pedagoga (učitele) působícího v procesu výchovy a vzdělávání se chápe jako *"významný požadavek výchovy, v níž se proces učení obohacuje a rozvíjí o vztahy k sobě samému, rodině, životu, společnosti, lidstvu, planetě a celému vesmíru, už od útlého věku"*. Autorka následně uvádí, že mezi interpersonální kompetence pedagoga se zařazují:

- kompetence v oblasti sociální percepce,
- kompetence komunikační,
- kompetence kooperativní,
- kompetence řešení konfliktů.

Speciální pedagog by měl znát formy (metody a metodické postupy) realizace úkolů v rámci jednotlivých fází speciální-pedagogického procesu, který definovala Vojtová (2004, s. 112) následovně:

- první fáze, tj. prevence
- poradenství – zprostředkování informací a znalostí potřebných pro podporu jedince s problémovým chováním, odborné poradenství,
- vzdělávání – podpora kompetencí pedagoga, další vzdělávání pedagogů, kteří určitým způsobem participují na edukaci jedince,

"Inkluze" - v ideální společnosti se v praxi odrazí na tom, že v běžné základní škole chodí do jedné třídy nejen děti intaktní, ale i děti znevýhodněné. Učitel ví, jak se k nim přiblížit, jak bez problémů zvládnout hodinu a samozřejmě k dispozici má i asistenty učitele, školního speciálního pedagoga, výchovného poradce.

"Školní speciální pedagog je na základní škole pro žáky proto, aby žákům (i rodičům) účinně pomohl, a tak se jim úspěšně učilo, dobře se ve škole cítili, zažívali úspěch v kolektivu žáků, prožívali radost ze školní práce, a tak z nich vyrostli zdravé a harmonické osobnosti ... ", (Vojtová, 2004, s. 114).

Pracuje se žáky, kteří mají zdravotní znevýhodnění – například poruchy učení, poruchy pozornosti, narušenou komunikační schopnost, nebo jiné potíže, které jim ztěžují proces vyučování.

Pod pojmem potíže rozumíme – narušení dílčích funkcí v oblasti taktilního vnímání, jemné a hrubé motoriky, senzomotoriky, sluchového a zrakového vnímání, prostorové orientace, pozornosti, paměti, seriality a intermodality, které se podílejí na celkovém procesu učení tedy i psaní, čtení, počítání apod.

Se žáky školní speciální pedagog pracuje i zvlášť – se žáky pracuje během výchovných předmětů, případně přes volitelné předměty se žáky procvičuje dílčí funkce, které jim dělají problémy, a to na základě diagnostických vyšetření. Kromě toho si žáci procvičují a upevňují učivo. Cvičení jsou realizována formou her. Cvičení je potřeba procvičovat systematicky a neustále.

S těmito žáky pracují během vyučovacích hodin pedagogičtí asistenti, kteří jim umožňují snadněji zvládat nároky školy. Speciální pedagog má na starosti individuální intervenci a reedukaci a cílenými cvičeními se snaží tyto potíže napravit.

Do procesu své práce zapojuje i rodiče:

- poskytuje materiály pro rodiče, aby věděli, jak mohou svým dětem pomoci,
- když má rodič zájem pracovat s dítětem a pomoci mu, speciální pedagog vysvětlí, co a jak má rodič dělat a pravidelně to s ním konzultuje.

Výsledky aktivní práce

- nejlepší výsledky nebo zlepšení jsou z odborného hlediska pozorované u žáků, u kterých se do procesu reedukace zapojí i rodiče,
- výsledkem je zlepšení nejen v oblasti učení, ale také v oblasti kognitivních, senzomotorických a sociálních oblastí žáků.

2.3.1 NÁPLŇ PRÁCE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Hlavní náplň práce školního speciálního pedagoga tvoří přímá práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Na hodině se věnují rozvíjení té kognitivní funkci, kterou předchozí diagnostické vyšetření odhalilo jako problémovou.

Část hodiny je možné využít i na objasnění edukačního obsahu, které se při aplikaci běžných pedagogických metod ze strany vyučujícího dítěti nepodařilo pochopit.

Jako pomůcky při práci využíváme odbornou literaturu, pracovní listy, speciální hry a cvičení, speciální pomůcky vyvinuté pro pomoc dětem s poruchou učení a edukační počítačové programy.

Dodržujeme zásady speciálně-pedagogické intervence.

Důležitou roli speciálně-pedagogické intervence tvoří i rozhovory se žákem, které mají posílit vztah speciálního pedagoga a žáka na základě důvěry, stimulovat aktivitu a snahu dítěte a současně ho motivovat do další práce.

Frekvence cvičení – záleží na stupni a druhu postižení. Převýchovná cvičení nenavodí požadované pozitivní změny – proces vnímání je ukončen.

- žáci chodí ke speciálnímu pedagogovi 1krát za 2 týdny,
- speciální pedagog usměrňuje třídních učitelů při specifických problémech,
- podle potřeby pracuje školní speciální pedagog se začleněnými žáky přímo ve třídě, realizuje naslouchat (pozorování začleněných žáků v jejich přirozeném školním prostředí, tj. ve třídě),
- dle potřeby a dohody s vyučujícími pracuje i se žáky se speciálně-pedagogickými potřebami (kteří nebyli začleněni), mají diagnostikovanou predikci SPU.

Při práci využíváme pomůcky např., čtenářské tabulky, didaktické pomůcky (skládačky, domina, puzzle, pexesa na pravo-levou orientaci, koncentrace pozornosti, paměťové, sluchové a zrakové vnímání i hmat, karty na rozvíjení jazykových schopností, serialita,

protiklady, předložky, slovesa, příčina, následnost, geometrické tvary, labyrinty, obrázková domina)

- rozvíjení motoriky – navlékání tkaniček, kuličkové labyrinty, dřevěné hlavolamy, provlékačka, psaní do písku
- jazyk a řeč – obrázkové a metodické materiály na podporu přirozeného vývoje řeči, nástěnky s gramatickými pravidly programy na PC realizované na notebooku i PC
- pomůcky zaměřené na procvičení jemné, hrubé motoriky, rozvoj slovní zásoby, pozornosti a reedukaci vývojových poruch učení.

Obsah jednotlivých cvičení je vybírán z odborné a časopisecké literatury, internetu i z odborně-metodického materiálu "Poruchy učení a chování", Šindelář, Raabe a jiné.

Speciálně pedagogická intervence je podřízena současným požadavkům. Je zaměřena hlavně na čtení s porozuměním, kvantitativní stránku písemného projevu a na zlepšování procesů v oblasti matematických dovedností a návyků.

Práce s rodiči – termín na konzultaci si rodiče mohou dohodnout se speciálním pedagogem podle potřeby. Tématem těchto setkání bývá výměna zkušeností rodiče a učitele a hledání společného postupu při edukačním působení na dítě při zdolávání jeho specifických problémů.

Důležitou součástí spolupráce s rodičem je i kompletace povinné dokumentace a posílení sebevědomí rodiče v jeho náročném úkolu podporovat vzdělávání dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami.

Práce s učiteli a výchovným poradcem – školní speciální pedagog je poradcem a pomocníkem třídních i předmětových učitelů při vzdělávání žáků se speciálními potřebami. S třídními a předmětovými vyučujícími vytváří každoročně individuální vzdělávací plán z předmětu, do kterého se promítají specifické problémy žáka vyplývající z jeho diagnózy a průběžně s nimi konzultuje případné změny v něm. Pomáhá řešit problémy individuálně integrovaných žáků při vypracování IVP. Třídnímu učitelu je spolu s výchovným poradcem nápomocný při odborných a individuálních konzultacích s rodiči.

Spolupráce s pedagogicko – psychologickými poradnami a speciálně-pedagogickými centry. Úkolem školního speciálního pedagoga je koordinovat proces, za pomoci, kterého se žák s problémy v učení stává žákem s diagnostikovanou a tolerovanou poruchou učení. Tento proces vyžaduje spolupráci nejen rodiče, žáka, ale také odborného garanta, kterým je v tomto případě PPP a SPC. Školní speciální pedagog je prostředníkem mezi školou, PPP a SPC a zajišťuje souhlas poradenského zařízení s individuální integrací konkrétního žáka.

Školní speciální pedagog se přímo podílí na výchově a vzdělávání žáka se zdravotním znevýhodněním na běžné škole. Podílí se na přípravě individuálního vzdělávacího programu. V procesu vyučování poskytuje žákovi individuálně speciálně-pedagogické, terapeutické a rehabilitační služby. Poskytuje konzultace, rady a informace ostatním odborným pracovníkům školy i rodičům žáka. Podle potřeby spolupracuje s ostatními poradenskými institucemi, především s centrem speciálně-pedagogického poradenství, centrem pedagogicko-psychologického poradenství, případně i s lékaři.

Každý integrovaný (začleněný) žák musí být pravidelně sledován psychologem a speciálním pedagogem z příslušného poradenského zařízení, popřípadě vedený v lékařské péči.

Speciální pedagog metodicky usměrňuje rodiče a učitele – v oblasti přístupu ke komunikaci s žákem a při provádění cvičení podle instrukcí. Snaží se co nejvíce zapojit do spolupráce rodiče žáka, aby se podíleli na všech krocích v rámci intervence a nesli spoluzodpovědnost za výsledky společného snažení. Při své práci využívá dle potřeby různé pomůcky, obrázky a hravé prostředky, vlastní testy, pracuje s odbornou literaturou.

Formy spolupráce – učitelé, výchovní poradci, speciální pedagogové a pedagogičtí asistenti na školách tvoří tým rovnocenných odborníků.

Speciální pedagog úzce spolupracuje s:

- rodiči dítěte,
- s psychologem, speciálním pedagogům a jinými odbornými zaměstnanci,
- s metodickými orgány,
- s vedením školy a se všemi pedagogy a pedagogickými asistenty.

2.4 NÁROČNOST UČITELSKÉ PROFESE

V předchozí podkapitole jsme přinesli několik charakteristik speciálního učitele. Aby však učitel mohl růst ve svém profesním i osobním životě, potřebuje optimální podmínky, které však není možné zajistit na žádném pracovišti.

Je všeobecně známo, že učitelská profese nepatří k lehkým, pokud jde o pracovní zátěž. Mnozí laici sice občas poukazují na "kratší" pracovní dobu učitelů, na dva měsíce prázdnin a podobně, ale zároveň konstatují, že "sami by to dělat nemohli". Zdá se, že většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je mimořádně namáhavé psychicky, a proto může nepříznivě působit na zdravotní stav učitelů (Průcha 2002, s. 126).

Činnost učitele ve škole i mimo školu je velmi náročná. Klade vysoké nároky na učitelovu psychiku, zejména při vyučování, ale také při přípravách na vyučovací hodiny a při opravách žákovských prací. Práce učitele je především práce psychická. Vyžaduje od něj namáhavou činnost pozornosti, vnímání, paměti, myšlení a jiných psychických funkcí (Hotaru et al., 2000 s. 436).

Na člověka dopadá v zaměstnání i mimo něj množství fyzikálních, fyziologických, psychologických a sociálních dopadů. Jak je zvládá, je ve velké míře podmíněno kapacitou jeho fyzické zdatnosti, znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a inteligencí (Andrášiová, 2006, s. 212). Pokud uvažujeme o učitelství jako o jakékoli jiné profesi, pak při analýze stresu můžeme vycházet ze všeobecných znalostí o pracovní zátěži a stresu.

Pedagogické činnosti a situace však potenciálně obsahují množství různých stresorů (Miškolciová 2008, s. 112).

Ve skutečnosti v učitelské profesi můžeme pozorovat náročnost nejen na základě stresových situací. Zdroje zátěže učitele mohou spočívat také v pedagogickém sboru, ve vztahu učitelů s rodiči žáků nebo se školními úřady. Je však nutné zmínit, že existují rozdíly v zátěži na různých stupních a druzích škol a vyučujícími různých předmětů (Průcha, 2002, s. 98). Obecně můžeme konstatovat, že učitelská profese patří mezi náročné povolání, a proto u ní často dochází k burn-out efektu, který popisuje následující kapitola.

3 SYNDROM VYHOŘENÍ U SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Autorka v následujících kapitolách analyzuje syndrom vyhoření, podává jeho průběh a blíže popisuje konkrétní fáze vyhoření. Pozornost věnuje rozboru subjektivních a objektivních příčin vyhoření a přibližuje rozdíly ve výskytu syndromu vyhoření ve vztahu k osobnostním vlastnostem, pohlaví a postoji jedince k práci. Na vzniku vyhoření se podílejí i faktory pracovního prostředí, charakter práce a konkrétní pracovní podmínky, které autorka blíže specifikuje. Prezentuje nejen teoretická východiska syndromu vyhoření, ale na základě závěrů několika studií poukazuje na jeho příčinné faktory v profesi lékařů a v klinické praxi. V závěru podává možnosti prevence syndromu vyhoření z pohledu učitele a školy, které mohou minimalizovat vyhoření a přispět k smysluplnosti života a práce.

Pracovní aktivity, kromě pozitivních vlivů a celkového uspokojení z vykonané práce, mohou přinášet i negativní faktory a stresující okolnosti, které souvisejí s konkrétními podmínkami, pracovním prostředím, kolektivem, stylem a personálním obsazením vedení i samotným charakterem práce. V některých profesích, příkladem může být právě profese speciálního pedagoga a jiné pomáhající profese, je dlouhodobá přítomnost takových stresorů charakteristická a často je spojená s emočně náročnými situacemi. Jejich zvládnutí závisí na osobnostních vlastnostech a odolnostech jedince, jeho minulé zkušenosti, postoje k práci a k životu vůbec.

V situacích, kdy je dlouhodobě vystaven působení negativních faktorů, nezvládá je eliminovat, a v tomto směru nenachází podporu ani v svém okolí, to často vede nejen ke snížení kvality a kvantity jeho pracovních výkonů, ale i ke zhoršení vztahu k vlastnímu povolání a nejednou i ke vzniku tzv. syndromu vyhoření. Tento stav nespočívá jen v tom, že zevšední provádění vlastní práce a samotné povolání. Může jít o společensky nebezpečný jev s vážnými důsledky pro samotného jedince, pro zaměstnávající instituci a v ne poslední řadě pro ty, kteří jsou cílovou skupinou souvisejících pracovních aktivit, tedy pro žáky, rodiče. (Průcha, 2009, s. 112).

3.1 CHARAKTERISTIKA BURN-OUT EFEKTU A JEHO PŘÍZNAKY

Syndrom vyhoření (burn-out, syndrom vyhasnutí, vypálení) patří mezi velmi nepříjemné a negativní emocionální jevy v životě člověka. Odborný termín burn-out do psychologie a psychoterapie zavedl v 70. letech minulého století Jindřich Freudenberg. Podle několika autorů se syndrom vyhoření nejčastěji definuje jako subjektivní prožívání tělesného, citového a duševního vyčerpání. Je konečným stádiem procesu, když se člověk dlouhodobě a intenzivně zabývá situacemi, které jsou pro něj emocionálně velmi náročné.

Burn-out může postihnout kohokoliv v různých oblastech společenské praxe, ale na tento jev upozornila poprvé oblast zdravotnictví. Se syndromem vyhoření se psychologové setkali poprvé u sester, které pracovali v hospicích a poskytovaly péči umírajícím. Smrt pacientů vnímali často jako osobní prohru a prožívali pocit viny. (Haškovcová, 2007, s. 87).

Syndrom vyhoření je třeba odlišit od jiných negativních emocionálních stavů, jakými jsou např. stres, deprese, únava, i přesto, že je mezi nimi určitá souvislost. Rozdíl mezi stresem a syndromem vyhoření spočívá v tom, že do stresu se může dostat každý člověk, avšak syndrom vyhoření se vyskytuje pouze u lidí, kteří se intenzivně věnují práci, mají vysoké cíle, očekávání a motivaci.

Syndrom vyhoření charakterizuje vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (Průcha 2009, s. 113). Burn-out nebo syndrom vyhoření se u učitelů v současnosti projevuje stále častěji. Příznaky jako chronický stav vyčerpání, utlumení předešlé aktivity, iniciativy a kreativity je častým jevem ve školství. S vyhořením přichází změna postoje k činnosti, které se člověk plně věnuje – od původního nadšení přechod ke lhostejnosti až ke odporu (Čáp, Mareš 2007, s. 202).

Lze konstatovat, že většina definic syndromu vyhoření se shoduje v následujícím popisu: Jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání. vyskytuje se zvláště u profesí, obsahujících jako pracovní složku "práci s lidmi". Tvoří ho řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však také v oblasti fyzické a sociální. Klíčovou složkou

syndromu je zřejmě emoční exhaucia, kognitivní vyčerpání a "opotřebením" a často i celková únava. Všechny hlavní složky tohoto syndromu rezultují z chronického stresu (Kebza, Šolcová 2003, s. 54).

Miškolciová (2008, s. 76), podává zjednodušený popis syndromu vyhoření, který popisuje jako duševní stav objevující se u lidí, kteří pracují s jinými lidmi.

Jak jsme se již zmínili výše syndrom vyhoření doprovází soubor příznaků v tělesné a psychické oblasti a v rovině sociálních vztahů. Psychické vyčerpání se projevuje v emocionální oblasti, v kognitivních a exekutivních funkcích. V prožívání dominují negativní emoce, např. strach, úzkost, bezmoc, beznaděj, smutek, dysforická, subdepresivní až depresivní nálada, anhedonie, podrážděnost, hněv. Při práci dochází ke snížení koncentrace pozornosti a ke zhoršení paměťových funkcí. Postupně se dostavuje pokles energie, ztráta motivace k činnosti a chuti do života, utlumení celkové aktivity a redukce kreativity. Na úrovni sociálních vztahů dochází k celkovému útlumu sociability a k omezení kontaktů. Tento přístup postupně směřuje k dehumanizaci postojů k žákům. (Morovizcová, E., 2008, s. 112).

Klesá zájem pedagogických pracovníků o žáky, v přístupu k nim se stávají cynickými, bagatelizují jejich problémy, upřednostňují administrativní úkoly před osobním kontaktem. Snižuje se schopnost a ochota procítit problémy žáků, vnímat rozdíly mezi nimi, častěji je kritizují, někdy hovoří o žácích ironicky, pohrdavě. Jsou méně pozorní při provádění práce, na výčitky reagují výbuchem hněvu, zlosti a pláčem. Dostavuje se pocit vnitřní uzavřenosti. Pokud se u speciálního pedagoga rozvine syndrom vyhoření, přenáší nepřiměřený postoj k lidem i mimo pracovní prostředí. V kontaktu s nimi se cítí unavený, chová se podrážděně a má pocit, že okolí klade na něj další nároky. Negativní postoj zaujímá nejen k jiným, k životu, ale také k sobě. Při úplném rozvoji syndromu vyhoření se rodina a přátelé nestávají oporou, ale další přítěží. Tělesné příznaky vyčerpání se projevují výrazným poklesem energie, chronickou únavou, celkovou tělesnou slabostí, rychlejší únavností a náchylností k chorobám. Objevují se bolesti hlavy, krční páteře, stenokardie, palpitace, bolesti břicha, průjem, nechutenství nebo neobvyklý hlad, pokles hmotnosti, nespavost, pracovní neschopnost. Změny v tělesné oblasti přispívají ke zhoršení nálady, poklesu výkonnosti a tím i ke snižování sebedůvěry. Často vedou jedince

k různým způsobům samoléčby, např. k užívání, resp. k zneužívání léků, ke sklonu k abúzu nebo k přejídání. (Kebza V, Šolcová, 2003, s. 112).

3.2 ETAPY SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ

Burn-out syndrom může být chápán v první řadě jako stav, vznikající v důsledku řady okolností, zvláště však jako důsledek chronického stresu a dále jako permanentně se vyvíjející proces. V literatuře bylo publikováno několik přístupů ke stanovení různého počtu fází vzniku a utváření burn-out syndromu (Kebza, Šolcová 2003, s. 112).

Rozvinutí syndromu vyhoření předchází určité fáze. Po období prvotního nadšení, se kterým učitelé vstupují do praxe, nastupuje fáze stagnace. Vyvolává ji především střet ideálů, pozitivních očekávání a konkrétní reality jednotlivých pracovišť, kde často převažují negativní a demotivující faktory a přetěžování. Pokud se situace neřeší na globální úrovni a učitelé aktivně nevyužívají preventivní opatření, dostaví se fáze frustrace. V popředí je prožívání emocionálního a fyzického vyčerpání. Tehdy se začínají více zabývat myšlenkou, jaký má jejich práce smysl. Častěji porovnávají výsledky svého snažení s oceněním, které se jim dostává.

Oceněním přitom nechápou pouze finanční ohodnocení, ale výrazněji vnímají společenské a morální ocenění a status svého povolání. Pokud se učitel s danou situací nevyrovná, nastupuje fáze apatie, kdy zaujímá postoj, že nemá cenu se snažit. Neangažuje se, dělá jen to nejnnutnější a uzavírá se do sebe. V přístupu k okolí se projevuje dehumanizace, jako jistá obrana před vyhořením. Pokud se ani v této fázi nezmobilizuje a nevyhledá pomoc, rozvine se fáze vlastního vyhoření, která se projeví v tělesné, v psychické a v sociální oblasti (Rush, 2003, s. 90).

Syndrom vyhoření zpravidla probíhá ve třech stádiích.

Morovicsová (2008, s. 112), popisuje průběh syndromu vyhoření ve třech etapách, přičemž první charakterizuje časovou tíseň, v níž jedinec neustále pracuje. Tento stav vnímá velmi citlivě, přenáší pracovní problémy i do soukromí a není schopen přiměřeně odpočívat.

Ve druhé fázi se v důsledku ponechání zátěže začínají projevovat příznaky neurozy. Do popředí se dostává nutková potřeba neustále něco dělat, aby se situace především v práci stala přijatelnější a dala se řešit. Výsledkem této neustálé snahy je chaotické a nekoordinované vykonávání činností, roztržitost, snížená koncentrace či nedokončení započaté práce. V posledním třetím stádiu se pocit "musím" z vědomí vytrácí a často nastupuje vzdor a pocit "nic nemusím". Postupně se ztrácí zájem o práci, radost z dobře vykonané práce, chybí schopnost těšit se z pozitivních věcí v práci a v soukromí. Z prvotního nadšení a postupně se vyskytující snahy něco měnit, či řešit, už zůstala jen únava, vyčerpání a zklamání (Hartl, Hartlová, 2010, s. 89).

Podle toho, zda působení negativních podnětů a faktorů je krátké, nárazové nebo dlouhodobé, systematické, rozlišujeme důsledek v podobě akutního nebo chronického syndromu vyhoření (Jobánková, 2002, s. 32). Ve školství se často vyskytuje nadměrná pracovní zátěž, např. více přesčasových hodin, vyšší počet žáků, kteří vyžadují větší pracovní nasazení, přechodné zhoršení pracovních podmínek. Důsledkem krátkodobého působení uvedených stresorů může být akutní syndrom vyhoření. Řešení situace, návrat pracovních podmínek do normálního stavu, možnost relaxace a odpočinku vedou ke stabilizaci situace.

Chronický syndrom vyhoření přichází zpravidla po letech praxe, když práce zevšedněla. Učitelé bývají neustále vystavováni působení různých negativních podnětů v práci, často i v soukromí a řešení nebo eliminace rizikových faktorů je málo účinná. Příkladem emoční zátěže v profesi speciálního pedagoga je např. jeho konfrontace s utrpením, s bolestí, s terapeutickým neúspěchem, ale i vysoké riziko možné právní odpovědnosti, rozhodování v časové tísní, nízká estetická úroveň pracoviště, či narůstání administrativních povinností (Křivohlavý, 1998, s. 98).

Křivohlavý (1998, s. 100), zdůrazňuje, že burn-out není statický, ale dynamický jev, tedy má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Během tohoto procesu lze podle něj pozorovat dvanáct etap. V počátku převládá snaha kladně se osvědčit v pracovním procesu a snaha udělat vše sám. Přitom učitel zapomíná na sebe a své vlastní potřeby. Práce, projekt, cíl se stává jediným, oč danému člověku jde. Následně nastává zmatení v hodnotovém žebříčku (neví, co je podstatné) a nutkavé popírání všech příznaků rodícího se vnitřního napětí jako projevy vůči tomu, co se děje. V další fázi je učitel dezorientovaný, ztrácí

naději, mizí u něj angažovanost a rodí se cynismus. Lze u něj pozorovat radikální změny v chování – odpor vůči radám a jakémukoli rozhovoru s jinými. Začíná se projevat i depersonalizace – ztráta kontaktu se sebou a s vlastními životními hodnotami a cíli. Přichází prázdnota a pocity zoufalství ze selhání a dopad "až na dno". Potřeba smysluplnosti života je zoufale neuspokojená. V závěrečné etapě učitel prožívá deprese – zoufalství z poznání, že nic nefunguje, člověk se ocitá ve smyslu prázdném vakuu. Jeho sebehodnocení a úcta k sobě klesá k nulovému bodu. Nastává totální vyčerpání – fyzické, emocionální a mentální. Vyčerpání všech zásob energie a zdrojů motivace.

Kebza a Šolcová (2003, s. 123), ve své studii uvádějí čtyři základní fáze syndromu vyhoření. Podstatou první fáze je prvotní nadšení a zaujetí pro věc, spojené s dlouhotrvajícím přetěžováním. Ve druhé fázi se postupně objevuje psychické a částečně i fyzické vyčerpání, ve třetí nastupují počátky dehumanizované percepce okolí jako obranného mechanismu před dalším vyčerpáním. V konečné čtvrté etapě převažuje totální vyčerpání, negativismus, nezáměr a lhostejnost.

3.3 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELŮ

Syndrom vyhoření vzniká nejčastěji kombinací subjektivních a objektivních příčin. K subjektivním příčinám patří hlavně velké očekávání a ideály člověka spojené s prací. Z objektivních příčin je to především působení chronického stresu, který vzniká při práci s lidmi. I přesto, že syndrom vyhoření může postihnout kohokoliv, určité rozdíly ve výskytu tohoto jevu můžeme vidět v osobnostních vlastnostech, v pohlaví a v charakteru práce (Kallwass, 2007, s. 66).

Z hlediska osobnostních vlastností postihuje syndrom vyhoření nejčastěji lidé se slabým sebevědomím, kteří mají pocit, že jejich práce má zanedbatelný nebo žádný význam. Nejsou schopni si stanovit reálné cíle, prožívají nadměrnou míru odpovědnosti a nesplnění cílů vnímají jako osobní prohru. Sebevědomí takových lidí je pak závislé na hodnocení jiných. Syndromem vyhoření jsou více ohroženi ti, kteří mají nízkou toleranci vůči zátěži, nižší míru empatie, narušenou komunikaci s okolím, ale i neustálou potřebu pomáhat jiným. Z dalších charakteristik jsou to např. hostilita, soutěživost, soupeření,

touha po úspěchu, necitlivost k okolí. Současné působení pracovní zátěže a stresových situací ze soukromého života, absence protektivních faktorů jako např. různé aktivity, zájmy a sociální podpora, situaci zhoršují.

Z hlediska pohlaví jsou vyhořením více ohroženy ženy. Příčinou je zřejmě vyšší zátěž žen, způsobena plněním pracovních povinností a současně vedením domácnosti, výchovou dětí, vnitřní potřebou být stoprocentními v domácnosti i na pracovišti a samotným přístupem k problémům a k jejich řešení (Morovicsová, 2014, s. 6).

Vyšší míru citlivosti na pracovní zátěž u žen (učitelek) pracujících v oblasti speciální pedagogiky, je jejich nižší spokojenost s finanční a společenskou odměnou a nižší míra autonomie v souvislosti s vykonávanou profesí. Což potvrdily závěry několika studií (Fothergill, Edwards, Burnard, 2004, s. 78). Vyšší výskyt popisuje i u těch lidí, kteří se intenzivně věnují své práci, neustále kladou na sebe vyšší požadavky a očekávají, že pouze jejich práce jim dá smysl života. Ke vzniku syndromu vyhoření může přispět i postupná ztráta ideálů, frustrace v důsledku neuspokojování existenciálních potřeb a potřeby společenského uznání, nenaplnění očekávání, ale i tzv. teror příležitostí. Jde o situaci, kdy člověk nedokáže odolávat více výzvám, pracovním nabídkám a není schopen stanovit si reálné hranice svých možností, což nakonec vede k napětí, znejistění a obavám (Kopřiva, 2006, s. 90).

K důležitým faktorům vzniku syndromu vyhoření přispívá i pracovní prostředí, charakter práce, pracovní podmínky a vztahy na pracovišti. Příkladem nepříznivých pracovních podmínek je dlouhodobé pracovní přetěžování, působení stresujících faktorů, přísný pracovní až diktátorsky režim, nepřiměřená přísná, častá kontrola, malá míra volnosti. Nepříznivě působí špatné mezilidské vztahy na pracovišti, např. interpersonální konflikty, nedorozumění, autoritativní přístup nadřízených, absence vzájemné úcty. Významný vliv na vznik syndromu vyhoření má i nedostatečné společenské uznání v kontrastu se stoupajícími společenskými požadavky, např. nedostatek kladného oceňování, pochvaly, uznání, respektování názoru jiných, ochoty pomáhat, vědomí společné odpovědnosti, bezohledné manipulování s lidmi, devalvace v mezilidských vztazích, nesmyslné požadavky, nedostatek horizontální i vertikální komunikace (Kopřiva, 2006, s. 92). Ve vztahu ke školním pracovištím Kumar (2007, s. 114), k stresujícím faktorům řadí např. narůstající administrativu, zvládání komunikačně náročných žáků a rodinných

příslušníků, agresivní žáky. Obecně jsou citlivě vnímány i nepříznivé konkrétní pracovní podmínky, např. nedostatečné a nevhodné personální, technické a materiální zabezpečení pracovišť, ekonomická situace ve školství, morální, společenské a finanční ohodnocení speciálního pedagoga.

Nejvíce jsou syndromem vyhoření ohroženi učitelé, kteří jsou k sobě příliš tvrdí.

Jak jsme již zmínili výše. K rizikovým faktorům patří permanentní pochybnosti o sobě samých. Dále k nim patří strach z nezvládnutí určitých nároků, a to buď osobní nebo pracovní povahy. Nesmíme zapomenout ani na velmi rozšířenou tendenci rozčilovat se místo dlouhodobého dobíjení rezerv. Permanentní nervozita nebo hektičnost dotýčným nedovoluje, aby se duševně uvolnili. V těžkých krizích se tyto lidé dokonce obávají stavu klidu, jen aby se nemuseli zastavit a přehodnotit svůj problém v celé jeho beznaději a utrpené ztrátě. U mnohých lidí převládá představa, že musí fungovat, jako by se nic nestalo (Kallwass 2007, s. 70).

Průcha (2009, s. 112), vidí příčiny stresu učitelů, a tím vlastně i vyhořívání, zejména v problémech souvisejících s výkonem učitelské profese, podle kterých hlavním zdrojem jsou podle empirických výzkumů žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující. Dále vzpomíná rychlé změny vzdělávacích projektů a organizaci školy, špatné pracovní podmínky včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci. Nepříznivě působí i časový tlak a konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele. Pokud je učitel pod vlivem stresu, snižuje to kvalitu jeho výkonu tím, že ztrácí motivaci, a zhoršují se jeho vztahy se žáky ve třídě. Podle výzkumů značná část učitelů prožívá velmi často stres.

Pro boj proti němu je důležité odstraňovat jeho příčiny, pokud je to možné, používat různé relaxační techniky a bránit se burn-out efektu.

Rizikovým faktorem syndromu vyhoření je v první řadě samotný život v současné civilizované společnosti s neustále rostoucím životním tempem a rostoucími nároky na člověka. U učitelů lze také pozorovat vysoké až nadměrné požadavky na výkon, nízkou autonomii pracovní činnosti a monotónnost práce. Zejména u začínajících učitelů je to vysoký pracovní entuziasmus, angažovanost a zaujetí pro věc. Rizikovým bodem je i

původně vysoká empatie, obětavost a zájem o druhých. Ohroženi jsou i učitelé, kteří neumí relaxovat a vyskytují se u nich úzkostné, fobické a obsedantní rysy (Kebza, Šolcová, 2003, s. 98).

Podle Miškolciové (2008, s. 99), při pokusu charakterizovat zátěž učitelů prostřednictvím objektivně identifikovatelných atributů sociálního prostředí, či zdrojů stresových situací, narážíme na problém jejich úplnosti. Vytvoření úplné klasifikace těchto faktorů je komplikované hlavně skutečností, že při vzniku psychické zátěže jsou významné nejen objektivní vlastnosti vnějšího prostředí, ale také subjektivní hodnocení jejich významu pro určitou osobnost. Zdroje psychické zátěže tak vytvářejí jen potenciálně podmínky zvyšující statistickou pravděpodobnost výskytu stresu, samy o sobě však nemusí zákonitě vést ke vzniku stresu, zejména tehdy, pokud jsou hodnoceny jako neohrožující.

Mlčák (2000, s. 43), uvádí jinou klasifikaci zdrojů učitelského stresu, které logicky třídí podle interakčních oblastí v činnosti učitele. Jako první popisuje interakci učitel – učivo (přílišná náročnost učiva, potíže se zprostředkováním, nedostatek učebnic ...), následně uvádí interakci učitel – žáci (negativní postoje žáků ke školní práci, problémy s disciplínou, použití individuálního přístupu, agresivita žáků, výchovné problémy, poruchy chování, rozdílná úroveň žáků ve třídě ...). Neméně důležitý vliv má pedagogický sbor v interakci s učitelem (nedostatek sociální opory, absence přátelské atmosféry, nedostatek spolupráce atd.). V interakci učitele se školou jsou rizikovými faktory zejména neodpovídající plat, nedostatek času na přípravu, nemožnost experimentovat, nerespektování a probace, nízká spoluúčast na rozhodování, nadbytek administrativní práce, neefektivní pracovní porady, příliš četné třídy, časté suplování, nadúvazek a podobně. Ze strany rodičů může jít o nezájem o prospěch a chování žáků, přílišná kritičnost rodičů a nedostatek jejich uznání, neochota spolupracovat a jiné nepříznivé faktory.

Významná je i skutečnost, že výkon této profese, která je relativně velkou částí učitelů vnímána jako zátěžová, se odehrává v prostředí vysoce feminizovaných institucí.

Výsledky různými autory realizovaných výzkumů přinášejí důkazy celkově vyššího pracovního zatížení žen ve srovnání s muži (Miškolciová, 2008, s. 101).

Podle většiny autorů klíčovým faktorem, který ovlivňuje rezistenci učitele vůči negativním účinkům stresu, je pokládána osobnost jedince. Za klíčový vnější, sociální založený faktor je pokládána sociální opora, tedy systém sociálních vztahů a vazeb, které člověk jednak produkuje ve vztahu k okolí a jednak z toho okolí přijímá (Kallwass 2007, s. 80).

3.4 PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Preventivní opatření mohou přispět k rozvíjení osobnostních charakteristik, k redukci a k přiměřenému zvládnutí stresorů, k posílení osobnosti a tím k nabytí smysluplnosti života. Představují souhrn vnějších a vnitřních (individuálních) možností, které může využívat učitel a škola (Rush, 2003, s. 44). Preventivní opatření na úrovni jednotlivce, jako člena pracovního týmu, umožňují měnit jeho postoj k emočním zátěžím, ale také k sobě. Předpokladem jejich využívání je, aby člověk poznal sám sebe. Sebepoznání má zahrnovat uvědomění si vlastních silných a slabých stránek ve vztahu ke zdraví a jeho ochraně.

K základním preventivním opatřením patří dodržování životosprávy, aktivní využívání prostředků duševní hygieny a relaxačních technik, posilování protektivních faktorů, např. zájmových aktivit, sociální opory. Změna postojů se projeví zařazením vlastního zdraví a kondice mezi nejdůležitější hodnoty v jeho životě, kterým věnuje dostatek energie. Trénink sociálních dovedností, osvojování strategií zvládnutí stresu, pěstování dobrých mezilidských vztahů doma a na pracovišti, snaha o konstruktivní řešení problémů a zapojení do celoživotního vzdělávání přispívají k lepšímu zvládnutí nepředvídatelných situací a změn. Proto se doporučuje zvyšování kvalifikace, studium cizích jazyků, aktivní využívání volného času, různých zájmových a pohybových aktivit (Kumar S., 2007, s. 91).

Na úrovni školy je v kompetenci ředitelů vykonávat aktivity zaměřené na prevenci syndromu vyhoření u svých zaměstnanců. Předcházení syndromu vyhoření je vyjádřením jejich zájmu o kolegy, jakož i snahy vytvářet příznivé pracovní podmínky a atmosféru, což je v případě týmové práce nezbytné. K základním opatřením patří ocenění učitelů i

při řešení úloh, které nepřinesly maximální úspěch, rozvíjení týmové práce formou pravidelných setkání, kde předmětem jednání jsou nejen odborné a organizační problémy, ale i prostor pro ventilování pocitů spojených s prováděním práce. Větší prostor pro zlepšování a upevňování interpersonálních vztahů vytvářejí neformální setkání organizovaná mimo pracoviště. Důležité je jasné definování rolí v pracovních týmech, dosažení rovnováhy mezi kompetencemi a odpovědností pracovníků, protože velká odpovědnost a minimální kompetence jsou zdrojem psychické zátěže. Významným přínosem je poskytování přiměřeného množství informací. Neposkytnutí potřebných informací nebo nedostatečná informovanost bývá zdrojem nejistoty, na druhé straně příliš mnoho informací, i nepodstatných, pracovníka zatěžuje. K dalším aktivitám patří podpora vzdělávání pracovníků, vytváření vhodných podmínek pro regeneraci sil podřízených, otevřenost pro přijímání nových lidí nezatížených chybami praxe (Kallwass, 2007, s. 85).

3.5 VÝSLEDKY NĚKTERÝCH VÝZKUMŮ ZABÝVAJÍCÍCH SE VÝSKYTEM SYNDROMU VYHOŘENÍ U UČITELSKÝCH PROFESÍ

V rámci států Evropské Unie uskutečnila organizace ETUCE (European Trade Union Committee for Education) v roce 2007 sérii konferencí. Tyto schůzky byly zaměřené na zlepšení odborné znalosti zástupců učitelských profesních organizací o příčinách stresu v učitelském povolání. Součástí byl i výzkum pracovního stresu učitelů, jehož realizace byla provedena ve 27 evropských zemích. Výsledkem tohoto výzkumu byla identifikace stresorů v rámci učitelského povolání. Výsledky výzkumu ukazují, že faktory stresu učitelů na pracovišti mají přímé spojení s organizací a procesy práce a také podmínkami a prostředím práce (pracovní náplň, intenzita práce, vzrůstající velikost třídy na učitele a nevhodný školní management). Nejvýraznějšími projevy stresu respondenti označili depresi, vyčerpanost, projevy syndromu vyhoření a kardiovaskulární problémy (Černá, Gergelová, 2008, s. 65).

Realizované výzkumy zkoumaly jev vyhoření i na základě typu školy, věku respondenta, pohlaví, délky praxe i v míře spokojenosti v pedagogickém kolektivu.

V praxi u vzorku 94 učitelů byla zjištěna celková míra vyhoření průměrně 25,66, což lze považovat za stav ne problematický, ale s varovnými signály. Nejvyšší míru vyhoření bylo zaznamenáno u učitelů gymnázií. Druhou skupinou s nejvyšší mírou vyhoření jsou ženy – učitelky na základních školách. Výskyt vyhoření rovněž stoupá i s věkem a lety prožitými v učitelské profesi. Výsledky potvrdily, že méně syndromu vyhoření se vyskytuje v kolektivu s dobrou atmosférou. Podle jiných výzkumů faktory způsobující vyhoření jsou zejména nedostatky v řízení a struktuře organizaci, nedostatečné prostory, nepřiměřený hluk, nepřiměřené osvětlení a špatné klima. V současnosti je to i nepřiměřený počet problémových žáků, narušená komunikace a kooperace v učitelském sboru a nedostatek vzájemné podpory (Kolibárová, 2012, s. 168).

Jiné výzkumy zabývající se syndromem vyhoření zjistily vztah vyhoření k neuroticitě, čili respondenti s vyšší úrovní neuroticity vykazovaly vyšší míru vyhoření. (Kolibárová, 2012, s. 168).

V celém výzkumné vzorku celková úroveň kladně koreluje s extravertí, otevřeností, přívětivostí a svědomitostí. Neprokázal se statisticky významný rozdíl mezi učiteli 1-4 ročníku a učiteli 5-8 ročníku, ani v jedné oblasti vyhoření (kognitivní, citová, tělesná, sociální, celková), zatím ještě nebylo realizováno srovnání výzkumem zjištěných výsledků s populačními normami v rámci položek jednotlivých dotazníků. (Kolibárová, 2012, s. 170).

4 DUŠEVNÍ HYGIENA

Míček (Míček, 1984, s. 132), ve svých pracích píše, že psychohygienu je systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy. Existuje nejen jako teoretický, ale i jako aplikovaný (praktický) preventivní obor, který se orientuje na psychické zdraví.

Psychohygienu se jedné straně zaměřuje na to, co duševní zdraví ohrožuje. Na straně druhé na to, co ho udržuje a posilňuje. V užším slova smyslu je chápána jako prevence, (ve smyslu upřené pozornosti) na předcházení výskytu psychických chorob a udržení psychické normality – boj proti ohrožení psychickou chorobou, tj., jak si udržet duševní zdraví (v užším chápání).

V současnosti se však přesouvá důraz na umožnění optimálního, nejlepšího fungování psychiky – boj za to, jak žít v pohodě well-being. V širším slova smyslu se soustřeďuje na umožnění efektivního způsobu života v daných podmínkách, nejpriznivější cestu života každého člověka – napomoci žít skutečný život takový, jaký opravdu chceme žít, otázky sebeaktualizace, uskutečnění osobních možností – dopomoci být samým sebou, stát se tím, kým opravdu můžeme být.

Jde o soubor poznatků a pravidel, kterými se potřebujeme řídit, abychom udrželi a posilovali duševní zdraví a celkovou duševní kondici. Předmětem duševní hygieny jsou problémy lidí a jejich řešení. Jaké jsou nejčastější duševní problémy lidí? Stres, deprese, únava, propracovanost a nevyhovující sociální prostředí. Špatné osobní vztahy, časový a pracovní tlak a špatná životospráva. Konfliktní mezilidské vztahy. Můžeme jmenovat další. Duševní hygiena je oblast, na níž se podílejí a spolupracují odborníci z více oborů. Lékaři, psychologové, odborníci z oblasti sociálních a poradenských služeb. Těžiště je v hygieně myšlení, zvládnutí stresu a dobrém managementu času. V budování dobrých a kvalitních společenských a pracovních vztahů. Velmi široká oblast, která zasahuje do mnoha sfér života jednotlivce. Duševní hygiena se vůbec netýká pouze lidí s poruchou duševního zdraví nebo lidí trpícími duševními problémy (Míček, 1984, s. 133).

Duševní hygiena je ve své podstatě prevence.

Návod na to, aby poruchy a problémy nevznikaly, nebo vznikaly co nejméně. Je to dlouhodobý a cílevědomý proces. Je stejně důležitá v mládí i v produktivním věku, o stáří ani nemluvě. Mění se podmínky, mění se příčiny, ale podstata je stejná.

Duševní hygiena poskytuje návody, ukazuje cesty, zlepšuje a udržuje duševní a tělesné zdraví.

Dává člověku pocit jistoty a zdravého sebevědomí. Dodává pozitivní energii a motivaci k řešení problémů. Dává pocit spokojenosti a vyrovnanosti, zlepšuje výkonnost a postavení v práci, rodině i ve společnosti. Nespokojený a nevyrovnaný člověk bývá problém pro okolí, pro rodinu i sám pro sebe. Je zdrojem konfliktů a problémů. Nevládá dobře své úkoly. Nedokáže užívat život, nedokáže vidět jeho pěkné a pozitivní stránky. Prožívá špatný, tíživý a nekvalitní život. Začíná skoro trpět i různými tělesnými obtížemi. Úloha duševní hygieny při prevenci a vzniku tělesných onemocnění je jasná a prokázaná (Míček, 1984, s. 135).

Duševní hygiena je cesta ke zdravému a správnému životnímu stylu.

Ukazuje základní pravidla a návody, jejichž cílem je duševně i tělesně zdravý člověk. Duševní hygiena nás učí, jak žít déle a zdravěji, neboť stejně důležitá jako délka života je i kvalita našeho života.

Naše rodina, naše zaměstnání, naši přátelé. Pro duševní zdraví má význam to, jací lidé jsou kolem nás, jaký vztah mají k nám. Pokud nás mají rádi, váží si nás, respektují nás a umí nám dát podporu ve správném čase, máme v rukou silný trumf pro naše duševní zdraví. Naopak, špatné prostředí a okolí, negativní lidé a nesprávní přátelé představují velkou emocionální a duševní zátěž. Ta má negativní důsledky na naše duševní zdraví.

4.1 ZDRAVÍ

Hygiena se zaměřuje na zdraví. Co ale zdraví je? Obvykle se používá definice Světové zdravotnické organizace (WHO), která zní: „Zdraví je stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody a nejenom nepřítomnost nemoci nebo postižení (tělesné a / nebo

duševní),“ (WHO). Můžeme ji chápat spíše jako ideál, o který bychom se měli snažit. Někdy zažíváme stavy, když nám není úplně dobře, a přitom nelze tvrdit, že jsme nemocní.

Český psycholog Jaroslav Křivohlavý upravuje tuto definici a ve svých pracích uvádí, že zdraví je *„celkový – fyzický, psychický, sociální a spirituální (duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvalitu života, a přitom není překážkou obdobnému snažení jiných lidí“* (Křivohlavý, 2009, s. 13). Zdraví je naše základní potřeba (a ne cíl), která nám umožňuje uspokojovat ostatní naše potřeby.

4.1.1 DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Duševní zdraví je nedílnou a nezbytnou součástí zdraví. Bez duševního zdraví ani nemůžeme ve skutečnosti mluvit o zdraví. Nejčastěji se duševní zdraví popisuje (dle WHO) jako stav psychické pohody, ve kterém člověk: *„využívá své schopnosti, je schopen zvládat běžné stresy ve svém životě, je schopen užitečně pracovat, je schopen být prospěšný pro svou komunitu a podílet se na jejím životě“*, (WHO).

Tímto se zdůrazňuje, že i duševní zdraví je více než jen absence, nepřítomnost, duševní poruchy či postižení. Duševní zdraví a pohoda (well-being) jsou základem pro takové schopnosti, jako jsou schopnost myslet, cítit, navázat vztahy s jinými lidmi, vydělávat si na živobytí a těšit se ze života.

4.1.2 RIZIKOVÉ FAKTORY DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ

Duševní stav člověka určuje celá řada faktorů. Predispozice (sklon, náchylnost) představují činitele biologické (např. genetika, pohlaví), individuální (osobní zkušenosti), rodinné a sociální (sociální opora), ekonomické a environmentální (společenské postavení a životní podmínky), (Křivohlavý, 2009, s. 14).

Ohrožuje nás celá řada činitelů, mezi které patří například, nadměrné užívání návykových látek (alkohol, léky, tabák, a další drogy), rizikový sex, přejídání (obezita), stresující životní události (např. úmrtí blízkého, nezaměstnanost, vážné onemocnění, vážné nehody), péče o chronicky nemocné nebo dementní, vystavení agresí, násilí, traumatu,

špatné pracovní dovednosti a návyky, sociální nekompetentnost, rodinné konflikty a mnohé další, včetně nevhodného životního stylu.

Co duševní zdraví udržuje a posiluje.

Duševní zdraví podporují ty činitele, které jsou shodné s charakteristikami pozitivního duševního zdraví, jako jsou: sebeúcta, emoční odolnost, pozitivní myšlení, řešení problémů a jiné sociální dovednosti, dovednost zvládnání (řízení) stresu, pocit kontroly, (Křivohlavý, 2009, s. 15).

Posílení ochranných faktorů znamená do značné míry podporu duševního zdraví. Individuální, osobní a s rodinou související rizika a ochranné faktory mohou být biologické, citové, související s myšlením, chováním, vztahy mezi lidmi nebo týkající se rodinných souvislostí. Právě oni mohou mít nejsilnější vliv na duševní zdraví v citlivých obdobích během celého života jednotlivce, a dokonce mají vliv napříč generacemi (v raném dětství a stáří jsme zranitelnější).

Nejednou není zapotřebí ani kontakt s odborníkem, abychom prozkoumali svůj životní styl, a případně začaly uplatňovat ve svém životě základní pravidla duševní hygieny. Se zdravím související chování jako je strava, pohyb, režim práce a odpočinku, bdění a spánku se může podílet až 25–35 % na rozdílu ve zdraví lidí.

Přidat do repertoáru našeho chování je často třeba i uplatňování pravidel time managementu (hospodaření s časem), stress managementu (řízení zátěže), jakož i prevence ztráty nadšení (burn-out / vyhoření) a schopnost zvládat relaxaci a regeneraci.

Někdy je nutné (i s pomocí odborníků) naučit se i efektivnímu životnímu stylu, a kromě zásad zdravé životosprávy je důležité objevit i svět svých zájmů a různých aktivit ve volném čase. Naučit se lépe fungovat v mezilidských vztazích (řešení konfliktů, asertivita, empatie), vyjasnit si svou životní cestu a smysl života.

Jak pečovat o vlastní duševní zdraví?

Starat se o duševní zdraví je ekonomické. Pro nás všechny je výhodnější prevence a včasná léčba psychických poruch jako ztráty způsobené dlouhodobou pracovní neschopností, případně invaliditou postižené. Starat se o vlastní duševní zdraví znamená

napomáhat pohodě blízkých lidí. Každá čtvrtá rodina je postižena duševním onemocněním někoho blízkého. Rodiny závislých na alkoholu vědí, že zvládat dlouhodobě takovou zátěž není jednoduché. (Křivohlavý, 2009, s. 20).

Zvládnutí jednotlivých pravidel duševní hygieny má (dle Míčka) čtyři stupně:

- poznání pravidel duševní hygieny (to však samo o sobě nestačí),
- promyšlení si těchto pravidel a zamyšlení nad možnostmi jejich uplatnění ve svém vlastním životě,
- praktické provádění a uskutečňování,
- ztotožnění se s určitými návyky v každodenním životě.

4.2 VLIV CHRONICKÉHO STRESU

Stres je zátěží pro celý organismus, zátěží psychiky i těla, jakož i vnitřních samoregulačních dějů. Stresový podnět vyplaví stresové látky, kterými jsou adrenalin a látky zvané "kortikoidy". Adrenalin i kortikoidy tlumí obranyschopnost (imunitu) organismu. V situaci, kdy jde o přežití, organismus jako by tím potlačoval méně důležité aktivity. Pokud se stres hromadí, opakuje tento samoregulační děj, který se tím stává chronickým, narušuje duševní rovnováhu, schopnost uvažování, rychlého rozhodování a postupně může vést k neurotickým a depresivním projevům. Objevuje se zvýšená únavnost po psychické námaze spojená s poklesem výkonnosti a horším zvládnutím běžných úloh, pocit nevykonnosti myšlení, tělesné slabosti a vyčerpání po minimální námaze, svalové bolesti a neschopnost uvolnění. Objevují se závratě, bolesti hlavy a páteře, obavy ze zhoršujícího se zdraví, podrážděnost, projevy úzkosti a deprese s poklesem schopnosti těšit se a mít radost ze života. Z tělesných následků je to oslabení imunity, vředová choroba žaludku či dvanácterníku, poruchy srdečně cévního aparátu (zvýšený krevní tlak apod.), (Křivohlavý, 2009, s. 25).

4.3 VLIV STRESU NA MOZEK

„Stres vyvolává úbytek nervových buněk v části mozku zvané "hipokampus" (mořský koník) a snížení funkce této části mozku, která je důležitá pro náladu, emoce a paměť.

Snížení činnosti hippocampu se projevuje i jako deprese (chorobně smutná nálada). Centrální nervový systém včetně mozku, pokud jsou vystaveny chronickému stresu, kromě druhotných poškození (například mozková porážka pro vysoký krevní tlak vzniklý stresem) je také přímo poškozován, přičemž dochází k nadměrnému opotřebení nervových buněk a k předčasnému stárnutí mozku a nervového systému“. (Raboch, Zvolský et al., 2001, strana 486).

4.4 DESATERO DUŠEVNÍ HYGIENY

Zvládnutí jednotlivých pravidel duševní hygieny má (dle Míčka) čtyři stupně:

- poznání pravidel duševní hygieny (to však samo o sobě nestačí)
 - promyšlení si těchto pravidel a zamýšlení nad možnostmi jejich uplatnění ve svém vlastním životě
 - praktické provádění a uskutečňování
 - ztotožnění se s určitými návyky v každodenním životě.
1. Žít přítomností – často žijeme ve výčitkách z minula či obavách z budoucna, a nežijeme přítomností. Minulost skončila, budoucnost nezačala. Co se stalo v minulosti, stalo se, nedá se to změnit. A budoucnost? Kdo ji má jistou? Proč se obávat něčeho, co není a možná ani nebude?
 2. Asertivita – bránit své území, práva, nedovolit, aby náš životní prostor kdokoliv zabral, aby nás kdokoliv jiný vlastnil, uvědomění práva rozhodovat a nevysvětlovat, jednat a také se mýlit a přijímat následky za své omyly.
 3. Rodinné vztahy – uspořádání případných neshod či svárů v rodině je důležitější, než si dokážeme připustit. Akceptujme naši rodinu, jako naše pevné místo na

tomto světě, jako naši jedinou a skutečnou oporu v těžkých časech. Uspořádané rodinné vztahy neznamenají vydání se do vlastnictví rodiny.

4. Posílit dítě v nás – dospívání potlačuje dítě v nás, co se umí těšit, smát, prožívat nadšení, jako nikdy předtím. Posílení "dítěte" = schopnost těšit se z maličkostí.
5. Akceptovat smrt – na konci života přichází smrt – nebát se smrti, neboť nestihneme žít. Smrt je završením života a nikoho z nás nemine.
6. Příjemné aktivity – jednou týdně si naplánovat odměnu, něco, na co se můžeme celý týden těšit.
7. Fyzická aktivita – relaxační sportování – vytváří v mozku hormony štěstí.
8. Střídání zátěže a odpočinku – nedovolit, aby nás zátěž pohltila.
9. Vyvarovat se alkoholu, nikotinu, nadbytku kávy, nepředepsaným lékům.
10. Přijmout sami sebe – nikdo není dokonalý, máme přednosti i nedostatky. Rozvíjejme přednosti, ale přijmeme nedostatky. Podejme si obrazně ruku a smiřme se s sebou. Netužme po dokonalosti, té není. (Míček, 1984, s. 119).

4.4.1 DESATERO DUŠEVNÍ HYGIENY PODLE LIGY ZA DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

1. Přijímej sám sebe! Poznej sám sebe, své dary, přednosti a slabosti. Važ si sám sebe, ale neber se příliš vážně.
2. Mluv o tom! O tom, co tě trápí, čeho se bojíš, co si vyčítáš, o svých smutcích, ale i radostech, i úspěších. Sdílená starost je poloviční, sdílená radost dvojnásobná!
3. Buď aktivní! Život je řeka, jednou plaveme s proudem, jednou proti němu. Vždy je za čím jít a před čím utíkat. Dokud se hýbeme, žijeme, a naopak.
4. Uč se novým věcem! Stále je co poznávat a učit se. Zkušenost je nepřenositelná. To, co zvládneme, nás blaží, co nezvládneme, alespoň jsme vyzkoušeli.
5. Setkávej se s přáteli! Příbuzných si nevybíráme, ale přátel ano. Sympatie, kamarádství, přátelství, náklonnost, láska jsou zdrojem opory a radostí života.
6. Dělej něco tvůrčí! Geniů je málo, ale tvůrcem je každý z nás. Tvořit můžeme v ateliéru i v zahradě, v divadle i dílně. Proces je důležitější než výsledek. Výtvar možná zkritizovat, ale to, co při tvorbě zažijeme, nám nikdo nevezme.

7. Zapoj se a pomoz! Pohyb křídel motýla v jednom koutě světa může způsobit bouři na jeho opačném konci. Zajímej se o to, co se děje ve světě. Politika, ekologie, charita, pomoc těm, kteří to potřebují dávají smysl našemu vlastnímu životu.
8. Neváhej požádat o pomoc! Pokud cítíš, že Tvé břemeno je příliš těžké, bolest nepřekonatelná, ztráta nenahraditelná přílišná, strach nesnesitelný – nestyď se požádat o pomoc. Odborníka nebo jen spřízněnou duši, někoho, kdo přežil podobné trápení.
9. Oddychuj a uvolni se! Práce šlechtí, ale může i zabíjet. Uč se aktivně i pasivně odpočívat, nacházet nové zdroje radosti a uvolnění. Pro někoho veselá společnost, pro jiného samota, pro někoho sport, pro jiného příroda. I dobré jídlo a pití, či jiné slasti (s mírou) vyvažují stres všedního dne.
10. Zdolávej překážky! Uč se brát životní problémy a překážky jako výzvy a možnosti osobního růstu. Co nás nezbiže, to nás posílí ... a je pak o čem vyprávět vnoučatům.
11. Neboj se snít! Sněte v noci i přes den. Ve snech se můžeme vznášet a dokázat úžasné věci. Ne všechny sny se (naštěstí) naplní, ale některým se můžeme alespoň přiblížit.
12. Žij teď a tady! Příliš mnoho minulosti nám brání vzlétnout a daleká budoucnosti nám nedovolí pevně se rozkročit na zemi. Žij nyní a zde, nejlépe jak víš, lepší život nemáš! (Liga duševního zdraví).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ

5.1 CÍL PRÁCE A METODIKA ŠETŘENÍ

V praktické části diplomové práce se autorka zaměří na strategie zvládání stresu speciálních pedagogů, jako důležitou součást duševní hygieny.

Hlavním cílem je zachytit, pomocí vícedimenzionálního sebepozorovacího inventáře SVF 78 individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích.

Pro účely šetření si autorka vybrala metodu výzkumu, tak aby splňovala kritéria validity a reliability. Kvantitativní metodu – standardizovaný dotazník SVF 78. Z provedeného šetření autorka zjistí používané pozitivní a negativní strategie při zvládání stresu při zátěžové situaci a zanalyzuje do jaké míry je skupina učitelů ohrožena syndromem vyhoření. Při použití kvantitativní metody bude zjištěné výsledky interpretovat prostřednictvím sloupcových grafů. Na toto zjištění je použití standardizovaného dotazníku SVF 78 zcela dostačující.

Celkem se zapojilo do výzkumného šetření 32 respondentů, všichni oslovení pracují na pozici speciálního pedagoga na základních školách v Praze.

Na základě cíle diplomové práce si autorka dále stanovila níže uvedené výzkumné hypotézy.

H1 – Převážná část zkoumaných respondentů používá spíše pozitivní než negativní strategie při zvládání stresu.

5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK A OBLAST ŠETŘENÍ

Jako výzkumný vzorek si autorka zvolila speciální pedagogy ze škol v oblasti Prahy – 6, 7, 8 a 9. Celkem se do výzkumného šetření zapojilo 32 respondentů.

5.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Strategie zvládání stresu speciálních pedagogů, jako důležitá součást duševní hygieny.

H1 – Převážná část zkoumaných respondentů používá spíše pozitivní než negativní strategie při zvládání stresu.

5.4 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT

Výzkum a sběr dat byl prováděn v období listopad 2019–únor 2020.

6 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

6.1 ADMINISTRACE A VYHODNOCENÍ

K testovému kompletu SVF78 patří dotazník, příručka, vyhodnocovací list a testový profil. Test je určen pro vyšetření dospělých. K provedení testu se použije pouze dotazník, v němž je stručná srozumitelná instrukce. Záměrně se neužívá slova stres. Předpokládá se, že proband pracuje samostatně. Dotazník lze zadat i ve skupině, jestliže je zajištěno, že nedojde k ovlivnění jinými osobami nebo jakýmkoliv rušivými vlivy. Pro zpracování dotazníku potřebují probandi obvykle 10–15 minut. Jestliže bylo vyplňování přerušeno, nelze část dotazníku interpretovat. Test se osvědčil při srovnávání skupin vystavených různým formám zátěže. V behaviorální terapii může být profil SVF podkladem pro cílený trénink zaměřený na řešení zátěžových situací klientů.

Vyhodnocení

Pro získání hrubých skóre je třeba při ručním zpracování zaznamenat do Vyhodnocovacího listu ke každé položce její bodovou hodnotu (zaškrtnuté číslo) z Dotazníku. Pro SVF 78 jsou k dispozici zvláštní Vyhodnocovací listy, kde jsou jednotlivé položky řazeny podle subtestů do sloupců. Bodové hodnoty v každém sloupci se sečtou a tím získáme hrubý skór pro každý subtest.

Vyhodnocení SVF 78 probíhá jednak na úrovni jednotlivých subtestů, jednak na úrovni sekundárních hodnot.

6.1.1 VYHODNOCENÍ PODLE SUBTESTŮ

Sečtením bodových hodnot v každém sloupci Vyhodnocovacího listu získáme hrubý skór každého subtestu. Pomocí tabulek v příloze převedeme hrubý skór na T-skór a zaznamenáme do Testového profilu.

Tabulka 1 Popis subtestů dotazníku SVF 78

| Číslo subtestu | Název subtestu | Charakteristika |
|----------------|-------------------------|--|
| 1 | Podhodnocení | Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu |
| 2 | Odmítání viny | Zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost |
| 3 | Odklon | Odklon od zátěžových aktivit/situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem |
| 4 | Náhradní uspokojení | Obrátit se k pozitivním aktivitám/situacím |
| 5 | Kontrola situace | Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému |
| 6 | Kontrola reakcí | Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí |
| 7 | Pozitivní sebeinstrukce | Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly |
| 8 | Potřeba sociální opory | Přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc |

| | | |
|-----------|------------------|---|
| 9 | Vyhýbání se | Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout |
| 10 | Úniková tendence | Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace |
| 11 | Perseverace | Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat |
| 12 | Rezignace | Vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje |
| 13 | Sebeobviňování | Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání |

Zdroj: SVF 78, 2001

6.1.2 VYHODNOCENÍ PODLE SEKUNDÁRNÍCH HODNOT

U každého probanda zjišťujeme celkovou pozitivní strategii a negativní strategii. V rámci pozitivní strategie rozlišujeme ještě tři dílčí strategie.

POZ Pozitivní strategie

Celková hodnota se určí jako aritmetický průměr hrubých skóre prvních sedmi subtestů: Součet hrubých skóre subtestů 1 Podhodnocení, 2 Odmítání viny, 3 Odklon, 4 Náhradní uspokojení, 5 Kontrola situace, 6 Kontrola reakce a 7 Pozitivní sebeinstrukce děleno 7.

Pomocí tabulek v příloze převedeme na T-skór a zaznamenáme do Testového profilu. V rámci celkové pozitivní strategie rozlišujeme u každého probanda ještě tyto dílčí strategie: POZ 2 Strategie podhodnocení a devalvace viny.

Hodnota POZ 1 se určí jako aritmetický průměr hrubých skóre subtestů 1 Podhodnocení a 2 Odmítání viny: Součet hrubých skóre subtestů 1 a 2 děleno 2.

POZ 2 Strategie odklonu.

Hodnota POZ se určí jako aritmetický průměr hrubých skóre subtestů 3 Odklon a 4 Náhradní uspokojení: Součet hrubých skóre subtestů 3 a 4 děleno 2.

POZ 3 Strategie kontroly

Hodnota POZ 3 se určí jako aritmetický průměr hrubých skóre subtestů 5 Kontrola situace, 6 Kontrola reakce a 7 Pozitivní sebeinstrukce: Součet hrubých skóre subtestů 5,6, a 7 děleno 3.

NEG Negativní strategie

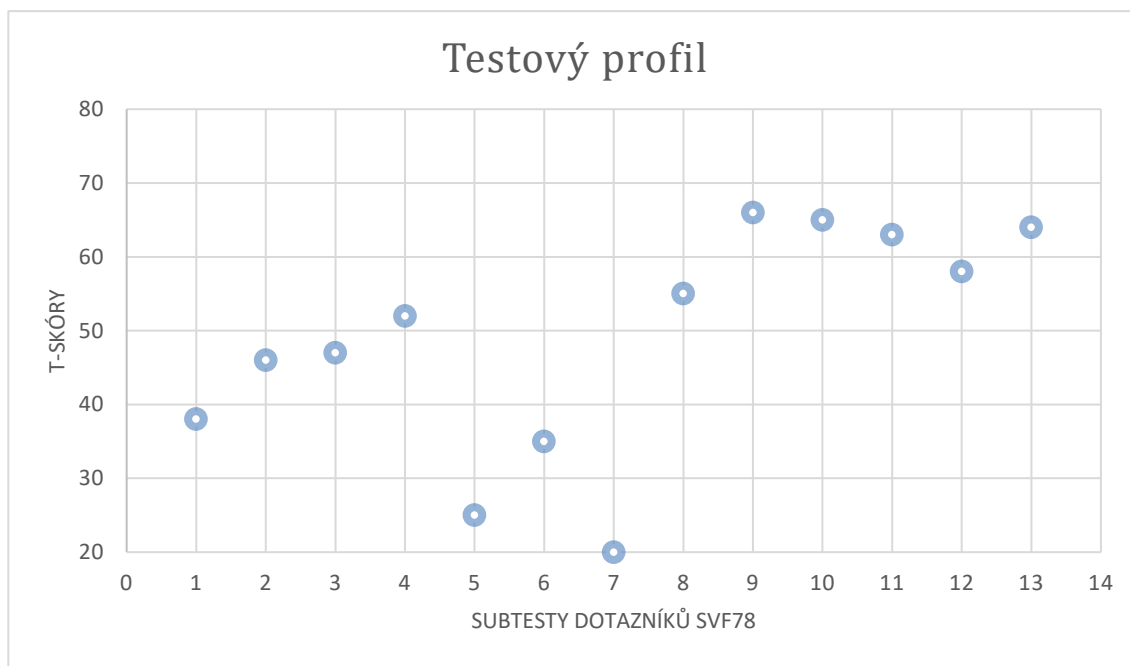
Celková hodnota se určí jako aritmetický průměr hrubých skóre posledních čtyř subtestů: Součet hrubých skóre subtestů - 10 Úniková tendence, 11 Perseverace, 12 Rezignace a 13 Sebeobviňování děleno 4.

Pomocí tabulek v příloze převedeme na T-skóre a zaznamenáme do Testového profilu.

Subtesty 8 Potřeba sociální opory a 9 Vyhýbání se se nevztahují k žádné z uvedených strategií. Jako singulární strategie vyžadují samostatnou interpretaci. Je však účelné, aby byly zvažovány v kontextu ostatních strategií.

7 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ

Graf 1 Testový profil respondenta č. 1



Zdroj: vlastní šetření, 2020

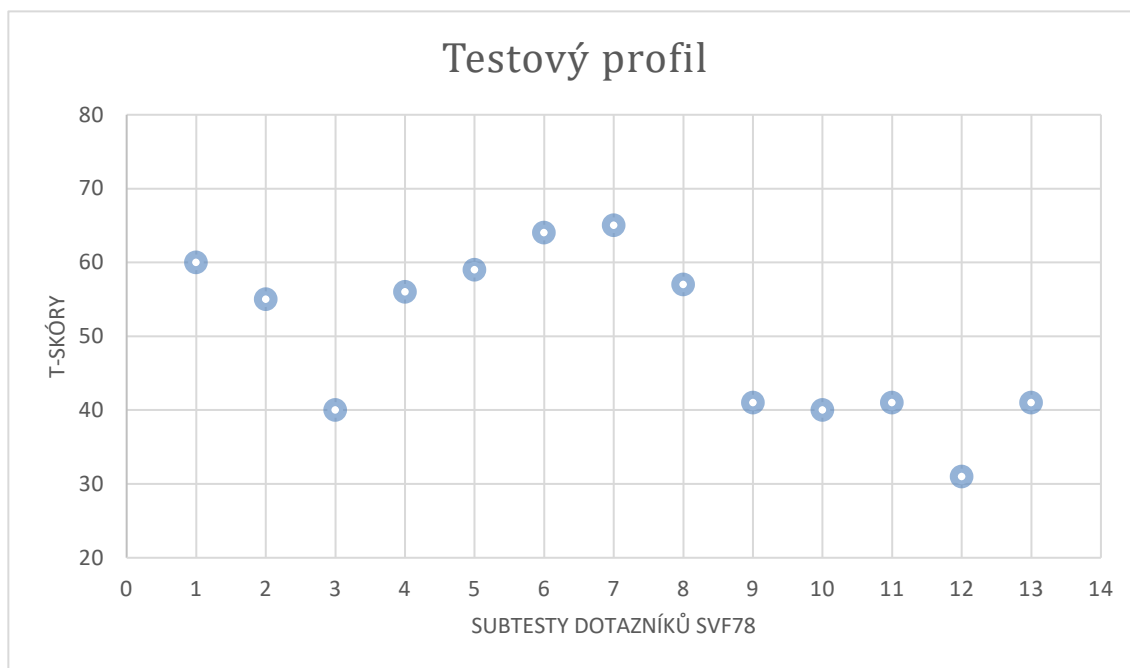
Graf 2 - Strategie zvládání stresu respondenta č. 1



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 1 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 3 - Testový profil respondenta č. 2



Zdroj: vlastní šetření, 2020

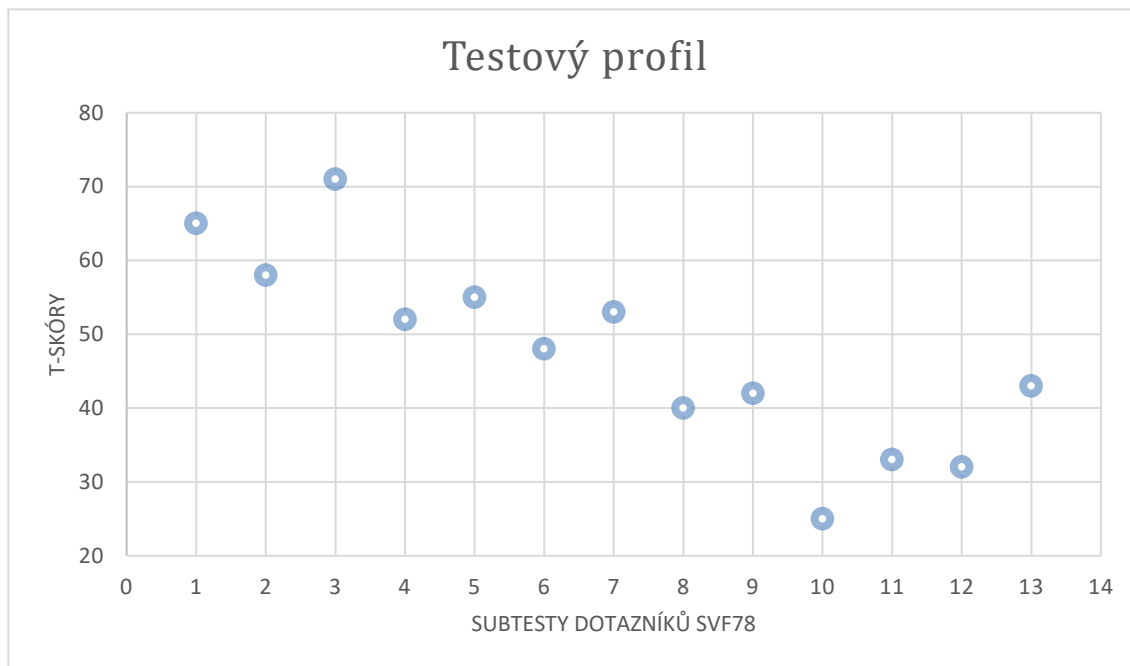
Graf 4 - Strategie zvládání stresu respondenta č. 2



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 2 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 5 - Testový profil respondenta č. 3



Zdroj: vlastní šetření, 2020

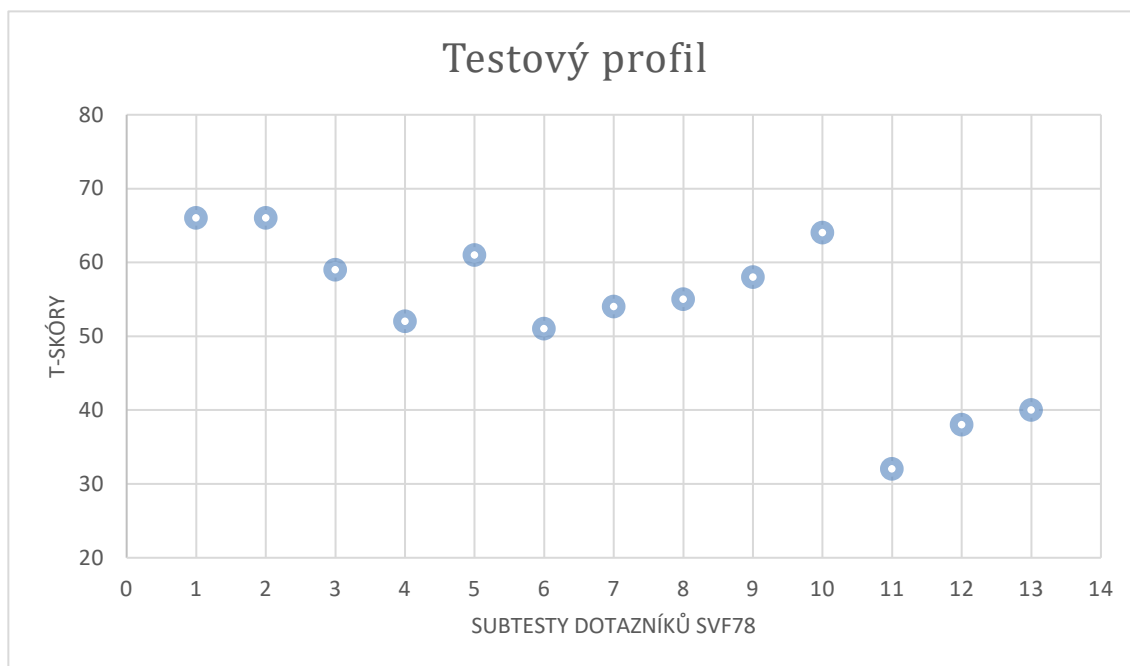
Graf 6 - Strategie zvládání stresu respondenta č. 3



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 3 byla opět zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 7 Testový profil respondenta č. 4



Zdroj: vlastní šetření, 2020

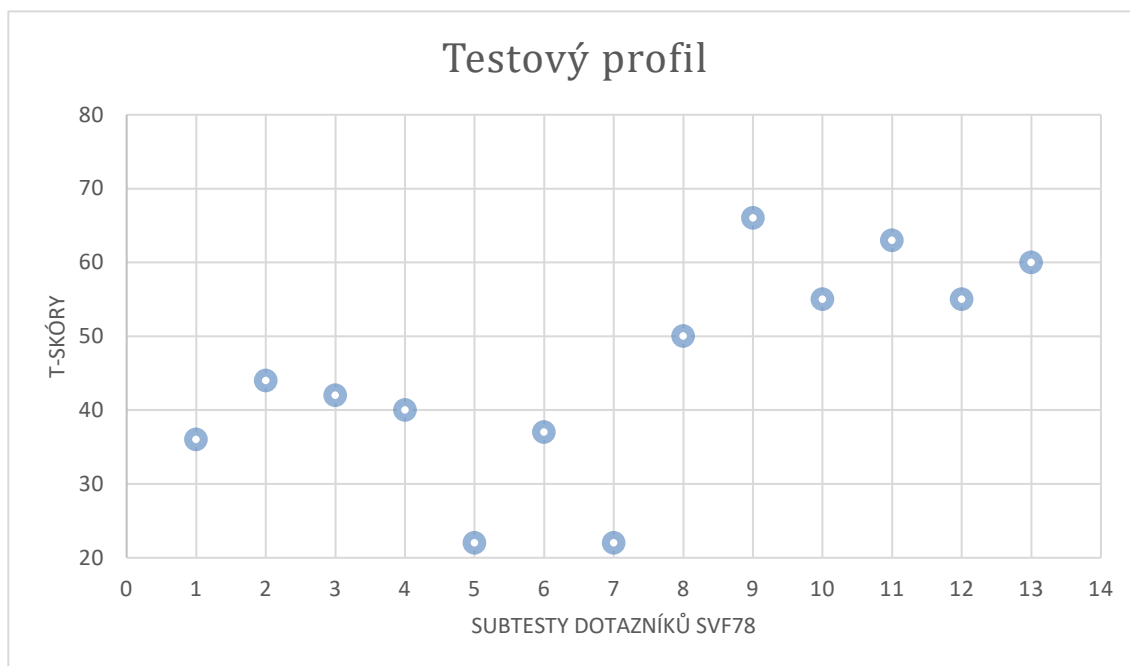
Graf 8 Strategie zvládání stresu respondenta č. 4



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 4 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říct, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 9 Testový profil respondenta č. 5



Zdroj: vlastní šetření, 2020

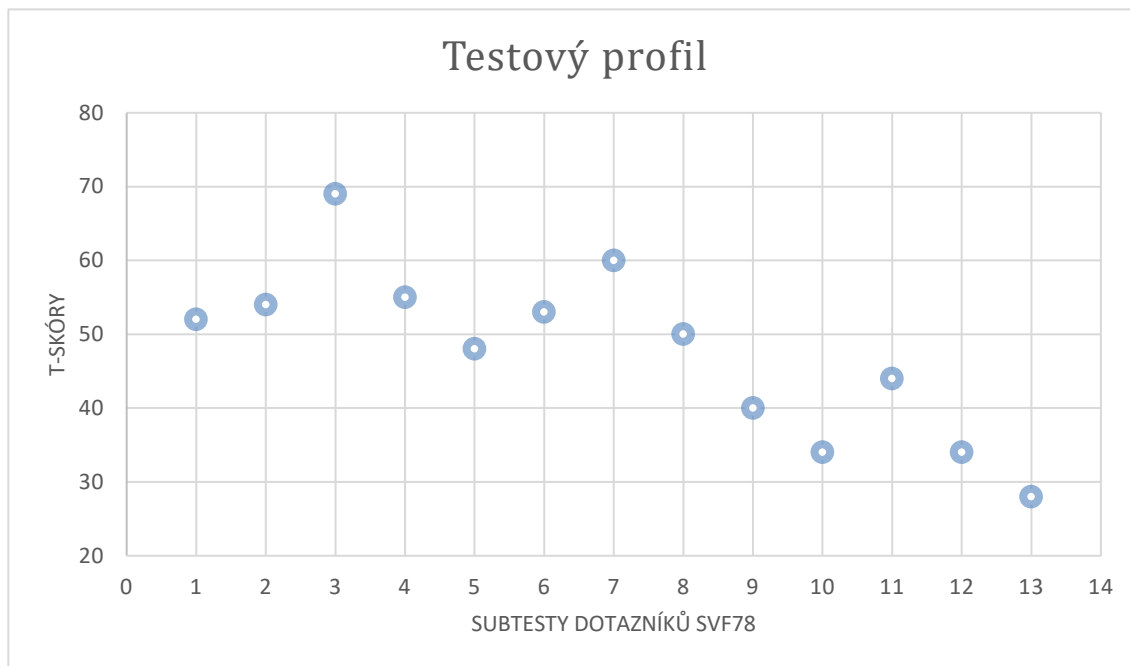
Graf 10 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 5



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 5 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládnání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 11 Testový profil respondenta č. 6



Zdroj: vlastní šetření, 2020

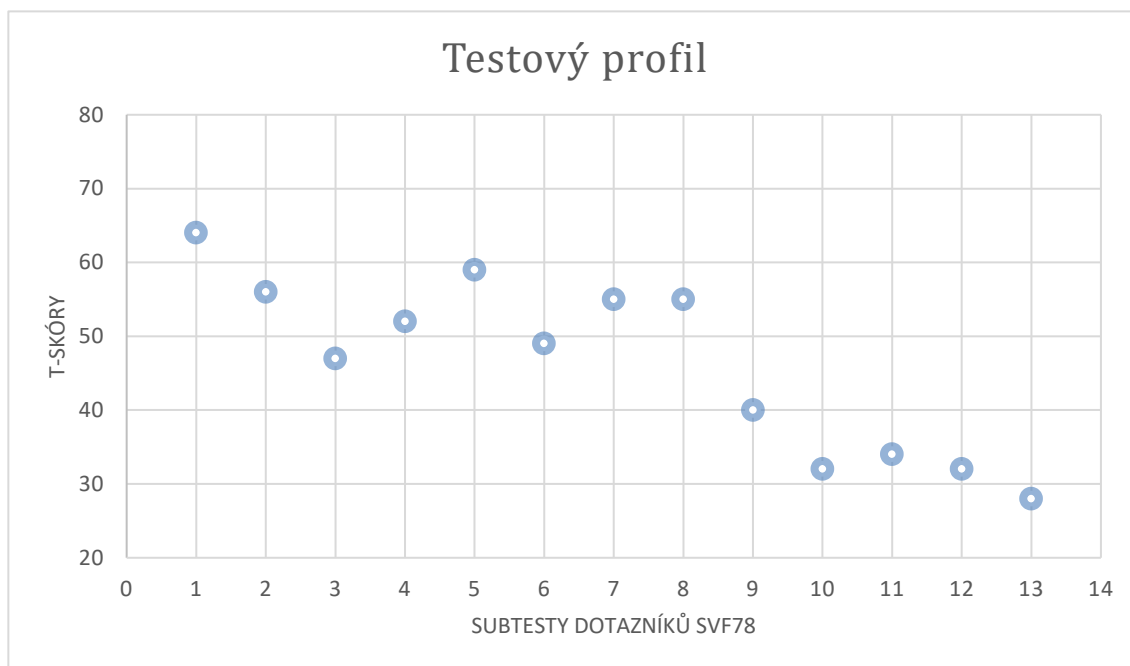
Graf 12 Strategie zvládnání stresu u respondenta č. 6



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 6 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 13 Testový profil respondenta č. 7



Zdroj: vlastní šetření, 2020

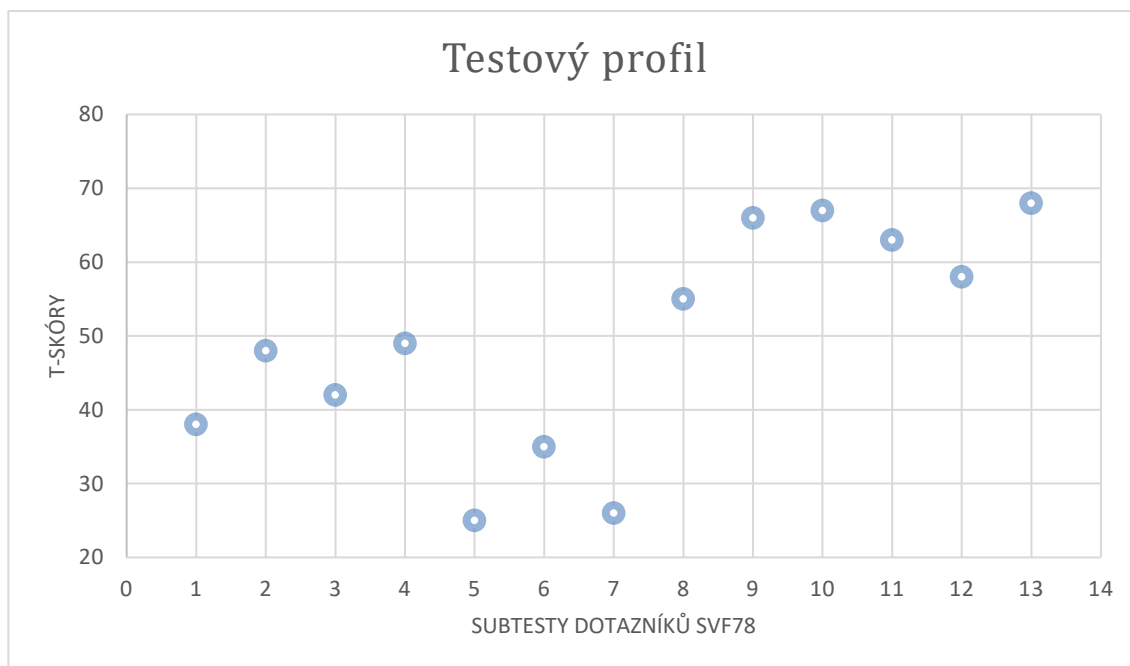
Graf 14 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 7



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 7 autorka zjistila převažující pozitivní strategii. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 15 Testový profil respondenta č. 8



Zdroj: vlastní šetření, 2020

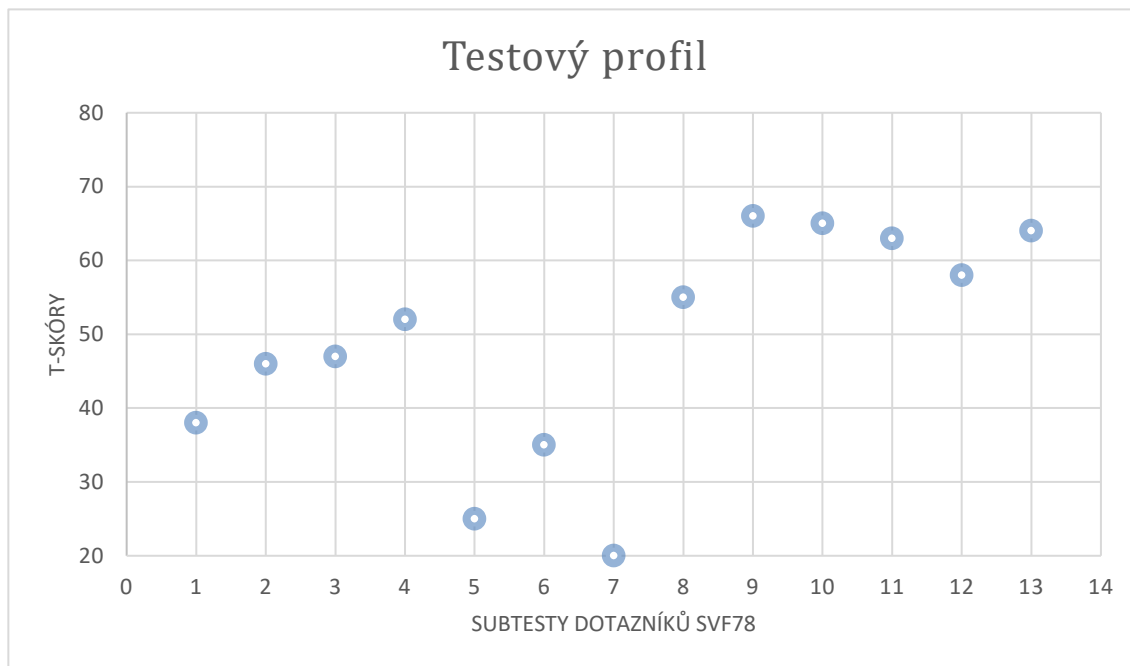
Graf 16 Strategie zvládání stresu respondenta č. 8



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 8 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 17 Testový profil respondenta č. 9



Zdroj: vlastní šetření, 2020

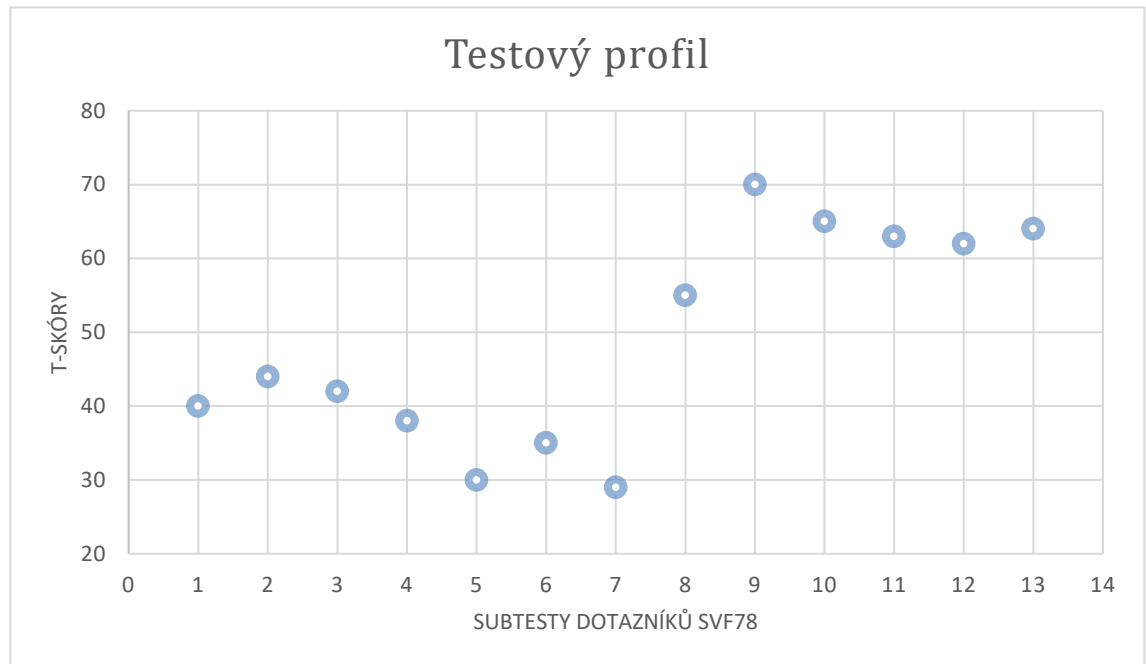
Graf 18 Strategie zvládání stresu respondenta č. 9



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 9 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 19 Testový profil respondenta č. 10



Zdroj: vlastní šetření, 2020

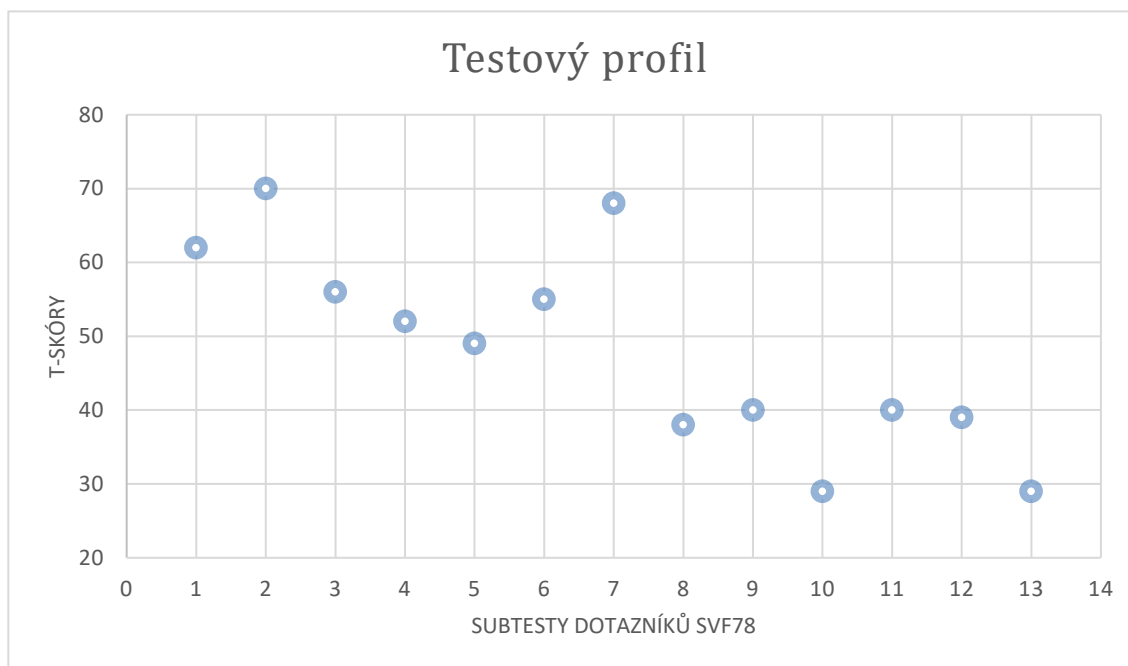
Graf 20 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 10



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 10 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 21 Testový profil účastníka č. 11



Zdroj: vlastní šetření, 2020

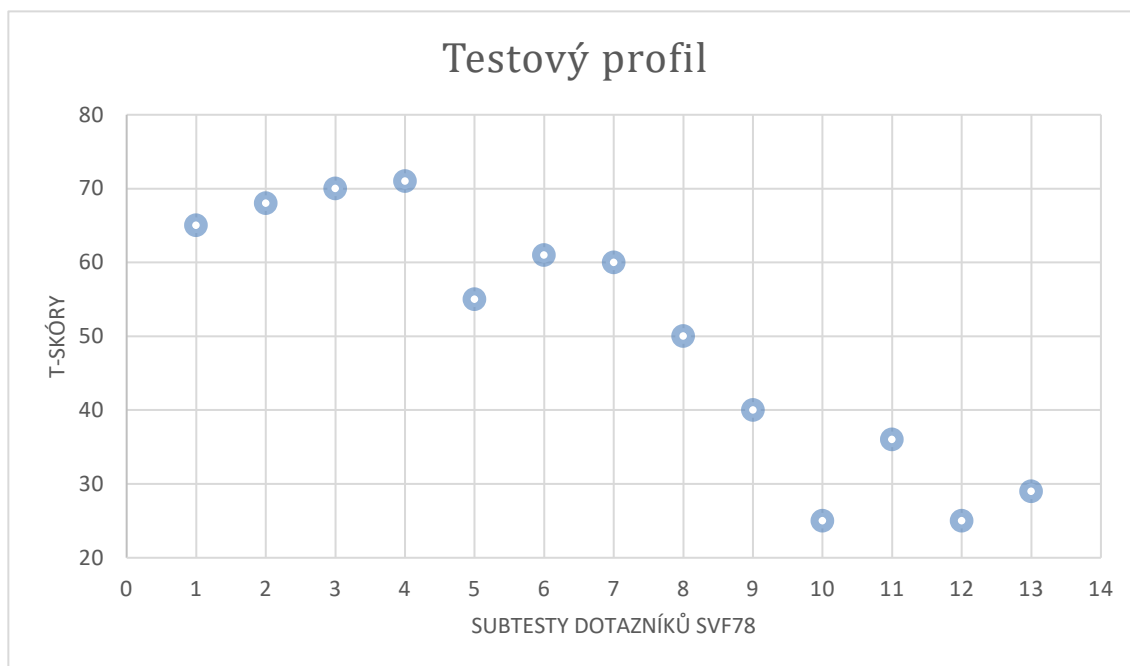
Graf 22 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 11



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 11 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníků, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 23 Testový profil respondenta č. 12



Zdroj: vlastní šetření, 2020

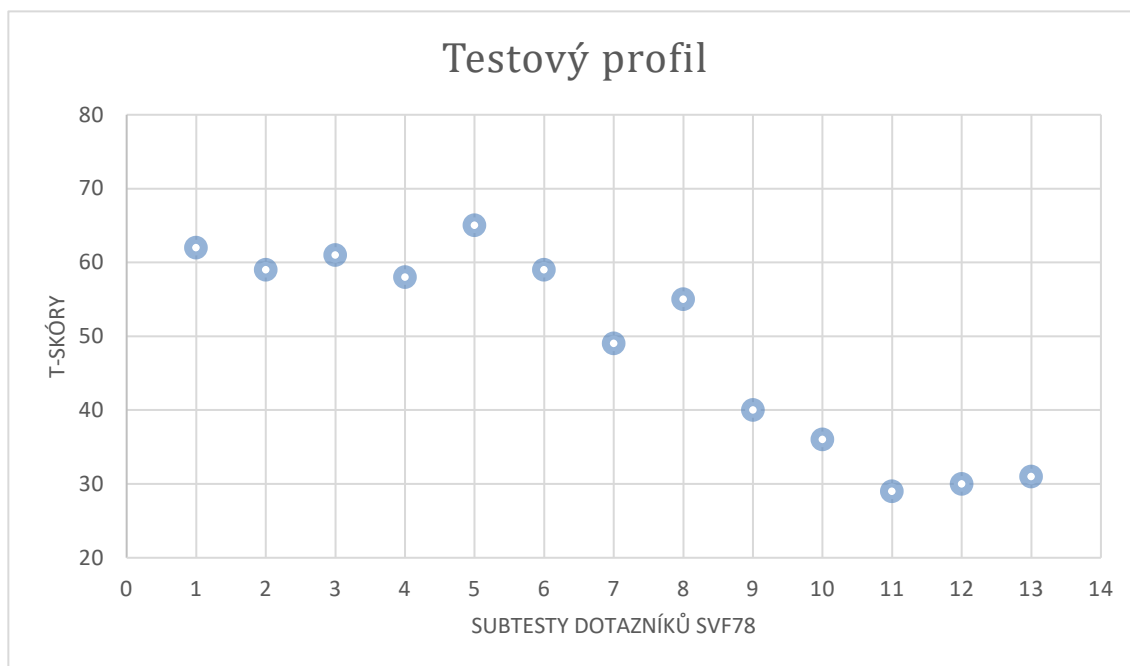
Graf 24 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 12



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 12, autorka zjistila převažující pozitivní strategii. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 25 Testový profil respondenta č. 13



Zdroj: vlastní šetření, 2020

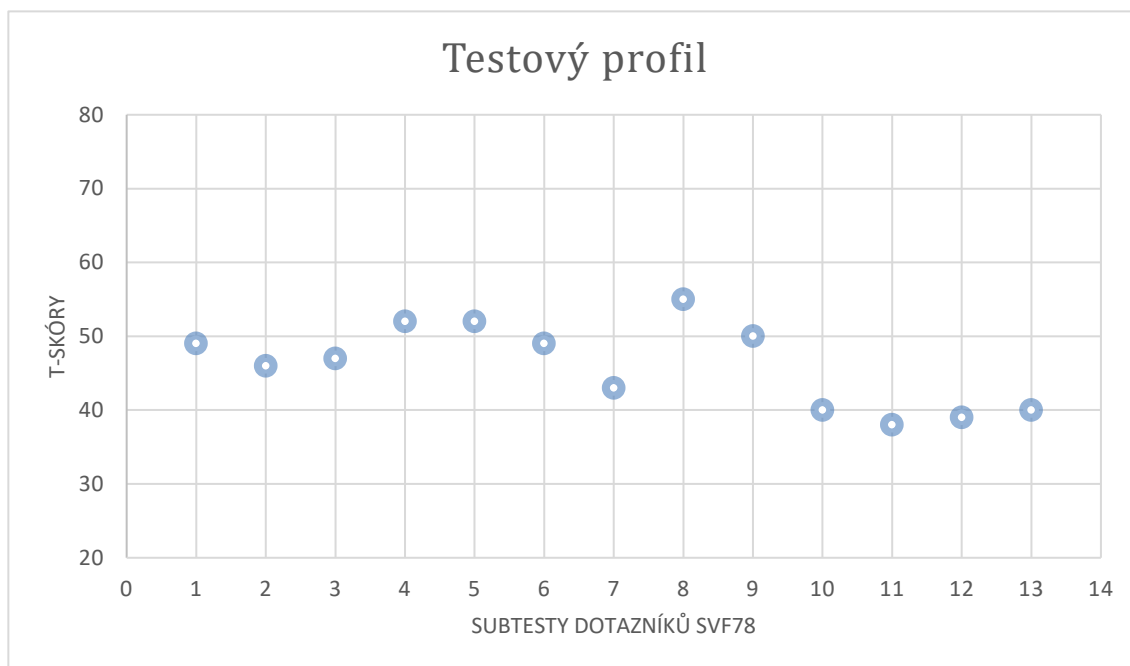
Graf 26 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 13



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 13, byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 27 Testový profil respondenta č. 14



Zdroj: vlastní šetření, 2020

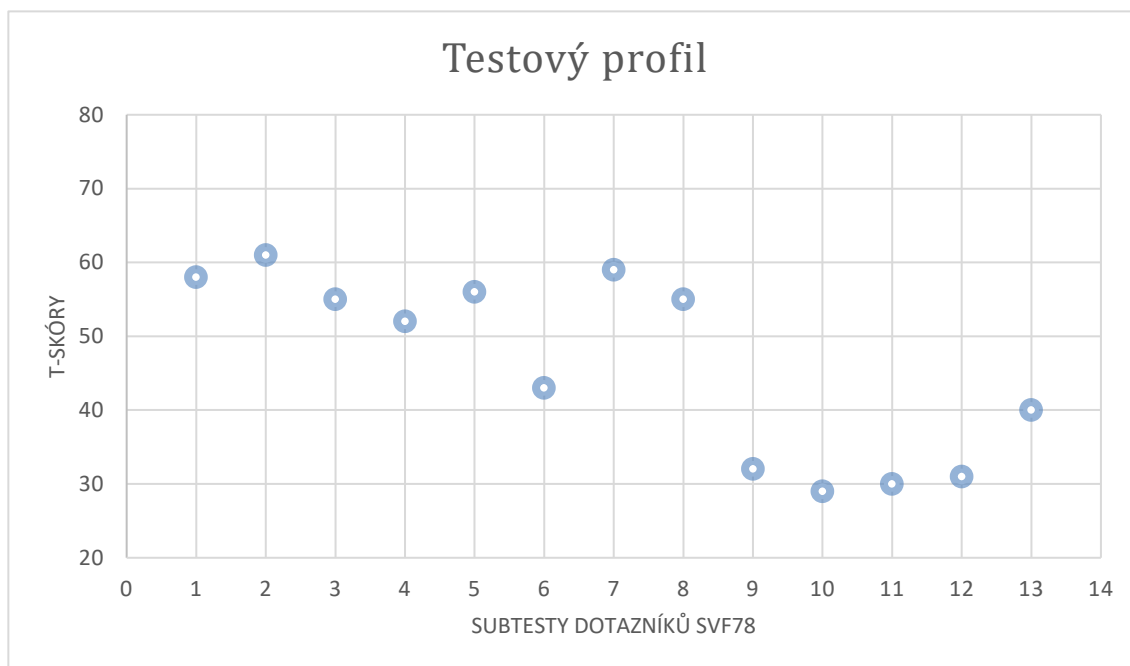
Graf 28 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 14



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 14 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 29 Testový profil respondenta č. 15



Zdroj: vlastní šetření, 2020

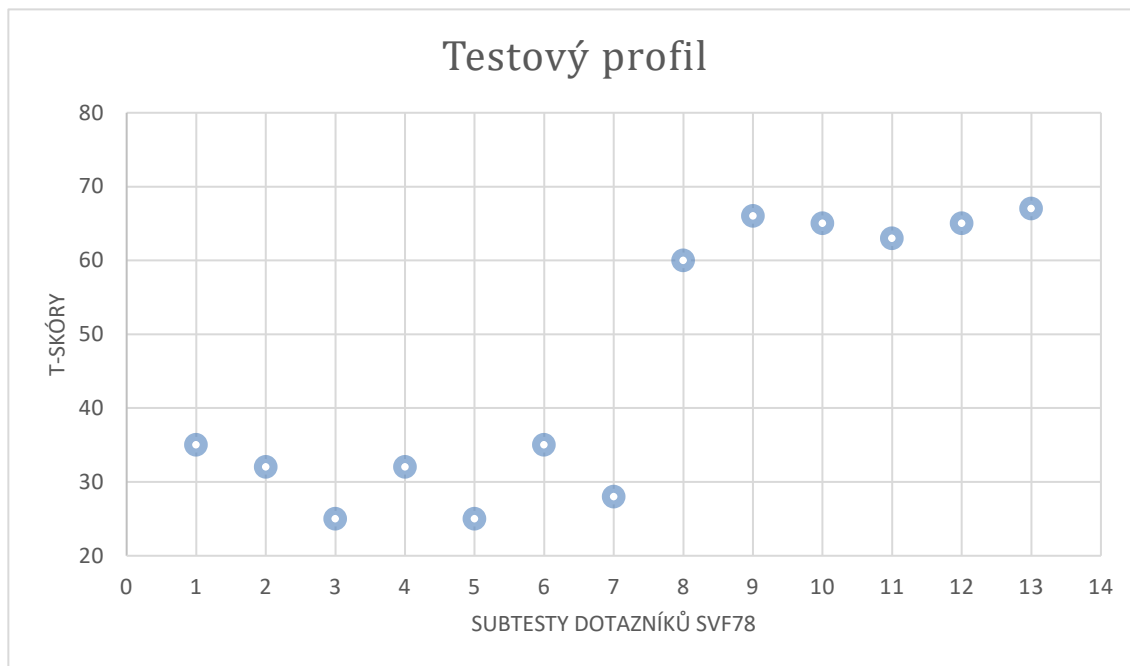
Graf 30 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 15



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 15 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 31 Testový profil respondenta č. 16



Zdroj: vlastní šetření, 2020

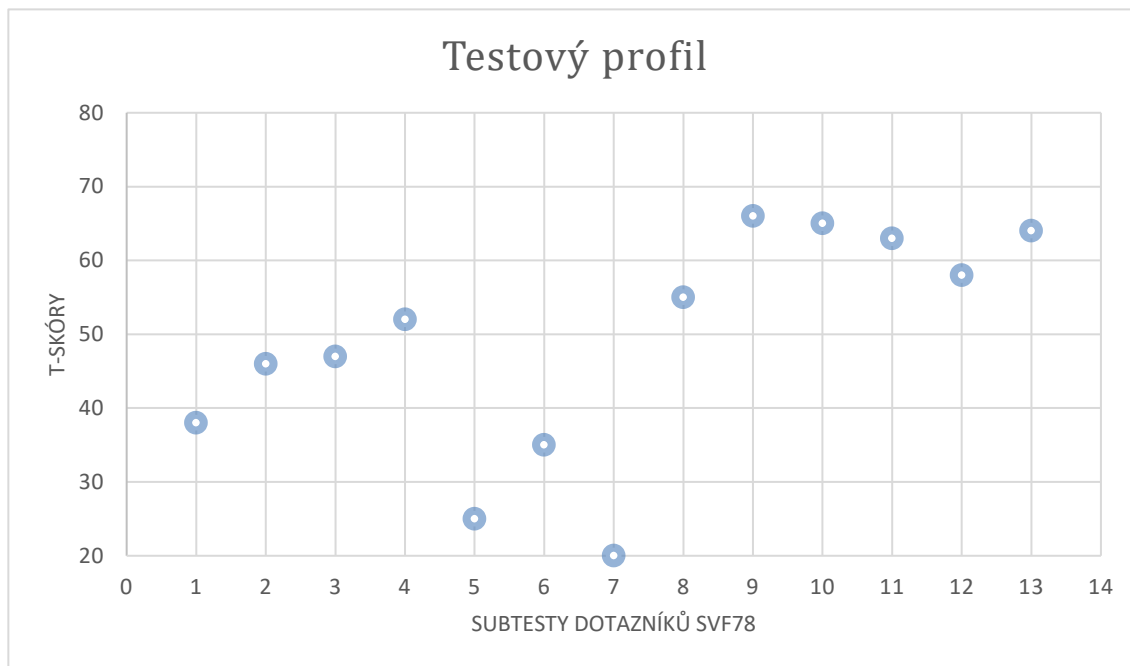
Graf 32 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 16



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 16 autorka zjistila převažující negativní strategii. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 33 Testový profil respondenta č. 17



Zdroj: vlastní šetření, 2020

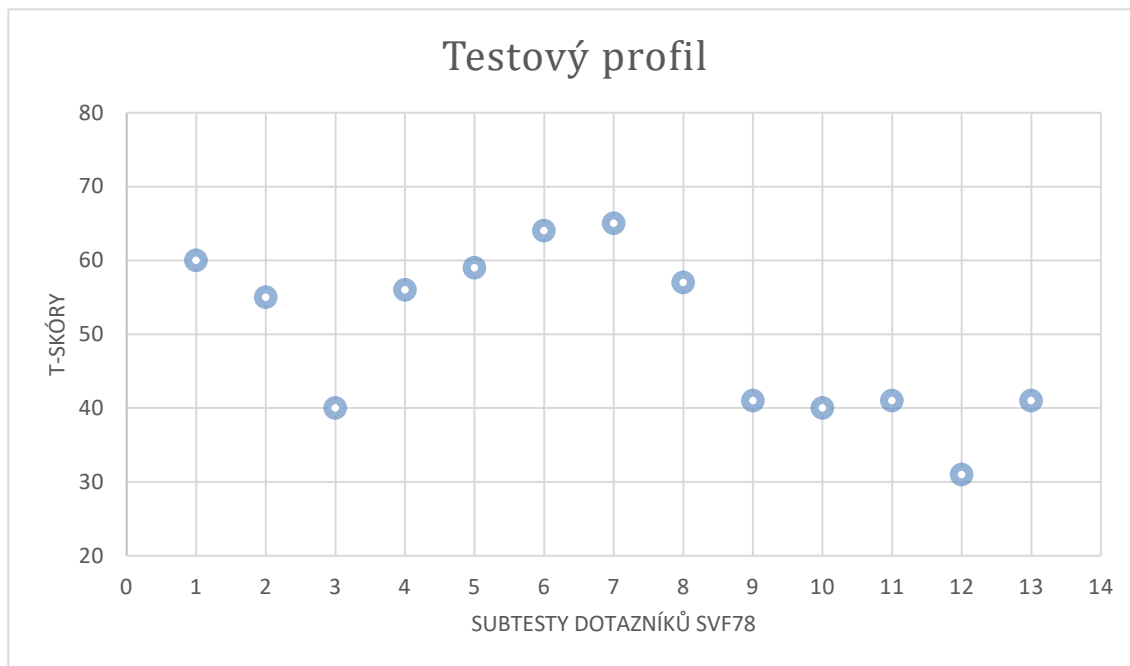
Graf 34– Strategie zvládání stresu u respondenta č. 17



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 17 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 35 Testový profil respondenta č. 18



Zdroj: vlastní šetření, 2020

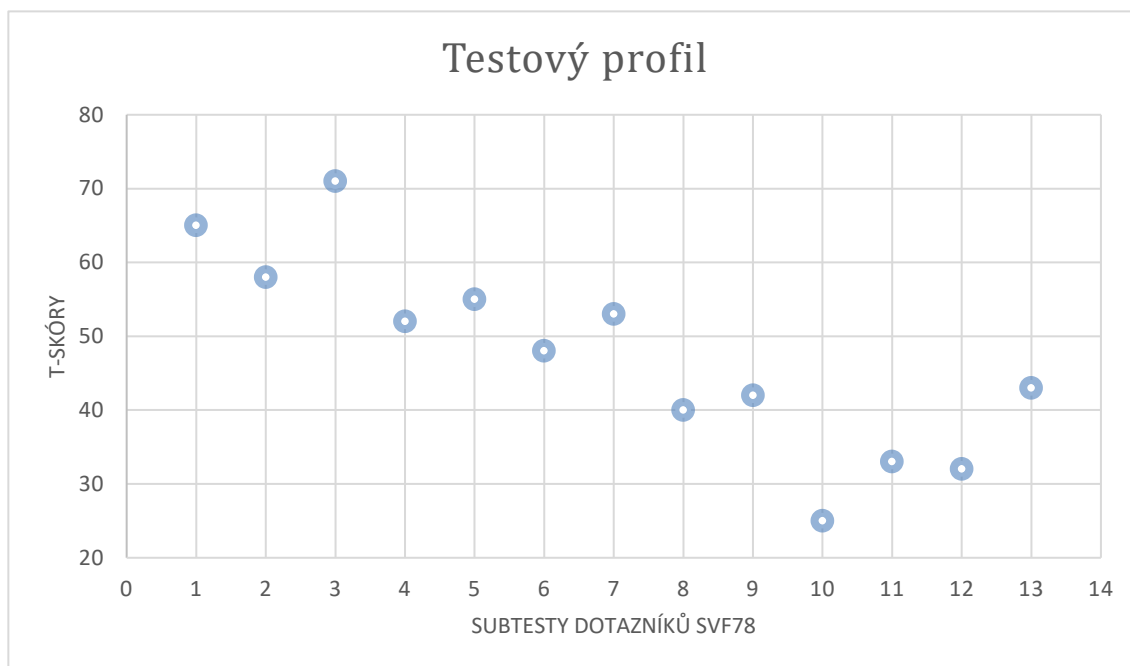
Graf 36 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 18



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 18 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 37 Testový profil respondenta č. 19



Zdroj: vlastní šetření, 2020

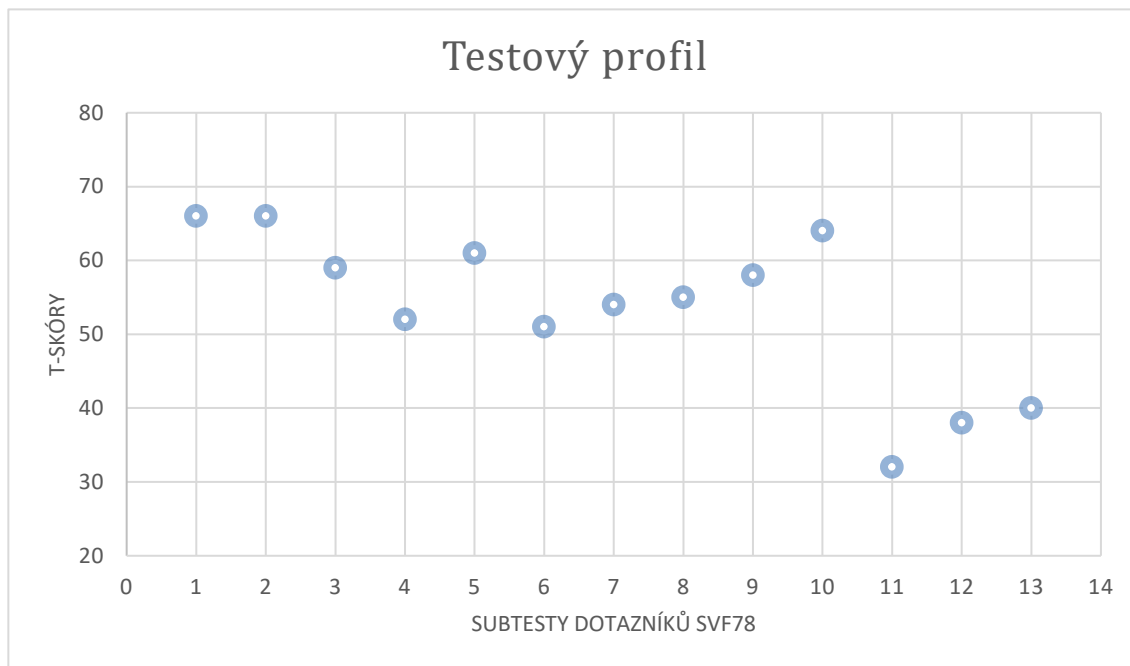
Graf 38 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 19



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 19 byla zjištěna opět převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 39 Testový profil respondenta č. 20



Zdroj: vlastní šetření, 2020

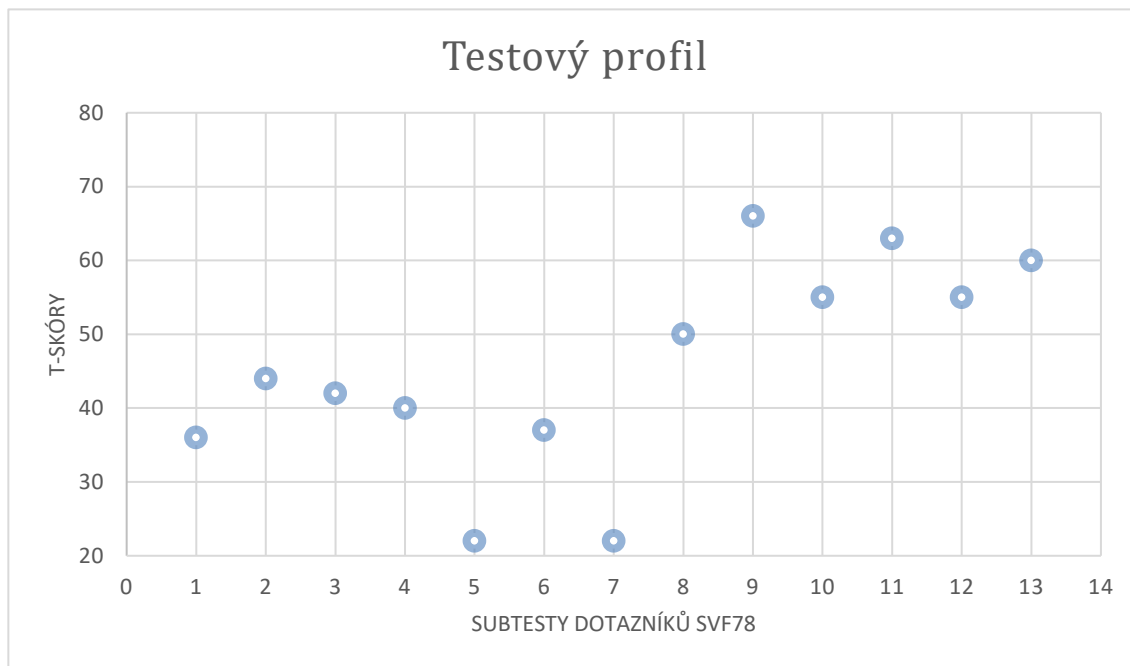
Graf 40 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 20



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 20 byla zjištěna opět převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říct, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 41 Testový profil účastníka č. 21



Zdroj: vlastní šetření, 2020

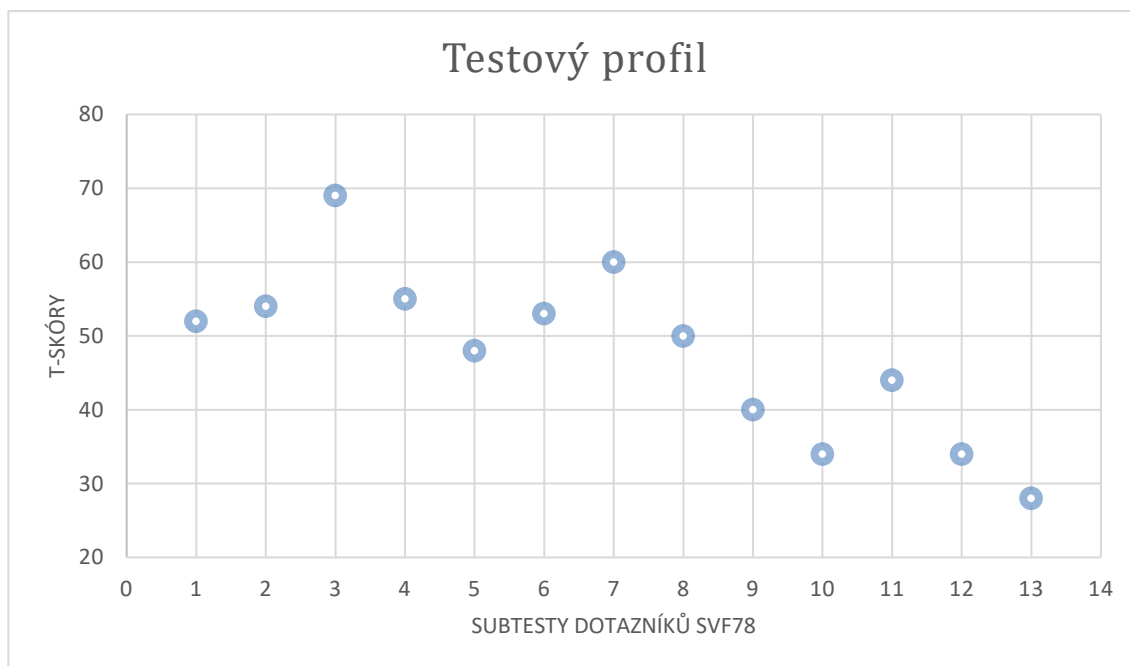
Graf 42 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 21



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 21 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 43 Testový profil respondenta č. 22



Zdroj: vlastní šetření, 2020

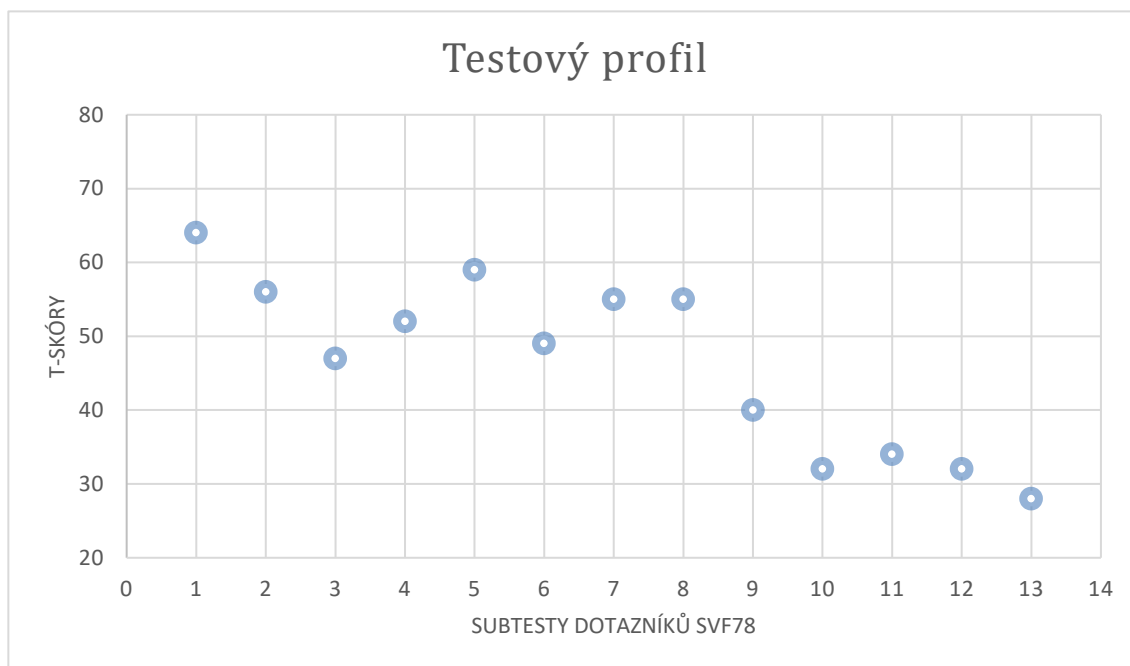
Graf 44 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 22



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 22 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 45 Testový profil respondenta č. 23



Zdroj: vlastní šetření, 2020

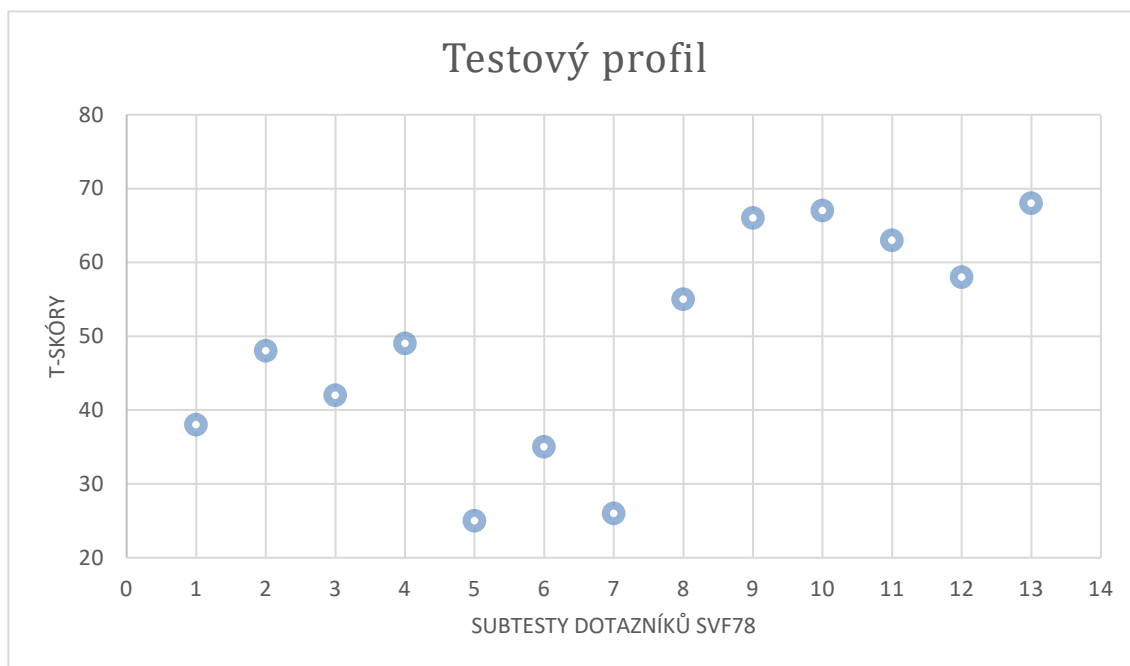
Graf 46 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 23



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 23 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 47 Testový profil respondenta č. 24



Zdroj: vlastní šetření, 2020

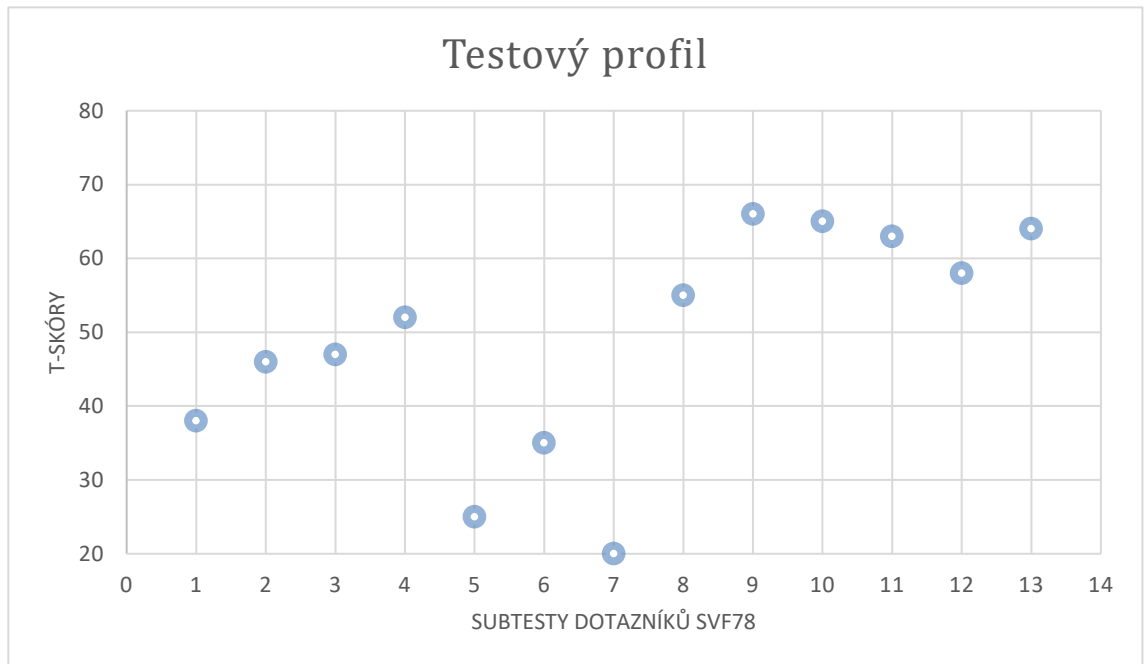
Graf 48 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 24



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 24 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 49 Testový profil respondenta č. 25



Zdroj: vlastní šetření, 2020

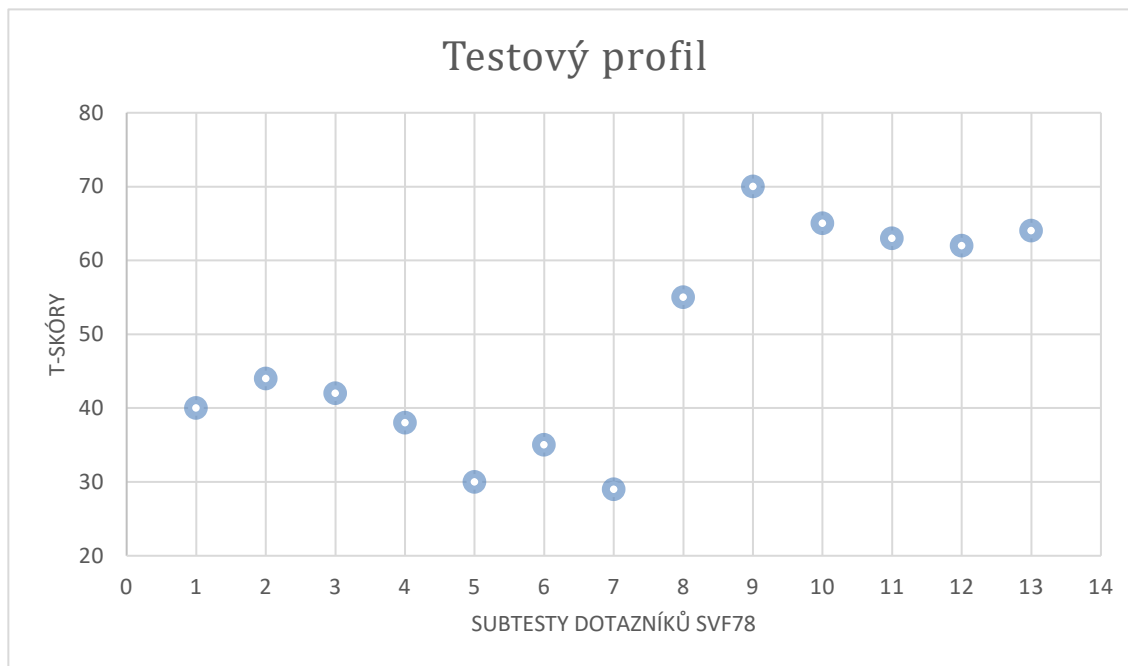
Graf 50 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 25



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 25 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 51 Testový profil respondenta č. 26



Zdroj: vlastní šetření, 2020

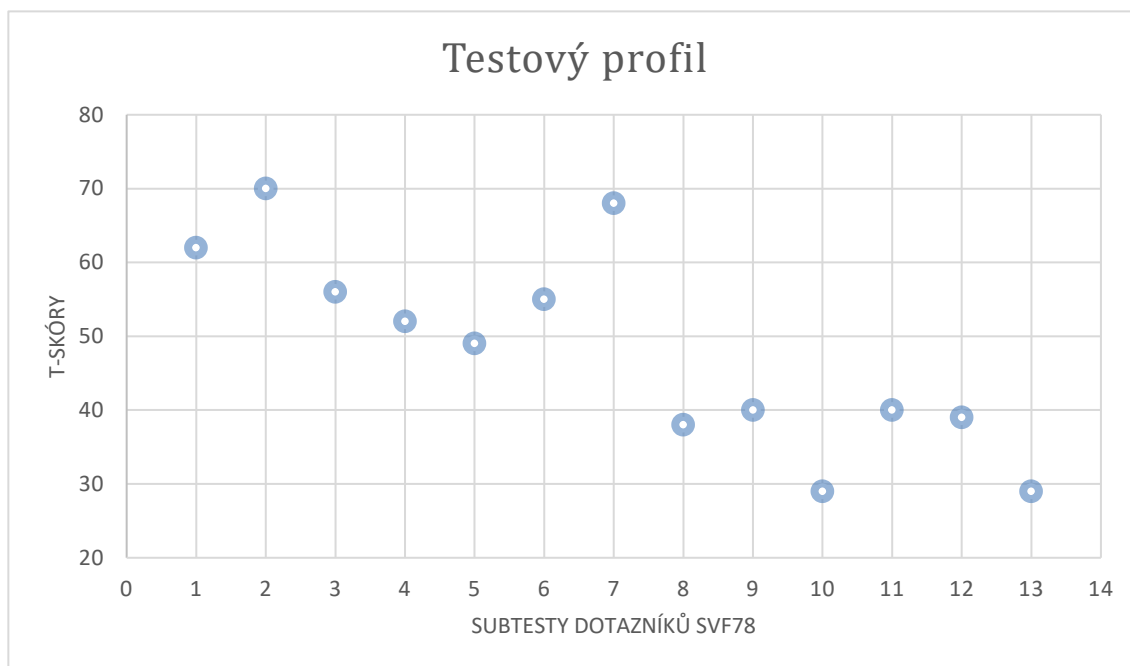
Graf 52 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 26



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 26 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

Graf 53 Testový profil respondenta č. 27



Zdroj: vlastní šetření, 2020

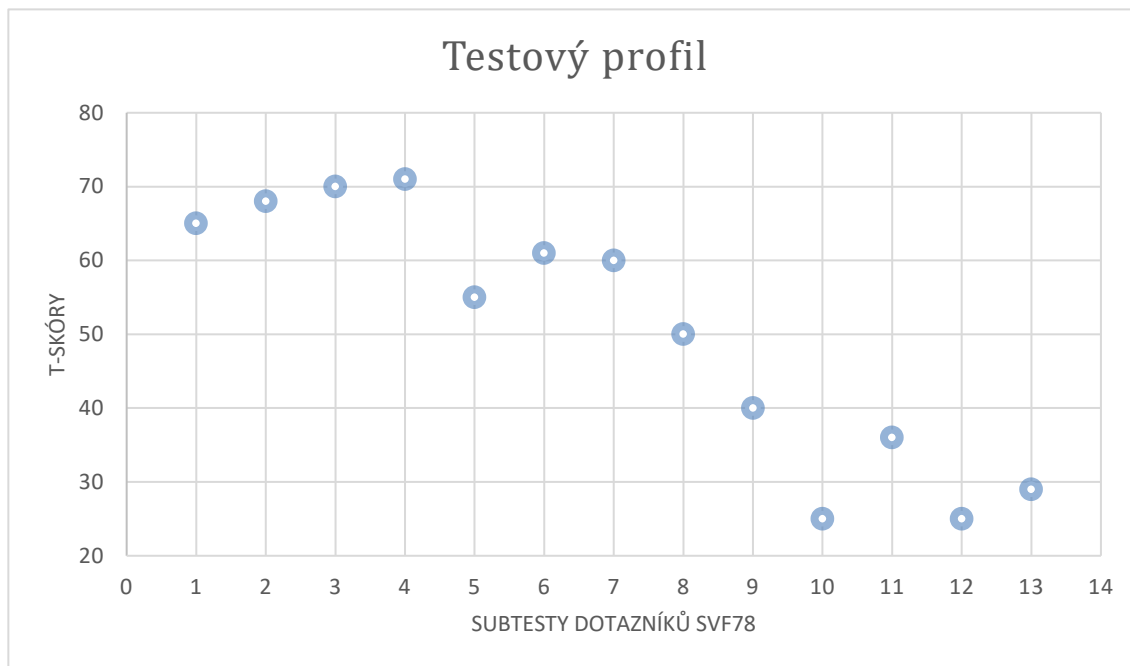
Graf 54 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 27



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 27 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 55 Testový profil respondenta č. 28



Zdroj: vlastní šetření, 2020

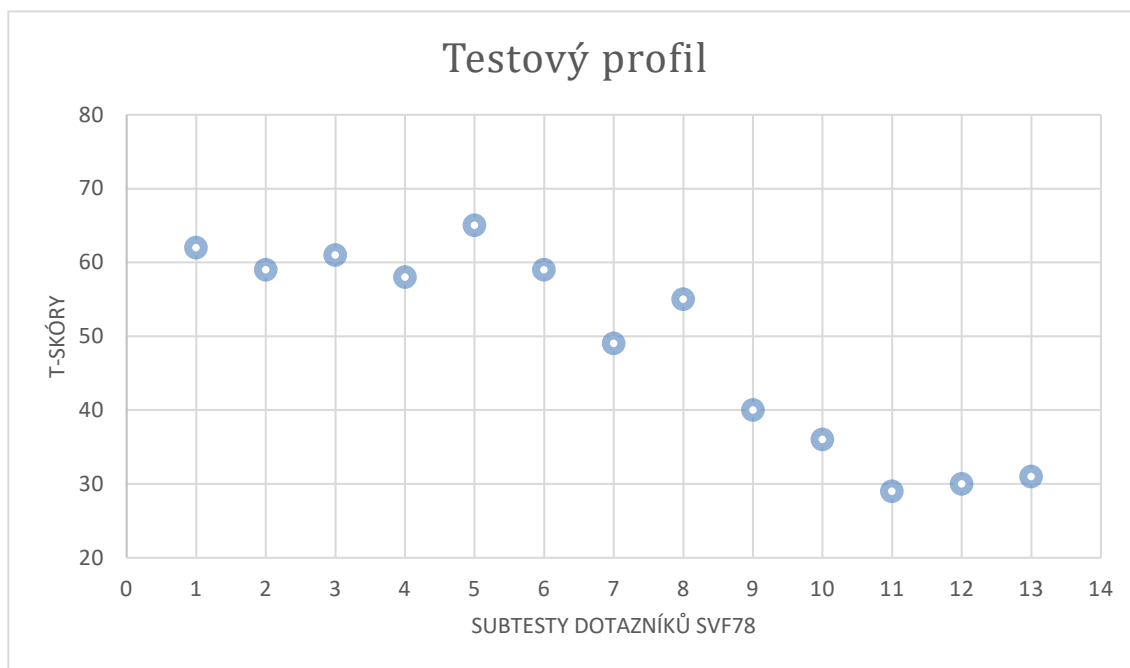
Graf 56 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 28



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 28 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 57 Testový profil respondenta č. 29



Zdroj: vlastní šetření, 2020

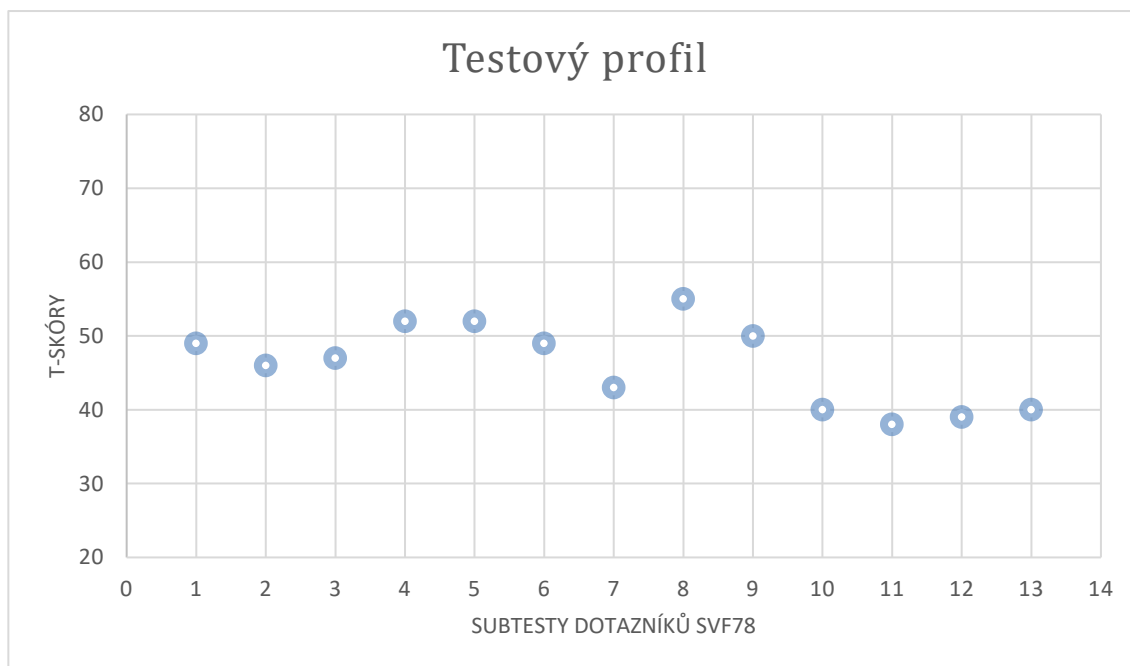
Graf 58 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 29



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 29 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 59 Testový profil respondenta č. 30



Zdroj: vlastní šetření, 2020

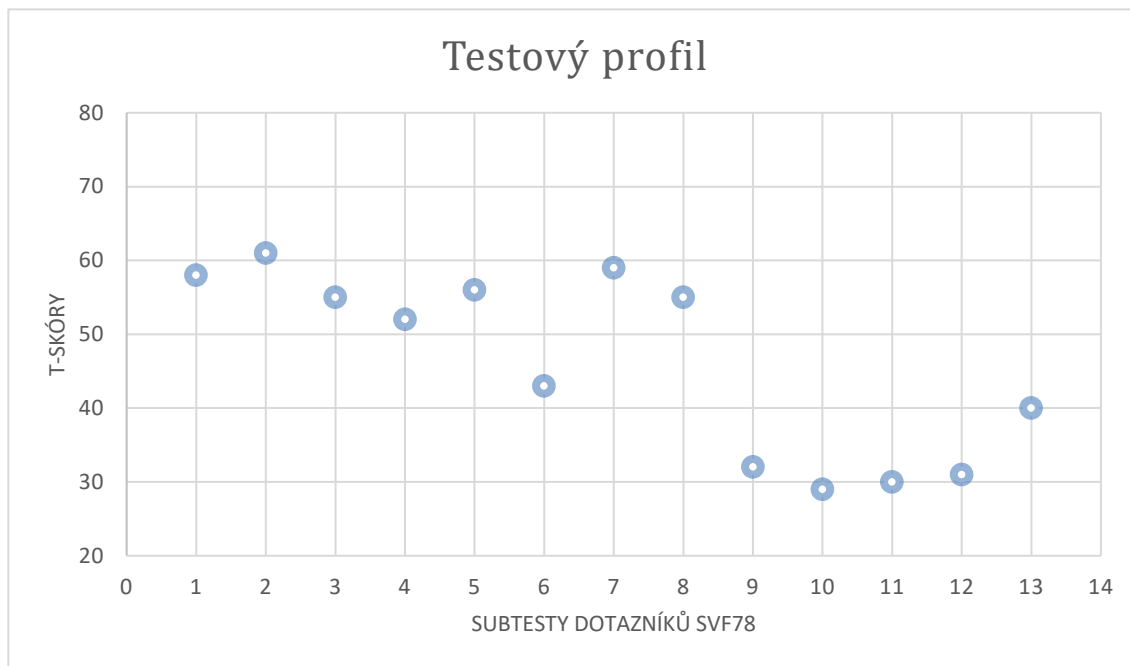
Graf 60 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 30



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 30 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 61 Testový profil respondenta č. 31



Zdroj: vlastní šetření, 2020

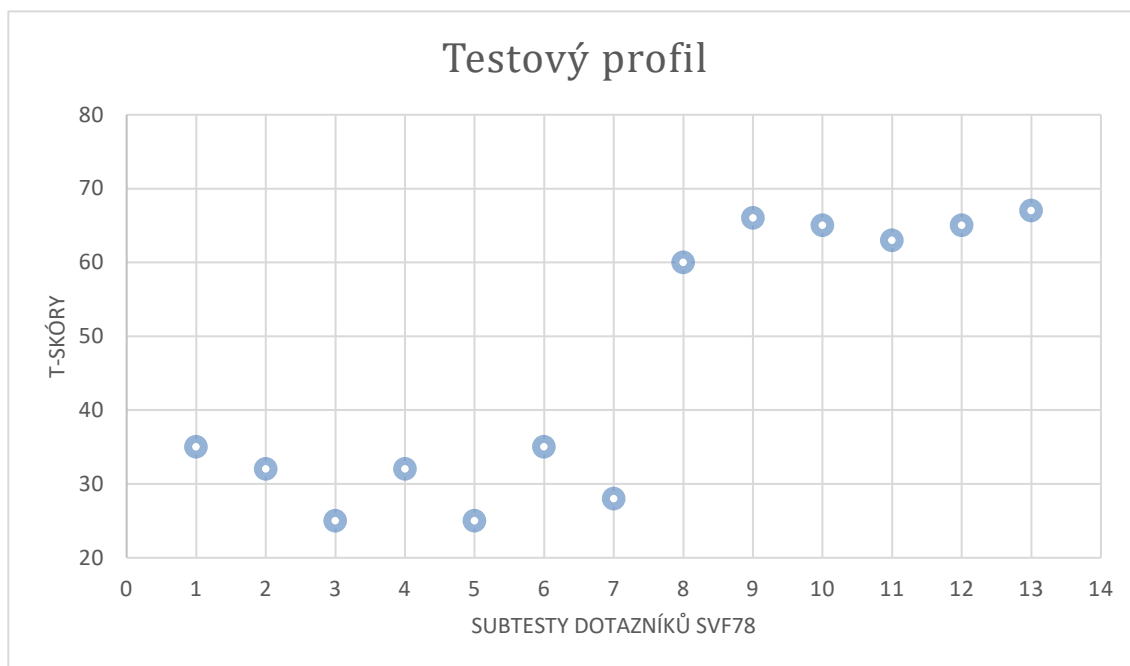
Graf 62 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 31



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 31 byla zjištěna převažující pozitivní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že se díky používané pozitivní strategii dokáže vyrovnat se stresem a není tudíž ohrožen syndromem vyhoření tak, jako pracovníci, u kterých převládají negativní strategie zvládání stresu.

Graf 63 Testový profil respondenta č. 32



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Graf 64 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 32



Zdroj: vlastní šetření, 2020

Na základě vyhodnocení dotazníku u testového profilu respondenta č. 32 byla zjištěna převažující negativní strategie. O tomto respondentovi můžeme říci, že je díky nadprůměrnému skóru více ohrožen syndromem vyhoření než pracovník, který při zvládání stresu používá pozitivní strategii.

7.1 SHRNUÍ A INTERPRETACE VÝZKUMU

Na základě výše uvedené analýzy dotazníků, které byly vyplněny speciálními pedagogy můžeme konstatovat že, psychické a somatické změny („stres“), nastupující nebo očekávané v zátěžových situacích („stresory“), se nepojímají pasivně, nýbrž jako odpovědi směřující k tomu, aby byla dosažena výchozí psychosomatická úroveň, nebo aby se zamezila větší odchylka od výchozího stavu. Tyto procesy zahrnují jak biologicko-fyziologické adaptační mechanismy, tak psychické procesy, označované jako strategie zpracování nebo zvládání stresu, případně jako zvládací způsoby a dovednosti (angl.coping). Psychické strategie zvládání stresu lze rozdělit na akční způsoby a intrapsychické způsoby (vjemy, představy, myšlenky, emoční a motivační stavy).

Způsoby zpracování stresu, které jedinec užívá se chápou jako „habituální“ rysy osobnosti, tzn. že jsou relativně stabilní v čase („časová konstanta“).

Předpoklad časové konstanty implikuje dostačující spolehlivost, že se tyto způsoby reagování budou opakovat v delším časovém horizontu.

Způsoby, které jedinec při zpracování stresu užívá, jsou relativně nezávislé na druhu zátěžové situace („situační konstanta“). Předpoklad nezávislosti na druhu zátěžové situace implikuje, že určité způsoby zpracování stresu nejsou specificky užívány pouze v určitých zátěžových situacích.

Na otázku, na kolik je třeba brát v úvahu situačně specifické, individuálně konstantní reakce, lze odpovědět pouze se zřetelem k vymezení výzkumného problému. Stupeň rozdílnosti situací se přitom jeví jako podstatná determinanta situační specifičnosti. Situační konstanta je pravděpodobně různě vysoká pro zátěže pouze představované, případně ze vzpomínek plynoucí, na rozdíl od reálných zátěžových situací. Ukazuje se, že situační konstanta se uplatňuje spíše u paměťových představ o způsobech zpracování verbálně referovaných nežli u skutečných zátěžových situací. Proto jsme při analýzách

vyplněných dotazníků vycházeli z toho, že je odůvodněné věnovat pozornost vymezení situačního hlediska.

Způsoby, jichž určitý jedinec užívá při zpracování, resp. zvládnání stresu, jsou relativně nezávislé na druhu reakce na zátěž (reakční konstanta).

Předpoklad nezávislosti na druhu reakce na zátěž znamená, že se neužívá určitého způsobu zvládnání stresu specificky k redukci určité zátěžové reakce, například zátěžového zvýšení srdeční reakce.

Korelačně lze rozlišit více relativně nezávislých způsobů užitých při zpracování stresu („multidimenzionalita“).

Toto hledisko se dotýká možnosti vypracovat profil zpracování stresu.

Způsoby zpracování stresu jsou nejen navzájem rozlišitelné, ale nejsou zcela nebo rozhodujícím způsobem určovány jinými osobnostními charakteristikami („nezávislost, případně samostatnost“).

Při našem šetření jsme vycházeli z předpokladu, že strategie určité osoby při zpracování stresu jsou natolik vědomé, že se lze na ně pomocí verbálních technik dotázat.

V rámci našeho výzkumného šetření si autorka stanovila hlavní výzkumný cíl – analýzu strategie zvládnání stresu speciálních pedagogů. Jejím hlavním cílem bylo u těchto pedagogů zachytit, pomocí vícedimenzionálního sebepozorovacího inventáře SVF 78 individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích. Z provedeného šetření autorka zjistila používané pozitivní a negativní strategie při zvládnání stresu při zátěžové situaci a výše zanalyzovala do jaké míry je skupina učitelů ohrožena syndromem vyhoření. V rámci výzkumu byla dále stanovena hypotéza, kde autorka vyslovila svůj předpoklad, H1 – Převážná část zkoumaných respondentů používá spíše pozitivní než negativní strategie při zvládnání stresu, což se nám z výše uvedeného šetření a analýzy dotazníků potvrdilo. Tuto hypotézu tedy můžeme přijmout.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat používané strategie zvládnání stresu speciálně pedagogických pracovníků během stresových situací, ukázat dopad stresu na pracovní proces a ukázat význam zvládnání těchto strategií. Domníváme se, že všechny cíle byly dosaženy po teoretické i empirické rovině.

Hlavním úkolem bylo u těchto pracovníků zachytit, pomocí vícedimenzionálního sebezpozorovacího inventáře SVF 78, individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích. Z provedeného šetření autorka zjistila používané pozitivní a negativní strategie při zvládnání stresu při zátěžové situaci a díky těmto výsledkům mohla zhodnotit, do jaké míry je skupina učitelů ohrožena syndromem vyhoření.

Studie také zjistila, že většina dotazovaných učitelů neměla přístup k žádným technikám stresového řízení.

Primární opatření, jako je školení vedoucí ke snižování stresu, vytváření společenských struktur a objasnění rolí jsou efektivní strategie, které jsou navrženy pro lepší organizační výsledky. Dále je velmi důležité, aby byly pracovní podmínky přizpůsobené rozdílům ve fyzickém a duševním stavu jedince. Organizace by proto měly věnovat větší pozornost rovnováze mezi pracovním a osobním životem zaměstnanců tím, že budou usilovat o implementaci různých postupů, jako je flexibilní pracovní doba, přiměřené rekreační aktivity, teambuildingy, které mohou přispět k podpoře lepšího výkonu zaměstnanců, lepšího duševního a fyzického zdraví a spokojenosti s prací.

Na základě shrnutí teoretické a praktické části diplomové práce lze vycházet z toho, že zvládací dovednosti si člověk do značné míry osvojuje učením, které zřejmě většinou probíhá podle principu učení na základě efektu a modelu zátěžových situací. Také učení vzhledem (v nejširším smyslu) má pravděpodobně důležitý význam. Přitom je třeba poukázat především na „strategie řešení problémů“. Je odůvodněné předpokládat, že tyto pochody učení vedou k získání dovedností zpracovávat stresové situace, tyto dovednosti, stejně jako veškeré fenomény naučené na základě procesů diferenciací a generalizace, jsou jak podnětově a situačně specifické, tak na podnětech a situacích nezávislé. Zatím není zcela objasněna otázka, nakolik diferenciací a generalizace zvýhodňují spíše jednu nebo druhou možnost. Ať už v této věci padne jakékoliv rozhodnutí, můžeme vycházet z toho, že jedinec si v průběhu svého života osvojuje „repertoár“ způsobů zvládnání stresu,

a že tento individuální repertoár má určitou časovou a situační stabilitu, nicméně lze očekávat, že dojde k modifikacím vlivem zkušeností, čímž se zúží osobnostně specifická časová a situační stabilita dovedností zvládat stres.

Všechny tyto výsledky výzkumu vytvářejí dobrý základ pro budoucí vývoj společnosti. Mohou sloužit jako doporučení pro ředitele a učitele, jak stresu předcházet anebo při již vzniklé stresové situaci se s ní rychle vyrovnat.

Z hlediska výskytu syndromu vyhoření představují speciální pedagogové jednu z nejvíce ohrožených profesních skupin. Denně jsou vystaveni působení různých emočně náročných situací. Nedostatečná adaptace a přílišné zabývání se takovými situacemi přispívají ke vzniku syndromu vyhoření. Výrazný podíl hrají i stresory pracovního prostředí, charakter práce a konkrétní pracovní podmínky. Důležitým předpokladem prevence je poznání rizikových a protektivních faktorů a preventivních opatření. Syndrom vyhoření nezatěžuje pouze osobu, která jím trpí, ale i její okolí. U učitele se promítá do jeho postojů k žákům, kolegům, později i k vlastní rodině a sobě. Aktivní využívání preventivních opatření může výraznou měrou eliminovat riziko vyhoření. Důležité je uvědomit si, že pomáhat druhým můžeme pouze tehdy, pokud máme sami dostatek vnitřních sil, energie a empatie.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČÁP, J. a MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

HAŠKOVCOVÁ, H., 2007. *Thanatologie*. Praha: Galén; 2007.

HARTL P, HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

JANKE, W., ERDMANNOVÁ, E., 2003. *Strategie zvládání stresu – SVF 78*, Testcentrum, Praha 2003 ISBN 80-86471-24-1

JOBÁNKOVÁ, M., et al., 2002. *Kapitoly z psychologie pro zdravotnické pracovníky*. Brno: DVPZ; 2002.

KALLWASS, A., 2007. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-299-7.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I., 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.

KOPŘIVA, K., 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.

KŘIVOHLAVÝ, J., 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-515-3.

KUCHARSKÁ, A., et al. 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. 224 s. ISBN 978-8026-2049-7-8.

MLČÁK, Z., 2000. *K teoretickému paradigma psychické zátěže u učitelů*. In *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost. ISSN 1211-4669.

PIPEKOVÁ, J. et al., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 9788073676476.

PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 8071786217.

RABOCH, J., ZVOLSKÝ, P., et al., 2001. *Učebnice Psychiatrie*. Galén – Karolinum. ISBN 80-246-0390.

VALENTA, M., MÜLLER, O., 2004. *Psychopedie: Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. 443 s. ISBN 80-7320-063-5.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BAJO, I. - VAŠEK, Š., 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých: psychopédia*. Bratislava: Sapienta, 1994. 251 s. ISBN 80-967180-1-0.

ČERNÁ, L., GERGELOVÁ, E., 2008. *Stres v práci učiteľa*. Ústav priemyselného inžinierstva, manažmentu a kvality, Katedra priemyselného inžinierstva, Ústav inžinierskej pedagogiky a humanitných vied, Katedra inžinierskej pedagogiky a psychológie, Materiálovotechnologická fakulta STU Trnava.

ĎURIC, L., 1969. *Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN null.

FOTHERGILL, A., EDWARDS, D., BURNARD, P., 2004. *Stress, burnout, coping and stress management in psychiatrists: findings from a systematic review*. The International Journal of Social Psychiatry. 2004;50(1):54–65.

HOTÁR, V. et al., 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých*. Andragogika: Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E., 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-77-7.

KOLIBÁROVÁ, I., 2012. *Syndróm vyhorenia v učiteľskej profesii vo vzťahu k pracovnej spokojnosti a sociálnej opory*. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, č.3-4. s. 9-13.

KUMAR S., 2007. *Burnout in psychiatrists*. World Psychiatry. 2007;6(3):186–189.

MANNIOVÁ, J. 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. Ivanka pri Dunaji: Axima, 2008. 113 s. ISBN 978-8096-9178-5-3.

MIŠKOLCIOVÁ, I., 2008. *Syndróm vyhorenia u učiteľov základných škôl a možnosti jeho prevencie*. Banská Bystrica Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-625-2.

MOROVICZOVÁ, E., 2008. *Profesia sestier a syndróm vyhorenia*. In Florence. ISBN 1801- 464X.

- MOROVICZOVÁ E, et al., 2014, *Komunikácia v medicíne*. Bratislava: UK; 2014.
- PETLÁK, E., 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-05-X.
- RUSH M., 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů; 2003.
- SILVA De, PV., HEWAGE, CG., FONSEKA, P., *Burnout: an emerging occupational health problem*. *Galle Medical Journal*.
- SELYE, H., 1966. *Život a stres*. Bratislava: Obzor.
- ŠPENDLA, V., 1974. *Učiteľ a učiteľská profesia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN
- VAŠEK, Š., a kol., 1994. *Špeciálna pedagogika: Terminologický a výkladový slovník*, 1. vyd. - Bratislava: SPN, 1994. - 245 s. - ISBN 80-08-01217-X
- VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

SEZNAM ZKRATEK

WHO - Mezinárodní zdravotnická organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Nenalezena položka seznamu obrázků.

Seznam tabulek

Tabulka 6 Popis subtestů dotazníku SVF 78 49

Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf 1 Testový profil respondenta č. 1 | 52 |
| Graf 2 - Strategie zvládání stresu respondenta č. 1 | 52 |
| Graf 3 - Testový profil respondenta č. 2 | 53 |
| Graf 4 - Strategie zvládání stresu respondenta č. 2 | 53 |
| Graf 5 - Testový profil respondenta č. 3 | 54 |
| Graf 6 - Strategie zvládání stresu respondenta č. 3 | 54 |
| Graf 7 Testový profil respondenta č. 4 | 55 |
| Graf 8 Strategie zvládání stresu respondenta č. 4 | 55 |
| Graf 9 Testový profil respondenta č. 5 | 56 |
| Graf 10 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 5 | 56 |
| Graf 11 Testový profil respondenta č. 6 | 57 |
| Graf 12 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 6 | 57 |
| Graf 13 Testový profil respondenta č. 7 | 58 |

| | |
|--|----|
| Graf 14 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 7 | 58 |
| Graf 15 Testový profil respondenta č. 8 | 59 |
| Graf 16 Strategie zvládání stresu respondenta č. 8 | 59 |
| Graf 17 Testový profil respondenta č. 9 | 60 |
| Graf 18 Strategie zvládání stresu respondenta č. 9 | 60 |
| Graf 19 Testový profil respondenta č. 10 | 61 |
| Graf 20 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 10 | 61 |
| Graf 21 Testový profil účastníka č. 11 | 62 |
| Graf 22 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 11 | 62 |
| Graf 23 Testový profil respondenta č. 12 | 63 |
| Graf 24 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 12 | 63 |
| Graf 25 Testový profil respondenta č. 13 | 64 |
| Graf 26 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 13 | 64 |
| Graf 27 Testový profil respondenta č. 14 | 65 |
| Graf 28 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 14 | 65 |
| Graf 29 Testový profil respondenta č. 15 | 66 |
| Graf 30 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 15 | 66 |
| Graf 31 Testový profil respondenta č. 16 | 67 |
| Graf 32 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 16 | 67 |
| Graf 33 Testový profil respondenta č. 17 | 68 |
| Graf 34– Strategie zvládání stresu u respondenta č. 17 | 68 |

| | |
|---|----|
| Graf 35 Testový profil respondenta č. 18 | 69 |
| Graf 36 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 18 | 69 |
| Graf 37 Testový profil respondenta č. 19 | 70 |
| Graf 38 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 19 | 70 |
| Graf 39 Testový profil respondenta č. 20 | 71 |
| Graf 40 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 20 | 71 |
| Graf 41 Testový profil účastníka č. 21 | 72 |
| Graf 42 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 21 | 72 |
| Graf 43 Testový profil respondenta č. 22 | 73 |
| Graf 44 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 22 | 73 |
| Graf 45 Testový profil respondenta č. 23 | 74 |
| Graf 46 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 23 | 74 |
| Graf 47 Testový profil respondenta č. 24 | 75 |
| Graf 48 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 24 | 75 |
| Graf 49 Testový profil respondenta č. 25 | 76 |
| Graf 50 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 25 | 76 |
| Graf 51 Testový profil respondenta č. 26 | 77 |
| Graf 52 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 26 | 77 |
| Graf 53 Testový profil respondenta č. 27 | 78 |
| Graf 54 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 27 | 78 |
| Graf 55 Testový profil respondenta č. 28 | 79 |

| | |
|---|----|
| Graf 56 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 28..... | 79 |
| Graf 57 Testový profil respondenta č. 29 | 80 |
| Graf 58 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 29 | 80 |
| Graf 59 Testový profil respondenta č. 30 | 81 |
| Graf 60 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 30..... | 81 |
| Graf 61 Testový profil respondenta č. 31 | 82 |
| Graf 62 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 31 | 82 |
| Graf 63 Testový profil respondenta č. 32 | 83 |
| Graf 64 Strategie zvládání stresu u respondenta č. 32..... | 83 |

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|-----------------------------------|---|
| Příloha A – Dotazník SVF 78 | I |
|-----------------------------------|---|

Strategie zvládnání stresu SVF 78

DOTAZNÍK SVF 78

Wilhelm Janke, Gisela Erdmannová

Jméno:

Věk: Pohlaví: muž žena

Povolání:

Datum:

Pokyny ke zpracování dotazníku:

Dotazník obsahuje řadu výroků – způsobů, jak člověk může reagovat v situacích, kdy je něčím nebo někým poškozen, vnitřně rozrušen, nebo vyveden z míry.

Přečtěte si, prosím, každý výrok a uveďte, nakolik odpovídá Vašemu způsobu reagování. Svou odpověď označte přeškrtnutím (křížkem x) zvoleného čísla na škále od 0 (**vůbec ne**), po 4 (**velmi pravděpodobně**):

| | | | | |
|----------|----------|-------|---------------|---------------------|
| vůbec ne | spíše ne | možná | pravděpodobně | velmi pravděpodobně |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Příklad:

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry

... zajdu navštívit dobré přátele nebo známé

| | | | | |
|----------|----------|-------|---------------|---------------------|
| vůbec ne | spíše ne | možná | pravděpodobně | velmi pravděpodobně |
| 0 | 1 | 2 | X | 4 |

V tomto případě je označeno číslo 3 (**pravděpodobně**). To znamená, že „navštívit dobré přátele nebo známé“ pravděpodobně odpovídá Vašemu způsobu reagování v této situaci.

Nevynechejte, prosím, žádný z uvedených výroků a při váhání se přikloňte vždy k vyjádření, které Vás nejlépe vystihuje.

Pokud omylem označíte jinou odpověď a chcete se opravit, označte křížkem X správnou odpověď a navíc ji i výrazně podtrhněte.

Pracujte plynule, ale pečlivě; nezděrujte se příliš u jednotlivých výroků. Ověřte prosím, zda jste vyplnil(a) údaje o Vás a začněte vyplňovat dotazník.

Objednací číslo: 124-2
© Testcentrum, Praha 2001

| Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ... | obávám se | uplácím se | mlčím | vytrápenostně | zlostně |
|---|-----------|------------|-------|---------------|---------|
| 1) ... snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) ... řeknu si, že se nedám vyvést z míry | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3) ... snažím se, aby mě někdo jiný při řešení podpořil | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4) ... cítím se nějak bezmocný(-á) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5) ... řeknu si, že si nemám co vyčítat | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6) ... nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7) ... ptám se, co jsem už zase udělal(a) špatně | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8) ... promyslím přesně své další jednání | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9) ... mám tendenci od toho utéct | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10) ... řeknu si, že to vydržím | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11) ... vyhnu se napříště takovým situacím | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12) ... vyrovnám se s tím rychleji než ostatní | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13) ... snažím se ujasnit si všechny detaily situace | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14) ... přejdu k nějaké jiné činnosti | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15) ... požádám někoho o radu, jak bych měl(a) postupovat | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16) ... sním něco dobrého | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17) ... pak o tom přemyslím znovu a znovu | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18) ... řeknu si: „co možná pryč od toho“ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19) ... mám špatné svědomí | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20) ... řeknu si: „musíš se sebrat“ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21) ... řeknu si, že si přece nemusím dělat výčtky svědomí | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22) ... přišť se hned při prvních náznacích vyhnu takovým situacím | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23) ... mám tendenci hned ustoupit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24) ... jsem sám (sama) se sebou nespokojen(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25) ... podívám se na něco pěkného v televizi | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26) ... myslím si: „jen se nedat odradit“ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27) ... prostě musím s někým o tom hovořit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Když jsem někým nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| 28) ... přepadají mne myšlenky na útek | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29) ... udělám vše, abych odstrani(l)a příčinu | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30) ... jsem rád(a), že nejsem tak přecitlivělý(-á) jako druzí | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31) ... zabývám se pak ještě dlouho touto situací | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32) ... dělám něco, co mě od toho odvádí | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33) ... umiňuji si, že se přístě takovým situacím vyhnu | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34) ... snažím se potlačit své vzrušení | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35) ... řeknu si, že za to nemohu | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36) ... řeknu si, že druzí by to tak snadno nestrávili | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37) ... dělám si výčitky | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38) ... řeknu si: „nesmíš to v žádném případě vzdát“ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39) ... nevím, jak bych mohl(a) takové situaci čelit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40) ... udělám něco dobrého pro sebe | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41) ... pouze si přejí, abych z této situace co nejrychleji vyvázl(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42) ... požádám někoho o pomoc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43) ... vytvořím si plán, jak mohu tyto nesnáze odstranit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44) ... myslím si, že já za tu situaci nezodpovídám | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45) ... říkám si: „jen se nedat zbavit odvahy“ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46) ... myslím si, že bych se nechtěl(a) v budoucnu dostat do takové situace | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47) ... nejde mně ta situace dlouho z hlavy | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48) ... snažím se, abych si zachoval(a) pevný postoj | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49) ... všechno se mně zdá tak beznadějně | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50) ... vrhnu se do práce | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51) ... řeknu si, že to nakonec byla moje chyba | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52) ... lépe se kontroluji než druzí v téže situaci | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53) ... koupím si něco, co už jsem dlouho chtěl(a) mít | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54) ... obvykle se mně všechno zdá nesmyslné | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ... | občas se | často se | velmi | prakticky nikdy | nikdy |
|---|----------|----------|-------|-----------------|-------|
| 55) ... ujasním si, že mám možnosti situaci zvládnout | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56) ... myslím si, že na tom nemám vinu | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57) ... potřebuji k tomu slyšet mínění někoho jiného | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58) ... snažím se o kontrolu svého chování | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59) ... pokouším se vymanit se ze vzniklé situace | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60) ... v myšlenkách si pak situaci znovu a znovu přehrávám | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 61) ... aktivně se snažím situaci změnit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 62) ... řeknu si: „dokážeš se s tím vypořádat“ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 63) ... přece se zase uklidním rychleji než ostatní | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 64) ... dbám na to, aby příště k takovým situacím vůbec nedocházelo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 65) ... hledám něco, co by mě mohlo potěšit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 66) ... snažím se od toho odpoutat pozornost | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 67) ... hledám vinu sám (sama) u sebe | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 68) ... snažím se s někým o problému hovořit | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 69) ... prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 70) ... myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 71) ... řeknu si, že se nesmím dát vyvést z klidu | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 72) ... splním si nějaké dlouho vytoužené přání | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 73) ... beru to lehčeji než jiní ve stejné situaci | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 74) ... nějak se od toho odpoutám | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 75) ... mám sklon rezignovat | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 76) ... snažím se přesně si ujasnit důvody, které k situaci vedly | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 77) ... uvažuji, jak se mohu příště vyhnout takovým situacím | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 78) ... nejraději bych od toho jednoduše utekl(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kateřina Černá

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Duševní hygiena v profesi speciální pedagog

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh:76

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 17

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 19

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Jindra Stříbrská, Ph.D.