

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ**

Iveta Barošová  
3.ročník-prezenční studium

Obor: Vychovatelství

**PŘÍČINY A PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ**  
**U ASISTENTŮ PEDAGOGA V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**  
**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí práce: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.**

**OLOMOUC 2019**

## Poděkování

Děkuji Mgr. Jitce Nábělkové, Ph.D. za veškerou odbornou pomoc, kterou mi poskytovala jako vedoucí po celou dobu vzniku této bakalářské práce. Děkuji asistentům pedagoga základních škol, díky kterým jsem mohla realizovat výzkum pro tuto práci.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20.dubna 2019

.....

# Obsah

ÚVOD .....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 INKLUZE A INTEGRACE .....	8
1.1 Historický vývoj inkluze a integrace .....	8
1.2 Integrace vs. Inkluze .....	9
1.3 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze .....	10
1.3.1 Rodina a rodiče .....	10
1.3.2 Škola a učitelé .....	10
1.3.3 Poradenská pracoviště .....	11
2 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE ASISTENTA PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
2.1 Vymezení profese asistenta pedagoga .....	12
2.1.1 Požadavky na přijetí .....	12
2.2 Kvalifikační předpoklady pro výkon asistenta pedagoga .....	13
2.3 Kompetence a role asistenta pedagoga .....	14
2.4 Individuální vzdělávací plán, jako základ práce asistenta pedagoga .....	15
2.5 Zátěž v oblasti finančního ohodnocení .....	15
2.6 Zátěž v oblasti nejistoty udržení si pracovního místa .....	16
2.7 Zátěž v oblasti nejasného vymezení pracovní náplně .....	17
2.8 Zátěž plynoucí ze spolupráce asistenta pedagoga a učitele .....	17
2.9 Zátěž plynoucí ze spolupráce s rodiči .....	18
2.10 Zátěž plynoucí z absence metodické podpory .....	18
3 VZTAH ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ A SYNDROMU VYHOŘENÍ U ASISTENTŮ PEDAGOGA .....	20
3.1 Definice syndromu vyhoření .....	20
3.2 Příčiny syndromu vyhoření ve vztahu k zátěžovým situacím u asistenta pedagoga .....	20
3.3 Projevy syndromu vyhoření .....	22
3.3.1 Tělesné vyčerpání .....	23
3.3.2 Emocionální vyčerpání .....	23
3.3.3 Duševní vyčerpání .....	23
3.4 Fáze syndromu vyhoření .....	23
3.5 Prevence syndromu vyhoření .....	25
3.5.1 Interní prevence .....	25
3.5.2 Externí prevence .....	26

II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	27
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ REALIZOVANÉ PROSTŘEDNICTVÍM KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU .....	27
4.1 Výzkumné cíle a otázky .....	27
4.2 Metody a nástroje výzkumu .....	28
4.3 Zvolený přístup a metoda sběru dat.....	28
4.4 Výzkumný vzorek .....	29
4.4.1 Výběr výzkumného vzorku.....	29
4.5 Zjištění míry syndromu vyhoření.....	29
4.5.1 Vyhodnocení dotazníku MBI Maslachová a Jackson .....	30
4.6 Zpracování dat.....	30
4.6.1 Otevřené kódování.....	31
4.6.2 Axiální kódování .....	32
4.6.3 Selektivní kódování.....	36
4.7 Analýza a interpretace kategorií vytvořených po axiálním kódování .....	37
4.8 Vztah zátěžových situací a syndromu vyhoření .....	41
4.9 Diskuse k výsledkům výzkumného šetření.....	43
ZÁVĚR .....	45
5 ZDROJE .....	46
SEZNAM ZKRATEK.....	50
PŘÍLOHY .....	51

## ÚVOD

Téma, které bylo pro bakalářskou práci zvoleno, se nazývá příčiny a projevy syndromu vyhoření u asistentů pedagoga v prostředí základního vzdělávání. Je to téma velmi aktuální a diskutované. Díky vzniklé inkluzi a potřebě podpůrného opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami roste počet asistentů pedagoga. Ti se potýkají se spoustou zátěžových situací, které stále nejsou nijak řešeny. Jelikož je inkluze proces a ne záležitost, která se uskuteční během jednoho dne, má stále mnoho nedokonalostí, a ty se odrážejí na pracovní pozici asistenta pedagoga.

Syndrom vyhoření je nebezpečný jev, který se vyskytuje čím dál častěji, hlavně v pomáhajících profesích. Lidé o něm vědí, ale nejsou si vědomi toho, jak se projevuje, jaké jsou jeho příčiny, jak mu předcházet. Jeden z přínosů práce vidíme v tom, že uchopením problému dáme čtenáři lepší informace o sledovaném jevu – čili možnost jeho prevence.

Hlavním cílem této práce je určit a zhodnotit zátěžové situace, které se vztahují k syndromu vyhoření u asistentů pedagoga v prostředí základního vzdělávání. Práce propojuje teoretickou část s praktickou.

Práce je rozdělená do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá problematikou inkluze a integrace, jejich historickým vývojem, a tím, jak to vypadá, když jsou úspěšné. Druhá kapitola je klíčová, protože pojednává o asistentu pedagoga, jeho rolích ve vzdělávacím procesu, a hlavně o konkrétních zátěžových situacích, se kterými se setkává. Třetí kapitola se zabývá syndromem vyhoření a jeho vztahem k zátěžovým situacím. Na úvod zde definujeme syndrom vyhoření a zmíníme i jeho prevenci. Snažíme se teoreticky popsat, jak se konkrétní příčiny syndromu vyhoření mohou vztahovat k zátěžovým situacím.

Čtvrtá kapitola se zabývá částí praktickou. Ta obsahuje kvalitativní výzkum, který analyzuje šest rozhovorů s asistenty pedagoga ze základních škol, kteří v současné době mají na starost minimálně jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. K analýze těchto rozhovorů jsme použili kódování, které bude v práci blíže osvětleno. K výzkumu patří i dotazníky na syndrom vyhoření, které byly vyplněny stejnými respondentkami. Slouží k tomu, abychom zjistili, zda zátěžové situace, které se objevují v rozhovorech, se mohou vztahovat k syndromu vyhoření.

Tato práce se snaží uchopit informace o inkluzi, zátěžových situacích u asistentů pedagoga a syndrom vyhoření s nimi spojený. Zároveň dokázat, zda existuje vztah mezi zátěžovými situacemi a syndromem vyhoření. Přínos práce vidíme v tom, že může poskytnout veřejnosti informaci pojednávající o tom, že pokud skutečně existuje spojitost mezi těmito jevy, měli

bychom se snažit o zlepšení situace pro asistenty a umožnit jim tak lepší pracovní podmínky.  
Ve chvíli, kdy dokážeme uchopit problém, můžeme mu jednoduše předejít.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 INKLUZE A INTEGRACE

Vzhledem k tomu, že místo asistenta pedagoga je produktem hlavně školské inkluze a integrace budeme se tomu v kapitole věnovat a taktéž se zabývat historickým vývojem inkluze v zahraničí i v ČR. Vysvětlíme si, jaký je rozdíl mezi integrací a inkluzí a jaké jsou předpoklady úspěšné inkluze a integrace.

### 1.1 Historický vývoj inkluze a integrace

Idea vzdělávání pro všechny není záležitostí pouze České republiky. Objevuje se také v Německu, Anglii, Kanadě nebo USA, ale i v chudých zemích jako například Etiopii či Nepálu. První pokusy o vzdělávání intaktních dětí s postiženými sahají do 19. století, kdy se v Německu uskutečnil experiment, který se týkal společného vyučování neslyšících a nevidomých s intaktními spolužáky. První pokus o inkluzi v tomto století však ztroskotal na špatné školní organizaci a vnějších podmínkách. Během 20. století rostl počet speciálních škol, které byly čím dál více diferenciované. Nedoslyšaví žáci měli možnost se vzdělávat v samostatných školách a útočiště bylo vytvořeno i pro děti s poruchami chování. Zlom pro diskusi nastal v druhé polovině 20. století v USA. Rodiny dětí s mentálním postižením vedly soudní spor se školskými úřady a výsledkem bylo stanovení soudu, že všechny děti, a tedy i ty s mentálním postižením mají nárok na školní vzdělávání (Lechta, 2016, s. 191-193).

Počátky rozvoje speciálního školství v České republice datujeme do roku 1950, kdy se mohutně rozvinulo vzdělávání dětí s postižením. Tak vznikla samostatná disciplína, kterou nazýváme speciální pedagogika. Tehdy se vycházelo z názoru, že se nejlépe realizuje výuka dětí s postižením, když je koncentrujeme do speciálních škol. Tímto se ČR rozdělila na dva hlavní proudy. První z nich byl pro děti zdravé po všech stránkách a druhý pro děti, které nesplňovaly kritéria pro přijetí do školy pro intaktní děti. Ale ani tento systém nebyl natolik úspěšný, aby mohl umožnit všem dětem právo na vzdělání. Některým z nich, zpravidla těm s těžším mentálním, nebo kombinovaným postižením, bylo upřeno právo na vzdělání úplně. Zpravidla byly do těchto škol umístěovány i děti, které postižené nebyly nebo jim byla určena jiná diagnóza (Müller a kol, 2001, s. 17-22).

Na začátku 90. let byly položeny základy postupného začleňování dětí s postižením do běžných škol. V roce 1991 se stala mezníkem vyhláška o základních školách, která poprvé



zmínila začlenění těchto dětí. (Müller a kol, 2001, s. 23) Oficiálně se termín inkluze začal používat v roce 1994 na konferenci v Salamance (Tannenbergerová, 2016, s. 34).

## 1.2 Integrace vs. Inkluze

Podle Tannenbergerové (2016, s. 34) je inkluze nekončící proces, kde se uplatňuje hlavní myšlenka, která zní, optimální vzdělání pro všechny děti v hlavním vzdělávacím proudu. Na inkluzivních školách se přistupuje ke všem dětem stejně, ať už jsou intaktní s handicapem či bez něj. U každého jednotlivce se zohledňuje jeho individualita. Na tomto přístupu je postavena celá organizace školy i výuka. Je zásadní, aby každý žák mohl využít svůj potenciál a zároveň se začlenil mezi ostatní žáky. Tento způsob vzdělávání zcela mění pohled na žáka. Pokud v něčem selhává je potřeba hledat chyby v systému, a ne v něm samotném.

Podle Lechty (2010, s. 27) je integrace proces, kdy vedle sebe existují dvě rozdílné skupiny žáků a mohou spolu navštěvovat stejnou školu za předpokladu, že tato skutečnost bude podpořena opatřeními. Pokud není úspěšná, postižené dítě se může vrátit zpět do speciální školy. V inkluzi je takový postup nemožný, protože neexistuje více skupin žáků, ale pouze jedna. V současné době existují dva typy integrace. Individuální znamená, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je umístěn do běžné třídy v běžné škole. Naopak skupinová znamená, že se zřídí speciální třída pro děti se zdravotním postižením v běžné škole a tam se žák může vzdělávat.

Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher a Valášková (2015, s. 9) říkají, že v literatuře se můžeme setkat s různými, mnohdy mylnými, představami o tom, pro koho je inkluze určena. Většina zdrojů určuje inkluzi pro jedince s postižením, pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami nebo menšinové skupiny. Pokud bychom inkluzi chápali takto, jednalo by se pouze variantu pozitivní diskriminace, kdy vyrovnáváme pouze nerovnosti na základě příslušnosti k rase, národnosti, etnické skupině, postižení a podobně.

Hlavním rozdílem je, že do inkluzivního vzdělávání řadíme mnohem širší okruh jedinců. Nejedná se pouze o žáky s postižením nebo znevýhodněním, jak tomu je v konceptu integrace. Inkluzivní školy by měli přijímat bez rozdílu děti nadané, děti z ulice, děti z kočujících populací nebo členy minoritních skupin (The Salamanca Statement, 1994).

Lechta (2016, s. 37) uvádí, že dalším rozdílem je, že integrace přijímá duální systém vzdělávání žáků s postižením. To znamená, že se mohou vzdělávat, jak ve speciálních, tak v běžných základních školách. Ale pro princip inkluze je důležité, aby každá škola byla připravena přijmout všechny děti, proto škola pro všechny. Inkluzivní systém vzdělávání

prosazuje, aby byl odstraněn tento duální přístup a školy vytvářely podmínky pro edukaci všech žáků bez rozdílu.

### **1.3 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze**

Prvním aspektem úspěšnosti integrace nebo inkluze je zhodnotit, zda žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jež je objektem tohoto vzdělávání, může být vhodným adeptem. Je potřeba brát v úvahu všechny jeho zvláštnosti. Od jeho postižení až po specifika, jako jsou osobnost nebo charakterové vlastnosti (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017, s. 14).

Valenta et al (2003, s. 34) říká, že hlavními faktory úspěšnosti jsou rodina, rodiče dítěte, škola, učitelé, poradenství, diagnostika a prostředky speciálně-pedagogické podpory. V neposlední řadě další faktory, kterými jsou například organizace zdravotně postižených, architektonické bariéry a další.

#### **1.3.1 Rodina a rodiče**

Rodina je vždy hlavním činitelem ve výchově žáka. Stejně tomu tak je u výchovy dítěte, které má nějaké zdravotní postižení. Je rovněž důležité, v jaké fázi vyrovnávání se situací se rodiče nacházejí (Šmelová et al, 2017, s. 15).

První přichází šok, kdy se jedná o prvotní a obranou reakci na zprávu, která byla naprosto neočekávaná. Poté přijde zavržení, které je bráno jako obranný mechanismus, kdy rodiče odmítají diagnózu svého dítěte. Bolest, kterou rodina zažívá přichází opakovaně a zpravidla trvá velmi dlouhou dobu. Pak postižení dítěte pochopí, ale zatím se s ním nesmíří. Nakonec přijde smíření, kdy rodina bere dítě takové, jaké je. Ovšem tohle schéma je velmi obecné. Je rozdíl mezi druhem a vážností postižení a hlavně, kdy se tuto skutečnost rodiče dozví. Záleží na tom, jestli se dítě postižené narodí, nebo onemocní nevyléčitelnou nemocí rok před tím, než nastupuje do školy (Valenta et al, 2003, s. 36).

#### **1.3.2 Škola a učitelé**

V první řadě by mělo být respektováno to, aby se škola nacházela v bezprostřední blízkosti žáka. Problémem zatím zůstává, že všechny školy nejsou schopny přijmout dítě s jakýmkoliv postižením. Ale pokud se škola rozhodne žáka přijmout, měla by splňovat alespoň minimální požadavky, hlavně celkové klima školy. Je rovněž důležité, jakou mají motivaci a vztah ke vzdělání spolužáci (Müller a kol. 2001 s. 38).

Šmelová a kol. (2017, s. 17) popisuje, že je nutné klást důraz i na osobnost učitele. Důležité je, jaký má postoj k celé integraci a na to jak je připravený. Každý pedagog by na práci s žákem s SVP měl být připraven. Měl by mít kvalifikaci, znalosti a dovednosti.

### ***1.3.3 Poradenská pracoviště***

Bavíme se o speciálně-pedagogických centrech a pedagogicko-psychologických poradnách. Hlavní význam pro školskou integraci a inkluzi mají zařízení v resortu školství. Je nutné zvolit odpovídající diagnostickou metodu, kterou určuje odborník. Dále je nutné se držet následujících standardů: rodičům by měli být vysvětleny cíle a zaměření diagnostiky, měli by být obeznámeni s podstatnými náležitostmi vyšetření, které by mělo být vždy konáno po dohodě s dítětem i dospělým, a to vždy v příjemném prostředí. Termín by měl uznávat biorytmy člověka, důležitá je rovněž skromnost pracovníka poradny. Zprávy z vyšetření by měly být vždy individuálního charakteru. Výsledky z vyšetření se vždy předávají rodičům dítěte a měly by být doplněny vysvětlením závěrů (Müller a kol, 37-38).

Asistent pedagoga vznikl na základě inkluze a integrace, proto se jimi tato kapitola zabývá. Konkrétně jsme si vytyčili něco o jejich historii, uvedli jsme si hlavní rozdíly mezi nimi. Na závěr jsme si popsali, jak by to mělo vypadat, abychom mohli říct, že jsou úspěšné.

## **2 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE ASISTENTA PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

Vzhledem k tomu, že celá práce si dává za cíl shrnout a zhodnotit zátěžové situace, s kterými se asistent pedagoga může setkat je tudíž nezbytné věnovat jednu kapitolu tomu, jaké má asistent pedagoga kompetence, jaké je nutné, aby měl vzdělání a jaká je struktura jeho činnosti. K jeho práci neodlučitelně patří individuální vzdělávací plán, podle kterého by se měl v zaměstnání řídit.

### **2.1 Vymezení profese asistenta pedagoga**

Na úvod definujeme, kdo to asistent pedagoga je. Podle paragrafu §2 zákona č. 563/2004 Sb. je pedagogický pracovník. K pedagogickým pracovníkům řadíme takového jedince, který koná přímou výchovnou, vyučovací, speciálně-pedagogickou, pedagogicko-psychologickou činnost, kterou přímo působí na vzdělávaného a podílí se na výchově a vzdělání na základě právního předpisu. Přímou pedagogickou činnost koná učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence, vedoucí pedagogický pracovník, pedagog v řízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Zákon č. 563/2004 Sb.). Jedná se o zaměstnance školy nebo jiného školského zařízení. Spolupracuje s učitelem a pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky. Není určen pouze žákům nebo žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, tak jak tomu je u osobního asistenta. Jedná se o poměrně nové povolání, přesněji je asistent pedagoga zařazen do katalogu prací od roku 2004 (Uzlová, 2010, s. 43).

Podle Šmelové et al. (2017, s. 34) je náplní práce asistenta pedagoga spolupráce s učitelem. Být mu k ruce a pomáhat se zprostředkováním kontaktu mezi žáky a školou. Taktéž pomáhat s komunikací se zákonnými zástupci žáků.

#### **2.1.1 Požadavky na přijetí**

Ve chvíli, kdy je škole udělen souhlas, může začít s hledáním vhodného asistenta. Z časových důvodů je vhodné začít už před udělením souhlasu. Možnosti jsou omezené, protože je tato pozice velmi náročná a finanční ohodnocení je špatné, tudíž o ni moc lidí zájem nejeví. Pro přijetí by uchazeč měl mít aspoň středoškolské vzdělání a kurz asistenta pedagoga

(není podmínkou). Hlavně by měl být ochoten se vzdělávat, měl by být komunikativní, spolehlivý a empatický k dětem (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 83).

## **2.2 Kvalifikační předpoklady pro výkon asistenta pedagoga**

Asistentem pedagoga se podle zákona může stát každý, kdo splňuje tyto předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- je bezúhonný,
- má odbornou kvalifikaci,
- je zdravotně způsobilý
  
- disponuje znalostí českého jazyka, není-li dále určeno jinak.

Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole, kde je zajištěno vzdělávání žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v oblasti pedagogických věd,
- vysokoškolským vzděláním získaným v jiné oblasti,
- vyšším odborným vzděláním v oboru s pedagogickým zaměřením,
- vyšším odborným vzděláním v jiné oblasti,
- středním vzděláním s maturitou s pedagogickým zaměřením,
- středním vzděláním v jiné oblasti.

Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro výchovnou péči získává kvalifikaci:

- výše zmíněným vzděláním,
- středním vzděláním s výučním listem a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Pozici asistenta pedagoga může vykonávat absolvent různých vysokoškolských studijních oborů v oblasti pedagogických věd. Pozitivní je, že vznikly studijní obory přímo určené pro asistenty pedagoga. Přispívá to ke zlepšení jejich odbornosti a sociálního statusu

ve společnosti. Otázkou je, zda budou moci očekávat příznivé podmínky, protože podle současné legislativy je asistent pedagoga stále zařazen pouze do 8. platové třídy. Rovněž nemůže očekávat trvalý pracovní poměr vzhledem ke specifčnosti profese. Vyšší odborné školy umožňují studovat obory zaměřené na přípravu pedagogických asistentů a studium sociální pedagogiky. To stejné umožňují i střední školy. V případě, že student absoluuje obor pedagogiky stačí mu i střední vzdělání ukončené výučním listem. Poslední možností, jak získat odbornou kvalifikaci na tuto pozici je ukončené základní vzdělání a absolvování vzdělávacího programu určeného pro asistenty pedagoga, který uskutečňuje zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Žampachová, Čadilová a kol. 2012, s. 10).

## **2.3 Kompetence a role asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga není ve třídě pouze pro jednoho žáka nebo skupinu žáků, ale má učitelé asistovat v širším okruhu činností (Uzlová 2010, s. 45-46).

Optimálně by měl asistent pedagoga být k ruce všem aktérům vzdělávacího procesu. Žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogovi, ale i celé třídě. Často se v našich školách setkáváme s přístupem, kdy asistent pracuje s integrovaným žákem separovaně od zbytku třídy. Dítě tak přichází o interakci s ostatními. V takovém případě se nedá hovořit o tom, že je integrace úspěšná (Žampachová, Čadilová a kol., 2012, s. 6-7).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných asistent pedagoga, podle §5 poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi v procesu vzdělávání žáka, či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci rozsahu podpůrného opatření. Podle § 18 odst. 1 je asistent pedagoga nápomocen pedagogickému pracovníkovi při realizaci a organizaci vzdělávání žáků, podporuje jejich samostatnost a aktivní zapojení do všech činností, jež se uskutečňují ve škole v rámci vzdělávání. Pracuje s žákem nebo s žáky a řídí se při tom pokyny jiného pedagogického pracovníka a spolupracuje s ním.

Hlavními činnostmi na pracovní pozici asistenta pedagoga:

- pomoc v oblasti komunikace s žáky, jeho zákonnými zástupci a komunitou, ze které pochází a rovněž pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc v oblasti adaptace žáka na školní prostředí
- poskytnutí pomoci žákům při výuce a s přípravou na ní, ale zároveň je vést k samostatnosti

- poskytnutí pomoci žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde se běžně uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby.

Pokud není stanoveno jinak může asistent pedagoga podporovat více žáků současně. Nejvíce však čtyři žáky třídy, studijní skupinu nebo oddělení žáků s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby. V případě třídy, školy, oddělení, studijní skupiny, které jsou zřízeny podle § 16 odst. 9 zákona nebo v případě, že se jedná o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1 může být počet žáků vyšší. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

## **2.4 Individuální vzdělávací plán, jako základ práce asistenta pedagoga**

Individuální vzdělávací plán je nejdůležitějším nástrojem při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy. Pokud je dobře sestaven může se předpokládat, že vzdělávání jedince bude úspěšné. Měl by obsahovat veškerá pravidla studia každého integrovaného žáka s SVP nebo mimořádně nadaného. Ředitel školy schvaluje vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého. Pokud se žádá o povolení vzdělávat podle IVP, je k tomu potřeba přiložit posudek školského poradenského zařízení. IVP se stanovuje vždy pouze na rok. Je tvořen podle závazných pravidel, která jsou vypsána ve vyhlášce 73/2005 Sb. O vzdělávání žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. IVP může mít různé podoby, ale nejdůležitější je, aby byl stručný, výstižný a srozumitelný. Je důležité konzultovat sestavování s rodiči, protože ti dítě znají nejlépe a jejich připomínky by tedy měly být relevantní. Tento dokument je velmi závazný a měl by být opravdu uváděn do praxe. Měli by se jím řídit učitelé, asistenti i pedagogičtí pracovníci. Hlavním člověkem pro realizaci je asistent pedagoga, který s žákem tráví nejvíce času a může tedy zhodnotit, zda jsou opatření uvedená v plánu efektivní. Poradenské zařízení by mělo dvakrát ročně vyhodnocovat opatření, která jsou stanovená v IVP. Průběžně by měla kontrolu provádět samotná škola, protože odpovědnost za vypracování i realizaci nese ředitel školy (Kendíková, 2016, s. 85-100).

## **2.5 Zátěž v oblasti finančního ohodnocení**

Finančním ohodnocení bylo pro asistenty pedagoga dříve velmi malé, jelikož ředitelé neměli na nárokové složky. Na složky nenárokové (osobní ohodnocení, odměny) nemohlo být ani

pomýšleno. Dříve se školy řídily pokyny krajských úřadů, takže nemohly asistenty zaměstnávat na celé úvazky. Výše úvazku se řídila podle toho, kolik vyučovacích hodin má žák. Takže, když asistent působil u žáka v 1. třídě týdenní hodinová dotace činila 20 hodin, což se rovná půl úvazku. Dnes se úvazky pro asistenty řídí podle pravidel na doporučení školského poradenského zařízení (Kendíková, 2017, s. 42).

Šmelová et al. (2017, s. 35) říká, že je spousta problémů, s kterými se tohle povolání setkává. Zkrácené pracovní úvazky souvisí s nízkým platovým ohodnocením, a to vede k nízké kvalitě výkonu asistenta. Další problém se týká pracovních smluv, které jsou většinou uzavírány na dobu určitou v lepším případě a v tom horším pouze do konce školního roku.

Kendíková (2016, s. 71) uvádí, že se financování míst asistenta pedagoga různí v jednotlivých krajích České republiky a taktéž na samotných školách. Školy často neobdrží prostředky pro financování v plné výši a musí hledat jiné možné varianty. Ideální je, když pomůže obec, ale ne vždy jsou její rozpočtové možnosti dobré.

Asistent pedagoga se zařazuje do příslušné platové třídy a vychází se při tom z odborné kvalifikace a z náplně práce pro konkrétního zaměstnance. Platové podmínky bývají rozdílné, zařazují se od 4. do 9. třídy. Plat při plném úvazku se může pohybovat od 13 550,- Kč (4. platová třída, praxe do 2 let) do 31 520,- Kč (9. platová třída, praxe nad 32 let). Ale plný úvazek většinou není možné poskytnout (Nová škola, © 2013).

V případě, že ředitel školy nemůže asistenta pedagoga z důvodu kvalifikačních předpokladů a obsahu práce, kterou vykonává, zařadit do odpovídající platové třídy, rozdíl zůstává škole k dispozici (Národní ústav pro vzdělávání, ©2011-2019).

## **2.6 Zátěž v oblasti nejistoty udržení si pracovního místa**

Jedná se o náročné povolání, které je spojeno s mnoha zátěžovými situacemi. Sami asistenti pedagoga považují za rizikové následující problémy: jedním z nich je strach ze ztráty pracovního místa, který je pravděpodobně zapříčiněn tím, že valná většina nemá uzavřenou smlouvu na dobu neurčitou. Většinou se smlouva uzavírá na rok. Pokud mají štěstí, tak dostanou smlouvu na tu dobu, dokud do školy dochází žák, kterému je poskytována podpora. Tento ne příliš výhodný model souvisel se starším způsobem financování. Školy neobdržely očekávané prostředky na asistenty pedagoga a situace se řešila cestou, která nebyla výhodná ani pro asistenty ani pro učitele (Kendíková, 2017, s. 41).

Pokud je asistent pedagoga určen k žákovi, jako podpůrné opatření a žák ze školy odejde a vedení nemůže zaměstnanci poskytnout práci podle pracovní smlouvy, tak asistent pedagoga



s největší pravděpodobností dostane výpověď z organizačních důvodů (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011-2019).

## **2.7 Zátěž v oblasti nejasného vymezení pracovní náplně**

Jistým problémem je i nejasné vymezení pracovní náplně asistenta pedagoga. Spočívá to v tom, že jsou přidělováni ke konkrétnímu žákovi na základě doporučení školského poradenského zařízení. Jenomže působí ve třídě a někteří rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami si myslí, že pracuje pouze s konkrétním žákem. Naopak někteří rodiče mají problém s tím, aby jejich dítě nebylo negativně nálepkováno na základě působení asistenta u jejich integrovaného dítěte. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných tohle prozatím upravila a vyjádřila se tak, že asistent pracuje nejen s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2017, s. 41).

Asistenti si často nejsou jistí, jaká je jejich náplň práce. Spousta z nich neví, co se od nich očekává a jaké jsou jejich pracovní kompetence. V Pracovní smlouvě mají sice uvedenou náplň, ale často je uvedena nejasně nebo příliš obecně. V případě, že se asistentu zdá něco nejasné nebo se po něm chtějí nadstandardní činnosti, měl by se obrátit na některého z poradenských pracovníků (Kendíková, 2017, s. 41).

Vosmik a Bělohávková (2010, s. 99) uvádí, že je k popisu náplně práce přidán dodatek, který říká, že v případě absence studenta je určena práce asistentovi ředitelem školy. Tím se rozumí pomoc učiteli při kopírování materiálů nebo administrativní činnost. Ale je vyloučeno, aby byl úkolován ředitelem školy například suplováním ve chvíli, kdy je student ve škole.

## **2.8 Zátěž plynoucí ze spolupráce asistenta pedagoga a učitele**

Problémy spočívají i ve spolupráci učitelů a asistentů. Učitelé se domnívají, že veškerou práci s žáky zvládnou sami a asistenti jsou pro ně přítěží. Vetřelci, kteří je v hodinách pouze pozorují a pak na ně donášejí vedení. V opačném případě jsou využíváni na práci, která není v jejich kompetenci. Často je za sebe nechávají učit. Jsou považováni za poskoky a nejsou bráni na stejnou váhu, jako učitelé. To vede k nepřijemným situacím, kterým jsou vystavováni z toho důvodu, že na některých školách není zaveden systém metodické podpory (Kendíková, 2017, s. 42).

Z pohledu učitelů, členů vedení a pracovníků škol jsou problémy definovány jinak. Jako problém považují špatnou volbu zaměstnanců na místo asistenta pedagoga, jejich špatnou kvalifikaci, neúplné stanovení náplně práce pro asistenta a tak dále (Kendíková, 2017, s. 41-42).

## **2.9 Zátěž plynoucí ze spolupráce s rodiči**

Spolupráce s rodinou je důležitá součást náplně práce asistenta pedagoga. Pokud se jedná o žáka se zdravotním postižením či znevýhodněním, probírá komunikace s rodiči zejména kvůli výměně informací o zdravotnímu stavu žáka. Při hospitalizaci může asistent pedagoga žákovi donést probíranou látku nebo jej po domluvě s rodiči může přijít doučovat do domácího prostředí. Pokud jde o žáka se sociálním znevýhodněním, může být komunikace s rodiči pro asistenta náročná. Rodiče často nechtějí komunikovat, protože se obávají kritiky nebo nepochopení. I přesto musí asistent kontakt iniciovat a vyhledat. Pokud jde o žáka, který pochází z rodiny, která patří do minoritní skupiny obyvatel (Romové, Vietnamci, Ukrajinci) musí si asistent nastudovat veškerá kulturní specifika (Nová škola, © 2013).

Rodiče mají často nereálné představy. Vyžadují po asistentech, aby jejich dětem posluhovali a dělali za ně práci. Ale neuvědomují si, že cílem práce asistenta je vést žáka k samostatnosti. Nebo mají naopak pocit, že díky přítomnosti asistenta je dítě nálepkováno (Kendíková, 2017, s. 44).

## **2.10 Zátěž plynoucí z absence metodické podpory**

Škola má povinnost asistentům pedagoga poskytovat metodickou podporu. Závisí to na podmínkách školy – kolik má zaměstnanců atd. Pomoc mohou poskytovat i školská poradenská zařízení. Nejdůležitější je ovšem spolupráce asistenta a pedagoga v jehož třídě působí. Pomoc by se měla zaměřovat na individuální vzdělávací potřeby žáků a jejich individuální možnosti, speciální metody a postupy práce vzhledem k žákům (Kendíková, 2016, s. 79).

Bohužel na některých školách není zaveden systém, který by byl funkční. Pracovníci se nemají na koho obrátit a jsou vystaveni nepříjemným situacím. Nemají informace o tom, na koho se obrátit, ani o možnostech dalšího vzdělávání (Kendíková, 2017, s. 43).

Tato kapitola pojednávala o zátěžových situacích na pozici asistenta pedagoga. Na začátek jsme si vysvětlili, kdo to asistent pedagoga je, jaké má role a kompetence a jakou musí mít kvalifikaci. Uvedli jsme, co je to individuální vzdělávací plán, protože pro asistenta je to základ práce. A poté jsme si rozepsali jednotlivé zátěžové situace, kterým někteří asistenti musí čelit.

### **3 VZTAH ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ A SYNDROMU VYHOŘENÍ U ASISTENTŮ PEDAGOGA**

Asistent pedagoga je nelehké povolání, stejně jako jiné pedagogické profese. Provází jej mnoho zátěžových situací, které se těžko zvládají. Ne vždy se setkává s pozitivní zpětnou vazbou, a to může vést k jevu, který se nazývá syndrom vyhoření. V této kapitole definujeme syndrom vyhoření, jak se projevuje, jaké jsou jeho možné příčiny, jak se mu dá předcházet a hlavně, jak se k sobě vztahují zátěžové situace a syndrom vyhoření.

#### **3.1 Definice syndromu vyhoření**

Syndrom vyhoření je charakteristický vyčerpáním, depersonalizací a nespokojeností s výkonem. Je to výsledek chronického stresu, který nebyl úspěšně řešen. Tento jev se objevuje již v bibli na začátku evropského křesťanského myšlení, jako celkové vyčerpání. To znamená vyčerpání psychické, fyzické i duchovní energie (Křivohlavý, 2012, s. 58). Avšak poprvé jako termín, byl použit před 25 lety v USA. Psychoanalytik Freudenberger jej poprvé vysvětlil, jako psychické a fyzické zhroucení. V roce 1981 Maslach zavedl nástroj pro měření, který je stále nejčastěji používaný, Maslach burnout Inventory. V posledním desetiletí byl syndrom vyhoření předmětem výzkumu zejména mezi psychology a sociology (Weber a Jaekel-Reinhard, 2000).

Popisných definic je hned několik od různých autorů. Freudenberger syndrom vyhoření popisuje jako ztrátu původního nadšení a motivace u lidí, kteří se intenzivně něčím zabývají a syndrom vyhoření je konečným výsledkem tohoto procesu (Křivohlavý, 2012, s. 65).

Mnoho autorů tvrdí, že je větší pravděpodobnost výskytu syndromu vyhoření u jedinců pracujících v oblasti s intenzivními sociálními kontakty. Je to proces vyčerpání, který vznikl na základě velkého nasazení pro jiné lidi a je provázen sníženým výkonem a distancovaným postojem. Je charakteristický zejména pro pomáhající profese, například učitele, vychovatele, zdravotní sestry, sociální a pedagogické pracovníky. Neobjevuje se pouze u těchto profesí, ale u jiných skupin se neobjevuje tak často a v takové míře (Poschkamp, 2013, s. 10-11).

#### **3.2 Příčiny syndromu vyhoření ve vztahu k zátěžovým situacím u asistenta pedagoga**

Mezi hlavní příčiny patří dlouhodobý a bezprostřední styk s lidmi, se kterými je naše jednání neúspěšné. Dostavuje se příliš mnoho klientů na velmi málo pracovníků, což může vést

k přetížení. K tomu také může vést bezohledné manipulování se zaměstnanci ze strany vedení a příliš přísná pravidla a pracovní režim (Křivohlavý, 2012, s. 24).

Podle (Stocka, 2010, s. 38) může k vyhoření vést také to, že si na pracovišti nejsou lidé rovni. Může se jednat o úplné vyloučení z pracovního kolektivu. Pokud k sobě zaměstnanci nechovají vzájemný respekt, vede to k napjaté atmosféře. Pokud se úkoly rozdělují nerovnoměrně může některým zaměstnancům hrozit vyhoření. Dále je velmi důležitý dobrý kolektiv, protože s lidmi z práce trávíme více času než doma s rodinou a přáteli. Pokud je kolektiv nepřátelský a chladný necítíme se v něm dobře.

Podle Kendíkové (2017, s. 42) jsou asistenti pedagoga podle některých učitelů bráni, jako vetřelci, kteří do třídy nepatří.

Podle Stocka (2010, s. 33) připadá na jednoho člověka stále více práce. Jsou na nás kladeny stále vyšší nároky – musíme být rychlí, flexibilní. Pokud je překročena míra nároků, které dokážeme zvládnout, jsme vystaveni stresu. Asistenti jsou využíváni na práci, která není v jejich kompetenci. Často jsou nuceni za učitele učit (Kendíková, 2017, s. 42). K pracovním stresorům patří i nejistota udržení si práce. Podle Národního ústavu pro vzdělávání (©2011-2019), pokud je asistent pedagoga určen k žákovi jako podpůrné opatření, žák ze školy odejde a vedení nemůže zaměstnanci poskytnout práci podle pracovní smlouvy, tak asistent pedagoga s největší pravděpodobností dostane výpověď z organizačních důvodů.

Stres přichází i tehdy pokud jsou v rozporu naše individuální hodnoty a hodnoty firmy nebo instituce. Jedinec pak musí jednat proti svému přesvědčení (Stock, 2010, s.33).

Podle Křivohlavého (1998. s 28-32) může zátěž plynout také z neuspokojení potřeb a očekávání. Jde o očekávání obecně. Každý z nás očekává nějakou zpětnou vazbu v podobě například společenského uznání, ocenění naší práce druhými nebo finanční odměny.

Podle (Nové školy, © 2013) plat většiny asistentů se v praxi pohybuje na dolní hranici, což je okolo 13 550,- Kč a k ještě většímu snížení dochází díky tomu, že se zaměstnávají jen na částečný úvazek.

Potterová (1997, s. 24-25) říká, že pro určení příčin syndromu vyhoření je důležité pochopit, co pěstuje motivaci. Proto, abychom udrželi motivaci potřebujeme získávat pozitivní zpětnou vazbu. Musíme mít pocit, že můžeme řídit věci v našem životě.

Kendíková (2017, s. 42) ve své publikaci zmiňuje, že učitelé se domnívají, že veškerou práci s žáky zvládnou sami a asistenti jsou pro ně přítěží.

Asistenti si často nejsou jistí, jaká je jejich náplň práce. Spousta z nich neví, co se od nich očekává a jaké jsou jejich pracovní kompetence. V Pracovní smlouvě mají sice uvedenou náplň, ale často je uvedená nejasně nebo příliš obecně. Na školách také není nastaven systém funkční

systém metodické podpory. Asistenti se tedy nemají na koho obrátit (Kendíková 2017, s. 41-43).

Pokud nevíme, jaká je naše náplň práce dost těžko máme nad ní pocít kontroly. Chybějící systém metodické podpory a špatná domluva s učitelem pro asistenty znamená, že se jim nedostává zpětné vazby a to, jak uvedla Potterová, v některých případech může vést k syndromu vyhoření.

Poschkamp (2013, s. 14-15) vidí příčiny syndromu vyhoření v osobnosti jedince v organizaci práce. V případě osobnosti jde o to, že člověk a jeho hodnoty se vytváří od narození až po smrt. Je to dáno lidmi, kteří nás obklopují. Souvisí to se socializací a výchovou, protože tyto dvě skutečnosti nám určují, jak budeme přistupovat k práci a jak se budeme chovat. Zdravý člověk je schopen sám sebe a okolí vnímat uspořádaně. To nám dávají hodnoty, které se naučíme, popřípadě, které máme vrozené. Těmito hodnotami je tvořena osobnost člověka. Pokud člověk v těchto hodnotách vidí rozpor, zpravidla se podřizuje hodnotám okolí. V tomto případě upřednostňuje potřeby jiných nad vlastními.

### **3.3 Projevy syndromu vyhoření**

Syndrom vyhoření se projevuje u každého z nás jinak a nejde proto zobecnit, která konkrétní zátěžová situace může vyvolat konkrétní projev. Nastíníme si v následující podkapitole, jaké jsou všeobecné projevy.

Jedním z hlavních příznaků vyhoření je vyčerpání. Člověk se cítí unavený po všech stránkách. Základní znaky po stránce emoční jsou pocity strachu, beznaděje, sklíčenosti, které provází nepředvídatelný pláč. Tyto projevy bývají spojovány spíše s depresí, ale existuje mnoho shodných rysů mezi těmito jevy. Po fyzické stránce jedinec pocítuje slabost, nemá dostatek energie a má problémy se spaním, je náchylný k různým onemocněním. Druhým znakem bývá odcizení vůči ostatním lidem. Zejména u osob pracujících v sociální sféře může tento lhostejný postoj být velmi nebezpečný. Při postihnutí syndromem vyhoření klesá i výkonnost. Jedinec ztrácí sebevědomí a důvěru v sebe sama. Má o sobě pochybnosti, a to vede k poklesu výkonu. Sice je tento postoj čistě subjektivní, ale má reálný dopad na výkony člověka. Úkony, které dříve zvládal bez jakéhokoli problému jsou najednou neproveditelné (Stock, 2010, s. 19-22).

### **3.3.1 Tělesné vyčerpání**

Mezi typické příznaky patří chronická únava, slabost a nedostatek energie. Tito lidé jsou ve většině případech náchylní k úrazům a nemocem, stěžují si na bolesti zad, kloubů a svalů. Mění se jim jídelní návyky a tělesná hmotnost. Nemohou spát a stěžují si, že jsou unavení, v noci trpí nočními můrami. Únikovými cestami od reality jsou drogy, alkohol, cigarety nebo jídlo. Bohužel nemají trvalý účinek a pouze prohlubují depresi (Matoušková, 2013, s. 227).

### **3.3.2 Emocionální vyčerpání**

Člověk, který pocítuje emocionální vyčerpání se cítí bezmocný a ubitý a nevidí žádné východisko. Tyhle pocity mohou vést až k sebevražedným myšlenkám nebo mohou odstartovat duševní nemoci. Člověk, u kterého propukl syndrom vyhoření se cítí emočně vysátý a vždy podrážděný. Poslední energii, kterou disponuje používá na zvládnání každodenních situací (Matoušková, 2013, s. 228).

### **3.3.3 Duševní vyčerpání**

Negativní postoje u lidí trpících syndromem vyhoření se objevují u nich samých, ale i ve vztahu k jiným lidem. Vidí negativně i vlastní úspěchy i své klienty v práci. Jsou překvapení vlastními postoji a jednáním. Vyhořelí lidé zaujmají dehumanizující postoj ke svým klientům. Stále méně stojí o komunikaci a přestávají s nimi jednat, jako s lidmi (Matoušková, 2013, s. 228).

## **3.4 Fáze syndromu vyhoření**

Podle Poschampa (2013, s. 38-39) jsou fáze vyhoření rozděleny takto:

1. V první fázi působí na člověka stresor. Osobnost se příliš nadchne pro nějakou věc nebo činnost a vytyčí si nereálné cíle.
2. V druhé fázi se člověk setkává s realitou. Stále ještě věří, že větším úsilím může dosáhnout kýženého výsledku, ale díky obrovskému množství práce je to nemožné. Proto se stane, že jedinec ztrácí motivaci k práci a cítí nechuť pokračovat. Má potřebu odejít od všech a všeho co je spojené s prací.
3. V této fázi už přichází vyčerpání a pracovní nasazení stále ochabuje.
4. Vyčerpání se stále prohlubuje v oblasti emoční stránky člověka a prolíná se i do osobního života.

5. Proces je zakončen výše zmíněnými potížemi, které jsou charakteristické nespavostí, náchylností k nemocem a infekcím atd. Vedle těchto potíží může izolace od ostatních vést až k existencionální krizi.

Podle Alfrieda Leangle jsou to fáze tři:

1. Jedinec si najde činnost, která je pro něj smysluplná a nadchne se pro ni. Jeho život má najednou smysl a zná důvod proč je danou činností dobré vykonat, a to jej naplňuje.
2. V této fázi jde o to, že osoba, která nejprve pracovala proto, že jej daná věc naplňovala a měla pro něj životní smysl. Nyní pracuje pouze pro věc jinou, kterou jsou zpravidla peníze. Už činnost nedělá pro své vlastní potěšení, ale proto, že mu to přináší jiný užitek, který se stále vzdaluje od toho, co bylo prvotně míněno za cíl. To znamená, že základní motivace nebyla naplněna, a proto se člověk najednou cítí frustrovaný. Tyto prvotní cíle jsou nahrazeny cíli zdánlivými, které ale nenesou smysl bytí.
3. Třetí fáze je charakteristická tím, že člověk propadá do života, který už dál nemá smysl. Projevuje se jako neúcta k druhým lidem a nevážení si jich. Dotyčný je bere jako věci nebo materiál a stejně tak je to i s ním samým (Křivohlavý, 1998, s.64-66).

Podle Edelwiche a Brodskyho:

Nadšení – pracovník má na začátku své kariéry hodně elánu a nadšení do práce. Začíná zanedbávat své koníčky a volnočasové aktivity. Nebezpečí plyne z identifikace s klienty a z neefektivity vydané energie. Člověk se dobrovolně přepracuje.

Stagnace – uvádá počáteční nadšení z práce a po zorientování se jedinec zjišťuje, že nepůjdou naplnit všechny ideály, které si naplánoval a opět se začíná ohlížet po koníčcích.

Frustrace – pracovník se začíná zajímat o efektivitu a smysl práce, protože se setkal s četnými překážkami. Začínají vznikat spory s nadřízenými. Člověk pocítuje potíže po emocionální i fyzické stránce.

Apatie – Objevuje se ve chvíli, kdy je člověk trvale frustrován a nemůže situaci nijak změnit, protože je na práci závislý skrz platové ohodnocení. Pracovník si v tuto chvíli snaží za každou cenu zachovat místo, ale už se nějak více nenamáhá. Dělá jen co je nutné, přesně dodržuje pracovní dobu a vyhýbá se novým úkolům i klientům.



Intervence – je to vstřícný krok, jak se vymanit z koloběhu zklamání. Pracovník se může znovu vzdělávat, zajat si na dovolenou nebo nově definovat svůj vztah k práci a ke klientům (Matoušková, 2013, s. 227).

### **3.5 Prevence syndromu vyhoření**

Podle Šauerové (2018, s. 57) stejně jako u jiných onemocnění platí i u syndromu vyhoření, že je lepší problému předcházet než jej následně řešit. Největší nebezpečí spočívá v jeho nesnadném odhalení a pomalém nástupu. Prevence se dá rozdělit do dvou skupin. Na interní aktivity, které by měly cílit na ohroženého jedince a na externí aktivity, které by měly upravovat vnější podmínky, které mohou způsobovat syndrom vyhoření.

Poschkamp (2013, 87-94) uvádí prevenci na vztahové a osobní úrovni. Na úrovni osobní uvádí tato doporučení: utlumit svá očekávání, akceptovat nekontrolovatelné (nemít potřebu mít vše pod kontrolou), být sám sobě dobrým přítelem, připustit si stres a jeho následky, přijmout fakt, že ne všichni mě musejí mít rádi, nepřebírat povinnosti druhých, vyhnout se izolaci, přemýšlet o změně (připustit si, že změna pracovního místa nemusí znamenat selhání), přijmout psychoterapii, jako pomoc od odborníka.

Na úrovni vztahové Pochkamp (2013, 94) uvádí tyhle rady: nepřivlastňovat si problémy osob, kterým pomáháme (nejsme zodpovědní za řešení, ale pouze za pomoc), nepřeceňovat vlastní síly.

#### **3.5.1 Interní prevence**

Je třeba si ujasnit pocity a pochody uvnitř sebe sama. Psychohygienu se nás snaží dovést k uvědomění, že to, co prožíváme není dáno tím, jak na nás působí druzí, ale jak my sami vnímáme svět kolem sebe. Měli bychom pečovat o své duševní zdraví správnou duševní hygienou (mít dostatek spánku, zdravě se stravovat, umět relaxovat a odpočívat, pohybovat se a rozvíjet zdravou sebereflexi). Zásadní roli hrají sociální kontakty a mezilidské vztahy, kterými se myslí rodina, přátelé, nebo širší sociální síť. Nesmíme také zapomenout věřit samy v sebe a vlastní schopnosti. (Šauerová, 2018, s. 58) Podle Schmidbauera (2000) je velmi důležitá i sociální podpora v okolí pracovníka. Je potřeba si naslouchat, povzbuzovat, emočně podporovat a vést rovnocenné vztahy. V neposlední řadě mít jasně dané pracovní podmínky v práci. Obecně při předcházení syndromu vyhoření je důležité udržovat kontakt s přírodou, uměním a lidmi.

### **3.5.2 Externí prevence**

Jedná se o zařazení programů pro osobní rozvoj, pracovní poradenství, týmovou spolupráci, zvýšení podílu pracovníků na řízení. Je potřeba stimulovat spolupráci, vzájemně si naslouchat, motivovat se, udělovat konstruktivní zpětnou vazbu a jasně vymežit kompetence a pracovní podmínky. Je možné vymežit tři hlavní oblasti, na které je dobré se v práci zaměřit: hlídat vlastní hranice tím, že si ujasníme pracovní úkoly, mít dostatečné množství pracovních kompetencí, které jsou doplněné o znalosti a dovednosti a mít v práci svoje harmonické místo (Šauerová, 2018, s. 58).

Na pracovních pozicích asistenta pedagoga nastává velká fluktuace. Prevenci zde zmiňujeme, protože pokud umíme určit zátěžovou situaci u konkrétního jedince, můžeme proti ní zavést opatření. Tato skutečnost by tedy mohla vést k vyřešení střídání zaměstnanců na pozicích asistentů.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ REALIZOVANÉ PROSTŘEDNICTVÍM KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Praktická část je řešena prostřednictvím kvalitativního výzkumu, který se zabývá určením a zhodnocením zátěžových situací, které se vztahují k syndromu vyhoření u asistentů pedagoga v prostředí základního vzdělávání. Snaží se dokázat, jestli zátěžové situace, kterým je asistent pedagoga vystaven mohou mít souvislost se syndromem vyhoření. Vztah mezi zátěžovými situacemi a syndromem vyhoření dokážeme dotazníkem MBI Maslachová Jackson (viz. příloha č. 1). V rámci výzkumu bylo uskutečněno šest rozvorů s asistenty pedagoga působícími na prvním stupni základních škol v České republice.

V následující části se budeme zabývat cíli a výzkumnými cíli a otázkami práce. Věnovat se budeme zvolenému přístupu a popisu konkrétní metody sběru dat, vyjádříme se i k problematice výběru výzkumného vzorku a zjistíme míru syndromu vyhoření u asistentek pedagoga. Zaměříme se i na analýzu dat, které jsme získali, poté je interpretujeme a vyvodíme z nich závěry.

#### 4.1 Výzkumné cíle a otázky

Na počátku je nutné stanovit si výzkumné cíle. Ty jsme si vytyčili s pomocí knihy od Švaříčka a Šedřové (2014, 62-64), kteří udávají cíl intelektuální, praktický a personální.

**Intelektuální:** Cílem je poukázat na konkrétní obtíže a úskalí, se kterými se asistent pedagoga setkává při práci s dětmi s SVP v hlavním vzdělávacím proudu. Dále poukázat na skutečnost, že tyto zátěžové situace se mohou vázat k syndromu vyhoření.

**Praktický:** Získané údaje mohou vést k řešení problémů inkluze, a tedy i zátěžových situací u asistentů pedagoga s nimi spojenými a možného syndromu vyhoření.

**Individuální:** Jelikož jsem sama působila na pozici asistenta pedagoga s mnoha zmíněnými obtížemi jsem se sama ve své práci setkala a pokud budu v tomto zaměstnání pokračovat budou mi poznatky z výzkumu velmi užitečné. Mám známé, kteří na pozici asistenta pedagoga pracují, takže se s nimi mohu podělit o výsledky z mé práce.

Mimo cíle jsem si vytyčili i výzkumný problém, kterým jsou zátěžové situace, které se vztahují k syndromu vyhoření u asistentů pedagoga v hlavním vzdělávacím proudu, a výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka, která souhlasí s hlavním zaměřením práce tedy zní: **Jaký je vztah syndromu vyhoření a zátěžových situací u asistentů pedagoga?**

**Další výzkumné otázky:**

Jaké jsou zátěžové situace u asistentů pedagoga?

Jaký je vztah mezi syndromem vyhoření a zátěžovými situacemi?

Jaká je souvislost mezi syndromem vyhoření a zátěžovými situacemi?

## **4.2 Metody a nástroje výzkumu**

Pro naši práci, jak bylo výše zmíněno, jsme zvolili kvalitativní výzkum, který proběhl prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Pro zjištění míry syndromu vyhoření jsme zvolili dotazník MBI Maslachová Jackson (viz. příloha č.1), který slouží k tomu, abychom zjistili, zda existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a zátěžovými situacemi.

## **4.3 Zvolený přístup a metoda sběru dat**

Podle Gavory (2000, s. 142) jsou hlavními ukazateli pedagogického výzkumu jeho dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Role pozorovatele je taková, že zaznamenává skoro vše, co se v daném prostředí odehrává. Sbírá potom záznamy audiofonní nebo obrazové a píše si poznámky nebo dělá zápisy. Dělá si obraz na celou problematiku a jevy se snaží vysvětlovat očima respondenta nikoli na základě vlastních poznatků. Získává názory zkoumaných osob a snaží se zjistit, jestli existují rozdíly mezi jejich výpověďmi. Gavora (2010, s. 186) říká, že hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět respondentům, a to hlavně událostem v jejich životě. Nejlepším nástrojem pro zkoumání je vlastní názor a zkušenosti toho, kdo zkoumá. Hlavní výzkumné metody jsou pozorování, interview a analýza produktů člověka.

Ve výzkumu se zaměřujeme hlavně na to, jaké jsou konkrétní problémy jednotlivých asistentů pedagoga v jejich práci. Jak probíhá jejich působení v jednotlivých školách, jaký mají vztah s učiteli, rodiči žáka, vedením školy zvolili jsme proto pro zkoumání kvalitativní výzkum, protože nejlépe zachytí konkrétní poznatky a pocity respondentů.

Pro výzkum jsme zvolili polostrukturované interview, které je, pokud vycházíme z Miovského (2006, s. 159-161), pravděpodobně nejrozšířenější podobou interview. Je složitější na zhotovení, neboť obsahuje jisté schéma, které je závazné pro tazatele. Je charakteristické okruhy otázek, na které se ptáme respondentů. Okruhy můžeme přeskakovat, jak se nám to hodí. Pokládáme doplňující otázky a můžeme se zeptat respondenta, jak byla jeho odpověď myšlena. Držíme se tedy jádra rozhovoru, které znamená minimum otázek a témat, které tazatel probírá, ale zároveň můžeme přeskakovat a doptávat se. Jádro nedovolí tazateli, ani respondentovi se příliš odklonit od tématu.

## **4.4 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek je tvořen šesti asistentkami pedagoga základních škol, které mají v současné době na starost alespoň jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o šest žen s délkou praxe minimálně dva roky, přičemž nejméně byly uvedeny dva roky a nejvíce deset let.

### **4.4.1 Výběr výzkumného vzorku**

Pro náš výzkumný vzorek jsme si zvolili dostupný výběr kdy, jak už název napovídá, jsme volili vzorek, který byl dostupný. Nevýhoda je, že nelze nic zobecňovat a závěry tedy platí jen pro účastníky výzkumu. Náš výběr se soustřeďuje do oblasti Prostějovska. Jedna škola je situovaná v Praze. Všechny tyto školy splňují následující požadavky:

- Je v nich zastoupen asistent pedagoga.
- Vyskytují se na území České republiky.

## **4.5 Zjištění míry syndromu vyhoření**

V této podkapitole se budeme zabývat mírou syndromu vyhoření u asistentů pedagoga. K zjištění míry syndromu vyhoření jsme použili dotazník MBI Maslachová a Jackson (viz. příloha č.1), který nám byl vyplněn stejnými respondentkami, jako u rozhovorů. Použili jsme jej z toho důvodu, abychom mohli nakonec určit, jak se syndrom vyhoření vztahuje k zátěžovým situacím.

#### 4.5.1 Vyhodnocení dotazníku MBI Maslachová a Jackson

Pro větší přehlednost si vytvoříme tabulku, která nám bude znázorňovat míru syndromu vyhoření u jednotlivých respondentek. První stupeň znamená, že se u nich syndrom vyhoření nevyskytuje vůbec. U druhého stupně se již vyskytují příznaky syndromu vyhoření, a je potřeba být opatrný. Třetí stupeň znamená, že již vyhoření nastalo. Tabulka 1 nám tedy znázorňuje míru syndromu vyhoření u asistentek pedagoga.

Tabulka 1: Míra syndromu vyhoření  
(vlastní tvorba autorky)

Asistentka pedagoga	Emocionál. Vyčerpání st. 1	St. 2	St. 3	Depersonalizace st. 1	St. 2	St. 3	Stupeň osobního uspokojení st. 1	St. 2	St. 3
č. 1	9	-	-	6	-	-	44	-	-
č. 2	10	-	-	4	-	-	44	-	-
č. 3	16	-	-	3	-	-	45	-	-
č. 4	-	25	-	6	-	-	-	35	-
č. 5	-	20	-	6	-	-	-	36	-
č. 6	-	22	-	-	7	-	-	34	-

Tabulka 1 nám znázorňuje míru syndromu vyhoření u asistentek pedagoga. Nejvíce se syndrom vyhoření objevoval u asistentek pedagoga č. 4, 5 a 6 v oblastech druhého stupně emocionálního vyčerpání a osobního uspokojení. Pouze v jednom případě u asistentky č. 6 se v druhém stupni objevila depersonalizace.

#### 4.6 Zpracování dat

Než rozhovor začal, byli účastníci informováni o tématu rozhovoru a otázkách, které obsahuje. Poté začal rozhovor samotný. Všichni účastníci byli ochotní přistoupit k nahrávání. Výhoda plyne z toho, že tato metoda nijak nenarušovala průběh rozhovoru.

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014, 211-212) existuje univerzální způsob, jak analyzovat data, a to pomocí otevřeného kódování. Obecně kódování znamená, že se data rozeberou a posléze se novým způsobem zase skládají. Postup je takový, že se text rozebere na dílčí jednotky, které

mohou být slova, věty či odstavce. Je lepší, když volíme jednotku podle významu, čímž se nám vytváří různé velikosti celku, což vede k překrývání některých významových jednotek.

Poté vzniklé jednotce přidělujeme tzv. kód, což znamená jméno nebo označení. Má podobu slova nebo slov více. Důležitým krokem je zastihnout to, co se objevuje v daných jednotkách a ne to, co si myslíme my. Je potřeba kódy volit obezřetně, to znamená, že by neměly být moc detailní, ale ani obecné. Výhodou kvalitativního výzkumu je to, že se můžeme ke kódům vracet a znovu je revidovat. Obecné kódy můžeme členit. Naopak ty konkrétní můžeme slučovat. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 220)

Dalším krokem je postupování od kódů ke kategoriím. Zároveň se zaznamenáváním si kódů v jednotlivých rozhovorech si vytváříme seznam těch, které už jsme vytvořili. Seznam využijeme k tomu, abychom je kategorizovali. To znamená, že slučujeme pojmy podle podobnosti nebo souvislosti. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 221)

#### **4.6.1 Otevřené kódování**

Podle Miovského (2006, s. 228-229) vznikají kategorie z toho, že třídíme a porovnáváme významové jednotky a snažíme se zjistit, jestli náleží jinému jevu, protože se mohou z části překrývat. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 211) říkají, že otevřené kódování je technika, která je jednoduchá a používá se v rozsáhlé škále kvalitativních projektů. Celkově je otevřené kódování proces, kterým je text rozbit na menší jednotky, kterým se přidělují jména, s kterými se dále pracuje. Podle Hendla (2016, s. 251) tím, že kódujeme, nacházíme v datech určitá témata. Tato témata se posléze třídí a organizují. Cílem je tematické rozkrytí textu. Hledáme podstatná jména nebo slovesa a poté jim přiřazujeme přídavná jména, jako vlastnosti těchto kategorií.

Naším výsledkem je seznam kategorií, pod nimiž najdeme seznam kódů, které k nim náležejí.

##### **1. Identifikační údaje**

Věk

Stupeň vzdělání

Počet inkludovaných žáků ve třídě asistenta

Délka praxe

Výše úvazku

## **2. Motiv práce na pozici asistenta pedagoga**

Motiv volby povolání

Naplnění očekávání

Platové podmínky

## **3. Nepříznivé podmínky**

Pracovní podmínky

Profesní kompetence

Absence kompetencí

Mezioborová spolupráce

Pedagogické rady

Překážky a úskalí

Role IVP

## **4. Spolupráce s třídním učitelem**

Úroveň spolupráce

Míra požadavků na asistenta

Vztah s třídním učitelem

## **5. Příležitost spolupráce s rodiči**

Četnost komunikace

Úroveň spolupráce

## **6. Spolupráce s vedením školy**

Náplň práce

Řádné uvedení asistenta

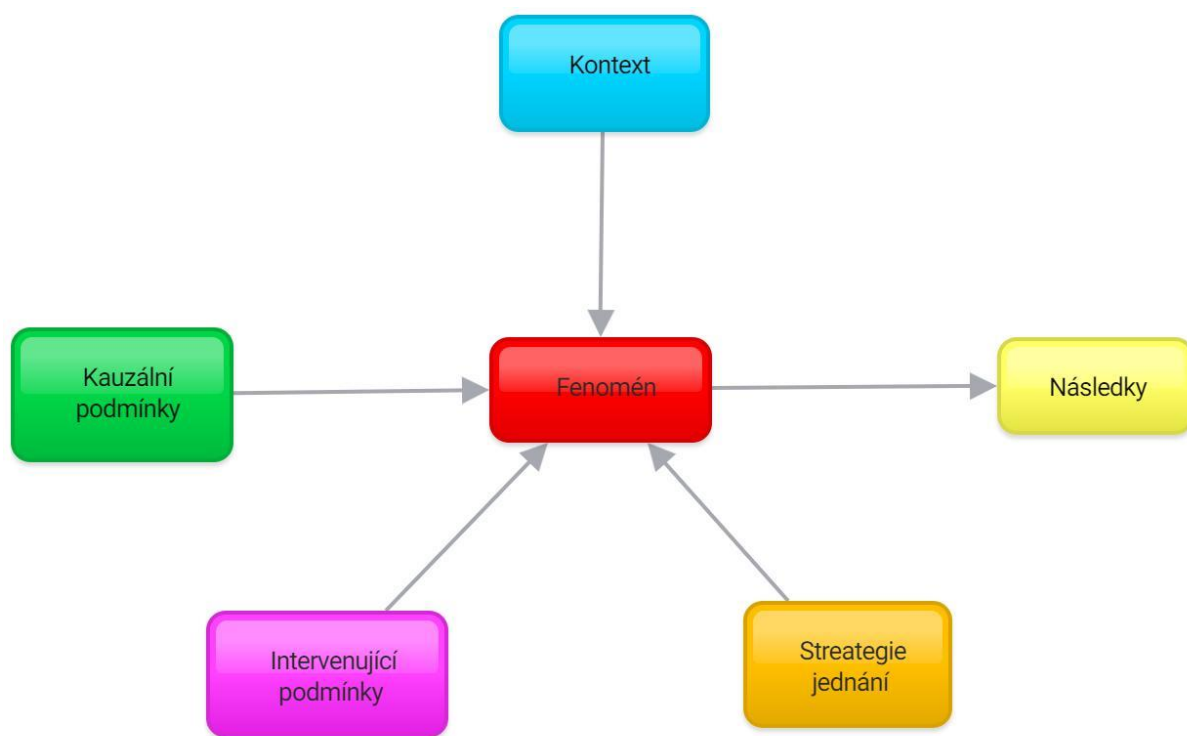
### **4.6.2 Axiální kódování**

Podle Hendla (2016, s. 252) v případě axiálního kódování se na text díváme detailněji. Snažíme se hledat další kategorie, které spolu mohou souviset a klademe si při tom různé otázky. Jde o to, zda kategorie, které už máme, mohou sloučit do kategorií obecnějších. Nebo naopak, jestli je můžeme rozčlenit na kategorie menší a třídit podle různých vztahů. Cílem je



odhalit, které kategorie k sobě patří. Není možné je odhalit pouze podle dat, ale musíme k tomu mít teoretický rámec. V axiálním kódování je možné některá témata opustit, a některá zkoumat do větší hloubky.

K pochopení vzájemných vztahů použijeme graf sestavený podle grafu, který uvádí Hendl (2016, s. 255) ve své publikaci.



created with [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)

Graf 1: Základ axiálního kódování  
(Hendl, 2016)

Rovněž se tyto jevy pokusíme vysvětlit podle stejné publikace od Hendla (2016, s. 255).

**Fenomén:** Jedná se o klíčový název celého schématu, který drží všechny části při sobě. Může se jednat o jedince nebo sledovaný výsledek

**Kauzální podmínky:** Jsou to příčinné podmínky, které můžeme určovat, jako události nebo proměnné a ty vedou k vývoji fenoménu nebo jeho vzniku.

**Kontext:** Dá se těžko odlišit od kauzálních podmínek. Záleží to na úhlu pohledu toho, kdo zkoumá. Určují nám specifika daného prostředí. Jedná se o množinu podmínek, jež ovlivňuje strategie, podmínky a akce.

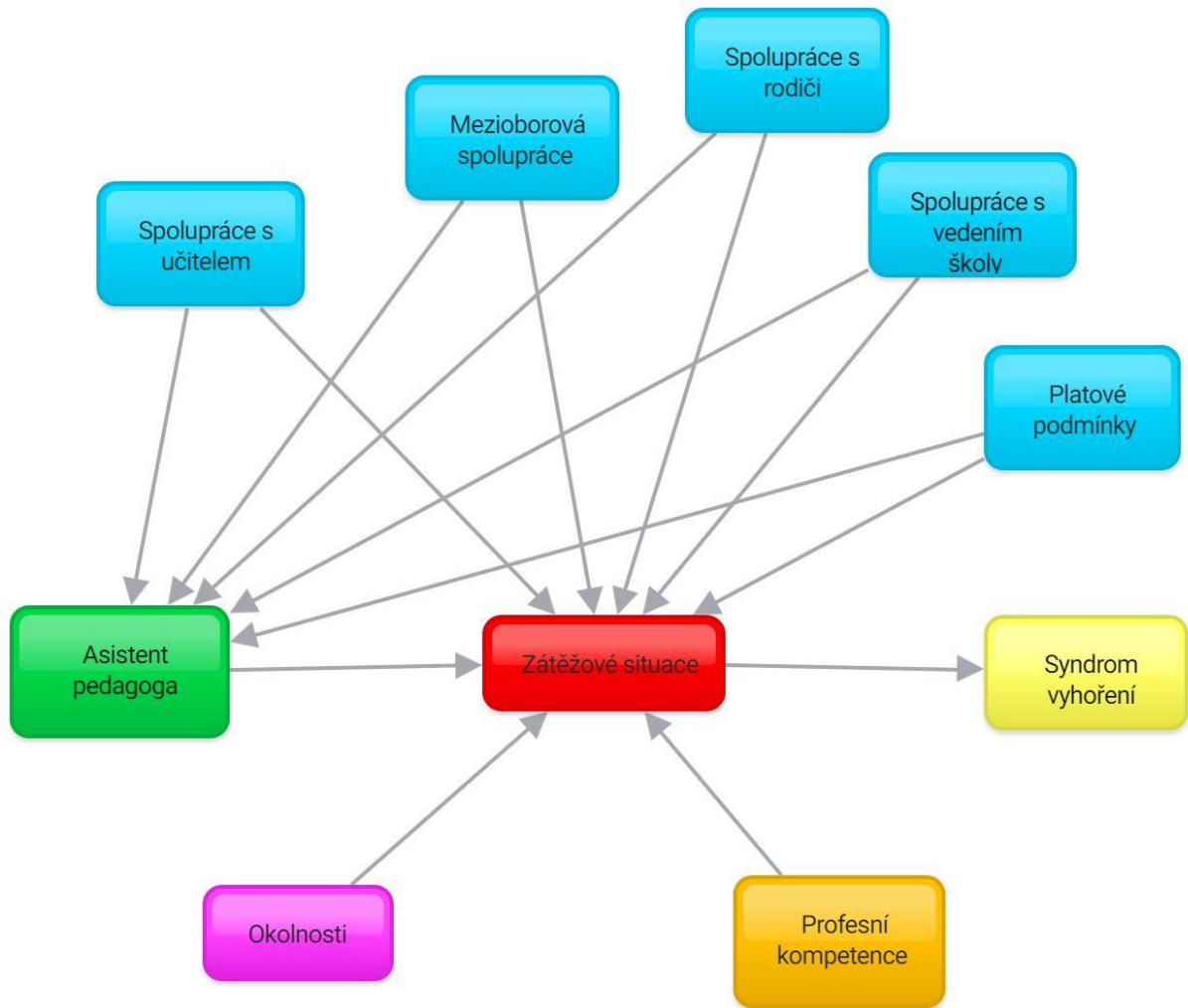
**Intervenující podmínky:** Jelikož jsou podobné kontextu, těžko se od něj odlišují. Kontext lze určovat jako moderující proměnné. Mediátorové proměnné jako intervenující podmínky.

**Akce, strategie, jednání:** Jsou to veškeré vlivy záměrně působící a které jsou odpovědí na fenomén.

**Následky:** Jsou to důsledky úmyslných i neúmyslných akcí a strategií.

V našem případě jsou fenoménem zátěžové situace. Příčinnou podmínkou je asistent pedagoga. Kontext jsou platové podmínky, spolupráce s učitelem, spolupráce s rodiči, spolupráce s vedením školy a mezioborová spolupráce. Intervenující podmínky jsou okolnosti, jako věk, doba působení na pozici, očekávání od pozice, vzdělání a pracovní úvazek. Strategii jednání bereme, jako asistentovi kompetence. Následkem může být zmíněný syndrom vyhoření.

Tyto vztahy se pokusíme načrtnout v následujícím grafu 2.



created with [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)

Graf 2: Schéma axiálního kódování  
(vlastní tvorba autorky)

### 4.6.3 Selektivní kódování

Je třetí fází procesu, kdy je pro selektivní kódování základem axiální. Získali jsme totiž obraz, který nám určil vztah mezi různými kategoriemi. Provázali jsme jednotlivé části teorie a získali tak cit pro text. Provádíme porovnání, hledáme rozdíly. Můžeme začít až ve chvíli, když jsme si určili kategorie a koncepty. Vyhledáváme témata a kategorie, jež budou hlavním bodem teorie, která nám vznikne a zároveň nám propojí ostatní z témat a kategorií. (Hendl, 2016, s. 254)

Miovský (2006, s. 230-231) uvádí pět kroků, jak postupovat při selektivním kódování. Nejdříve si podrobně vyložíme kostru příběhu, poté uvedeme kategorie, které se vztahují k centrální, uvedeme vzájemné vztahy mezi nimi na škále dimenzionální, ověříme vztahy konfrontací s původními údaji a podle potřeby upřesníme nebo rozvineme další kategorie.

## 4.7 Analýza a interpretace kategorií vytvořených po axiálním kódování

### ASISTENT PEDAGOGA

Výzkumný vzorek obsahuje celkem šest respondentů a to 6 žen. Pro lepší přehlednost si sestavíme tabulku. Tabulka 2 nám znázorňuje přehled respondentek, počet inkludovaných žáků, které mají na starost, jejich výši úvazku, nejvyšší dosažené vzdělání, dobu působení na pozici a ke kterému rozhovoru daná respondentka přísluší.

Tabulka 2: Výzkumný vzorek

(vlastní tvorba autorky)

Označení respondenta	Počet inkludovaných žáků	Nejvyšší dosažené vzdělání	Doba působení na pozici (rok)	Pracovní úvazek	Číslo rozhovoru
Asistentka pedagoga č. 1	1	Střední s maturitou	3,5	0,5	1
Asistentka pedagoga č. 2	1	VŠ- magisterské	5	0,7	2
Asistentka pedagoga č. 3	1	Střední s maturitou	2	0,5	3
Asistentka pedagoga č. 4	2	Střední s maturitou	10	0,6	4
Asistentka pedagoga č. 5	3	Střední s maturitou	2	0,7	5
Asistentka pedagoga č. 6	2	VŠ- bakalářské	5	0,7	6

Tabulka dokládá, že žádná z asistentek pedagoga nepracuje na celý úvazek. Jak teorie potvrzuje asistenti pedagoga většinou nedostávají možnost plného úvazku. Asistentky pedagoga č. 1, 3, 4, 5 mají pouze středoškolské vzdělání s maturitou s tím, že asistentka pedagoga č. 1 studovala na vysoké škole speciální pedagogiku, ale školu nedokončila. Asistentky pedagoga č. 4 a 5 mají udělaný kurz speciálně pro asistenty pedagoga a asistentka

pedagoga č. 3 má pouze středoškolské pedagogické vzdělání. Asistentka pedagoga č. 2 vystudovala na vysoké škole speciální pedagogiku a má tedy aprobaci k učení. Asistentka pedagoga č. 6 má také vystudovanou speciální pedagogiku, ale pouze bakalářský titul.

## OKOLNOSTI

Asistentky pedagoga č. 1, 2 a 3 mají na starost pouze jedno inkludované dítě. Asistentky pedagoga č. 4 a 6 mají dvě a asistentka pedagoga č. 5 tři děti.

Každá asistentka pedagoga na svém místě působí jinak dlouhou dobu. Nejdéle je na své pracovní pozici asistentka pedagoga č. 4, která je zároveň nejstarší, a byla první asistentkou na dané škole, když se do ní zaváděla inkluze. Působí na škole již 10 let, takže má nejvíce zkušeností. Asistentky pedagoga č. 2 a 6 jsou na pozici pět let. Asistentka pedagoga č. 1 pracuje jako asistent pedagoga již 3 a půl roku. Asistentky č. 3 a 5 dva roky.

Všechny asistentky pedagoga se shodly na tom, že jedna z jejich motivací na pracovní místo byla *“láska k dětem“*. Asistentka pedagoga č. 2 uvádí: *„Byla jsem nucena vzít nabídnuté místo, protože místo speciálního pedagoga na Prostějovsku je nemožné sehnat. Byla jsem dlouhou dobu na mateřské dovolené a poté jsem se starala o nemohoucího tatínka, takže jsem vypadla z pracovního koloběhu.“* Asistentka pedagoga č. 3 uvádí: *„Ucházela jsem se o pozici učitelky v mateřské školce, ale bohužel jsem ji nesehnala a nabízelo se místo asistentky pedagoga na základní škole a vzhledem k tomu, že jsem matka samoživitelka, musela jsem vzít příležitost, která se mi nabízela.“* Očekávání se u všech asistentek pedagoga ve všech ohledech naplnilo.

Podle názoru všech asistentek pedagoga se ve škole cítí dobře. Nikdo sice nemá své pracovní místo ve třídě, ale nevidí v tom žádný problém, ani zátěž. Asistentka pedagoga č. 2 má vlastní kabinet a ostatní asistentky pedagoga jej sdílí s učitelkami.

Důležitým bodem je individuální vzdělávací plán žáka. Asistentka pedagoga č. 1 uvádí: *„Individuální vzdělávací plán jsem ani nestudovala a do práce jsem skočila rovnýma nohama.“* Asistentka č. 2 se podle něj řídí rámcově, když je potřeba slevit z nároků, tak to udělá a dodává, že si myslí, že jsou požadavky nadsazené a dítě je tak nemůže zvládnout. Asistentka pedagoga č. 3 uvádí, že se podle něj řídit nedá, protože podmínky školy tomu nevyhovují. *„Žák má svalovou dystrofii a škola nemá potřebné pomůcky a některé vstupy nejsou bezbariérové a často se bojí vylézt po schodech. Bud' se bude muset žákovi škola přizpůsobit, nebo ji bude muset opustit.“* Asistentky pedagoga č. 4, 5 a 6 se podle IVP řídí pouze rámcově, protože nejde úplně vyhovět jeho požadavkům.

## PLATOVÉ PODMÍNKY

Co se týče platových podmínek, většina asistentek pedagoga je nespokojena. Asistentka pedagoga č. 1 uvádí, že se jí tohle povolání zdá být podhodnoceno celkově a za své výkony by měli asistenti dostávat patřičnou odměnu. Asistentka pedagoga č. 2 je jako jediná plně spokojená a myslí si, že za svůj výkon dostává přiměřenou odměnu. Asistentka pedagoga č. 3 má sice na asistenci jen půl úvazku, ale druhý půl úvazek má doplněný o práci ve školní družině, takže je také spokojená. Ostatní asistentky pedagoga odpověděly, že plat rozhodně není přiměřený vykonané práci. Jak nám dokládá teoretická část, tak platové podmínky jsou jeden z problémů na pozici asistenta pedagoga.

## PROFESNÍ KOMPETENCE

Asistentka pedagoga č. 1 uvádí, že se o všem radí s třídním učitelem, ale nijak mu do výuky nezasahuje. Snaží se žáka spíše motivovat k práci. Pokud žák ve škole chybí, tak pomáhá ostatním. Asistentka pedagoga č. 2, jelikož má vystudovanou speciální pedagogiku, nepotřebuje s ničím při práci radit. Řídí se pokyny učitelky a pouze se radí o postupech. Asistentka č. 3 do hodiny nemůže zasahovat vůbec. Uvádí, že vše je od třídní učitelky natolik naplánované, že už nezbývá nic, co by spolu měly řešit. Asistentka pedagoga č. 4 stejně jako asistentka pedagoga č. 5 musí krom práce s žáky také suplovat. Asistentka pedagoga č. 6 uvádí, že musí dělat úplně vše. „*Za plat asistenta dělám práci učitelky.*“

Asistentky pedagoga č. 1 a 6 říkají, že nepocit'uje žádnou potřebu doplnit si profesní kompetence. Asistentka pedagoga č. 2 si neustále doplňuje poznatky z oboru samostudiem. „*Je to otázka celoživotního vzdělávání.*“ Asistentka pedagoga č. 3 říká, že si musí doplňovat znalosti z probírané látky, protože některé věci zapomněla stejně, jako asistentka pedagoga č. 4. Asistentka č. 4 říká: „*Studovala jsem němčinu, takže teď musím studovat angličtinu, a je to pro mě náročné.*“ Asistentka pedagoga č. 5 uvedla, že při nástupu si musela nastudovat celou diagnózu žáka, protože nebyl nikdo, kdo by jí to vysvětlil, nebo jí s tím poradil.

## MEZIOBOROVÁ SPOLUPRÁCE

Asistentka pedagoga č. 1 má možnost se poradit jen s třídní učitelkou maximálně s ředitelkou, ale nemá pocit, že by potřebovala více poradit od jiných odborníků. Asistentka pedagoga č. 2 má možnost porady s pedagogicko-psychologickou poradnou a může se na ně

obrátit kdykoliv si s něčím neví rady. Asistentka pedagoga č. 3 se radí pouze s kolegyní a nemá možnost se obrátit na odborníka. Musí si věci okolo diagnózy dítěte hledat sama, popřípadě se radí s rodiči. Asistentka pedagoga č. 4 ze začátku spolupracovala s pedagogickým centrem, které chodilo na kontrolu jednou za dva měsíce. Když začínala, tak na škole nebyl žádný psycholog ani speciální pedagog, ale během její praxe si jedna učitelka doplnila vzdělání na speciálního pedagoga, takže teď je spolupráce velmi snadná a může se na ni kdykoliv obrátit. Asistentka pedagoga č. 5 se nemá na koho obrátit a vše potřebné si zjišťuje sama stejně, jako asistentka pedagoga č. 6.

## ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

Zátěžové situace jsou naší ústřední kategorií. Asistentky pedagoga tady uvádí, které překážky a úskalí jsou pro ně v práci nejnáročnější.

Asistentky pedagoga č. 1, 4 a 5 uvádí, že největší problém je pro ně finanční ohodnocení. Asistentka pedagoga č. 1 říká, že s touto skutečností počítala, takže ji to nějak nezatěžuje, ale má k tomu ještě druhou práci. Asistentka pedagoga č. 4 uvádí: „*Dělám hodně práce za málo peněz.*“ Asistentka pedagoga č. 5 má problém se za tyto peníze v Praze uživit, takže se k tomu uchází o místo vychovatelky v družině. Asistentka pedagoga č. 4 a asistentku pedagoga č. 6 je to klima třídy. Ostatní žáci vůbec nepřijímají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a posmívají se mu. Asistentka pedagoga č. 4 říká: „*Necítím se díky tomu ve třídě dobře, protože si připadám, jako bachařka.*“ Asistentka pedagoga č. 3 má problém s třídní učitelkou, která ji vůbec nepřijala. Stěžuje jí to práci, protože je velmi těžké se s pedagožkou domluvit a spousta záležitostí ji obtěžuje. „*Žák má svalovou dystrofii, takže musíme vždy vycházet o něco dřív z tělocviku, abychom stihli přijít včas na další hodinu, ale občas situaci neodhadnu a přijdeme pozdě a paní učitelka s tím má potom velký problém, protože jí to narušuje chod hodiny.*“ Dále vidí problém tom, že se nemá na koho obrátit s dotazy ohledně žáka a musí studovat jeho diagnózu po večerech a ubírá jí to čas.

Asistentky pedagoga č. 4 a 6 uvedly, že uvažují o změně pracovního místa.

## SPOLUPRÁCE S TŘÍDNÍM UČITELEM

Asistentky pedagoga č. 1, 2, 4, 5, 6 uvádí, že spolupráce s učitelem je výborná, až ba nadstandartní. Je jim oporou při řešení situací s žákem. Asistentka pedagoga č. 3 spolupráci s učitelem hodnotí, jako největší překážku ve své práci. Nedá se s ní na ničem domluvit



a nevychází ji v ničem vstříc, a to způsobuje často problém. Paní učitelka se staví do nadřazené pozice a s inkludovaným žákem jí nepomůže. Všechny asistentky pedagoga uvedly, že výuku s učitelem neplánují a dopředu neví, co se bude v daný den nebo hodinu odehrávat.

## **SPOLUPRÁCE S RODIČI**

Asistentka pedagoga č. 1 uvedla, že s rodiči nespolupracuje vůbec a ani nijak nekomunikuje, což pro ni nepředstavuje problém z důvodu toho, že se nevyskytují žádné větší problémy. Asistentka pedagoga č. 2 s rodiči neudržuje pravidelný kontakt. Jen v případě třídních schůzek, případně ve zvláštních situacích. Potřebu komunikace necítí ani jedna strana, ale uvádí, že jinak je spolupráce výborná a velmi snadná. Asistentka pedagoga č. 3 komunikuje s rodiči denně. S maminkou žáka se radí o problémech, takže mají dobrý vztah. Stejně tak asistentka pedagoga č. 6. Asistentka pedagoga č. 4 komunikuje s rodiči minimálně dvakrát do týdne, a nemá tedy se spoluprací s nimi žádný problém. Asistentka pedagoga č. 5 udržuje komunikaci jen podle potřeby a uvádí, že je snadná.

## **SPOLUPRÁCE S VEDENÍM ŠKOLY**

Asistentky pedagoga č. 1 a 2 uvádí, že práce, kterou podle vedení školy mají vykonávat, je naprosto v souladu s tím, jakou práci vykonávají ve skutečnosti. Asistentka pedagoga č. 3 dělá více práce, než by měla, ale myslí si, že to vůbec není na škodu a baví ji to. Asistentky pedagoga č. 4, 5 a 6 uvádí, že při svém zaměstnání vykonávají mnohem více, než by měly. Asistentky pedagoga č. 4 a 5 suplují v jiných třídách, když je potřeba, a asistentka pedagoga č. 6 uvádí, že dělá vše, co učitelka.

Asistentka pedagoga č. 1 sice před rodiči ani před žákem nebyla řádně představena, což bylo zapříčiněno tím, že je znala již před tím. Asistentky pedagoga č. 2 a 3 nebyly představeny, ale nevidí v tom žádný problém. Asistentky pedagoga č. 4, 5 a 6 představeny byly.

## **4.8 Vztah zátěžových situací a syndromu vyhoření**

Tabulka na zjištění míry syndromu vyhoření nám dokládá, že asistentky pedagoga č. 1, 2 a 3 syndromem vyhoření netrpí. Zároveň podle výsledků rozhovorů v práci nepocítují mnoho zátěžových situací. Z toho důvodu můžeme předpokládat, že tyto dva jevy spolu mají souvislost.

Asistentka pedagoga č. 4 vykazuje mírné známky emocionálního vyčerpání a mírné rezervy v oblasti osobního uspokojení. V rozhovoru uvedla více zátěžových situací, a proto můžeme předpokládat, že spolu jevy souvisí. Konkrétně uvedla, že na škole běžně supluje v jiných třídách, takže dělá nad rámec svých pracovních povinností. Uvádí, že dělá příliš mnoho práce za málo peněz. Rovněž se necítí velmi dobře ve třídě, kde působí, protože ostatní děti nepřijali inkudovaného žáka. Dělalí mu naschvály a ona proti tomu musí dělat opatření. Podle ní na školu vůbec nepatří. Na škole pracuje již 10 let a již delší dobu uvažuje o změně práce.

Asistentka č. 5 vykazuje rovněž mírné známky emocionálního vyčerpání a cítí mírné rezervy v osobním uspokojení. Stejně, jako asistentka pedagoga č. 4, je nucena suplovat za chybějící učitele a uvádí, že dělá mnohem více práce, než by měla. Jako další zátěž uvádí platové ohodnocení a fakt, že má v Praze problém se za asistentský plat uživit, proto se k asistenci uchází o místo ve školní družině. Dále měla ze začátku velký problém porozumět speciálním potřebám žáka a nebyl nikdo, kdo by jí s tím pomohl, takže musela sama po večerech studovat.

Asistentka č. 6 vykazuje mírné známky vyhoření ve všech třech kategoriích. Stěžuje si na platové podmínky a fakt, že musí dělat vše, co učitelka. Tím pádem plat vůbec neodpovídá jejím výkonům. Nemá se na koho obrátit, aby jí pomohl, když si s něčím neví rady. Necítí se dobře ve třídě, kde působí, protože spolužáci inkudovaného žáka neberou a vysmívají se mu. Uvažuje o změně zaměstnání.

Určili jsme tedy zátěžové situace, které se u asistentek pedagoga vyskytovaly. Zjistili jsme, že ty asistentky, které se ve své práci potýkají s více zátěžovými situacemi také pociťují syndrom vyhoření, i když pouze v počáteční fázi. Můžeme tedy předpokládat, že tyto dva jevy spolu mají souvislost.

## 4.9 Diskuse k výsledkům výzkumného šetření

Jak již bylo výše uvedeno, cílem praktické části bylo určit a zhodnotit zátěžové situace, které se vztahují k syndromu vyhoření u asistentů pedagoga v prostředí základního vzdělávání.

První výzkumná otázka zní: Jaké jsou zátěžové situace u asistentů pedagoga?

Zjistili jsme, že zátěžové situace asistenti pedagoga pocítují hlavně v oblasti finančního ohodnocení, mezioborové spolupráce, nejasného vymezení nebo spíše nerespektování pracovní náplně a klimatu třídy. Jedna asistentka uvádí i špatnou spolupráci s pedagogem. Špatné klima ovšem pramení z nedostatku, který má kořeny ve špatném určení diagnózy inkudovaného dítěte, což má dopad jak na asistenty pedagoga, tak na samotné dítě, učitele i ostatní spolužáky.

Podle Křivohlavého (1998, s. 28) plyne zátěž z toho, že máme všichni nějaká očekávání. V případě jejich nenaplnění přichází frustrace. Jedná se tady jak o finanční ohodnocení, tak zpětnou vazbu.

Podle (iRozhlasu, ©1997-2019) jsou platy asistentů pedagoga pod celorepublikovým průměrem, a také o třetinu nižší než platy učitelů. Podle expertů jsou platy nedostatečné. Jedním z důvodů je ten, že na tuto pozici není vyžadováno vysokoškolské vzdělání.

Křivohlavý (1998, s. 29-31) zmiňuje to, že má na člověka negativní vliv, pokud je na pracovišti vystaven špatným vzájemným vztahům. Ke zrodu syndromu vyhoření přispívá přemíra zodpovědnosti a požadavků, které jsou na člověka kladeny.

Podle osobních zkušeností asistentky pedagoga byl v jejím zaměstnání problém v nevyjasněnosti kompetencí, protože nevěděla, jaká je náplň její práce, což nevymezovala ani pracovní smlouva. Problém pro ni představovala spolupráce s třídní učitelkou, která nechávala plánování výuky pro inkudovaného žáka na ní, ale zároveň nepodávala asistentce informace o tom, jak bude výuka v daný den probíhat. Chyběla jí jakákoliv reflexe na to, jestli svou práci dělá dobře a jestli to co dělá, má nějaký smysl. (Metodický portál RVP, © 2012)

Druhá výzkumná otázka, kterou jsme si určili zní: Jaký je vztah mezi syndromem vyhoření a zátěžovými situacemi?

Z výzkumu vyplývá, že asistentky pocítující hodně zátěžových situací zároveň trpí malou mírou syndromu vyhoření. Konkrétně u asistenty pedagoga č. 4 je to nízký plat, špatné klima třídy a fakt, že musí suplovat za jiné učitelky. Syndrom vyhoření druhého stupně pocítuje v rovině emocionálního vyčerpání a osobního uspokojení stejně jako asistentka pedagoga č. 5. Ta určila, jako zátěž to, že musí ve škole suplovat, a za plat asistentky se v Praze nemůže uživit. U asistentky pedagoga č. 6 se objevil syndrom vyhoření druhého stupně ve všech třech rovinách, tedy v rovině depersonalizace, emočního vyčerpání a osobního uspokojení. Zátěž je

pro ni špatné klima třídy, nízké platové ohodnocení a přemíra pracovních povinností. Tyto informace nejde zobecnit. Vidíme ale předpoklad, že spolu souvisejí.

Poslední výzkumná otázka zní: Jak asistenti pedagoga reagují na zátěžové situace?

Asistentky pedagoga č. 1 a 2 nepocítují na svých pozicích nic, co by je velmi znepokojovalo. Asistentka č. 3 reaguje na špatnou spolupráci s učitelem pozitivně, protože pracuje na jejím vyřešení. Asistentka pedagoga č. 5 zatím neuvažuje, že by odcházela, ale uchází se o místo ve družině, aby se zlepšila její finanční situace. Asistentky č. 4 a 6 uvedly, že uvažují o změně pracovního místa.

## ZÁVĚR

Práce byla věnována zátěžovým situacím vztahujícím se k syndromu vyhoření u asistentů pedagoga v prostřední základního vzdělávání.

Cílem práce bylo určit a zhodnotit zátěžové situace, které se vztahují k syndromu vyhoření u asistentů pedagoga. Teoretická část, která je rozdělena do tří kapitol, se zaměřuje na inkluzi a integraci, zátěžové situace u asistentů pedagoga a syndrom vyhoření, který se k těmto situacím vztahuje. Praktická část se zaměřuje na kvalitativní výzkum, kterým je zkoumán vztah zátěžových situací a syndromu vyhoření.

Výzkum byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů a dotazníku MBI Maslachová Jackson (viz. příloha č. 1). Pro volbu výzkumného vzorku jsme zvolili dostupný výběr. Nevýhoda tohoto výběru pramení z toho, že se získané informace nedají zobecňovat.

Z rozhovorů jsme určili zátěžové situace. Dotazník nám je poté pomohl dát do souvislosti, vše probíhalo bez větších komplikací. Jelikož byly rozhovory nahrávány, byla z respondentek cítit jistá nedůvěra a odpovědi byly zdrženlivé. To stejné platí pro dotazník na syndrom vyhoření. Ten byl zhotoven pouze formou vyplnění, ale respondentky působily, že odpovědi volí obezřetně.

Cíle byly splněny. V teoretické části jsme se dozvěděli, jaké zátěžové situace se na pozici asistenta pedagoga vyskytují a jak se vztahují k syndromu vyhoření. Praktická část nám dokázala, že u konkrétních asistentek můžeme předpokládat souvislost mezi těmito jevy.

Určili jsme, které zátěžové situace asistentky pedagoga na své pozici pocítují. Ukázalo se, že polovina asistentek syndromem vyhoření netrpí. Z rozhovorů také vyplývá, že ve své práci nepocítují žádná větší úskalí. U třech respondentek se projevil syndrom vyhoření pouze v malé míře. Při zkoumání dotazníku a rozhovoru jsme zjistili, že tyto respondentky pocítují větší četnost zátěžových situací. Můžeme tedy předpokládat, že zátěžové situace mají se syndromem vyhoření souvislost.

Zjistili jsme, že pro některé asistentky pedagoga pracovní podmínky nejsou náročné, takže na pracovní pozici dále plánují zůstat. Bohužel asistentky č. 4 a 6 pocítují zátěž natolik silnou, že plánují dát výpověď, a zkusit si najít jiné zaměstnání.

Přínos práce spočívá v umu určit zátěž, čímž lépe odhalíme zárodek problému a můžeme proti němu zavést prevenci.

## 5 ZDROJE

### Monografie:

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017], ©2017. 106 stran. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání; 1. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, J., *vzdělávání žáka s SVP*, Praha: Josef Raabe s.r.o., 2016. ISBN 978-807496-713-4

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2., přeprac. vyd., V KNA 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. 175 s. Orientace; sv. 42. ISBN 978-80-7195-573-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, *Jak neztratit nadšení*, Praha: Grada, 1998. 136 s. ISBN 80-7169-551-3.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 463 stran. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATOUŠKOVÁ, I., *Aplikovaná forenzní psychologie*, Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80247-4580-0

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

MÜLLER, Oldřich a kolektiv, *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-023-9

POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. 104 s. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0161-6.

POTTEROVÁ, Beverly A., *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*, Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Autor úvodu Pavel ŘÍČAN, přeložil Petr PATOČKA. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-312-9.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, Praha: Grada, 2010. 112s. ISBN 978-80-247-3553-5.

SVOBODA, Z., ŘÍČAN, J., MORVAYOVÁ, P., ZILCHER, L., VALÁŠKOVÁ, V., *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*, Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0

ŠMERALOVÁ, E., SOURALOVÁ E., PETROVÁ A. a kolektiv, *Společenské aspekty inkluze*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018, 276 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?.* Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 135 stran. ISBN 978-80-7552-008-1.

THE SALAMANCA STATEMNET and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference od Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO 7-10 June 1994

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA, M. a kol., *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0698-5

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010, 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol, *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6

### **Časopisy online:**

WEBER A., JAEKEL-REINHARD A. Burnout syndrome: a disease of modern societies?. *Occupational Medicine*. [online] 2000 Great Britain: Lippincott Williams & Wilkins,2000, [cit. 18.3. 2019] **50**(7), 512-517. ISSN 0962-7480/00. Dostupné z: <https://academic.oup.com/occmed/article/50/7/512/1444456>

### **Webové stránky:**

BOČEK, Jan, Data o inkluzi: asistenti mají o třetinu nižší platy než učitelé. In: *iRozhlas* [online]. 11.8. 2017 [cit. 15.4.2019]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele\\_1708140944\\_jab](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele_1708140944_jab)

Národní ústav pro vzdělávání, *Asistent pedagoga*, [online]. NÚV: ©2011 [cit. 15.4.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap>



Nová škola, Plat asistenta pedagoga, *Portál pro školní asistenty*, [online]. Nová škola o.p.s.: ©2013 [cit. 15.4.2019]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/plat-asistenta-pedagoga>

Nová škola, Spolupráce s rodinou žáka, *Portál pro školní asistenty*, [online]. Nová škola o.p.s.: ©2013 [cit. 15.4.2019]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-rodinou-zaka>

VRBICKÁ, Tereza, Začínající asistent pedagoga, In: *RVP Metodický portál* [online]. 15.11. 2018 [cit. 15.4.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21912/ZACINAJICI-ASISTENT-PEDAGOGA.html/>

### **Zákony a vyhlášky:**

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 593/2004 Sb. O pedagogických pracovnících

## **SEZNAM ZKRATEK**

SVP	speciální vzdělávací potřeby
IVP	individuální vzdělávací plán

## **PŘÍLOHY**

**Příloha č. 1** – MBI dotazník [online] [2009-20-07] dostupné na [www.inflow.cz](http://www.inflow.cz)

**Příloha č. 2** – Graf 1: Základ axiálního kódování

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

**Příloha č. 3** – Graf 2: Schéma axiálního kódování

(Zdroj: vlastní tvorba autorky)

**Příloha č. 4** – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

**Příloha č. 5** – Záznam realizovaných rozhovorů (1 – 6)

## Příloha č. 1 – MASLACH BURNOUT INVENTORY

Je nejznámější dotazník ke sledování syndromu vyhoření u exponovaných profesí. Má tři faktory. Dva jsou negativně laděné - emocionální vyčerpání a depersonalizace. Jeden je laděn pozitivně - osobní uspokojení z práce. Pocity se v originále hodnotí jednak na stupnici častosti výskytu, jednak na stupnici intenzity (síly) a vyhodnocuje se celkový skóre pro jednotlivé faktory. Dotazník se zaměřuje jak na sílu, tak na četnost pocitů. Tento je však zaměřen jen na sílu pocitů. V tomto dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla, označující podle níže uvedeného klíče sílu pocitů, které obvykle prožíváte.

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

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

20. Mám pocit, že jsem na konci svých sil.....
21. Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.....
22. Cítím, že klienti/pacienti mi přičítají některé své problémy.....

### **Vyhodnocení dotazníku**

Syndrom vyhoření je složitým psychologickým konstruktem, proto jsou sub-škály kombinovány tak, aby postihly více oblastí a nezjišťuje se celkový skór. Protože pocity vyhoření jsou vnímány jako kontinuum, MBI měří na každé škále **úroveň vyhoření ve třech stupních – vysoký, mírný, nízký**. Pro emocionální vyhoření a depersonalizaci korespondují vysoké hodnoty s vysokým stupněm vyhoření, naopak u osobního uspokojení korespondují s vyhořením nízké hodnoty.

**Vyhodnocení spočívání v součtu všech bodových hodnocení v jednotlivých sub-škálách.**

### **Stupeň emocionálního vyčerpání EE**

Nízký 0 - 16 průměrná hodnota = 19,0

Mírný 17 - 26

Vysoký 27 a více = vyhoření!

### **Stupeň depersonalizace DP**

Nízký 0 - 6 průměrná hodnota = 6,6

Mírný 7 - 12

Vysoký 13 a více = vyhoření!

### **Stupeň osobního uspokojení PA**

Vysoký 39 a více

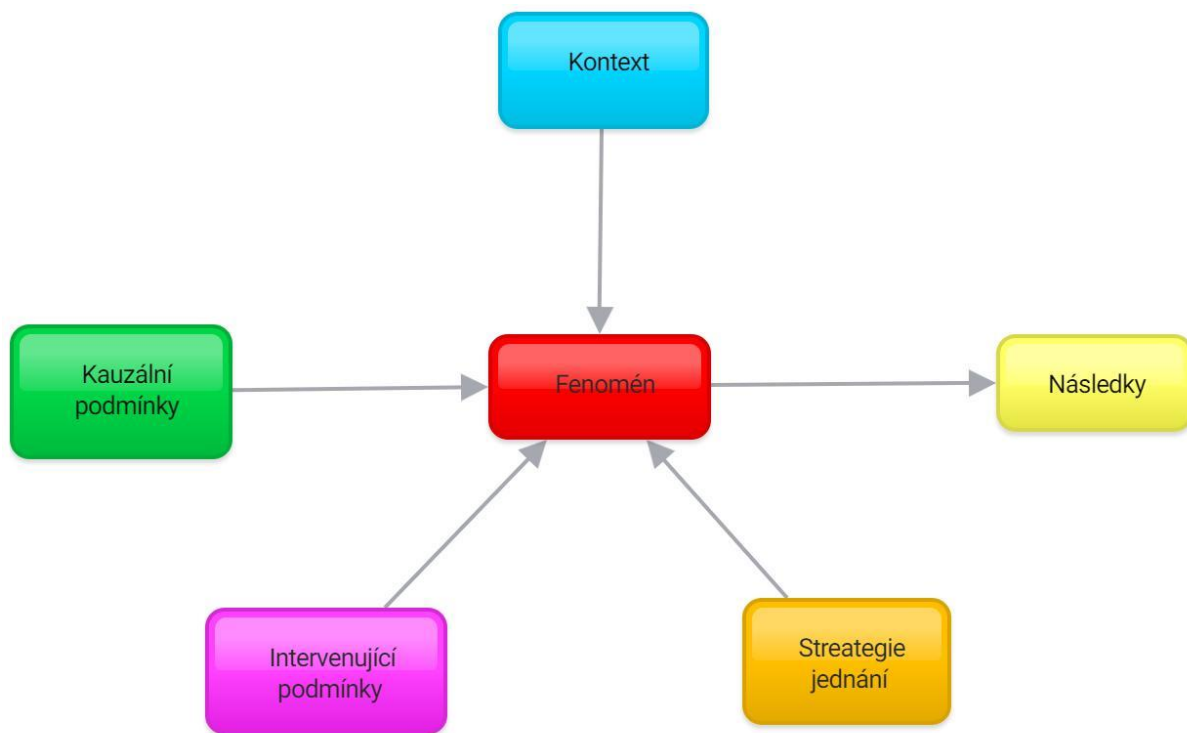
Mírný 38 - 32 průměrná hodnota = 36,8

Nízký 31 - 0 = vyhoření!

Normativní (průměrné) hodnoty uvedené v tabulce jsou získány ze studie:

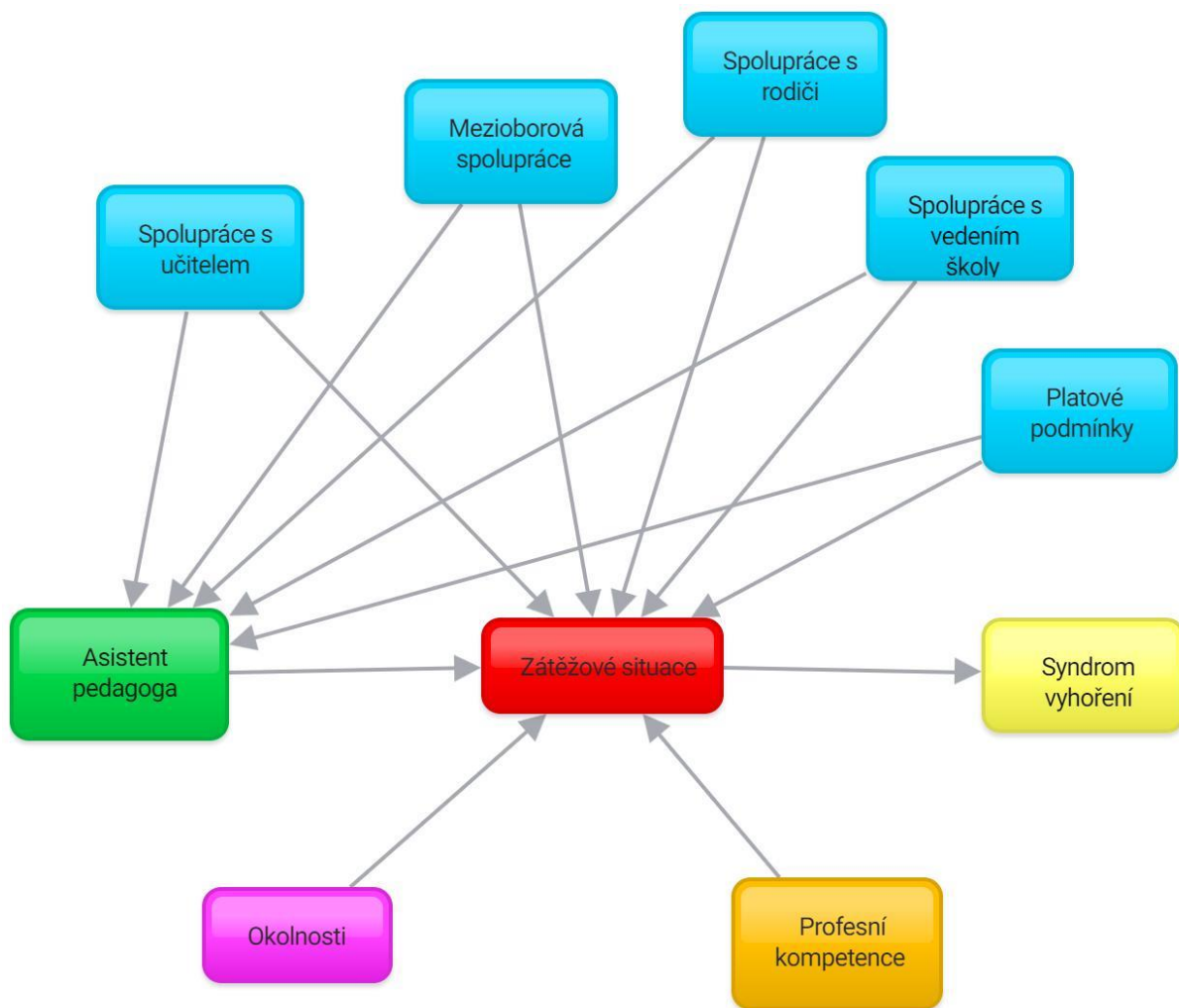
Publisher, Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, CA 94303 from MBI-Human Services Survey by Christina Maslach and Susan E. Jackson. Copyright 1996 by Consulting Psychologists Press

## Příloha č. 2 – Základ axiálního kódování



created with [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)

### Příloha č. 3 – Schéma axiálního kódování



created with [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)

## **Příloha č. 4 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru**

1. Identifikační údaje
  - Jaký je Váš věk?
  - Jaký je nejvyšší stupeň vašeho dosaženého vzdělání?
  - Jaký je počet inkludovaných žáků, který byl určen do třídy, kde působíte?
  - Jak dlouho jste na pozici asistenta pedagoga?
  - Jaký je váš pracovní úvazek?
2. Motiv práce na pozici asistenta pedagoga
  - Zdůvodněte motiv volby povolání na pozici asistenta pedagoga.
  - Mohla byste zhodnotit, zda bylo vaše očekávání naplněno?
  - Posuďte, zda jsou platové podmínky přiměřené vašim pracovním výkonům.
3. Nepříznivé podmínky
  - Dokážete zhodnotit Vaše pracovní podmínky na škole? (třída, ostatní prostory)
  - Specifikujte své profesní kompetence na pozici asistenta pedagoga.
  - Zhodnoťte oblasti v profesní kompetenci, které je nutné si doplnit?
  - Vyjmenujte osoby z mezioborové spolupráce, na které se můžete obrátit.
  - Zhodnoťte úroveň spolupráce s nimi.
  - Máte možnost se zúčastnit pedagogických rad a porad organizačního charakteru?
  - Zhodnoťte míru efektivity pedagogických porad ve vztahu k inkludovaným žákům.
  - Zhodnoťte nejnáročnější překážky a úskalí ve vaší práci.
  - Zhodnoťte roli IVP v práci.
4. Spolupráce s třídním učitelem
  - Zhodnoťte úroveň spolupráce a popište, jak probíhá příprava při plánování výuky s pedagogem?
  - Zhodnoťte míru požadavků a nároků, které jsou na Vás kladeny.
  - Posuďte, zda vám je třídní učitel oporou při řešení zátěžových situací s žákem.
  - Posuďte, jaký je váš vztah s třídním učitelem.
5. Příležitost spolupráce s rodiči
  - Jak často komunikujete s rodiči žáka?
  - Zhodnoťte úroveň spolupráce s rodiči žáka.



- Rozhodněte, zda vám připadá komunikace a vzájemná spolupráce s rodiči žáka snadná.

6. spolupráce s vedením školy

- Zhodnoťte, zda je v souladu náplň práce, kterou podle vedení školy máte vykonávat a kterou reálně vykonáváte.
- Posuďte, zda jste byla vedením řádně představena před žákem a jeho zákonnými zástupci.

## Příloha č. 5 – Záznam realizovaných rozhovorů (1 – 6)

### Rozhovor č. 1

#### 1. Identifikační údaje

- Jaký je Váš věk?  
48 let
- Jaký je nejvyšší stupeň vašeho dosaženého vzdělání?  
Mám střední školu s maturitou.
- Jaký je počet inkludovaných žáků, který byl určen do třídy, kde působíte?  
1
- Jak dlouho jste na pozici asistenta pedagoga?  
Tři a půl roku
- Jaký je váš pracovní úvazek?  
0,5

#### 2. Motiv práce na pozici asistenta pedagoga

- Zdůvodněte motiv volby povolání na pozici asistenta pedagoga.  
Kdysi jsem studovala speciální pedagogiku na vysoké škole a bavilo mě to. Byla jsem na Tetíně a tyhle děti mě nějak přitahují víc než děti v klasické škole, tak jsem k tomu dostala vztah a když přišla nabídka této práce, tak jsem ji vzala. Teď je to spíš kvůli přivýdělku.
- Mohla byste zhodnotit, zda bylo vaše očekávání naplněno?  
Věděla jsem, co mě čeká, takže jsem do toho s tím šla a chlapečka jsem znala z dřívějšíka, takže vím, jak reaguje a jak s ním pracovat.
- Posuďte, zda jsou platové podmínky přiměřené vašim pracovním výkonům.  
Myslím si, že je tohle povolání všeobecně podhodnoceno. Ale zdá se mi, že tohle povolání může dělat každý. Nevyžadují speciální zaměření a myslím si, že by bylo potřeba. Asistent by měl vědět, co s dítětem může a nemůže, jak k němu má přistupovat a jak se k němu chovat, kdy ho nechat vydechnout, kdy na něj zatlačit. Chce to citlivý přístup.

#### 3. Nepříznivé podmínky

- Dokážete zhodnotit Vaše pracovní podmínky na škole? (třída, ostatní prostory)  
Pracovní podmínky nejsou náročné. Sedím s dítětem v lavici. Nejlepší je sedět vzadu, abychom byli mimo dění. Kdysi jsme seděli v první lavici a nedělalo to dobrotu. Teď sedíme sami vzadu a nerušíme ostatní. Kabinet nemáme vůbec, ale nevidím v tom potíže.
- Specifikujte své profesní kompetence na pozici asistenta pedagoga.  
Učiteli nezasahují do výuky. S žákem si vím rady sama. Víím, kdy je třeba mu ulevit, takže ho nezatěžuji, protože poté nechce nic dělat. Pracuji pouze s žákem snažím se ho motivovat, aby ho to bavilo. Když ve škole chybí, tak jsem k dispozici ostatním.

- Zhodnot'te oblasti v profesní kompetenci, které je nutné si doplnit?  
Nestalo se mi, že bych někdy něco vyloženě nevěděla.
- Vyjmenujte osoby z mezioborové spolupráce, na které se můžete obrátit.  
Spolupracuji pouze s třídní maximálně s ředitelkou, jinak se na koho obrátit nemám, ale nemám ani potřebu.
- Zhodnot'te úroveň spolupráce s nimi.  
Úroveň je dobrá.
- Máte možnost se zúčastnit pedagogických rad a porad organizačního charakteru?  
Nemám, protože jsem v družině a neúčastním se jich. Ale kdyby bylo něco důležitého, tak mě zavolají.
- Zhodnot'te míru efektivity pedagogických porad ve vztahu k inkludovaným žákům.  
Neúčastním se jich, takže nevím.
- Zhodnot'te nejnáročnější překážky a úskalí ve vaší práci.  
Ve škole se cítím dobře, ale platové podmínky jsou podhodnocené. Jak jsem ale říkala věděla jsem do čeho jdu, takže žádný problém nemám.
- Zhodnot'te roli IVP v práci.  
Nestudovala jsem ho. Skočila jsem do práce rovnýma nohama a tohle jsme neprobírali. Ale přijde mi, že je nespravedlivé, že když jde dítě do pedagogicko-psychologické poradny a dostane papír, tak má na vše úlevy a když to hodnotím v porovnání s ostatními dětmi jeho výkon by byl tak na 4, ale žakovskou má plnou 1 a 2.

#### 4. Spolupráce s třídním učitelem

- Zhodnot'te úroveň spolupráce a popište, jak probíhá příprava při plánování výuky s pedagogem?  
Neplánujeme ji spolu, učitel si ji dělá sám, ale řekne mi, co by měl žák zvládnout.
- Zhodnot'te míru požadavků a nároků, které jsou na Vás kladeny.  
Počítala jsem s tím, co mě bude čekat.
- Posud'te, zda vám je třídní učitel oporou při řešení zátěžových situací s žákem.  
Rozhodně. Všechno řešíme spolu.
- Posud'te, jaký je váš vztah s třídním učitelem.  
Výborný

#### 5. Příležitost spolupráce s rodiči

- Jak často komunikujete s rodiči žáka?  
Nekomunikujeme, protože jsme se ještě neviděli.
- Zhodnot'te úroveň spolupráce s rodiči žáka.  
Žádná

- Rozhodněte, zda vám připadá komunikace a vzájemná spolupráce s rodiči žáka snadná.

Žádná neproběhla, takže ne.

#### 6. spolupráce s vedením školy

- Zhodnoťte, zda je v souladu náplň práce, kterou podle vedení školy máte vykonávat a kterou reálně vykonáváte.

Myslím si, že určitě je.

- Posuďte, zda jste byla vedením řádně představena před žákem a jeho zákonnými zástupci.

S rodiči se znám, protože chodil do družiny, takže nebyla potřeba se představovat.

### Rozhovor č. 2

#### 1. Identifikační údaje

- Jaký je Váš věk?

47

- Jaký je nejvyšší stupeň vašeho dosaženého vzdělání?

Vysokoškolské magisterské

- Jaký je počet inkludovaných žáků, který byl určen do třídy, kde působíte?

1

- Jak dlouho jste na pozici asistenta pedagoga?

5

- Jaký je váš pracovní úvazek?

0,75

#### 2. Motiv práce na pozici asistenta pedagoga

- Zdůvodněte motiv volby povolání na pozici asistenta pedagoga.

Nevybrala jsem si to, ale mám vystudovanou speciální pedagogiku a byla jsem několik let na mateřské dovolené a starala jsem se o nemohoucího tatínka a místo speciálního pedagoga na Prostějovsku není možné sehnat, takže dělám to, co dělám. Mám ráda děti

- Mohla byste zhodnotit, zda bylo vaše očekávání naplněno?

Myslím si, že ano.

- Posuďte, zda jsou platové podmínky přiměřené vašim pracovním výkonům.

Ano jsou.

#### 3. Nepříznivé podmínky

- Dokážete zhodnotit Vaše pracovní podmínky na škole? (třída, ostatní prostory)

Mám vlastní kabinet a ve třídě se mi dobře pracuje.

- Specifikujte své profesní kompetence na pozici asistenta pedagoga.  
Mám spoustu praxe a vystudovanou speciální pedagogiku, takže vím, co s dítětem dělat.
- Zhodnoťte oblasti v profesní kompetenci, které je nutné si doplnit?  
Neustále sleduji novinky a poznatky ve svém oboru. Je to otázka celoživotního vzdělávání, jako pro každého pedagogického pracovníka.
- Vyjmenujte osoby z mezioborové spolupráce, na které se můžete obrátit.  
Lidé z pedagogicko-psychologické poradny. Mám možnost se na ně obrátit, pokud si nevím rady.
- Zhodnoťte úroveň spolupráce s nimi.  
Dobrá spolupráce. Vychází mi vstříc.
- Máte možnost se zúčastnit pedagogických rad a porad organizačního charakteru?  
Musím se jich účastnit.
- Zhodnoťte míru efektivity pedagogických porad ve vztahu k inkludovaným žákům.  
Učitelé si mezi sebou vyměňují zkušenosti, které jsou pro mě také důležité.
- Zhodnoťte nejnáročnější překážky a úskalí ve vaší práci.  
Někdy je těžší přesvědčit učitele, že má dítě speciálně-vzdělávací potřeby a že to není jen otázka vychování. Někteří starší učitelé na to nevěří. Poradny dávají podobná doporučení a v očích učitelů to nevzbuzuje důvěru.
- Zhodnoťte roli IVP v práci.  
Rámcově se podle něj řídím. Když je potřeba zmírnit požadavky, tak je zmíním. Podle mě jsou IVP nadsazená a dítě to nemůže zvládnout. Ale zároveň dítě musí splnit výstupy ze třídy, ale není to dořešené.

#### 4. Spolupráce s třídním učitelem

- Zhodnoťte úroveň spolupráce a popište, jak probíhá příprava při plánování výuky s pedagogem?  
Jelikož jsem sama učitelka specky, tak si poradím sama. S učitelem konzultuji věci, ale nastíní mi pouze rámcový obraz, který si poté sama přizpůsobuji.
- Zhodnoťte míru požadavků a nároků, které jsou na Vás kladeny.  
Nároky jsou přiměřené. Škola mě určitě nezneužívá, ale ráda vyjdu vstříc a zaskočím.
- Posuďte, zda vám je třídní učitel oporou při řešení zátěžových situací s žákem.  
Určitě. Mám štěstí na žáka, protože nějaké závažné problémy řešit nemusíme.
- Posuďte, jaký je váš vztah s třídním učitelem.  
Nadstandardně dobrý.

#### 5. Příležitost spolupráce s rodiči

- Jak často komunikujete s rodiči žáka?  
Kromě třídních schůzek spolu nekomunikujeme. Pouze přes deníček. Komunikujeme podle potřeby a tady ta potřeba není.

- Zhodnoťte úroveň spolupráce s rodiči žáka.  
**Výborná**

- Rozhodněte, zda vám připadá komunikace a vzájemná spolupráce s rodiči žáka snadná.  
**Ano.**

#### 6. spolupráce s vedením školy

- Zhodnoťte, zda je v souladu náplň práce, kterou podle vedení školy máte vykonávat a kterou reálně vykonáváte.

**Jsou v souladu.**

- Posuďte, zda jste byla vedením řádně představena před žákem a jeho zákonnými zástupci.

**Nebyla jsem řádně představena, ale nevidím v tom problém.**

### Rozhovor č. 3

#### 1. Identifikační údaje

- Jaký je Váš věk?  
**37**
- Jaký je nejvyšší stupeň vašeho dosaženého vzdělání?  
**Středoškolské s maturitou**
- Jaký je počet inkludovaných žáků, který byl určen do třídy, kde působíte?  
**1**
- Jak dlouho jste na pozici asistenta pedagoga?  
**2 roky**
- Jaký je váš pracovní úvazek?  
**0,5 jako asistent a v družině také 0,5**

#### 2. Motiv práce na pozici asistenta pedagoga

- Zdůvodněte motiv volby povolání na pozici asistenta pedagoga.  
**Mám moc ráda děti. Hledala jsem práci, jako pedagog ve školce, ale nesehnala jsem. Tady se nabízelo místo asistenta a do družiny, a protože jsem samoživitelka, tak potřebuji celý úvazek, abych uživila sebe a děti.**
- Mohla byste zhodnotit, zda bylo vaše očekávání naplněno?  
**Ano.**
- Posuďte, zda jsou platové podmínky přiměřené vašim pracovním výkonům.  
**Jedeme podle tabulek a ty jsou splněny. Není oceněná nepřímá pedagogická příprava.**

### 3. Nepříznivé podmínky

- Dokážete zhodnotit Vaše pracovní podmínky na škole? (třída, ostatní prostory)  
Mám kabinet s paní učitelkou a ve třídě sedím s chlapcem, popřípadě pomáhám ostatním, ale nějak mě nezatěžuje, že bych měla mít vlastní učitelský stůl. Necítím se nějak znevýhodněná.
- Specifikujte své profesní kompetence na pozici asistenta pedagoga.  
Učitelka nechce, abych zasahovala do hodiny. Vše v hodině je na povel a všechno je hodně řízené. Dělam svoji práci a když učitel více nechce, tak do toho nezasahuji, abych nenarušovala chod hodiny.
- Zhodnot'te oblasti v profesní kompetenci, které je nutné si doplnit?  
Spadla jsem do vody, jako všichni asistenti, co jsou do toho hození. Potřebovala jsem si sehnat stejné učebnice, abych si s nimi zopakovala učivo, protože jsem si na něj nevzpomněla.
- Vyjmenujte osoby z mezioborové spolupráce, na které se můžete obrátit.  
Vyhledávám si věci sama, protože žák má svalovou distrofii, takže abych věděla, co může a co nemůže a co snese. Hledám si to po internetu. Radím se s kolegy.
- Zhodnot'te úroveň spolupráce s nimi.  
Nespolupracuji s lidmi z mezioborové spolupráce. Maminka mě vzala na komisi, kde se posuzoval žákův zdravotní stav a poznám tak kdy je unavený a kdy je našťvaný. Spolupráce s odborníky není žádná. Hlavní je spolupráce s učitelem. Hodilo by se mi mít s kým se poradit.
- Máte možnost se zúčastnit pedagogických rad a porad organizačního charakteru?  
Porad se neúčastním, protože jsem v družině.
- Zhodnot'te míru efektivity pedagogických porad ve vztahu k inkludovaným žákům.  
Nemůžu shodnotit, protože se jich neúčastním.
- Zhodnot'te nejnáročnější překážky a úskalí ve vaší práci.  
Ve spolupráci s učitelem. Možná se učitel cítí důležitější. Dále informovanost asistentů, kdy by měli mít možnost mít k dispozici stejné učebnice, jako žák.
- Zhodnot'te roli IVP v práci.  
Myslím si, že to úplně nejde, protože podmínky školy tomu nevyhovují. Potřeboval by mít pomůcky, které škola nemá k dispozici. Některé přístupy nejsou bezbariérové a často se hrozí toho vylézt schody. Buď se bude muset přizpůsobit škola nebo jej rodiče budou muset přesunout jinam. Ale jinak je udělaný dobře, akorát tomu škola není přizpůsobená.

#### 4. Spolupráce s třídním učitelem

- Zhodnoťte úroveň spolupráce a popište, jak probíhá příprava při plánování výuky s pedagogem?

Žádná a vidím v tom potíže, protože jak jsem říkala, tak podle mě je nejdůležitější se s pedagogem domluvit. Učitelka mě moc nebere a vyrušuje ji moje přítomnost, protože když s žákem nestíháme na hodinu a přijdeme pozdě díky jeho handicapu má s tím problém, protože ji to vyrušuje. Má pocit, že tam má vetřelce, který narušuje průběh.

- Zhodnoťte míru požadavků a nároků, které jsou na Vás kladeny.  
Nedělám nic, co by bylo nevhodné nebo nepřiměřené.
- Posuďte, zda vám je třídní učitel oporou při řešení zátěžových situací s žákem.  
Není
- Posuďte, jaký je váš vztah s třídním učitelem.  
Není dobrý, ale snažím se to řešit a věřím že to bude časem lepší

#### 5. Příležitost spolupráce s rodiči

- Jak často komunikujete s rodiči žáka?

Každý den

- Zhodnoťte úroveň spolupráce s rodiči žáka.  
Spolupráce je výborná
- Rozhodněte, zda vám připadá komunikace a vzájemná spolupráce s rodiči žáka snadná.  
Je velmi snadná. Mohu se s maminkou kdykoliv poradit o problémech.

#### 6. spolupráce s vedením školy

- Zhodnoťte, zda je v souladu náplň práce, kterou podle vedení školy máte vykonávat a kterou reálně vykonáváte.  
Myslím si, že dělám někdy víc, ale není to na škodu. Ale to podle mě vyžaduje každá práce.
- Posuďte, zda jste byla vedením řádně představena před žákem a jeho zákonnými zástupci.  
Ne byla, ale nevidím v tom problém.

### Rozhovor č. 4

#### 1. Identifikační údaje

- Jaký je Váš věk?  
50
- Jaký je nejvyšší stupeň vašeho dosaženého vzdělání?  
Středoškolské s maturitou



- Jaký je počet inkludovaných žáků, který byl určen do třídy, kde působíte?  
2
- Jak dlouho jste na pozici asistenta pedagoga?  
10
- Jaký je váš pracovní úvazek?  
0,6

## 2. Motiv práce na pozici asistenta pedagoga

- Zdůvodněte motiv volby povolání na pozici asistenta pedagoga.  
Ráda pracuji s dětmi
- Mohla byste zhodnotit, zda bylo vaše očekávání naplněno?  
Bylo naplněno
- Posuďte, zda jsou platové podmínky přiměřené vašim pracovním výkonům.  
Určitě nejsou

## 3. Nepříznivé podmínky

- Dokážete zhodnotit Vaše pracovní podmínky na škole? (třída, ostatní prostory)  
V pořádku. Cítím se tam dobře.
- Specifikujte své profesní kompetence na pozici asistenta pedagoga.  
Krom práce s žáky jsem často suplovala v jiných třídách.
- Zhodnoťte oblasti v profesní kompetenci, které je nutné si doplnit?  
Některé věci se musím učit stejně, jako žáci, protože jsem je již zapoměla. Dělal jsem Němčinu, takže se musím učit angličtinu
- Vyjmenujte osoby z mezioborové spolupráce, na které se můžete obrátit.  
Spolpracuji s pedagogickým centrem. Chodili k nám na kontrolu, co dva měsíce. Začínala jsem, jako první asistentka na škole, kde nebyl školní psycholog, ani speciální pedagog, ale za rok se jedna učitelka vyškolila.
- Zhodnoťte úroveň spolupráce s nimi.  
Spolupráce je celkem dobrá
- Máte možnost se zúčastnit pedagogických rad a porad organizačního charakteru?  
Ano je to moje povinnost.
- Zhodnoťte míru efektivity pedagogických porad ve vztahu k inkludovaným žákům.  
Probírají se tam velmi specifické věci. Dítě se tam bere, jako něco, co tam nepatří.

- Zhodnoťte nejnáročnější překážky a úskalí ve vaší práci.  
Moc práce za málo peněz, už delší dobu uvažuji, že změním práci. Klima třídy – spolužáci vůbec neberou žáka s SVP. Nekamarádí s ním, posmívají se mu. Připadám si jako bachařka a bodyguard. Myslím si, že se jednalo o špatný odhad rodičů, kde by dítěti bylo lépe, protože podle mého názoru na tuto základku nepatří.
- Zhodnoťte roli IVP v práci.  
Řídím se podle něj rámcově. Občas je třeba ulevit a občas přidat.

#### 4. Spolupráce s třídním učitelem

- Zhodnoťte úroveň spolupráce a popište, jak probíhá příprava při plánování výuky s pedagogem?  
Spolupráce je bezvadná. Ale předem nevím, co se bude ve výuce odehrávat.
- Zhodnoťte míru požadavků a nároků, které jsou na Vás kladeny.  
Velký problém je pro mě suplování.
- Posuďte, zda vám je třídní učitel oporou při řešení zátěžových situací s žákem.  
Nemůžu si stěžovat.
- Posuďte, jaký je váš vztah s třídním učitelem.  
Dobrý.

#### 5. Příležitost spolupráce s rodiči

- Jak často komunikujete s rodiči žáka?  
Dvakrát do týdne minimálně.
- Zhodnoťte úroveň spolupráce s rodiči žáka.  
Bez problému.
- Rozhodněte, zda vám připadá komunikace a vzájemná spolupráce s rodiči žáka snadná.  
Ano snadná.

#### 6. Spolupráce s vedením školy

- Zhodnoťte, zda je v souladu náplň práce, kterou podle vedení školy máte vykonávat a kterou reálně vykonáváte.  
Není. Konám nad rámec svých povinností.
- Posuďte, zda jste byla vedením řádně představena před žákem a jeho zákonnými zástupci.  
Ano.

### Rozhovor č. 5

#### 1. Identifikační údaje

- Jaký je Váš věk?  
30

- Jaký je nejvyšší stupeň vašeho dosaženého vzdělání?  
Středoškolské s maturitou
- Jaký je počet inkludovaných žáků, který byl určen do třídy, kde působíte?  
3
- Jak dlouho jste na pozici asistenta pedagoga?  
2 roky
- Jaký je váš pracovní úvazek?  
0,7

## 2. Motiv práce na pozici asistenta pedagoga

- Zdůvodněte motiv volby povolání na pozici asistenta pedagoga.  
Ráda pracuji s dětmi a nabídnutá příležitost
- Mohla byste zhodnotit, zda bylo vaše očekávání naplněno?  
Bylo naplněno, ale bylo tam hodně věcí, co mě překvapilo. V pozitivním i negativním slova smyslu.
- Posuďte, zda jsou platové podmínky přiměřené vašim pracovním výkonům.  
Rozhodně nejsou

## 3. Nepříznivé podmínky

- Dokážete zhodnotit Vaše pracovní podmínky na škole? (třída, ostatní prostory)  
Bez problému. Cítím se tam dobře. Ve třídě nemám vlastní místo, ale kabinet sdílím.
- Specifikujte své profesní kompetence na pozici asistenta pedagoga.  
Začínala jsem jako pomocník učitelky a postupně se to vyvinulo tak, že jsem pracovala konkrétně s žákem a poslouchala jsem pokyny učitele, ale zároveň jsem do toho sama zasahovala, aby to fungovalo.
- Zhodnoťte oblasti v profesní kompetenci, které je nutné si doplnit?  
Nastoupila jsem v době, kdy jsem měla pouze střední školu a dodělávala jsem si kurz asistenta. Musela jsem si nastudovat diagnózu a specifické poruchy žáka a vše bylo na mě. Nebyl tam nikdo, kdo by mi vysvětlil, co a jak.
- Vyjmenujte osoby z mezioborové spolupráce, na které se můžete obrátit.  
Nemám se na koho obrátit. Musím si vše zjišťovat sama.
- Zhodnoťte úroveň spolupráce s nimi.  
Špatná
- Máte možnost se zúčastnit pedagogických rad a porad organizačního charakteru?  
Nechodím na rady.

- Zhodnoťte míru efektivity pedagogických porad ve vztahu k inkludovaným žákům.  
Nevím
- Zhodnoťte nejnáročnější překážky a úskalí ve vaší práci.  
Platové podmínky jsou velmi špatné. Sama mám problém se v Praze uživit, takže se ucházím o práci ve školní družině. Na začátku byl obrovský problém porozumět speciálním potřebám žáka, protože mi to nikdo nevysvětlil. Nedostávala jsem zpětnou vazbu.
- Zhodnoťte roli IVP v práci.  
Pouze rámcově.

#### 4. Spolupráce s třídním učitelem

- Zhodnoťte úroveň spolupráce a popište, jak probíhá příprava při plánování výuky s pedagogem?  
Bez problému, ale vůbec předem nevím, co budeme dělat a občas to dělá problémy.
- Zhodnoťte míru požadavků a nároků, které jsou na Vás kladeny.  
Suplovala jsem, když neměl kdo učit. Protože jiného učitele by museli zaplatit, ale já jsem to mohla dělat zadarmo. Asistent je taková levná síla na hlídání dětí.
- Posuďte, zda vám je třídní učitel oporou při řešení zátěžových situací s žákem.  
Ano. Spolupráce bez problému.
- Posuďte, jaký je váš vztah s třídním učitelem.  
Dobrý.

#### 5. Příležitost spolupráce s rodiči

- Jak často komunikujete s rodiči žáka?  
Vždy, když je potřeba.
- Zhodnoťte úroveň spolupráce s rodiči žáka.  
Bezproblémová.
- Rozhodněte, zda vám připadá komunikace a vzájemná spolupráce s rodiči žáka snadná.  
Snadná

#### 6. spolupráce s vedením školy

- Zhodnoťte, zda je v souladu náplň práce, kterou podle vedení školy máte vykonávat a kterou reálně vykonáváte.  
Dělám mnohem více.
- Posuďte, zda jste byla vedením řádně představena před žákem a jeho zákonnými zástupci.  
Vůbec ne, přišla jsem do třídy úplně sama a seznámila jsem se se všemi postupně.

## Rozhovor č. 6

1. Identifikační údaje
  - Jaký je Váš věk?  
38
  - Jaký je nejvyšší stupeň vašeho dosaženého vzdělání?  
Bakalářské
  - Jaký je počet inkludovaných žáků, který byl určen do třídy, kde působíte?  
2
  - Jak dlouho jste na pozici asistenta pedagoga?  
5
  - Jaký je váš pracovní úvazek?  
0,7
2. Motiv práce na pozici asistenta pedagoga
  - Zdůvodněte motiv volby povolání na pozici asistenta pedagoga.  
Ráda pracuji s dětmi
  - Mohla byste zhodnotit, zda bylo vaše očekávání naplněno?  
Bylo naplněno
  - Posuďte, zda jsou platové podmínky přiměřené vašim pracovním výkonům.  
Určitě nejsou
3. Nepříznivé podmínky
  - Dokážete zhodnotit Vaše pracovní podmínky na škole? (třída, ostatní prostory)  
Bez problému. Cítím se tam dobře
  - Specifikujte své profesní kompetence na pozici asistenta pedagoga.  
Dělám všechno, co se namane. Dělám stejnou práci, co učitelka. Musím si sama vytvářet věci. Za asistentský plat dělám práci učitelky.
  - Zhodnoťte oblasti v profesní kompetenci, které je nutné si doplnit?  
Nepociťuji nic, co bych potřebovala si doplnit.
  - Vyjmenujte osoby z mezioborové spolupráce, na které se můžete obrátit.  
Nemám na koho se obrátit.
  - Zhodnoťte úroveň spolupráce s nimi.  
Špatná spolupráce
  - Máte možnost se zúčastnit pedagogických rad a porad organizačního charakteru?  
Ano, musím.
  - Zhodnoťte míru efektivity pedagogických porad ve vztahu k inkludovaným žákům.

Dítě se tam probírá jen z pohledu. Ten je problémový a pojďme to řešit, ale spíše z výchovného hlediska. Jak jej potrestat.

- Zhodnoťte nejnáročnější překážky a úskalí ve vaší práci.  
Klima třídy. Ostatní spolužáci jej neberou. Jsou na něj zlí a vysmívají se mu. Přemýšlím, že změním práci.
- Zhodnoťte roli IVP v práci.  
Řídíme se podle něj rámcově.

#### 4. Spolupráce s třídním učitelem

- Zhodnoťte úroveň spolupráce a popište, jak probíhá příprava při plánování výuky s pedagogem?  
Bez problému.
- Zhodnoťte míru požadavků a nároků, které jsou na Vás kladeny.  
Za ty peníze to adekvátní není.
- Posuďte, zda vám je třídní učitel oporou při řešení zátěžových situací s žákem.  
Já si s učitelkou perfektně sedím, takže ano.
- Posuďte, jaký je váš vztah s třídním učitelem.  
Dobrý.

#### 5. Příležitost spolupráce s rodiči

- Jak často komunikujete s rodiči žáka?  
Denně.
- Zhodnoťte úroveň spolupráce s rodiči žáka.  
Bez problému.
- Rozhodněte, zda vám připadá komunikace a vzájemná spolupráce s rodiči žáka snadná.  
Snadná

#### 6. spolupráce s vedením školy

- Zhodnoťte, zda je v souladu náplň práce, kterou podle vedení školy máte vykonávat a kterou reálně vykonáváte.  
Není. Dělán mnohem víc.
- Posuďte, zda jste byla vedením řádně představena před žákem a jeho zákonnými zástupci.  
Ano

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Iveta Barošová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Příčiny a projevy syndromu vyhoření u asistentů pedagoga v prostředí základního vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	Causes and symptoms of burnout syndrome of teacher's assistants in elementary education
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se věnuje tématu příčiny a projevy syndromu vyhoření u asistentů pedagoga v základním vzdělávání. Snaží se vytvořit přehledný souhrn informací a zdůraznit její aktuálnost. Teoretická část se zabývá integrací a inkluzí, jejich historií, rozdíly a faktory úspěšnosti. Dále asistentem pedagoga a jeho zátěžovými situacemi, a nakonec vztahem zátěžových situací a syndromu vyhoření. Praktická část popisuje realizovaný výzkum, který proběhl s šesti asistenty pedagoga a snaží se určit a zhodnotit zátěžové situace, které se vztahují k syndromu vyhoření u asistentů pedagoga.
<b>Klíčová slova:</b>	Inkluze, integrace, asistent pedagoga, žák s SVP, syndrom vyhoření, zátěžové situace

<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis deals with causes and symptoms of teacher's assistants in elementary school. It tries to make synoptic summary of information about the theme and emphasize its topicality. The aim of the theoretical part is to describe inclusion, integration its history, differences and factors of success. Then it describes teacher's assistant and his stress situations, and in the end the relationship between stress situations and burnout syndrome. The practical part describes implemented research which consists of six interviews and tries to identify and evaluate stress situations which may relate to burnout syndrome of teacher's assistants.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Inclusion, integration, teacher's assistant, student with specific educational needs, burnout syndrome, stress situations
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – MBI dotazník Příloha č. 2 – Základ axiálního kódování Příloha č. 3 – Schéma axiálního kódování Příloha č. 4 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru Příloha č. 5 – Záznam realizovaných rozhovorů (1-6)
<b>Rozsah práce:</b>	50 + 22 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk