

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Rizika syndromu vyhoření u speciálních pedagogů
a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních**

Bakalářská práce

Autor: Tamara Pokorná
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.
Oponent: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Tamara Pokorná

Studium: P18P0987

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: Rizika syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních

Název bakalářské práce AJ: Risks of burnout syndrome for special educators and pedagogical assistants in special kindergartens

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou identifikace možných rizik syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních zaměřených na děti s mentálním postižením. V teoretické části práce budou definovány základní teoretické východiska tématu, jako jsou problematika syndromu vyhoření z pohledu specifik speciálně pedagogické práce, budou identifikované rizikové faktory, a možnosti prevence systému speciálněpedagogického školství v mateřských školách.

Cílem praktické části bude zjistit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních a identifikovat možné rizikové faktory.

The bachelor thesis will be dealing with the issue of identification of possible burnout syndrome risks of special pedagogues and teacher's assistants in special kindergartens focused on children with mental disabilities.

In the theoretical part of the thesis the basic theoretical starting point of the topic will be defined, such as the issue of the burnout syndrome from the perspective of the specifics of the special pedagogy work, the risks factors will be identified, as well as the possibilities of prevention in the special kindergartens education system.

The aim of the practical part will be to find the occurrence of the burnout syndrome with special pedagogues and teacher's assistants in special kindergartens and to identify possible risk factors.

EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. Základy metodologie výzkumu. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 9788026107354.

DLOUHÁ, Jana. Úvod do psychopedie: učební text pro studenty bakalářských oborů speciální a sociální pedagogiky. 2., dopl. a rozš. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 9788074353338.

HONZÁK, Radkin, Aleš CIBULKA a Agáta PILÁTOVÁ. Vyhořet může každý: příběhy a úvahy o syndromu postihujícím lidi (nejen) současných generací. V Praze: Vyšehrad, 2019. Destigma. ISBN 9788076011809.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci *Rizika syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Tamara Pokorná

Anotace

POKORNÁ, Tamara. *Rizika syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, 2021. 79 stran. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou identifikace možných rizik syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních zaměřených na děti s mentálním postižením. V teoretické části práce budou definovány základní teoretická východiska tématu, jako jsou problematika syndromu vyhoření z pohledu specifík speciálně pedagogické práce, budou identifikované rizikové faktory a možnosti prevence systému speciálně pedagogického školství v mateřských školách. Cílem praktické části bude zjistit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních a identifikovat možné rizikové faktory. Bude zvolena kvantitativní výzkumná strategie a jako výzkumnou techniku použiji standardizovaný dotazník Burnout Measure doplněný o dotazník vlastní konstrukce.

Klíčová slova: syndrom vyhoření, mentální postižení, speciální škola mateřská, speciální pedagog, asistent pedagoga

Annotation

POKORNÁ, Tamara. *Risks of burnout syndrome for special educators and pedagogical assistants in special kindergartens*. Hradec Králové, 2021. 79 pages. Bachelor Degree Thesis. University of Hradec Králové. Leader of the Bachelor Degree Thesis: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

The bachelor thesis will be dealing with the issue of identification of possible burnout syndrome risks of special pedagogues and teacher's assistants in special kindergartens focused on children with mental disabilities. In the theoretical part of the thesis the basic theoretical starting point of the topic will be defined, such as the issue of the burnout syndrome from the perspective of the specifics of the special pedagogy work, the risks factors will be identified, as well as the possibilities of prevention in the special kindergartens education system. The aim of the practical part will be to find the occurrence of the burnout syndrome with special pedagogues and teacher's assistants in special kindergartens and to identify possible risk factors. A quantitative research strategy will be chosen and as a research technique I will use a standardized questionnaire Burnout Measure supplemented by a questionnaire of my own design.

Keywords: burnout syndrome, mental disability, special kindergarten, social worker, teaching assistant

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum

Podpis studenta

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Zuzaně Truhlářové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za všechny cenné rady, věcné připomínky a především za trpělivost. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům za jejich čas a ochotu ke spolupráci. Děkuji Bc. Michaele Havelkové za trpělivost a psychickou oporu, za účinnou pomoc s bakalářskou prací, a především s excelovou tabulkou. V neposlední řadě děkuji Svatavě Anně Novákové a Květě Kupcové za pomoc s formátováním bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	10
1 Systém vzdělávání v mateřských školách v ČR	12
1.1 Koncepce mateřských škol v ČR.....	12
1.2 Koncepce speciálních mateřských škol v ČR.....	14
1.3 Speciální mateřské školy v Královéhradeckém kraji.....	16
1.4 Speciální pedagog v MŠ a jeho role	19
1.5 Asistent pedagoga v MŠ a jeho role	20
2 Syndrom vyhoření z pohledu pedagogů v MŠ.....	24
2.1 Definiční vymezení syndromu vyhoření.....	24
2.2 Příznaky a druhy syndromu vyhoření.....	26
2.3 Syndrom vyhoření v kontextu pomáhajících profesí.....	28
2.4 Příčiny a rizika syndromu vyhoření pedagogů v MŠ	30
2.5 Prevence syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v MŠ	31
3 Dítě s mentálním postižením v mateřské škole speciální	36
3.1 Možnosti preprimárního vzdělávání dětí s mentálním postižením v ČR.....	36
3.2 Specifikace speciálně pedagogické práce s dítětem s mentálním postižením v MŠ	38
4 Výzkumné šetření	40
4.1 Cíle výzkumného šetření	40
4.2 Výběr výzkumné metody a techniky	43
4.3 Popis zvolené výzkumné techniky.....	43
4.4 Výzkumný vzorek, organizace výzkumného šetření	45
4.5 Způsob zpracování dat a výzkumného šetření	45
5 Interpretace výzkumného šetření	47
5.1 Interpretace dílčího cíle 1 – Identifikovat možné rizikové faktory výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.	48

5.2	Interpretace dílčího cíle 2 – Zjistit, zda věk respondenta ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.	53
5.3	Interpretace dílčího cíle 3 – Zjistit, zda délka praxe ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.	54
5.4	Interpretace dílčího cíle 4 – Zjistit, zda pracovní pozice ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.	56
6	Závěr výzkumného šetření a diskuze.....	58
	Závěr	60
	Seznam použité literatury	62
	Seznam tabulek	67
	Přílohy.....	68

Úvod

V této práci se budu věnovat problematice syndromu vyhoření v souvislosti se speciální pedagogikou. Bakalářskou práci budu vztahovat ke speciálně pedagogickým pracovníkům mateřských škol speciálních, přičemž dotazníkové šetření bude realizováno v rámci mateřských škol speciálních v Královéhradeckém kraji. Hlavním důvodem, proč jsem si vybrala toto téma, je osobní rovina, která se s touto problematikou spojuje. Bohužel jsem v důsledku syndromu vyhoření přišla o blízkou osobu. Praxe, které jsem měla možnost během studia splnit, jsou dalším důvodem, který mě přiměl k volbě tohoto tématu. Během logopedické praxe jsem měla možnost nahlédnout do speciální pedagogiky. Vzhledem k tomu, že speciální pedagogové a asistenti pedagoga se řadí mezi tzv. pomáhající profese, které jsou nejohroženější skupinou, co se syndromu vyhoření týče, bylo mým cílem zjistit, jak velké procento osob s příznaky vyhoření či dokonce se samotným syndromem vyhoření se vyskytuje ve speciální pedagogice.

Se syndromem vyhoření se může setkat víceméně každý z nás. Klinický obraz syndromu vyhoření je výsledkem chronického působení nadměrného stresu. Z výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a vzdělávací organizace EDULAB (edukační laboratoř) (FŠ a ČTK, 2019) vyplývá, že 61 % pedagogů v rámci preprimárního vzdělávání je ohroženo syndromem vyhoření. Přitom stres vede k úzkostným poruchám a za konečné stádium emoční vyčerpání považujeme syndrom vyhoření. Do tohoto stavu vyčerpání se dostane každý, jestliže bude trvale přetěžován jak v osobním, tak i v pracovním životě. Přehnaná vlastní očekávání zvyšují nátlak na jejich splnění. Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobého působení stresu. Předejít syndromu vyhoření ale můžeme, pokud budeme kvalitně informováni o dané problematice a začneme s včasnou prevencí.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bude přiblížit problematiku syndromu vyhoření v souvislosti se speciální pedagogikou, konkrétně ve speciálních preprimárních institucích v České republice. Cílem teoretické části bude ze tří vzájemně se doplňujících kapitol vytvořit teoretický základ pro empirickou část práce. V úvodu teoretické části stručně popíšu systém vzdělávání v mateřských školách v České republice. Zaměřím se na koncepci běžných mateřských škol a mateřských škol speciálních. Představím mateřské školy speciální v Královéhradeckém kraji, které budou součástí mé praktické části. Pedagogičtí pracovníci těchto škol budou tvořit výzkumný vzorek dotazníkového

šetření. Vymeším, v čem spočívá práce speciálního pedagoga a asistenta pedagoga v mateřských školách speciálních. Následující kapitola se bude zabývat problematikou syndromu vyhoření. V úvodu této kapitoly vymeším jeho definici, příznaky a druhy syndromu. Ve zbytku kapitoly se zaměřím na syndrom vyhoření v kontextu s pomáhajícími profesemi, mezi něž řadíme i pedagogické pracovníky. Za pomoci odborné literatury a již provedených výzkumů vymeším možné příčiny a rizika syndromu vyhoření u pedagogů v mateřských školách. Poslední podkapitolu budu věnovat prevenci syndromu vyhoření, konkrétně vztahu ke speciálním pedagogům a asistentům pedagoga v mateřských školách. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části práce se bude věnovat dětem s mentálním postižením. V této kapitole představím možnosti preprimárního vzdělávání pro děti s mentálním postižením v České republice a vymeším specifikace speciálně pedagogické práce s dítětem s mentálním postižením v mateřské škole speciální.

V praktické části provedu kvantitativní výzkum, jehož hlavním cílem bude zjistit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních v Královéhradeckém kraji a identifikovat možné rizikové faktory. Hlavní dílčí cíl vychází ze čtyř dílčích cílů:

- identifikovat možné rizikové faktory výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních,
- zjistit, zda věk respondenta ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních,
- zjistit, zda délka praxe ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních,
- zjistit, zda pracovní pozice ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

1 Systém vzdělávání v mateřských školách v ČR

Předškolní vzdělávání v České republice zajišťují především **mateřské školy, mateřské školy při zdravotnických zařízeních, přípravné třídy a přípravný stupeň základních škol speciálních**. V minulém školním roce (2018/2019) bylo v České republice zajištěno předškolní vzdělávání 5 287 mateřskými školami, z toho 4 837 bylo veřejných mateřských škol (Český statistický úřad, 2020).

Vzhledem k tomu, že se v první kapitole budu zabývat koncepcí mateřských škol speciálních, je zapotřebí definičně vymežit pojem speciální pedagogika, čím se zabývá a jaký je její hlavní cíl. Během vývoje se terminologické pojetí speciální pedagogiky měnilo a stále se vyvíjí. Dříve se používaly termíny, jako jsou pedopatologie, nápravná pedagogika, defektní pedagogika atd. Pojem speciální pedagogika se v České republice používá od 70. let 20. století (Monatová, 1998).

Speciální pedagogika je *„vědní obor, který se zabývá zákonitostmi výchovy a vzdělávání a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodněni vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby“* (Fischer, Škoda, 2008, s. 14).

Hlavním cílem speciální pedagogiky je maximální možná socializace jedince, který je v oblasti fyzické, psychické nebo sociální znevýhodněn. V procesu socializace bereme ohled na zdravotní stav jedince na charakter, rozsah a stupeň postižení (Valenta, 2010).

1.1 Koncepce mateřských škol v ČR

Cílem předškolního vzdělávání je dle § 33 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, rozvíjet osobnost dítěte, a to jak po citové, rozumové, tak i tělesné stránce. *„Upevnit pravidla slušného chování, osvojit si základní životní hodnoty a mezilidské vztahy. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“* Vzdělávání v mateřských školách, které jsou zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV),

který stanovuje základní principy a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí v předškolním věku. Společným cílem je, „*aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání*”. Podle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, § 1 – mateřská škola spolupracuje s rodinami dětí, s jejich zákonnými zástupci, přičemž jejich společným cílem je rozvoj dětí. Společnými aktivitami dochází k upevnění a prohloubení výchovně-vzdělávacího procesu mateřské školy, rodiny a společnosti. Mateřskou školu obvykle zřizuje obec jako příspěvkovou organizaci. Mateřská škola zajišťuje celodenní, polodenní a internátní provoz, který se však nevztahuje na lesní mateřskou školu, zde je poskytnut pouze celodenní a polodenní provoz. Celodenní provoz nabízí dětem vzdělávání v rozsahu 6–12 hodin denně. U polodenního provozu se jedná maximálně o 6 hodin denně. Pokud jsou děti uznána podpůrná opatření, lze snížit počet dětí ve třídě o 1–5 dětí (za každé dítě). Jedná-li se o děti mladší 3 let, do jejich dovršení 3 let lze snížit počet dětí ve třídě o 2–6 dětí (za každé dítě). Toto však nelze uplatnit za jedno dítě souběžně (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání).

Školní rok je zahájen 1. 9. a ukončen 31. 8. následujícího kalendářního roku. Od 1. 9. 2020 je dle školského zákona předškolní vzdělávání určeno pro děti ve věku od 2 do 6 let. Jednotlivé třídy mohou, avšak nemusí být rozděleny podle věku. Vytváří se tím třídy věkově homogenní či heterogenní. Maximální počet dětí v jedné třídě je 24, minimální 15 dětí – pokud hovoříme o MŠ s jednou třídou. Provoz v MŠ může být omezen, a to během letních prázdnin, jedná se o měsíce červenec a srpen (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, § 1a). Povinné předškolní vzdělávání platí pro děti, které do 31. 8. daného roku dosáhly věku pěti let. Toto se však netýká dětí s hlubokým mentálním postižením. Předškolní dítě je povinné docházet do mateřské školy každý den (pondělí až pátek) a být zde nepřetržitě 4 hodiny denně. Pokud se dítě z jakýchkoliv důvodů nemůže dostavit do MŠ, zákonný zástupce je povinen jej omluvit a doložit důvod nepřítomnosti. Podle školského zákona dítě nemůže za žádných okolností ukončit povinné školní vzdělávání, ukončení nastává začátkem povinné školní docházky. Pokud ze závažných důvodů není možné, aby předškolní dítě docházelo každý den do MŠ, zákonný zástupce může dále vybírat ze tří možností, jak jeho dítě splní docházku (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, § 34a).

Hovoříme zde o **individuálním vzdělávání**, kdy dítě nedochází každý den do MŠ, o **vzdělávání v přípravné třídě ZŠ a ve třídě přípravného stupně ZŠ** nebo o **vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky**, ve které ministerstvo dovolilo plnění povinné školní docházky (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, § 34a).

1.2 **Koncepce speciálních mateřských škol v ČR**

Mateřské školy speciální jsou určeny pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Ve školním roce 2019/2020 bylo poskytnuto předškolní vzdělávání celkem 11695 dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho 60 % (n = 7001) dětí se SVP navštěvovalo mateřské školy speciální a zbylých 40 % (n = 4694) dětí se SVP bylo v běžných mateřských školách (Český statistický úřad, online, 2020).

Mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) řadíme děti, které v důsledku zdravotního či tělesného znevýhodnění nejsou schopny plnohodnotného a rovnoprávného vzdělání bez pomoci druhé osoby. Jejich vzdělávání se neobejde bez vhodných podpůrných opatření (Gabošová, Vosmik, 2019).

Dítětem se SVP je ten, kdo (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017):

- je zdravotně postižen (znevýhodněn),
- má vady řeči,
- má specifické poruchy učení, pozornosti a chování,
- pochází z odlišných kulturních a životních podmínek,
- nemá za mateřský jazyk češtinu,
- je nadaný a mimořádně nadaný (pokud má přidružené SVP).

Tabulka 1: Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci předškolního vzdělávání podle typu postižení – školní rok 2019/2020:

Typ postižení	Počet dětí se SVP v %	Absolutní četnost
vady řeči	51 %	6010
zrakové postižení	3,9 %	451
sluchové postižení	2,6 %	309
tělesné postižení	3,9 %	452
mentální postižení	6,2 %	726
vývojové poruchy	8,7 %	1016
autismus	10,3 %	1205
kombinace více vad	13 %	1526

Zdroj: Český statistický úřad, 2020

Mateřské školy speciální jsou legislativně upraveny školským zákonem (č. 561/2004 Sb.) a pravidla pro vzdělávání jsou vymezena Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Třídy se dělí na věkově heterogenní, přičemž počet dětí v jednotlivých třídách je nižší než v běžné MŠ. Hovoříme zde o 6–10 dětech na jednu třídu. Děti jsou svěřeny do péče speciálních pedagogů, asistentů pedagoga, logopedů a dalších kvalifikovaných odborníků. V jedné třídě jsou k dispozici dva speciální pedagogové a jeden asistent pedagoga (MŠ Slunečnice, 2021).

Děti jsou do tříd rozděleny podle stupně a závažnosti jejich postižení. Sníženým počtem dětí ve třídě se mohou pedagogičtí pracovníci zaměřit více na individuální přístup ke každému jednotlivci. Dítě tak dostává maximální pozornost, díky které se během vzdělávání mohou pedagogové zaměřit na jeho speciální potřeby. Pokud to zdravotní stav dítěte vyžaduje, je mu vytvořen individuální vzdělávací plán (IVP), který je „ušitý na míru“ jeho potřebám. Mateřské školy speciální poskytují celostní odbornou péči. Nejedná se zde pouze o výchovně-vzdělávací složku, hovoříme zde o logopedické péči, rehabilitační péči, psychologické péči, péči odborných lékařů, spolupráci se SPC a různých doplňkových terapiích. Při práci s dětmi se SVP jsou využívány moderní edukační metody, které slouží pro jejich celkový rozvoj. Mateřské školy speciální se zaměřují na sociální učení a na přípravu dětí na co nejlepší začlenění do společnosti (MŠ Daneta, 2021).

Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti jsou určeny podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, zákoníkem práce, nařízením vlády a pracovním řádem. Pracovní doba je v rozsahu 40 hodin týdně, hovoříme-li o plném pracovním úvazku. Pedagogický pracovník vykonává přímou (PPČ) a nepřímou pedagogickou činnost (NPČ) (Wagner, 2018).

Česká republika bojuje s nízkým počtem speciálních mateřských škol, které se ještě ke všemu převážně vyskytují ve velkých městech. Z toho vyplývá, že děti se SVP navštěvují jak speciální mateřské školy, tak i běžné mateřské školy – dokládá to tabulka č. 1. Důvodem, proč dítě se SVP nenavštěvuje mateřskou školu jemu a jeho potřebám určenou, může být několik. Zákonní zástupci požadují integraci svého dítěte se SVP do běžné mateřské školy z důvodu nedostatku volného místa ve speciálních mateřských školách, bydliště dítěte vzdáleného od sídla MŠ (např. vesnice s malým počtem obyvatel), nedostatku finančních prostředků rodiny (např. vysoké náklady za dojíždění) či časové náročnosti dojíždění (např. maminka samoživitelka od více dětí, která bydlí na vesnici, nebude mít čas rozvážet každé dítě do jiné MŠ/ZŠ/SŠ) (Vítková, 2017).

Mateřská škola speciální se snaží o prohlubování spolupráce mezi rodinou a školou. Dosahuje tím zapojením rodin do aktivit a her, které školy pořádají pro jejich děti, což upevňuje vztah mezi rodinou a školou, mezi dětmi a jejich rodiči a mezi rodinami dětí. Cílem je pomocí specifických výchovných, vzdělávacích a rehabilitačních metod, prostředků a forem poskytovat dětem se SVP komplexní péči, vybavit je souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a sociální uplatnění ve společnosti (Housarová, 2011).

1.3 Speciální mateřské školy v Královéhradeckém kraji

V předchozí kapitole byl popsán koncept mateřských škol speciálních v České republice, který zároveň poukazuje na fakt, že jejich specifika nespočívá pouze v tom, jaké děti sem docházejí, ale především ve výchovně-vzdělávacím přístupu, který je dětem se SVP poskytnut. Vzdělávání dětí se odvíjí od RVP a ŠVP, který má každá škola jiný. Své výzkumné šetření budu zaměřovat na mateřské školy speciální v Královéhradeckém kraji. V této kapitole budu popisovat mateřské školy, které budou zařazeny do výzkumu.

Mateřská škola Slunečnice

„Každý jsme jiný, přesto jsme stejní.“

MŠ Slunečnice státní škola, která se zaměřuje na děti s mentálním postižením, s kombinovanými vadami, na děti s poruchami autistického spektra (PAS) a děti s jiným postižením. Je součástí zařízení Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola Hradec Králové. Děti jsou sem přijímány na základě písemného doporučení školských poradenských zařízení (PPP, SPC), pediatrů či dalších kvalifikovaných lékařů. Mateřská škola Slunečnice využívá moderní vzdělávací metody, nabízí kvalifikované pedagogy včetně pedagogických asistentů, samostatné třídy pro děti s PAS, zaměřuje se na individuální přístup a preferuje menší počet dětí ve třídě. Škola se může chlubit nespočtem bonusů, které mohou děti během školního roku využívat bezplatně. Zajímavostí je tzv. Hajánkov, který slouží jako multisenzorická místnost s prvky bazální stimulace, nebo vzdělávání pomocí pomůcek Klokanův kufr (MŠ Slunečnice, 2021).

Mateřská škola Daneta

Jedná se o soukromou speciální mateřskou školu, která funguje již od roku 2009. Jsou zde k dispozici 3 třídy, celková kapacita školy je 29 dětí. Navštěvují ji děti se speciálními vzdělávacími potřebami (děti s kombinovanými vadami). O děti se starají kvalifikovaní pedagogové – speciální pedagog, asistent pedagoga, logoped a fyzioterapeut. Dětem je poskytována odborná péče, kterou řadíme do 5 složek včetně poradenství:

1. Rehabilitační péče;
2. Psychologická péče;
3. Logopedická péče;
4. Péče odborných lékařů a SPC;
5. Doplnkové terapie (snoezelen, chirofonetika, animoterapie, hipoterapie, canisterapie, muzikoterapie, solná jeskyně, metoda dobrého startu)

Vzdělávání dětí je strukturované podle školního vzdělávacího programu (ŠVP) „Náš svět“ (MŠ Daneta, 2021).

Mateřská škola, Trutnov, Na Struze 124

„Posláním naší MŠ je dát všem dětem stejnou šanci a vytvářet tak optimální podmínky k rozvoji osobnosti každého z nich.“

V roce 1973 škola nabyla právní subjektivity a získala statut Speciální mateřské školy pro děti s více vadami – děti se závažnými vadami řeči, s autismem, s mentálním postižením, s tělesným postižením, sluchovým a zrakovým postižením. Zajišťuje tak péči nejen dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale poskytuje také pomoc jejich rodinám. Nachází se zde 6 speciálních tříd. Škola se opírá o dvě slova: JISTOTA a BEZPEČÍ. Nabízí 6 tříd, každá poskytuje zázemí 10–14 dětem. Děti jsou zde přijímány na základě doporučení SPC a PPP, nejdříve mohou začít školu navštěvovat ve 2 letech. Preferuje se zde individuální přístup poskytovaný odbornou pedagogickou péčí (MŠ Trutnov, Na Struze 124, 2021).

Mateřská škola a Základní škola speciální NONA, o.p.s.

Zajišťuje výchovně-vzdělávací činnost dětem a žákům s mentálním postižením, kombinovanými vadami a autismem. NONA slučuje mateřskou školu speciální, základní školu speciální, třídy přípravného stupně ZŠ speciální, školní družinu a školní jídelnu. Mateřská škola zde působí od roku 2013. V každé třídě zajišťuje výchovu a vzdělávání dětí speciální pedagog a asistent pedagoga. Děti jsou vzdělávány podle školního vzdělávacího programu (ŠVP) NONA 6. Dbá se zde na zdravý životní styl, individuální přístup, vyváženou stravu a pravidelný pohyb na čerstvém vzduchu (Mateřská škola a Základní škola speciální Nona, 2021).

Mateřská škola Letná

Sloučení dvou mateřských škol – Mateřská škola Letná a Mateřská škola A. Dvořáka. Jedná se o běžné MŠ, kde se nachází speciální třídy, které navštěvují děti s autismem, mentálním postižením, vadami řeči a s kombinovaným postižením. Ve speciálních třídách je zajištěn asistent pedagoga, přičemž v běžné třídě s nejmladšími dětmi je využito pomoci školního asistenta. Výuka se řídí školním vzdělávacím programem (ŠVP) „Hrou poznáváme svět“. V MŠ Letná se zaměřují na empatický a individuální přístup. Jejich cílem je, aby se děti cítily šťastně, ale především bezpečně (MŠ Letná, 2021).

1.4 Speciální pedagog v MŠ a jeho role

Speciální pedagog provádí pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou, logopedickou a poradenskou činnost. Podle zákona o pedagogických pracovnících v § 18 je speciální pedagog chápán jako pedagog, který „získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, ...na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základních škol, ...učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů středních škol nebo na...vychovatele” (Škoda, Doulík, 2016, s. 72).

Úkolem speciálního pedagoga v mateřské škole speciální je:

- *„Tvorba obecných metod ve výchově a vzdělávání v oblasti volného času dětí a mládeže,*
- *tvorba programů integrace a inkluze dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *vytváření programů sociální rehabilitace pro zdravotně postižené,*
- *provádění pedagogických vyšetření,*
- *diagnostika studijních předpokladů dětí,*
- *používání speciálních metod pro kompenzaci příslušného postižení,*
- *provádění psychoterapie ve skupině dětí,*
- *podpora rozvoje osobnosti postiženého dítěte rozvíjením těch jeho schopností a dovedností, v nichž je předpoklad, že by mohlo být úspěšné”* (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2017).

Speciální pedagog se zabývá výchovou a rozvojem dětí, které jsou znevýhodněné oproti intaktním vrstevníkům v oblasti fyzické, psychické i sociální. Jedná se o děti, jež jsou odkázány na speciální vzdělávací potřeby (Housarová, 2011).

Cílem speciální pedagogiky je dosažení úplné či částečné socializace znevýhodněných dětí. Nelitovat jedince, neodsuzovat ho a brát ho jako individuální žijící bytost, která má právo na stejné vzdělání a život jako intaktní jedinci. Zaměřit se na individuální potřeby a vypíchnout přednosti a dovednosti jednotlivého jedince. Připravit ho na další možnosti vzdělávání (Škoda, Doulík, 2016).

1.5 Asistent pedagoga v MŠ a jeho role

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož pracovní povinnosti vycházejí zejména ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících (Housarová, 2011).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v § 5 říká, že:

- *„asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, spec. pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy.“*

Housarová (2011) definuje asistenta pedagoga jako osobu, vykonávající přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou činnost, kterou aplikuje na jedince se SVP nebo na intaktní jedince.

Asistent pedagoga vykonává (Školní asistent – nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středoevropském kraji, on-line):

- skupinovou práci s žáky se SVP během výuky ve třídě,
- skupinovou práci s žáky se SVP během výuky mimo třídu,
- individuální práci s žákem se SVP během výuky ve třídě,
- individuální práci s žákem se SVP během výuky mimo třídu,
- práci s ostatními žáky ve třídě (tj. s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb),
- individuální i skupinové doučování žáků se SVP po vyučování,
- individuální práci s žáky se SVP po skončení celodenní výuky mimo prostor školy (doma, v knihovně, nízkoprahovém centru apod.).

Primární náplní asistenta je poskytnutí pomoci jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, speciálnímu pedagogovi) jak při práci se žáky se SVP, tak i s ostatními intaktními žáky (Hájková, 2018).

Práce asistenta pedagoga v mateřské škole speciální spočívá zejména ve spolupráci s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti u dětí se SVP, pomoc při komunikaci

mezi pedagogickými pracovníky a dětmi, při komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci dětí, individuální i skupinová podpora dětí při přípravě na výuku, u dětí se zdravotním postižením rovněž pomoc při sebeobsluze (Němec, Martinovská, 2018).

Práci asistenta může vykonávat víceméně kdokoliv, kdo dokáže pracovat s danou cílovou skupinou. Právně se stává člověk vhodným kandidátem pro tuto práci právě tehdy, pokud *„je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak”* (Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona, § 3 odstavec 2).

Ředitel školy, ve které je asistent zaměstnán, rozhoduje, zda bude mít asistent v pracovní náplni pouze přímou pedagogickou činnost (bezprostřední práce s dětmi, eventuálně s jejich zákonnými zástupci), nebo zda bude přímou pedagogickou činnost kombinovat s činnostmi nepřímou (konzultace s učiteli, příprava na výuku apod.). Nepřímá pedagogická činnost může tvořit maximálně polovinu z celkového úvazku asistenta (Hájková, 2018).

Práce asistenta pedagoga se časem může stát stereotypní. Vzhledem k tomu, jak je tato práce mnohdy namáhavá, se stávají osoby vykonávající tuto profesi rizikovou skupinou s možností celkového vyčerpání. Osoba vykonávající tuto profesi by měla být fyzicky zdatná, především psychicky odolná (Gabašová, Vosmik, 2019).

V praxi se setkáváme s tím, že dochází k zaměňování pozic **asistent pedagoga** (pedagogický pracovník v MŠMT) a **osobní asistent** (sociální služba MPSV). Dříve se stávalo, že asistent pedagoga a osobní asistent byla jedna a tatáž osoba, která dostávala dva platy, jeden od příslušného krajského úřadu, včetně MŠMT, a druhý hradila rodina žáka. Asistent pedagoga je přiřazován do tříd, ve kterých jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho úkolem však není pouze práce s jedním jedincem (žákem nebo konkrétní skupinou žáků se SVP). Jak se zmiňuje o pár řádků výše, asistent asistuje především učitelům, díky tomu může i učitel věnovat více času a pozornosti podpoře žákům se SVP (Housarová, 2011).

Je zapotřebí tyto dvě pracovní pozice od sebe odlišovat. Osobního asistenta vykonávají osoby, které spadají pod sociální službu. Pomáhají osobám, které jsou v důsledku svého zdravotního postižení, věku či nemoci odkázány na pomoc druhé osoby. Osobní asistent zajišťuje péči a pomoc v oblastech hygieny, sebeobsluhy, chodu domácnosti, kontaktu

s venkovním světem, a především bojuje za prosazení zájmů a práv daného člověka (Uzlová, 2010). Sociální službu osobní asistence upravuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 39. Osobní asistent je zaměstnancem nestátních neziskových organizací a poskytovatelů sociálních služeb (Housarová, 2011).

Vítková (2017) v závěru kapitoly upozorňuje na problematiku spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Mezi oběma pedagogickými pracovníky by měl panovat vzájemný respekt. Asistent by neměl zasahovat do přímé výuky, kterou má na starosti pouze pedagog. S tímto názorem se Mazánková (2018) neztotožňuje, tvrdí, že pokud je asistent pedagoga více nadaný na zpěv nebo kreslení, měl by se v těchto hodinách ujmout role učitele a učitel role asistenta. Tímto se upevňuje partnerský vztah, podporuje se rovnoprávné jednání a nikdo se tak nad nikým nepovyšuje.

Shrnutí kapitoly č. 1

Mateřské školy v České republice zajišťují celodenní, polodenní a internátní provoz pro děti zpravidla ve věku od 3 do 6 let. Vzdělávání se odvíjí od Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Školní rok je zahájen 1. 9. a ukončen 31. 8. následujícího kalendářního roku. Třídy jsou věkově homogenní i věkově heterogenní. Ve třídě může být maximálně 24 a minimálně 15 dětí. Provoz mateřských škol je omezen během letních prázdnin. Pro dítě, které do 31. srpna daného roku dovrší věku pěti let, se stává předškolní vzdělávání povinné. Je důležité pro rozvoj dítěte především po sociální stránce. Preprimární instituce bývají první institucí, kterou dítě navštíví. Mateřské školy speciální jsou určeny pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které řadíme děti zdravotně, tělesně, mentálně i sociálně znevýhodněné. Třídy jsou rozděleny na věkově heterogenní, přičemž počet dětí ve třídě je snížen než v běžné mateřské škole. Standardně se jedná o 6 až 10 dětí na jednu třídu. Děti jsou svěřeny do péče speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Speciální pedagog se zabývá výchovou a rozvojem dětí, které jsou znevýhodněné oproti intaktním vrstevníkům v oblasti fyzické, psychické i sociální a provádí pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou, logopedickou a poradenskou činnost. Asistent pedagoga poskytuje pomoc speciálnímu pedagogovi během výchovné i vzdělávací činnosti dětí se SVP, pomoc při komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a dětmi, při komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci dětí, vytváří individuální i skupinová podporu dětí při přípravě na výuku a u dětí se zdravotním postižením pomáhá při sebeobsluze. Na jednu třídu bývají zpravidla dva speciální pedagogové a jeden asistent pedagoga. Dětem se SVP je

poskytnuta celodenní odborná péče. Cílem mateřských škol speciálních je připravit děti se speciálními vzdělávacími potřebami na další vzdělávání a sociální uplatnění ve společnosti. V České republice je stále malý počet mateřských škol speciálních, přičemž převážná většina z nich se nachází ve velkých městech. Proto ne každé dítě se SVP navštěvuje mateřskou školu speciální, některé děti jsou integrovány do běžné mateřské školy, vše se ale odvíjí od typu a závažnosti postižení dítěte. V rámci empirické části jsem popsala pět mateřských škol speciálních v Královéhradeckém kraji, které tvoří výzkumný vzorek dotazníkového šetření.

2 Syndrom vyhoření z pohledu pedagogů v MŠ

Syndrom vyhoření může postihnout víceméně kohokoliv. Pešek s Praškem (2016) ve své publikaci uvádějí, že až 30 % populace se setká s vyhořením. Syndrom vyhoření není nemoc, ale spíše psychický stav objevující se často u lidí pracujících v profesích, které vyžadují každodenní práci s lidmi – **tzv. pomáhající profese**, kam se svým zaměřením řadí i pedagogičtí pracovníci. Ačkoliv žijeme ve 21. století, stále se setkáváme s nedostatečnou informovaností o této problematice, která vede k málo účinné a pozdní prevenci před psychickým i fyzickým vyčerpáním.

2.1 Definiční vymezení syndromu vyhoření

Za průkopníka, který aplikoval termín syndrom vyhoření (SV), považujeme H. Freudembergera. V roce 1974 popsal tento stav, pro který je charakteristické celkové vyčerpání člověka, dochází u něj k poklesu fyzických sil a objevuje se nespočet psychosomatických problémů. Hovoříme zde o stavu vyčerpanosti jak v oblasti psychické, tak i fyzické (Škoda, Doulík, 2016).

Touto problematikou se odborníci zabývají již od 70. let 20. století. V odborné literatuře se též můžeme setkat se synonymy slova vyhoření, jako jsou vypálení či vyhaslost. Anglicky bychom syndrom vyhoření přeložili jako syndrom burnout. Vychází to z anglického slovesa „burn out“, v překladu „dohořet, vyhořet, vyhasnout, vypálit“ (Pešek, Praško, 2016).

Během několika let se objevilo nespočet definic syndromu vyhoření, které se však shodují v tom, že se jedná o stav chronického stresu. „*Stresem rozumíme soubor nepříznivých krátkodobých nebo dlouhodobých vlivů na organismus, které významně ovlivňují jeho celkové reakce a vyvolávají stresový syndrom*“ (Kapounková, Pospíšil, 2013).

Čapek, Příkazská a Šmejkal (2018) vymezili tři typy stresorů:

1. akutní – chronické,
2. pracovní – rodinné – společenské – osobní,
3. fyzikální – přírodní – chemické.

Pešek s Praškem (2016) popisují syndrom vyhoření jako celkové vyčerpání v důsledku dlouhodobého působení stresu.

Škoda, Doulík (2016, s. 13–14) uvádějí výroky psychologů, kteří definují syndrom vyhoření:

Cary Cherniss: „*Burnout je reakcí na práci, která člověka mimořádně zatěžuje.*”

„*Burnout je situací totálního (úplného) vyčerpání sil.*”

„*Burnout je pocitem člověka, který došel k závěru, že již nemůže jít dále.*”

„*Burnout je stav, kdy člověk ztratil naději, že ještě něco může změnit.*”

Helena Sek: „*Burnout není výsledek dlouhotrvajícího stresu, je to spíše důsledek selhání procesů adaptace (schopnosti a možnosti vyrovnat se s těžkou situací).*”

Henrich Freudenberger: „*Burnout je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy).*”

Carol J. Alexandrová: „*Burnout je stavem totálního odcizení (alienation), a to jak k práci, tak k druhým lidem i sama sobě.*”

Catherine M. Norris: „*Burnout je stav totální ztráty představy, že jsem „někdo” a že to, co dělám, má nějakou hodnotu.*”

Shirley Kashoff: „*Burnout je stav člověka, který se podobá vysychání pramenů či vybití baterie. Stejně jako stres i burnout není mimo nás, ale v nás. Neznáme ho, dokud se v nás nezabydlí.*”

Po diagnostikování syndromu vyhoření lze použít několik metod. Primární metodou je **psychologický rozhovor**, který může být následně doplněn psychologickými testy, jež zobrazují přítomnost deprese – **dotazníky**. Mezi nejznámější a nejpoužívanější dotazníky řadíme dotazník Burnout Measure, Shirom-Melamedova škálu, dotazník burnout syndromu, Copenhagen Burnout Inventory, Maslach Burnout Inventory – General Survey atd. (Smetáčková a kol., 2020).

Syndrom vyhoření může postihnout prakticky kohokoliv, kdo dlouhodobě vykonává jednu činnost. Nejvíce náchylní k vyhoření jsou lidé pracující v tzv. **pomáhajících profesích**. Dále jsou ohroženi pracovníci komunikačních provozů (telefonní operátoři, novináři, prodavači atd.) a také jedinci vykonávající nemotivující práci, která neodpovídá jejich kvalifikaci (Géringová, 2011).

2.2 Příznaky a druhy syndromu vyhoření

Příznaky syndromu vyhoření by neměly být přehlíženy. Stresová porucha totiž většinou neodezní sama od sebe. Intenzita negativních pocitů vzrůstá, psychická i fyzická energie se vyčerpává čím dál více, což postiženému člověku znemožňuje, aby se od tohoto emočního nestabilního stavu osvobodil sám. Tento tlak nemusí nutně vytvářet jen okolí, často je člověk obětí vlastních přehnaných požadavků sám na sebe a nezdravého modelu sebepojetí. Dochází pak k určitému posunu vnímání sama sebe. Zdrojem vlastní sebeúcty a přijatelného sebeobrazu se stává pouze podávání výkonů v nejrůznějších oblastech (Šauerová, 2018).

Čapek, Příkazská a Šmejkal (2018) dělí příznaky do 4 kategorií:

1. **psychické příznaky v kognitivní rovině** (např.: ztráta nadšení, schopnosti pracovního nasazení, zodpovědnosti, negativní postoj k sobě i k práci, únik do fantazie),
2. **psychické příznaky v emocionální rovině** (např.: pocit sebelítosti, pocit nedostatku uznání, projevy deprese, duševní vyčerpání, cynismus, nervozita, ztráta energie).
3. **tělesné příznaky** (např.: únava, nespavost, vysoký krevní tlak, nechutenství, náchylnost k nemocem, potíže se zažíváním, potíže se srdcem),
4. **a sociální vztahy** (např.: úbytek angažovanosti, snahy pomáhat druhým lidem, snížená empatie, výskyt problémů v osobním životě, omezení kontaktů s ostatními lidmi (včetně rodinných příslušníků)).

Psychiatr Honzák v jednom rozhovoru uvedl, že častým fyzickým projevem bývá únava. *„Pro postižené lidi není třeba vůbec snadné, aby se ráno přinutili vstát z postele a věnovali se svým běžným aktivitám. Mívají také problémy se spánkem, trápí je bolesti hlavy, zad a žaludku, případně i zažívací potíže. Někdy se zadýchávají i při malé námaze.*

Varovat nás může zejména jeden z prvních projevů syndromu vyhoření, a to je postupně klesající pracovní tempo, větší počet chyb slábnoucí kvalita práce” (Veselý, 2018).

Demlová (2011, s. 12) rozlišuje 3 základní symptomy vyhoření:

Vyčerpání

Hovoříme zde o celkovém oslabení, vysílení celé osobnosti (po fyzické i emoční stránce). Jedinci, kterým je diagnostikována deprese, prožívají stejné pocity. Typické znaky vyčerpání můžeme dělit na emoční a fyzické. Mezi emoční znaky řadíme *„sklíčenost, bezmoc, beznaděj, ztrátu sebeovládání, pocity strachu, pocity prázdnoty, apatie, ztrátu odvahy a osamocení”*. Fyzické znaky se vyznačují *„nedostatkem energie, slabostí, chronickou únavou, svalovým napětím, bolestmi zad, náchylností k infekčním onemocněním, poruchou spánku, funkčními poruchami, poruchami paměti a soustředění, náchylností k nehodám”* (Demlová, 2011, s. 12).

Odcizení

V tomto okamžiku hovoříme o ztrátě cílevědomosti a celkového nadšení pro práci. Osoby, s kterými jedinec pracuje, se stávají zátěží. Obtěžuje ho jejich přítomnost, vědomí, že se o ně musí starat a vídat je každý den. Mluvíme zde o celkovém vyčerpání, které je doplněno o pocit zklamání. Neovlivňuje to pouze pracovní život, zasahuje to i do osobního života, může zde dojít k narušení sociálních vazeb. Nejbližší přátelé a rodina si začínají všimnout změn v chování a určité izolace u vyhořelé osoby. Jedinec je často nevrlý, vyskytuje se i opačné chování, kdy hovoříme o úplné apatii. Odcizení se projevuje hned několika způsoby, člověk zaujímá negativní přístup, a to úplně ke všemu (k životu, sobě samému, k práci). Postrádá potřebu navazovat nové kontakty, stýkat se s lidmi a udržovat sociální život. Cítí se nepotřebný a méněcenný.

Pokles výkonnosti

Jedinec ztrácí motivaci a chuť k výkonu práce. Připadá si neschopný, nerozhodný, nic mu nejde a nic neumí. Hovoříme zde o subjektivních pocitech, avšak lze se na to dívat i z objektivního hlediska. Čím více si postižený připouští, že je méněcenný, tím více se to odráží na jeho výkonu. Potřebuje více času na splnění úkolů, přičemž spotřebuje mnohem více energie, než kolik potřeboval dříve. Vyplývá z toho, že k celkové regeneraci už nestačí víkend či dovolená.

Veškeré příznaky, které byly popsány, se objevují postupně a pozvolna. Syndrom vyhoření můžeme na základě časového průběhu rozlišovat na akutní a chronický. Akutní SV vzniká v krátkém časovém intervalu v důsledku nadměrné pracovní zátěže (např. při změně pracovních podmínek). Oproti tomu chronický SV se vyskytuje u jedinců, kteří jsou dlouhodobě a opakovaně vystaveni stresorům. Syndrom vyhoření se dělí do 5 fází (idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie, syndrom vyhoření), přičemž výsledkem je celkové vyhoření jak v psychické, tělesné i sociální rovině (Šauerová, 2018).

2.3 Syndrom vyhoření v kontextu pomáhajících profesí

V odborné literatuře se autoři shodují na důležitosti důsledné prevence a včasné diagnostiky, díky nimž můžeme předejít profesnímu selhání a celkové vyčerpanosti – následnému vyhoření. U profesí, jejichž náplní je práce s lidmi, tzv. pomáhajících profesí, je procento výskytu syndromu vyhoření poměrně hodně vysoké (Škoda, Doulík, 2016).

Mezi pomáhající profese řadíme povolání, která jsou zaměřená na pomoc druhým lidem. Spadají sem zdravotnické a pedagogické profese, profese zaměřené na sociální pomoc, psychologové, terapeuti, ale také manažeři, policisté a další (Géringová, 2011).

Hartl s Hártlovou definují pomáhající profese jako „*souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby mohla být pomoc účinnější; patří sem lékaři, zvláště psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové, šířeji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.* (Agape, 2008)

Zakrizevská (2014 In Růžičková a kol., 2018) zrealizovala litevský výzkum, který probíhal ve městě Riga, zabýval se syndromem vyhoření u speciálních pedagogů a porovnával, zda délka praxe v oboru ovlivňuje rizika výskytu syndromu vyhoření. Byli srovnáváni speciální pedagogové s desetiletou a pětadvacetiletou praxí. Celkem se výzkumu zúčastnilo 106 speciálních pedagogů, z toho 44 jich bylo s desetiletou praxí a 62 s pětadvacetiletou praxí. K diagnostice míry syndromu vyhoření byla využita MBI metoda. Výsledky této odborné studie nepotvrzují hypotézu, že budou významné rozdíly v profesní vyčerpanosti u respondentů s desetiletou a pětadvacetiletou praxí. U převážné většiny respondentů se vyskytlo vysoké či střední profesní vyčerpání a u pouhých 11 % pedagogů byla zjištěna nízká míra profesní vyčerpanosti.

Demlová (2011) uvádí, že procento výskytu syndromu vyhoření u pedagogů je v rozmezí mezi 15 % a 20 %. Oproti tomu Barth (1992 In Demlová, 2011) ve svém výzkumu zmiňuje 16 %. Z toho se dá usuzovat, že procento výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků se rok od roku zvyšuje. Demlová toto tvrzení odůvodňuje věkem pedagogů, který přímou úměrou stoupá, zatímco problémů a problémových dětí na školách přibývá.

Žáčková (2004 In Šauerová, 2018) vypracovala pilotážní studii v rámci inovačního kurzu školní psychologie na Katedře pedagogiky a školní psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze. Studie byla podložena dotazníkovým šetřením uskutečněným u speciálních pedagogů pracujících se žáky s poruchami učení na speciální škole pro žáky s SPU a ve specializovaných třídách pro tyto žáky při běžné základní škole a učitelů těchto žáků individuálně integrovaných v běžných třídách ZŠ. Pilotážní studie se opírala o výsledky dotazníkového šetření, přičemž byl použit dotazník BMI. Výsledky poukázaly na fakt, že speciální pedagogové vykazují vyšší míru výskytu SV než pedagogičtí pracovníci, kteří pracují v méně emocionálním a fyzickém prostředí. Do ohrožené skupiny patří pedagogičtí pracovníci, pracující ve třídě s integrovanými dětmi, hovoříme o kapacitě 10–15 dětí ve třídě. Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jež vyžaduje odbornost při zvládnutí edukace a případných řešení problémů ve třídě, je považována za jeden ze zátěžových faktorů pro pedagogy. Tato studie upozorňuje na fakt, že informovanost o syndromu vyhoření snižuje míru jejího výskytu. Učitelé, kteří mají povědomí o této problematice, uvažují racionálněji (Šauerová, 2018).

Někteří autoři se domnívají, že výskyt SV je častější u jedinců, kteří pracují delší dobu na stejné pracovní pozici, tudíž by se dalo říci, že délka praxe v jednom zaměstnání je jedním z faktorů, které se mohou podílet na SV. Výzkum Fialové a Schneiderové (1998 In Řehulka, Řehulková, 1998) zjistil, že nejvíce jsou syndromem vyhoření zasaženi učitelé ve věku nad 51 let. Výzkum Andersona a Iwanickiho (1984 In Uhlířová, 2015) ukázal, že nejohroženější věkovou skupinou jsou začínající učitelé a učitelé do 40 let. S tímto však všichni nesouhlasí, Kezba a Šolcová (2003 In Pešek, Praško, 2016) jsou toho názoru, že inteligence, věk, vzdělání ani délka praxe v oboru nemají vliv na výskyt syndromu vyhoření. Některé studie vykazují větší procento vyhoření u mladých jedinců, kteří jsou nezadaní – toto tvrzení klesá s věkem. Ke konci druhé poloviny 20. století bylo zjištěno, že se SV vyskytuje více u žen., které pracovaly ve školství (učitelky) a ve zdravotnictví (doktorky, sestřičky).

2.4 Příčiny a rizika syndromu vyhoření pedagogů v MŠ

Syndrom vyhoření vzniká sloučením dlouhodobě se objevujících a věcných příčin. Z osobnostního hlediska jsou ohroženi především lidé s velkými ideály a očekáváním, vrhající se do práce s velkým nadšením a odhodláním. Největším rizikem je sám člověk, a to především jeho vnímání a prožívání problémů. Větší sklon k syndromu vyhoření mají osoby, které vyčnívají nad ostatní vlastnostmi, jako jsou ambice, perfekcionismus, obětavost, empatie a senzitivnost. Jednou z příčin je zapomínání na své vlastní zájmy, rodinu, přátele nebo koníčky, které běžně jedincům pomáhají s regenerací a se získáním nové energie (Šauerová, 2018)

Práce učitele probíhá v **hlučném prostředí**, kdy čas na **odpočinek** nastává až **na konci směny**, která trvá cca 6 hodin, během nichž učitel nese **zodpovědnost** za všechny děti ve třídě. Mezi učitelské stresory dále řadíme nedostačující finanční ohodnocení, vztahy mezi dětmi, rodiči a kolegy, výuku v heterogenních třídách, vnímání učitelské profese ve společnosti, nedostatek času. Ve výzkumu, který prováděl Holeček (2001 In Smetáčková, Štěch a kol., 2020), jehož respondenti byli učitelé, se sešlo hned 7 primárních stresorů: pracovní přetížení pedagogů, vedení a řízení školy nadřízenými orgány, nezvladatelní žáci, nedostatek seberealizace (z toho vzniklá frustrace), nechápaví a problémoví rodiče, nevhodné pracovní prostředí, konflikty s kolegy. Výsledky z mezinárodního šetření o vyučování a učení (2013 In Růžičková a kol., 2018) bylo zjištěno, že si společnost pedagogických pracovníků neváží. S tímto názorem se shoduje i 88 % pedagogů z ČR.

Řehulka (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018) rozdělují psychofyziologickou zátěž do tří podkategorií, které úzce souvisí s psychickou zátěží, jíž si prochází učitelé.

Typy zátěže (stresory):

1. **senzorická** – problémy se sluchem či zrakem mohou způsobit problémy ve výkonu učitelské profese;
2. **mentální** – řadí se sem práce s dětmi, problémy s výchovou a vyučováním, problémy na úrovni psychické (paměť, pozornost, myšlení, rozhodování), zpracování informací;
3. **emoční** – úzce spjaté s mentální zátěží, odpovědnost za druhé, vztahy mezi pedagogy a dětmi, vztahy mezi pedagogy a rodinami dětí.“

„Já si myslím, že je důležité, aby člověk, když dělá ve školství nebo v těchto náročných pracích, měl dobré rodinné zázemí, prostě od toho se to odvíjí.“ Jeden z důvodů, proč může dojít k celkovému vyčerpání – následnému vyhoření – jsou problémy v osobním životě (např. špatné rodinné zázemí) spolu s problémy v životě pracovním. Důsledkem nedostatku podpory, radosti a úspěchu ani z jedné strany (rodiny nebo práce) dochází k frustraci a zoufalství (Smetáčková a kol., 2020, s. 54).

2.5 Prevence syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v MŠ

U všech onemocnění, včetně syndromu vyhoření, je snazší problémům předcházet než se s ním potýkat. Jeden z faktorů prevence je informovanost – pokud bude jedinec dostatečně informován o problematice a závažnosti syndromu vyhoření, je schopen syndromu vyhoření předejít. Prevence syndromu vyhoření je úzce spjata s duševní hygienou. Mysl jedince by se měla zaměřit na rozvíjení profesních a osobnostních dovedností. Zásadním faktorem pro úspěšnou prevenci je ochota a vůle jedince. Prevenci dělíme na **interní** a **externí**. Interní prevence se zaměřuje na metody, které jsou cílené na ohroženého jedince. Externí prevence se zabývá především zaměstnáním jedince, metodami, kterými dosáhne zlepšení vnějších podmínek (Šauerová, 2018).

Psycholožka Weigertová rozděluje prevenci do 2 oblastí (Program Health Plus, 2021):

1. Prevence ze strany zaměstnavatele (tzv. externí prevence)

Podmínky na pracovišti jsou jedny z nejvýznamnějších rizikových faktorů a příčin vzniku syndromu vyhoření, tudíž jejich zlepšením by zaměstnavatelé snížili možný výskyt SV.

„Lidé, kteří syndromem vyhoření trpí, pracují často pod velkým stresem a v pracovním prostředí, v němž nejsou brány ohledy na jejich potřeby, kde chybí supervize a kde nelze otevřeně mluvit o problémech, na které při své práci narážejí. To všechno může zaměstnavatel upravovat a zmírnit tak stres pocházející z pracovního prostředí.“

2. Prevence ze strany zaměstnance (tzv. interní prevence)

Zaměstnanec by měl dodržovat základní složky psychohygieny, mezi něž řadíme spánek, koníčky a udržování sociálního života (vztahy, přátelé, rodina). Dodržením těchto složek můžeme též optimalizovat možný výskyt SV.

Člověk si musí vážit sám sebe a svých hodnot, rozhodovat primárně ve svůj prospěch a naučit se říkat **ne**, a to především v situacích, které ho nadměrně zatěžují a stresují. Hovoříme zde o celoživotním procesu, díky kterému můžeme předcházet stresu. Bohužel stresu se v životě nelze vyhnout úplně, ale lze jej minimalizovat. Pokud se vydáme cestou zdravého životního stylu, jsme o krok blíže k zdravému psychickému i fyzickému stavu našeho těla i mysli. Kvalitní spánek je jedním z nejdůležitějších faktorů, bez kterého nemůžeme fungovat. Pokud člověk bude trpět nedostatkem spánku, **kvalitního spánku**, odrazí se to jak na jeho psychice, tak na fyzické zdatnosti. **Odpočinek**, další z faktorů, který je pro regeneraci těla velice podstatný. Vkládání malých pauz během dne, které jsou obohaceny o pohyb, pomáhají člověka nastartovat k další činnosti. Abychom předešli tzv. syndromu víkendové aktovky (výčítky z nesplnění práce, kterou musíme vykonat v našem volném čase – víkendu), je důležité, aby si člověk stanovil přesný čas, který chce investovat do splnění daného úkolu, který musí přes víkend splnit. Předejde se případným výčítkám, které zde vznikají z toho, že práci neodvedeme hned, a tudíž se naše myšlenky celý víkend točí pouze kolem práce, kterou musíme vykonat. Každý z nás by si měl utvořit **relaxační návyky**, díky kterým lze zregenerovat tělesnou i psychickou stránku. Můžeme sem zařadit **sportovní aktivity**, během nichž se vyplavují endorfiny štěstí, **jógu**, jíž docílíme propojení těla i mysli, **meditace** a **kvalitní sociální opora** – rodina, partner/ka, přátelé. Posledním, ale velice zásadním faktorem je znát **smysl své práce**. Pokud ho bude jedinec dlouhodobě postrádat, riziko vyhoření se zvyšuje (Trojanová, Tureckiová, Černíková, 2019).

Čapek, Příkazská, Šmejkal (2018) procentuálně znázorňují, jakým způsobem se učitelé vypořádávají s vyhořením:

Tabulka 2: Způsoby, jak se pedagogičtí pracovníci vypořádávají s vyhořením

Způsoby	Četnost v procentech
farmakologické prostředky v podobě uklidňujících léků a léků proti bolesti hlavy	79 %
užívání nikotinových výrobků (cigarety)	43 % až 49 %
pití alkoholu	19 % (z toho 70 % <i>to považuje za vhodný prostředek při zvládnutí psychické zátěže</i>)
poslech hudby, zahrádkaření, četba apod.	36 %
sportovní aktivity	21 %
úprava režimu (např. delší spánek)	74 %
vlastní psychologické postupy	44 %
postupy z odborné literatury	5 %
sociální opora	84 %
odborná medicínsko-psychologická pomoc	6 %

Zdroj: Čapek, Příkazská, Šmejkal 2018

Existuje několik způsobů, jak se jedinec vypořádává se stresem. Růžičková a kol. (2019) uvádějí těchto 5 strategií:

- *strategie nečinnosti (apatie)* – jedinec upadá do deprese, pocit beznaděje a bezmoci;
- *strategie vyhnutí se působení noxy* – vyhnutí se stresové situaci, která je doprovázena obavami a strachem;
- *strategie napadení útočnicka* – útok vůči stresorům;
- *strategie posilování vlastních zdrojů síly* – výcvik sebekontroly a sebeovládání;
- *copingové strategie* – snaha o odstranění či zmírnění nadlimitní zátěže.

V roce 2018 proběhl výzkum, který zmapoval, jakými způsoby se speciální pedagogové vyrovnávají se stresem. Celkem se ho zúčastnilo 211 respondentů, jimiž byly osoby z oboru speciální pedagogiky. Výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření, přičemž na všechny otázky (kromě demografických údajů) se odpovídalo pomocí tzv. Likertovy škály. Ukázalo se, že převážná většina respondentů si práci nosí domů, jsou zklamaní svým výkonem, a práce je tudíž považována za stresor. Mezi copingové strategie nejraději řadili tanec, psaní, hudbu, zahradničení, komunikaci s nadřízenými, sportovní aktivity a jógu. Přišlo se na to, že copingová strategie se mění v návaznosti na věk jedince a na zkušenosti (Růžičková a kol., 2018, s. 23–24).

V praxi hovoříme o tzv. praktických opatřeních, která může zajistit škola, aby tak předešla výskytu vyhoření u svých pedagogických zaměstnanců. Čapek, Příkazská, Šmejkal (2018) definují deset konkrétních opatření, jimiž můžeme předejít výskytu syndromu vyhoření:

- efektivnější uspořádání pedagogických rad,
- zavedení tzv. učitelských dnů,
- vytvoření návrhů na zlepšení výuky,
- zavedení vzájemných hospitací učitelů během vyučování,
- zaměřit se na rozhovory s pedagogy,
- založení tzv. supervizní skupiny pro zlepšení komunikace mezi učiteli,
- zlepšit šíření informací ve sborovně,
- zaměřit se na sportovní vyžití učitelů,
- vypracování pravidel, podle nichž se učitelé budou řídit během případného konfliktu,
- vzdělávání kolegů jednotlivými učiteli.

Ze zahraničních zdrojů mohou pedagogičtí pracovníci využívat online web, **education support**, který představuje praktické techniky a metody, jimiž se naučí zvládat stresové situace a stres jako takový (Education Support, 2020).

Dalším způsobem, jak předejít syndromu vyhoření, je tzv. **supervize**. Rozumí se tím *bezpečná, laskavá a obohacující zkušenost*. Cílem supervizora je nacházení nových řešení problémových situací, poskytovat zpětnou vazbu, pomáhat rozdělovat pracovní a osobní život. Supervizor zodpovídá za supervidovaného jedince, tým, skupinu nebo organizaci. Supervize se zakládá na **kontaktu** (Růžičková a kol., 2018).

Shrnutí kapitoly č. 2

Syndrom vyhoření je odrazem dlouhodobého působení stresu. Příznaky dělíme na psychické, tělesné a sociální. Konkrétně se jedná o vyčerpání, odcizení a sníženou pracovní výkonnost. Podle časového průběhu rozlišujeme syndrom vyhoření na akutní a chronický. Než dojde k samotnému vyhoření, projde jedinec pěti fázemi: idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie, syndrom vyhoření. Pedagogičtí pracovníci spadají do tzv. pomáhajících profesí, které jsou v důsledku každodenní práce s lidmi považovány za jednu z nejohroženějších skupin, u níž se syndrom vyhoření může projevit. Příčinou a možnými riziky, které přináší povolání pedagogů, lze podle Holečka (2001 In Smetáčková a kol., 2020) definovat sedm stresorů, které na pedagogy během jejich práce působí: pracovní přetížení pedagogů, vedení a řízení školy nadřízenými orgány, nevladatelní žáci, nedostatek seberealizace, nechápaví a problémoví rodiče, nevhodné pracovní prostředí, konflikty s kolegy. V důsledku vyhoření dochází k psychickým a fyzickým problémům, k nekvalitní výuce, ke špatným vztahům s kolegy i s dětmi, se kterými speciálně pedagogičtí pracovníci pracují. Za nejdůležitější považují včasnou a kvalitní prevenci, díky které můžeme vyhoření předejít. Prevence syndromu vyhoření je komplexní celek, proto nestačí, aby byla prováděna pouze ze strany jedince, ale je nutná i ze strany zaměstnavatele, jelikož pracovní prostředí je jedním z míst, kde se nachází hned několik stresorů. Nikdo z nás není vůči možnému výskytu syndromu vyhoření imunní, proto je vždy lepší snažit se tomuto ohrožení předcházet a či se mu úplně vyhnout. Pokud ale příznaky vyhoření ignorujeme, hrozí nebezpečí, že se dostaneme do stavu, kdy bude nevyhnutelná odborná pomoc. V kapitole věnované prevenci syndromu vyhoření jsou uvedeny základní způsoby a metody, kterými můžeme předejít stresu a následnému psychickému i fyzickému vyčerpání. Důležité je, abychom si uměli dobře rozvrhnout čas a naplánovat den, vymezit si přesný čas, který chceme věnovat práci, osobnímu rozvoji (volnočasovým aktivitám) a odpočinku.

3 Dítě s mentálním postižením v mateřské škole speciální

Mentální retardaci neboli oligofrenie (= slabomyslnost; z řec. oligo = málo, phrén = mysl) považujeme za neúplné vyvinutí osobnosti se sníženými rozumovými schopnostmi (Langer, 1996). V dnešní době je termín “retardace” vnímán hanlivě, proto se používá jako vhodnější termín mentální postižení (Bazalová, 2014).

Švarcová (2011) popisuje mentální postižení jako stav, při kterém dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, vyskytuje se opožděný vývoj psychických vlastností a snížená schopnost adaptability. Mentální postižení je vývojová porucha rozumových schopností, kdy dochází ke snížení kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností. Diagnostikována může být v prenatálním, perinatálním i postnatálním období (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

Mentální postižení je jedna z nejpočetněji se vyskytujících poruch, a i když přesný počet jedinců s tímto postižením není znám, v publikacích se uvádí 3 %, přičemž u 80 % se jedná o lehkou formu. Počet jedinců s mentálním postižením se u nás, ale i ve světě zvyšuje. Tento fakt je přisouzen lepší zdravotnické péči a vývoji technologií, zásluhou lékařů je snížen počet novorozenecké úmrtnosti (Fischer, Škoda, 2008).

První státní institucí z oblasti školství, kterou dítě navštěvuje, je mateřská škola. Děti s lehkým postižením docházejí většinou do běžných mateřských škol a děti s těžkým postižením mají možnost integrace v běžné škole. Dále mohou docházet do MŠ speciální, nebo navštěvují přípravný stupeň ZŠ speciální zřizovaný při ZŠ praktických (Bendová, Zíkl, 2011).

Důležitým úkolem speciálního školství je umožnit vzdělávání i těm dětem, které byly v minulosti považovány za nevzdělavatelné. Ze zkušeností vyplývá, že i děti s těžkými formami postižení jsou vzdělavatelné (Švarcová, 2011).

3.1 Možnosti preprimárního vzdělávání dětí s mentálním postižením v ČR

První institucí z oblasti školství, kterou může dítě s mentálním postižením navštěvovat, je mateřská škola. Předškolní období je velice významná etapa ve vývoji a formování osobnosti. Považujeme ji za první širší socializaci dítěte. V předškolním věku se rozvíjejí

komunikační schopnosti, dítě rozpoznává sociální vztahy, adaptuje se na děti ve školce a osvojuje si nové návyky (Průcha a kol., 2016).

„Mateřská škola v čele s dobře připravenou učitelkou představuje začátek systematického výchovného působení, v němž se uplatňuje základní princip individualizace v podmínkách skupiny. Nikdy později už nebude v institucionální výchově tolik času a příležitosti k tak pestrému individuálnímu působení v sociální skupině. Metody, organizace i obsah působení mateřské školy lze vhodně nasměrovat jak na osobnostní, tak i sociální formativní dimenzi, kterou už dnešní málopočetná rodina většinou zaručit nemůže. Obsah předškolního vzdělání by měl být chápán jako prostředek plnohodnotného rozvoje osobnosti“ (Housarová, 2011, s. 18).

Při výběru MŠ je důležité nezapomínat na potřeby, které děti s mentálním postižením vyžadují. V úvahu je důležité se zaměřit na 4 oblasti, které jsou při výchově a vzdělávání nepostradatelné:

- diagnostická oblast,
- reedukační oblast,
- kompenzační oblast,
- rehabilitační oblast.

Možností volby instituce zvolené pro předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je ve výsledku hodně. Při výběru mateřské školy je nezbytné brát zřetel na:

- stupeň postižení,
- možnosti rodičů nebo zákonných zástupců,
- kapacitu v MŠ.

Děti s mentálním postižením mohou docházet do:

- běžné mateřské školy,
- mateřské školy speciální,
- mateřské školy,
- speciální třídy při mateřských školách (Housarová, 2011).

3.2 Specifikace speciálně pedagogické práce s dítětem s mentálním postižením v MŠ

Práce s dětmi s mentálním postižením obnáší jisté zásady, kterými by se měl speciální pedagog a asistent pedagoga držet. Vzdělávání těchto dětí bude vždy jistým způsobem omezeno, jelikož jejich schopnost učit se je snížena. To vyžaduje velkou míru trpělivosti, přičemž správným výběrem metod a postupů lze dosáhnout u dětí pozitivních výsledků. Vzhledem ke snížené schopnosti abstraktního myšlení je zapotřebí dětem výuku obohatit o názornost. Konkrétními ukázkami si děti budou moci lépe osvojit nové dovednosti a vědomosti, haptika je pro ně velice zásadní. Jak už bylo zmíněno na začátku, trpělivost je v tomto oboru velice důležitá, mohli bychom se zde řídit příslovím – „*Trpělivost růže přináší.*” Proto je dobré dětem vyhradit více času na osvojení vědomostí a dovedností, přičemž se zaměřujeme na časté opakování. Abychom udrželi pozornost dětí, doporučuje se doplňovat výuku o herní (pohybovou) část, kdy děti zaměří své myšlenky na jinou činnost. Komunikace s dětmi s mentálním postižením nepřipouští používání dlouhých a složitých souvětí, abstraktních pojmů, nadsázky a v neposlední řadě ironie. Pro děti by bylo těžké se v takové komunikaci zorientovat a porozumět jí. Proto je žádoucí jasné, stručné, jednoznačné vyjadřování (Mazánková, 2018).

Vzdělávání dětí s mentálním postižením probíhá formou hry, je prokládáno relaxačními prvky, preferuje individuální přístup, který sleduje speciální potřeby dětí. Při vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým stupněm mentálního postižení se zaměřujeme na *fyzioterapii, masáže, vodoléčbu a léčebnou tělesnou výchovu* (Černá, 2015).

Shrnutí kapitoly č. 3:

Děti s mentálním postižením mohou v rámci preprimárního vzdělávání navštěvovat běžnou mateřskou školu, mateřskou školu speciální a speciální třídu při mateřské škole. Při rozhodování, kam rodič či zákonný zástupce své dítě s tímto typem postižení umístí, musí brát v ohled na stupeň postižení dítěte, na své možnosti jako rodičů nebo zákonných zástupců (např. finanční možnosti) a na kapacitu dané předškolní instituce. Během práce s dětmi s mentálním postižením se speciálně pedagogičtí pracovníci zaměřují na individualitu a speciální potřeby jednotlivých dětí. Jako speciální pedagogové se držíme přísloví „*trpělivost růže přináší*” a „*opakování matka moudrosti*”. Pedagog, který zajišťuje těmto dětem výchovnou i vzdělávací činnost, musí být trpělivý a musí volit správné metody a postupy, kterými dosáhne pozitivních výsledků. Děti s mentálním

postižením mají sníženou schopnost abstraktního myšlení, proto je zapotřebí těmto dětem výuku obohatit o názornost. Dětem s mentálním postižením poskytneme více času na osvojení nových dovedností a vědomostí, výuku obohatíme pohybovou aktivitou, vyvarujeme se složitých souvětí, abstraktních pojmů, nadsázce a ironii.

4 Výzkumné šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je *zjistit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních a identifikovat možné rizikové faktory*. Vzhledem k tomu, že tzv. pomáhající profese, kam spadají i speciálně pedagogičtí pracovníci, jsou jednou z nejohroženějších skupin, co se výskytu syndromu vyhoření týče, je zapotřebí se jí věnovat a zjišťovat příčinu této situace.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumného šetření jsem rozdělila do čtyř dílčích cílů. Prostřednictvím prvního dílčího cíle chci zjistit rizikové faktory u pedagogických pracovníků v mateřských školách speciálních. V rámci empirické části jsem si určila tři možné rizikové faktory, jež mohou ovlivňovat výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních. Druhým dílčím cílem chci zjistit, jestli věk respondenta ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření. Třetím dílčí cíl mi pomůže zodpovědět otázku, zda délka praxe ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Pomocí čtvrtého dílčího cíle bych chtěla zjistit, zda výskyt syndromu vyhoření ovlivňuje pracovní pozice.

Dílčí cíl č. 1: Identifikovat možné rizikové faktory výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

První dílčí cíl bude sledovat možné rizikové faktory, které se objevují v oblasti mateřských škol speciálních. Díky identifikaci možných rizikových faktorů můžeme předejít vyhoření u pedagogických pracovníků, jelikož zmapováním a následným odstraněním, i když pouze částečným, vytváříme preventivní opatření, jimiž můžeme zmírnit míru psychického i fyzického vyčerpání.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, zda věk respondenta ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

Jako jeden z rizikových faktorů jsem stanovila věk respondentů. Pomocí druhého dílčího cíle se pokusím potvrdit, či vyvrátit tvrzení, že věk respondentů může být označen za jeden z možných rizikových faktorů. Svým dotazníkovým šetřením chci zjistit, která

věková skupina se řadí mezi nejohroženější skupiny, co se výskytu syndromu vyhoření týče.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit, zda délka praxe ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

Dalším mnou určeným možným rizikovým faktorem je délka praxe. Zde jsem si položila zásadní otázku. *„Jsou ohroženější skupinou jedinci, kteří právě dostudovali, nemají žádnou praxi, jsou mladí a plní očekávání, nebo jedinci, kteří jsou v jednom oboru již několik let a jejich práce se může stát stereotypní?“* Úkolem tohoto dílčího cíle je zodpovědět tuto otázku a jako u prvního dílčího cíle potvrdit, či vyvrátit mnou určený rizikový faktor. Pokusím se identifikovat jedince, kteří svou délkou praxe v oboru jsou ohroženou skupinou v souvislosti se syndromem vyhoření.

Dílčí cíl č. 4: Zjistit, zda pracovní pozice ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

Posledním možným rizikovým faktorem, který jsem zvolila, je pracovní pozice. Výzkumný vzorek tvoří speciální pedagogové a asistenti pedagoga v mateřských školách speciálních. Chci zjistit, jestli lze jednu z pracovních pozic označit za více ohroženou, co se výskytu vyhoření týče. Oba pedagogičtí pracovníci jsou s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v každodenním kontaktu, avšak jejich pracovní náplň je odlišná (viz kapitola 1.4 a 1.5).

Tabulka 3: Operacionalizace dílčích cílů

Dílčí cíl	Popis	Výzkumný nástroj	Konkrétní dotazníková otázka
DC1	Identifikovat možné rizikové faktory výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.	Doplňující dotazník	otázka č. 5–9
DC2	Zjistit, zda věk respondenta ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.	Doplňující dotazník Dotazník Burnout Measure	otázka č. 2 otázka č. 12 (Dotazník Burnout Measure)
DC3	Zjistit, zda délka praxe ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.	Doplňující dotazník Dotazník Burnout Measure	otázka č. 4 otázka č. 12 (Dotazník Burnout Measure)

Dílčí cíl	Popis	Výzkumný nástroj	Konkrétní dotazníková otázka
DC4	Zjistit, zda pracovní pozice ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.	Doplňující dotazník Dotazník Burnout Measure	otázka č. 3 otázka č. 12 (Dotazník Burnout Measure)

Zdroj: Vlastní zpracování

4.2 Výběr výzkumné metody a techniky

Pro řešení výzkumných cílů jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii, v jejímž rámci jsem jako výzkumnou techniku zvolila standardizovaný dotazník Burnout Measure doplněný o dotazník vlastní konstrukce. Gavora (in Eger, Egerová, 2014) dotazník řadí mezi ekonomické výzkumné nástroje. Vychází to z toho, že sběr dat dotazníkovou technikou je časově nejméně náročný oproti jiným technikám (např. rozhovor), přičemž jsme schopni za krátký čas získat údaje od velkého počtu respondentů. Dotazníky jsou anonymní, což je považováno za jednu z dalších jejich výhod. Potenciální respondenti jsou pak více ochotni na otázky v dotazníku upřímně odpovědět. Při výběru výzkumného vzorku jsem volila záměrný výběr, při kterém určujeme podstatné znaky na základě teoretické části a výzkumu. Jedná se o kvalifikovaný postup. Jako relevantní znak jsem určila zaměstnání a pracovní pozici – práce v mateřské škole speciální v Královehradeckém kraji jako speciální pedagog nebo asistent pedagoga (Vlčková, 2015, s. 12).

4.3 Popis zvolené výzkumné techniky

Dotazník je tvořen ze dvou částí. První část představuje dotazník vlastní konstrukce a druhá standardizovaný dotazník Burnout Measure. V dotazníku vlastní konstrukce se vyskytují uzavřené a polouzavřené otázky. V důsledku zvolené kvantitativní strategie

výzkumu není typ otevřených otázek použit. Otázky č. 1–5 jsou uzavřené, respondenti mohou vybrat vždy pouze jednu správnou odpověď. Otázka č. 6 je uzavřená, respondenti zde však nevybírají pouze jednu odpověď, nýbrž řadí vzestupně předem zvolené odpovědi podle svého subjektivního názoru. Otázky č. 7–9 jsou polouzavřené, respondenti řadí odpovědi vzestupně podle svého subjektivního názoru, přičemž jedna z možných odpovědí je „a jiné“, kde mají respondenti možnost napsat svoji odpověď. Otázky č. 1–4 jsou zaměřené na anamnestické údaje, otázky č. 5–9 se týkají rizikových faktorů a psychohygieny. Výběr dotazníkových otázek se vztahuje k dílčím cílům. Celý dotazník je uveden v příloze č. 1 a č. 2. Druhou část tvoří standardizovaný dotazník BM – Burnout Measure, zaměřený na míru psychického vyhoření. Skládá se z 21 otázek a respondenti hodnotí sílu pocitů na stupnici od jedné do sedmi, přičemž hodnota jedna znamená „nikdy“ a naopak hodnota sedm „vždy“.

Dotazník Burnout Measure

Dotazník Burnout Measure je standardizovaný dotazník, který se skládá z 21 tvrzení, která respondent hodnotí na základě škály 1 až 7, přičemž 1 je nikdy a 7 je stále. Dotazník je převzat z knihy *Jak neztratit nadšení* (Křivohlavý, 1998, s. 37–39) a zjišťuje míru psychického vyhoření (BQ). Tento dotazník je náročnější především na vyhodnocení. Časová náročnost se nikterak nelišila od vyplňování dotazníku vlastní konstrukce, hovoříme zde o rozdílu maximálně pár minut. K vyhodnocení dotazníku nám pomohou čtyři hodnoty, přičemž poslední z nich už je výsledné skóre BQ. Hodnoty si označíme A, B, C a D.

Hodnota A: sečteme hodnoty uvedené u otázek číslo: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 a 21.

Hodnota B: sečteme hodnoty uvedené u otázek číslo: 3, 6, 19 a 20.

Hodnota C: od čísla 32 odečteme výsledek hodnoty B.

Hodnota D: sečteme hodnotu A s hodnotou C.

K získání výsledné hodnoty BQ můžeme využít dvě metody. U první metody pracujeme s hodnotou D, kterou následně vydělíme číslem 21. Druhá z nich je jednodušší a zabere méně času, hodnotu D nemusíme dělit číslem 21, jelikož samotné D je výsledkem BQ. Pro získání hodnoty BQ jsem si vybrala možnost č. 2. Vyhodnocení hodnoty BQ dělíme do 5 skupin:

1. dobrý výsledek z hlediska psychického zdraví ($BQ < 42$);
2. výsledek ještě uspokojivý ($42 < BQ < 63$);
3. doporučuje se zamyslet se nad životním stylem, pocitem smysluplnosti života ($63 < BQ < 84$);
4. přítomnost syndromu psychického vyčerpání ($84 < BQ < 105$);
5. alarmující stav, vhodné vyhledat odbornou péči u psychologa či psychoterapeuta ($BQ > 105$).

Pomocí výsledků dotazníku Burnout Measure chci identifikovat míru psychického vyčerpání u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga a zjistit, jestli věk, délka praxe v oboru nebo pracovní pozice ovlivňují výskyt syndromu vyhoření.

4.4 Výzkumný vzorek, organizace výzkumného šetření

Sběr dat proběhl v lednu 2021. Odkaz na on-line dotazník byl rozeslán speciálním pedagogům a asistentům pedagoga v mateřských školách speciálních v Královéhradeckém kraji, konkrétně v Mateřské škole Slunečnici, Mateřské škole DANETA, Mateřské škole Trutnov, Mateřské škole a Základní škole praktické NONA a Mateřské škole Letná. Celkem byl dotazník rozeslán 51 respondentům. Bylo získáno 33 vyplněných dotazníků, hovoříme tedy o návratnosti 64, 7 %. Z celkového počtu respondentů bylo 32 žen a pouze 1 muž, z toho bylo 18 speciálních pedagogů a 15 asistentů pedagoga. Nejčastěji byli respondenti ve věku mezi 21-35 let, ve skupině nad 65 let nebyl zaznamenán ani jeden respondent.

Tabulka 4: Základní statistické údaje o respondentech výzkumného šetření

Pohlaví	Muž	Žena	Celkem
Relativní četnost	3 %	97 %	100 %
Absolutní četnost	1	32	33

Zdroj: Vlastní zpracování

4.5 Způsob zpracování dat a výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zrealizováno během měsíce leden 2021. Dotazník byl vytvořen na on-line webové stránce [survio.com](https://www.surveymonkey.com). Odkaz na on-line dotazník jsem odeslala pěti mateřským školám speciálním v Královéhradeckém kraji – konkrétně jejich ředitelům

a ředitelkám. V kapitole 1.3 se věnuji jednotlivým mateřským školám speciálním. Za předpokladu, který vychází z teoretické části bakalářské práce (viz kap. 1.2), jsem oslovila 51 respondentů. Návratnost vyplněných dotazníků byla 64,7 %. Získaná data jsem si stáhla v excelové tabulce. S jako takovou jsem s ní nepracovala, posloužila mi pouze jako přehledný dokument s jednotlivými výsledky standardizovaného dotazníku Burnout Measure. U otázek č. 1–9, které se vztahovaly k dotazníku vlastní konstrukce, jsem výsledky čerpala přímo z webové stránky [survio.com](https://www.surveymonkey.com), kde mi byly poskytnuty tabulky a grafy s výsledky výzkumného šetření. Výsledky standardizovaného dotazníku Burnout Measure jsem vyhodnocovala pomocí tužky, papíru a kalkulačky, jelikož se jednalo o základní matematické operace. Při vyhodnocování standardizovaného dotazníku Burnout Measure jsem brala ohled na stanovené požadavky, jimiž se dotazník vyhodnocuje (viz kap. 4.3).

5 Interpretace výzkumného šetření

K vyhodnocení dotazníku používám tabulky, které jsou vyjádřeny relativní četností v procentech a pro úplnost uvádím i v absolutní četnosti (n).

Celkem byl dotazník rozeslán 51 respondentům. Vyplněných dotazníků bylo získáno 33, hovoříme tedy o návratnosti 64, 7 %. Z celkového počtu respondentů bylo 97 % (n = 32) žen a pouze 3 % (n = 1) mužů, z toho 54,5 % (n = 18) dotazovaných byli speciální pedagogové a zbylých 45,5 % (n = 15) dotazovaných osob byli asistenti pedagoga. Nejčastěji byli respondenti ve věku mezi 21–35 lety, ve skupině nad 65 let nebyl zaznamenán nikdo. Vzhledem k tomu, že 97 % respondentů tvořily ženy, rozhodla jsem se, že nebudu a ani není v mých silách zohledňovat v celkových výsledcích pohlaví respondentů, proto jsem získané údaje posuzovala jako jeden celek.

Tabulka 5: Věk respondentů

Věk	Do 20 let	21–35 let	36–50 let	51–65 let	Nad 65 let
Relativní četnost	6,1 %	39,4 %	30,3 %	24,2 %	0 %
Absolutní četnost	2	13	10	8	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 6: Výsledky dotazníku Burnout Measure – hodnota BQ

	BQ < 42	42 < BQ < 63	63 < BQ < 84	84 < BQ < 105	BQ > 105
Relativní četnost	15,2 %	51,5 %	27,3 %	6 %	0 %
Absolutní četnost	5	17	9	2	0

Zdroj: Vlastní zpracování

U 51,5 % (n = 17) není míra psychického vyčerpání (BQ) příliš vysoká, tudíž je řadíme do skupiny č. 2, kde hovoříme o výsledku BQ jako uspokojivém. U 27,3 % (n = 9) respondentů hodnota BQ spadá do skupiny č. 3, zde by se měli respondenti zamyslet nad svým životním stylem a svými návyky. Dalších 15,2 % (n = 5) neprojevuje žádné známky vyčerpání, jejich psychické zdraví je v normálu a tito jedinci spadají do skupiny č. 1.

Zbýlých 6 % (n = 2) se řadí do skupiny č. 4, kde se objevuje přítomnost syndromu psychického vyčerpání. Výsledky dotazníku mohou být ovlivněny i nynější situací (Covid-19), ačkoliv se toho pro pedagogické pracovníky v mateřských školách příliš nezměnilo. Mateřské školy jsou totiž jediné školské instituce, které jsou nepřetržitě otevřené, a to i v době, kdy spadá Česká republika do systému PES 5. stupně. Učitelé v mateřských školách spadají do ohrožených skupin, protože jsou každý den v přímém styku s dalšími osobami, které mohou být potenciálně nakaženi. Všechny tyto okolnosti se odrážejí především na psychickém stavu pedagogických pracovníků.

5.1 Interpretace dílčího cíle 1 – Identifikovat možné rizikové faktory výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

V této kapitole se budu věnovat vyhodnocení otázek, které se týkají prvního dílčího cíle, tj. hledání možných rizikových faktorů, které zapříčiňují výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. K prvnímu dílčímu cíli se vztahují otázky č. 5 – 9.

Tabulka 7: Otázka č. 5 – Stresuje Vás počet dětí ve třídě?

Stresuje Vás počet dětí ve třídě?	Ano. Pokud je ve třídě více dětí, jsem více psychicky vyčerpán/a než při nižším počtu dětí.	Ne. Podle mého názoru nezáleží na počtu dětí ve třídě.
Relativní četnost	60, 6 %	39, 4 %
Absolutní četnost	20	13

Zdroj: Vlastní zpracování

Z tabulky č. 7 (tj. otázka č. 5), která se zabývala počtem dětí ve třídě, jako jedním z možných rizikových faktorů v souvislosti s výskytem syndromu vyhoření, vyplývá, že **60,6 % dotazovaných považuje počet dětí ve třídě za jeden z faktorů, který zvyšuje jejich psychické vyčerpání.** Zbýlých 39,4 % dotazovaných počet dětí ve třídě nikterak nestresuje a nemá podle nich vliv na míru jejich psychického vyčerpání (viz tab. 7).

Tabulka 8: Otázka č. 6 – Seřad'te vzestupně, který typ postižení dítěte je při Vaší práci nejnáročnější, co se psychické i fyzické stránky týká (1 je nejméně a 5 je nejvíce).

Odpověď	Průměr pozice
Kombinované postižení	3,97
Sluchové postižení	3,67
Zrakové postižení	3,03
Tělesné postižení	2,41
Mentální postižení	1,92

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 6 se zabývala typy zdravotního postižení u dětí v mateřských školách speciálních. Respondenti měli vzestupně seřadit jednotlivá postižení, přičemž hlavním faktorem, který ovlivňoval pořadí, byla psychická a fyzická náročnost práce s těmito typy postižení. Respondenti volili mezi mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým a kombinovaným postižením. Za **nejnáročnější typ postižení** respondenti jednoznačně určili **kombinované a sluchové postižení**, dále pak zrakové postižení a tělesné postižení. Nejméně náročným typem postižení při práci v MŠ speciálních, co se psychické i fyzické stránky týče, vyšlo mentální postižení (viz tab. 8).

Tabulka 9: Otázka č. 7 – V práci mě nejvíce stresuje ... (Seřad'te vzestupně – 1 je nejméně a 6 je nejvíce)

Odpověď	Průměr pozice
Kolektiv	2,38
Komunikace s nadřízenými	4,08
Pracovní doba	3,79
Děti, se kterými pracuji	3,28
Prostředí, ve kterém pracuji	3,05
A jiné	4,41

Zdroj: Vlastní zpracování

V otázce č. 7 respondenti vybírali ze šesti možných odpovědí, kdy jedna z odpovědí byla „a jiné“. Touto otázkou jsem se věnovala stresorům, které jsou podle teoretické části považovány za hlavní, s nimiž se pedagogičtí pracovníci při své práci setkávají.

Z odpovědí, které měli respondenti na výběr, za nejvíce stresující při své práci považují **komunikaci s nadřízenými**. **Pracovní doba a prostředí**, ve kterém pracují, byly na druhém a třetím místě ze zvolených typů stresorů. Jako nejčastější odpověď v kolonce „a jiné“ se vyskytovala **administrativní činnost**. Pravdou je, že administrativní činnosti zabírají hodně času a stále jich přibývá. Respondenti dále uváděli, že **komunikace s rodiči** je mnohdy vyčerpávající obzvláště u rodin, které si nechtějí připustit postižení svého dítěte. Starší respondenti pak uváděli **únavu, věk a zdraví** (viz tab. 9).

Tabulka 10: Otázka č. 8 – Jako nejnáročnější činnost po psychické stránce při práci s dětmi považují... (Seřad'te vzestupně – 1 je nejméně a 6 je nejvíce)

Odpověď	Průměr pozice
Edukace dětí	2,59
Organizační činnosti	4,28
Časovou náročnost, kterou děti vyžadují	3,56
Pomoc při sebeobsluze	3,26
Pomoc s hygienickými potřebami	3
A jiné	4,31

Zdroj: Vlastní zpracování

V otázce č. 8 jsem se věnovala činnostem, které mají speciální pedagogové a asistenti pedagoga v náplni práce. Úkolem bylo zjistit, která činnost při práci s dětmi je pro pedagogické pracovníky nejnáročnější v souvislosti s psychickou zátěží. I v této otázce měli respondenti předem nabídnuté možné odpovědi a jedna z nich též byla „a jiné“. Ačkoliv se tato otázka vztahovala na práci vykonávanou s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, i zde byla dotazovanými zmíněna **administrativní činnost** (např.: individuální vzdělávací plán, hodnocení dítěte atd.). Na druhém a třetím místě se umístily **organizační činnosti** a **časová náročnost**, kterou děti vyžadují, jsou tedy činnostmi, které speciální pedagogy a asistenty pedagoga psychicky vyčerpávají. Čtvrté a páté místo obsadila **pomoc při sebeobsluze** a **pomoc s hygienou**. Jako poslední, tím pádem jako pro respondenty nejméně náročnou činnost byla označena **edukace** dětí se SVP. Dále se objevovaly odpovědi typu – „*nedůvěra v mou práci, udržování pořádku...*“ (viz tab. 10).

Tabulka 11: Otázka č. 9 – Když se cítím vyhořele ..(vyberte jednu nebo více odpovědí)

Odpověď	Relativní četnost	Absolutní četnost
Svěřím se blízké osobě, jdu mezi lidi	48,5 %	16
Poslouchám hudbu, čtu si či zahrádkařím	39,4 %	13
Vykonávám jakoukoliv sportovní aktivitu	33,3 %	11
Zamyslím se nad svým režimem dne a následně řeším, co mohu udělat pro to, aby se můj stav zlepšil	24,2 %	8
Jdu si zakouřit	18,2 %	6
Užívám uklidňující léky, léky proti bolesti hlavy	12,1 %	4
Piju alkohol	9,1 %	3
Jiná ...	12,1 %	4

Zdroj: Vlastní zpracování

V rámci prvního dílčího cíle, kde jsem se snažila identifikovat možné rizikové faktory při práci speciálního pedagoga a asistenta pedagoga v mateřských školách speciálních, jsem se v otázce č. 9 zabývala psychohygienou dotazovaných. Respondenti měli na výběr z předem naformulovaných odpovědí, přičemž mohli zvolit jednu a více odpovědí. Měli rovněž možnost zvolit odpověď „a jiné a uvést jiný druh činnosti, který jim pomáhá se vypořádat se stresem a s pocitem vyhoření. Zjištěných 48,5 % dotazovaných se při pocitu vyhoření svěruje blízké osobě nebo vyhledává společnost lidí, 39,4 % relaxuje posloucháním hudby, četbou či prací na zahrádce. Sportovní vytížení pomáhá 33,3 % respondentů. Osoby, jež se zamýšlí nad svým režimem dne a následně se ho snaží upravit tak, aby to vyhovovalo jeho potřebám, byly v dotazníkovém šetření zastoupeny 24,2 % dotazovaných. Dalších 39,4 % respondentů ve chvíli, kdy se cítí vyhořele, volí zdraví neprospěšné látky, jako jsou nikotin, uklidňující léky a alkohol. V odpovědích v kolonce „a jiné“ se objevovaly odpovědi typu: *ještě jsem nezažila pocit vyhoření, jím čokoládu a modlím se, sedím a relaxuji* (viz tab. 11).

Shrnutí interpretace prvního dílčího cíle

Cílem prvního dílčího cíle byla identifikace možných rizikových faktorů, které mohou být příčinou výskytu psychického vyčerpání u pedagogických pracovníků v mateřských školách speciálních. Osoby, které pracují ve speciální pedagogice, jsou každodenně vystaveny emoční zátěži. Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami obnáší jistá úskalí a zcela jiný přístup než práce s dětmi intaktními. Touto problematikou se zabývám v teoretické části hned v první kapitole. Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami se časem může stát psychicky, ale i fyzicky náročnou. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že **počet dětí ve třídě je považován u 60,6 % dotazovaných za stresor**, který má podíl na míře psychického vyčerpání. **Kombinované a sluchové postižení je nejnáročnějším typem postižení**, se kterým se pedagogičtí pracovníci v mateřských školách speciálních při své práci setkávají. Mentální postižení je v této otázce náročnosti považováno za nejméně náročný typ postižení. Český statistický úřad v minulém školním roce 2019/2020 evidoval u 13 % dětí se speciálními vzdělávacími potřebami kombinované postižení, zatímco dětí s mentálním postižením bylo pouze 6,2 %. Po vyhodnocení výzkumného šetření jsem v rámci prvního dílčího cíle dospěla k závěru, že možnými rizikovými faktory jsou **administrativní činnost**, která je od pedagogických pracovníků vyžadována, a to nejen v mateřských školách speciálních, **nedostatek úcty ze strany široké veřejnosti a komunikace s nadřízenými i se samotnými rodiči dětí**. Co se administrativních činností týče, největší problém respondenti vidí v neustálé novelizaci vyhlášek, přičemž jejich výklad je často rozdílný. V teoretické části se zmiňuji o tom, že 46,7 % speciálních pedagogů považuje nároky kladené na svoji profesi za nepřiměřené. S narůstajícími nároky někteří pedagogičtí pracovníci nestíhají administrativu udělat během pracovní doby, a proto si práci odnáší domů. Z psychohygieny vyplývá, že správné rozvržení času, který věnujeme práci a který volnočasovým aktivitám, udržuje naši mysl a celkovou psychiku v pohodě. Není proto vhodné směšovat osobní a pracovní život. Nespokojenost a starosti v práci i v rodinném životě jsou jednou z příčin výskytu stresu. Pracovní prostředí a vztahy mezi kolegy jsou základním kamenem, pokud mezi nimi dochází ke střetu zájmů, stávají se tyto dva faktory možnými stresory. Veškeré mnou identifikované rizikové faktory se shodují s výsledky výzkumu Holečka, který identifikoval 7 základních stresorů, jež jsou zmíněné v teoretické části v kapitole 2.4.

5.2 Interpretace dílčího cíle 2 – Zjistit, zda věk respondenta ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

V této kapitole se budu věnovat vyhodnocení otázek, které se týkají druhého dílčího cíle, tj. pokusím se nalézt odpověď na otázku, jestli věk respondenta může ovlivnit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. K druhému dílčímu cíli se z dotazníku vlastní konstrukce vztahuje otázka č. 4. Dále k zodpovězení druhého dílčího cíle pomohou výsledky standardizovaného dotazníku Burnout Measure.

Tabulka 12: Věk respondentů v souvislosti s výsledky dotazníku Burnout Measure

Věk	BQ < 42	42 < BQ < 63	63 < BQ < 84	84 < BQ < 105	BQ > 105
Do 20 let		2			
21–35 let	3	7	3		
36–50 let	2	6	2		
51–65 let		2	4	2	
Nad 65 let					

Zdroj: Vlastní zpracování

Při vyhodnocování tabulky č. 12, která se zabývá věkem respondentů jako jedním z faktorů, které mohou souviset s výskytem syndromu vyhoření, jsem brala v potaz to, že hodnota BQ neboli hodnota míry psychického vyčerpání je považována za alarmující až v okamžiku, kdy je jeho hodnota vyšší než 63 a nižší než 84. Uvážíme-li všechna tato kritéria, zjistíme, že nejohroženější skupinou jsou osoby, které jsou **ve věku 51 až 65 let**. Respondentům, kteří se nacházejí v této věkové skupině je podle výsledků hodnoty BQ doporučeno, aby se zamysleli nad životním stylem a pocitem smysluplnosti života. Toto tvrzení vychází z hodnotící škály standardizovaného dotazníku Burnout Measure.

Shrnutí interpretace druhého dílčího cíle

Pomocí druhého dílčího cíle jsem chtěla zjistit, zda věk respondenta může ovlivnit výskyt syndromu vyhoření. Z dotazníkového šetření vyplývá, že **u respondentů ve věku 51 až 65 let byly prokázány příznaky psychického vyčerpání**. Výsledky druhého dílčího cíle

se opírají o výzkumy, které jsem popisovala v teoretické části v kapitole 2.3. Výzkum Fialové a Schneiderové (1998 In Řehulka, Řehulková, 1998) tvrdí, že nejvíce jsou syndromem vyhoření zasaženi učitelé ve věku nad 51 let. Nejsem si jistá, jak velkou míru shodnosti zde mohu předpokládat vzhledem k tomu, že výzkum byl proveden před více jak dvaceti lety.

5.3 Interpretace dílčího cíle 3 - Zjistit, zda délka praxe ovlivňuje možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

V této kapitole se budu věnovat vyhodnocení otázek, které se týkají třetího dílčího cíle, tj. pokusím se nalézt odpověď na otázku, jestli délka praxe v oboru může ovlivnit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. K vyhodnocení tohoto cíle je potřeba otázka č. 6 z dotazníku vlastní konstrukce a výsledky standardizovaného dotazníku Burnout Measure.

Tabulka 13: Délka praxe v oboru respondentů

Délka praxe	Méně než 5 let	6–10 let	11–15 let	16–20 let	21 a více let
Relativní četnost	42,4 %	18,2 %	15,2 %	21,2 %	3 %
Absolutní četnost	14	6	5	7	1

Zdroj: Vlastní zpracování

Respondenti dále v dotazníku v otázce č. 4 uváděli počet let pedagogické praxe. Na výběr měli z pěti skupin, které jsem rozdělila na praxi do 5 let, 6–10 let, 11–15 let, 16–20 let a 21 let a více. Nejpočetnější skupinu z výzkumného vzorku představovali respondenti s praxí kratší než pět let. Celkem 54,6 % respondentů má délku praxe v rozmezí od šesti let do dvaceti let. Pouze jeden respondent měl délku praxe delší jednadvacet let.

Tabulka 14: Délka praxe respondentů v souvislosti s výsledky dotazníku Burnout Measure

Odpověď	BQ < 42	42 < BQ < 63	63 < BQ < 84	84 < BQ < 105	BQ > 105
méně než 5 let	2	9	3		
6–10 let	1	2	2	1	
11–15 let		3	2		
16–20 let	2	3	2		
21 a více let				1	

Zdroj: Vlastní zpracování

Jak již bylo zmíněno a popsáno u dílčího cíle č. 2, za psychicky vyčerpaného člověka považujeme osoby, kterým při vyhodnocení výsledků standardizovaného dotazníku vyšla hodnota BQ vyšší jak 63 a nižší jak 84. I zde u tabulky č. 10, která se zabývá délkou praxe jako jedním z možných rizikových faktorů, jež se mohou podílet na vyhoření jedince, jsem se rozhodla, že tabulku vyhodnotím za stejných kritérií, jako tomu bylo u dílčího cíle č. 2. Z výsledků dotazníkového šetření tedy vyplývá, že **skupinou ohroženou výskytem syndromu vyhoření jsou osoby, které mají délku praxe do 5 let a též osoby s délkou praxe v rozmezí mezi 6–10 lety**. U respondentů, kteří spadají do těchto skupin, vyšla nejčastěji hodnota BQ mezi 63–84. Respondent, který sám zastupoval skupinu s délkou praxe delší 21 let, se též řadí mezi respondenty, kterým byl prokázán výskyt syndromu vyčerpání.

Shrnutí interpretace třetího dílčího cíle

Třetí dílčí cíl se zabýval dalším možným rizikovým faktorem – tentokrát délkou praxe. Při vymezení třetího dílčího cíle jsem si položila jednu otázku, a to zda jsou ohroženější skupinou jedinci, kteří právě dokončili studium, nemají žádnou praxi, jsou mladí a plní očekávání, nebo jedinci, kteří jsou v jednom oboru již několik let, a jejich práce se může stát stereotypní. Délku praxe respondentů jsem rozdělila do pěti podskupin. Důvodem k tomuto rozdělení bylo přehlednější vyhodnocování výsledků. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že u jedinců s délkou **praxe do 10 let se objevily příznaky psychického vyčerpání**. Souvislost mezi syndromem vyhoření a délkou praxe v oboru nebyla prokázána (viz tab. 10).

Lze to odůvodnit i tím, že u osob, které mají kratší délku praxe, z čehož vyplývá, že do oboru šli hned po ukončení potřebného vzdělání, se objevuje větší nadšení a elán než u osob, které jsou v oboru již několik let. Toto nadšení a zapálení pro věc může být mnohdy zničeno při nástupu do zaměstnání, tzv. nástup do reality.

5.4 Interpretace dílčího cíle 4 - Zjistit, zda pracovní pozice ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních.

V poslední kapitole, která se bude zabývat čtvrtým, posledním dílčím cílem, se pokusím najít odpověď na otázku, jestli pracovní pozice může ovlivnit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Odpovědět na čtvrtý dílčí cíl mi pomůže otázka č. 5 z dotazníku vlastní konstrukce a výsledky standardizovaného dotazníku Burnout Measure.

Tabulka 15: Pracovní pozice respondentů

Pracovní pozice	Speciální pedagog	Asistent pedagoga
Relativní četnost	54,5 %	45,5 %
Absolutní četnost	18	15

Zdroj: Vlastní zpracování

Větší část respondentů se skládala ze speciálních pedagogů, kteří tvořili 54,5 %, zbylých 45,5 % byli asistenti pedagoga. Důvodem těchto čísel může být to, že v běžné speciální třídě se nacházejí 2 speciální pedagogové a pouze 1 asistent pedagoga. Toto tvrzení dokládám v teoretické části v kapitole 1.3.

Tabulka 16: Výsledky dotazníku Burnout Measure podle pracovní pozice

Hodnota BQ	BQ < 42	42 < BQ < 63	63 < BQ < 84	84 < BQ < 105	BQ > 105
Speciální pedagogové	22,2 % (n = 4)	61,1 % (n = 11)	16,7 % (n = 3)	% (n = 0)	0 % (n = 0)
Asistenti pedagoga	6,7 % (n = 1)	40 % (n = 6)	40 % (n = 6)	13,3 % (n = 2)	0 % (n = 0)

Zdroj: Vlastní zpracování

K zodpovězení čtvrtého dílčího cíle jsem potřebovala porovnat výsledky hodnoty BQ v rámci jednotlivých pracovních pozic. Dotazníkového šetření se zúčastnili pouze respondenti, kteří při volbě pracovní pozice vybírali mezi speciálním pedagogem a asistentem pedagoga. Ačkoliv díky hodnotám uvedeným v předchozí tabulce bylo zjištěno, že více respondentů pracuje jako speciální pedagogové, při vyhodnocování tabulky č. 9 budu pracovat s výsledky v relativní četnosti. Pokud vezmu v potaz výše zmíněné kritérium, **za ohroženější pracovní pozici v souvislosti se syndromem vyhoření jsou považováni respondenti, kteří vykonávají práci asistenta pedagoga.** V porovnání mezi jednotlivými pracovními pozicemi hodnota míry psychického vyčerpání vyšla speciálním pedagogům nižší než asistentům pedagoga. 16,7 % respondentů, speciálních pedagogů, mělo výslednou hodnotu BQ vyšší než 63 a nižší než 84. Oproti tomu respondenti, kteří jsou povoláním asistenti pedagoga, má 53,3% hodnotu BQ v rozmezí 64–104.

Shrnutí interpretace čtvrtého dílčího cíle

Čtvrtým dílčím cílem jsem chtěla zjistit, jestli je jedna z pracovních pozic více ohrožená, co se vyhoření týče. Vzhledem k tomu, že oba pedagogičtí pracovníci – speciální pedagog a asistent pedagoga – jsou s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v každodenním kontaktu, chtěla jsem porovnat výsledky standardizovaného dotazníku Burnout Measure v rámci jednotlivých pracovních pozic. Výsledky dotazníkového šetření prokázaly **u asistentů pedagoga větší míru psychického vyčerpání.** V odborné literatuře jsem se nesečkala s žádným výzkumem, který by se zabýval stejnou otázkou, tudíž nemohu porovnat mé výsledky dotazníkového šetření s jinými.

6 Závěr výzkumného šetření a diskuze

Hlavním cílem bylo *zjistit výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních a identifikovat možné rizikové faktory*. Z mého výzkumného šetření vyplynulo, že **u 33,3 % respondentů byla zjištěna přítomnost příznaků syndromu vyhoření, z toho u 6 % byl zjištěn výskyt syndromu vyhoření**. Jako možné rizikové faktory jsem v rámci výsledků dotazníkového šetření identifikovala: **počet dětí ve třídě a administrativní činnosti, které jsou vyžadovány od pedagogických pracovníků**. Také jsem zjistila, že **děti s kombinovaným a sluchovým postižením jsou pro speciálně pedagogické pracovníky nejnáročnějším typem postižení, co se psychické a fyzické náročnosti týče**. V rámci výzkumného šetření jsem se snažila zjistit, zda má věk respondenta, délka praxe v oboru a pracovní pozice vliv na možný výskyt syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních. **Respondenti ve věku 51 až 65 let** vyšli jako ohrožená skupina, u které jsou přítomny příznaky psychického vyčerpání i samotný syndrom vyhoření. Dotazovaných ve věku 51–65 let tvořilo 21,2 %. **Věk respondentů** tudíž považuji za jeden z možných rizikových faktorů. Toto tvrzení opírám o výzkum Fialové a Schneiderové (1998 In Řehulka, Řehulková, 1998), při kterém bylo zjištěno, že nejvíce jsou syndromem vyhoření zasaženi učitelé ve věku nad 51 let. **Délka praxe** v oboru a souvislost se syndromem vyhoření byla prokázána (viz tab. 14). Nejohroženější skupinou se ukázali respondenti s **délkou praxe do deseti let**. Tuto skupinu tvořilo 60,6 % respondentů. Délku praxe v oboru označují za rizikový faktor i Anderson a Iwanicki (1984 In Uhlířová, 2015), kteří v rámci svého výzkumu zjistili, že nejohroženější věkovou skupinou jsou začínající učitelé a učitelé do 40 let. S tímto názorem nesouhlasí Kezba a Šolcová (2003 In Pešek, Praško, 2016). Tvrdí, že inteligence, věk, vzdělání ani délka praxe v oboru nemají vliv na výskyt syndromu vyhoření. Výsledky dotazníkového šetření se jasně shodují s výsledky výzkumu Andersona a Iwanickiho (1984 In Uhlířová, 2015). Právě respondenti s délkou praxe do deseti let vyšli v rámci standardizovaného dotazníku jako nejvíce zasaženou skupinou příznaky syndromu vyhoření. **V rámci dotazníkového šetření u speciálně pedagogických pracovníků mateřských škol speciálních vyšli asistenti pedagoga s vyšší mírou psychického vyčerpání**. Celkem 53,3 % asistentů pedagoga vykázaly příznaky syndromu vyhoření a z toho 13,3 % už byly zasaženy syndromem vyhoření. Bohužel jsem v žádné odborné české ani světové literatuře nenašla jiné výzkumy, které by se zajímaly

o pracovní pozice jako o jeden z možných rizikových faktorů, a to obzvláště ve vztahu se speciálně pedagogickými pracovníky v mateřských školách speciálních. Myslím si, že výsledky mého dotazníkového šetření poukazují na fakt, že bychom se touto problematikou měli více zabývat. Součástí dotazníku vlastní konstrukce byla otázka zaměřená na psychohygienu respondentů, co přesně dělají, když se cítí vyhořele. Nejčastěji volenými odpověďmi byly: *svěřím se blízké osobě, poslouchám hudbu, pracuji na zahradě, sportuji, zamyslím se nad svým stylem života a snažím se ho změnit*. Respondenti měli na výběr ze sedmi předem mnou zvolených aktivit a činností, které uváděli Čapek, Příkazská, Šmejkal (2018) v rámci psychohygieny učitelů.

Výsledky dotazníkového šetření jsou aplikovatelné pouze na pedagogické pracovníky mateřských škol speciálních v Královéhradeckém kraji. Jsem si vědoma toho, že výsledky míry psychického vyčerpání by se mohly lišit s ohledem na výzkumný vzorek. Pokud bych dotazníkové šetření prováděla v mateřských školách, které se nacházejí na venkově, je možné, že úroveň stresu bude nižší než u učitelů z městských škol.

Závěr

Myslím si, že jsem v rámci své bakalářské práce potvrdila, že syndrom vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagoga v mateřských školách speciálních je aktuální téma, kterým bychom se měli více zabývat. Výsledky dotazníkového šetření prokázaly u 33,3 % respondentů přítomnost příznaků syndromu vyhoření i samotný syndrom vyhoření. Důležitým faktorem, jak se vyhnout psychickému i fyzickému vyhasnutí, je prevence, jež může být prováděna ze strany jedince i ze strany zaměstnavatele. Prevence jako taková se dle mého názoru příliš neliší podle vaší profese. Jsou určité faktory, které – když bude každý z nás brát v úvahu – mohou snížit, či úplně omezit možný výskyt psychického i fyzického vyčerpání. Každý z nás je totiž ohrožen syndromem vyhoření, který je odrazem dlouhodobého působení stresu. Obzvláště tato pandemická doba nepřispívá k našemu psychickému, ale především ani k našemu fyzickému zdraví. Osoby v přímém kontaktu s lidmi, kteří by mohli být potenciálně nakaženi virem covid-19 (např.: lékaři, pedagogové v mateřských a základních školách, prodavačky atd.) by se měly více věnovat činnostem, jež pomohou jejich psychické i fyzické stránce. O to více se prevencí musí zabývat speciální pedagogové a asistenti pedagoga, jelikož mateřské školy jsou jediné školské instituce, které fungují, až na lokální karantény, nepřetržitě. Dostatečné informace o závažnosti a možné prevenci této problematiky považuji za základní kámen, jak se syndromu vyhoření vyhnout. Vzhledem k tomu, že bakalářská práce je zaměřená na děti s mentálním postižením, zjistila jsem v průběhu psaní své bakalářské práce, že je v mateřských školách speciálních jen malé procento dětí s tímto typem postižení.

51 % dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bylo v minulém školním roce 2019/2020 znevýhodněno v oblasti vad řeči. Pouze 6,2 % bylo dětí s mentálním postižením.

V empirické části jsem se zabývala možnými rizikovými faktory, které mohou speciální pedagogy a asistenty pedagoga během práce v mateřské škole speciální ohrožovat. Samotná práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je určitým způsobem možným rizikovým faktorem, jelikož tyto děti vyžadují více pozornosti, trpělivosti a pochopení než práce s intaktními dětmi v běžné mateřské škole. **Počet dětí ve třídě lze označit za rizikový faktor.** Za největší problém a jeden z možných rizikových faktorů shledávám **administrativní činnosti**, která je od pedagogických pracovníků vyžadována.

V důsledku neustálé novelizace vyhlášek a různým výkladům ztrácejí pedagogičtí pracovníci přehled. Za nejnáročnější typ postižení dětí pro speciální pedagogy a asistenty pedagoga v souvislosti s jejich prací je **kombinované a sluchové postižení** a na posledním místě se nacházejí děti s postižením mentálním. Za další možné rizikové faktory – stresory považují **komunikaci s nadřízenými, pracovní dobu** a v některých případech i **samotné prostředí**, ve kterém respondenti pracují. V rámci dotazníkového šetření jsem porovnávala výsledky dotazníku Burnout Measure speciálních pedagogů a asistentů pedagoga, které zjistily, že více jsou zasaženi příznaky syndromu vyhoření **asistenti pedagoga**. Výsledky dotazníkového šetření přinesly spoustu zajímavých poznatků, díky kterým jsem otevřela možnosti dalšího výzkumného šetření. Výsledky výzkumného šetření jsou omezeny počtem respondentů, kteří tvořili výzkumný vzorek. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 33 respondentů. Doporučuji provést další a rozsáhlejší šetření, které by se touto problematikou zabývalo. Jako možnost zajímavého a přínosného šetření v souvislosti s touto problematikou shledávám supervizi, prevenci ze strany zaměstnavatele, která do jisté míry ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření. Dále by pak mohla být navržena doporučení pro zaměstnavatele mateřských škol speciálních, která by mohla snížit výskyt příznaků syndromu vyhoření.

Je důležité nepodceňovat závažnost syndromu vyhoření, obzvláště v této pandemické době, kde k zhoršení psychického, ale i fyzického stavu jedince přispívají společenské vlivy.

Seznam použité literatury

BAZALOVÁ, B., 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDOVÁ, P. a P. ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

ČAPEK, R., I. PŘÍKAZSKÁ a J. ŠMEJKAL, 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-392-6.

ČERNÁ, M., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.

EGER, L. a D. EGEROVÁ, 2014. *Základy metodologie výzkumu: pro studenty ekonomických oborů*. Plzeň: ZČU. ISBN 978-80-261-0418-6.

FISCHER, S. a J. ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

GABAŠOVÁ, J. a M. VOSMIK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0.

GÉRINGOVÁ, J., 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton. ISBN 9788073873943.

HÁJKOVÁ, V., 2018. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

HOUSAROVÁ, B., 2011. *Edukace žáků s mentálním postižením a poruchami autistického spektra*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-791-8.

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

LANGER, S., 1996. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 3. přeprac. vyd. Hradec Králové: Kotva. ISBN 80-900254-8-x.

MAZÁNKOVÁ, M., 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.

- MONATOVÁ, L., 1998. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-60-5.
- NĚMEC, Z. a P. MARTINOVSKÁ, 2018. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-394-0.
- PEŠEK, R. a J. PRAŠKO, 2016. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- PRŮCHA, J., 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.
- RIEDL ČERNÍKOVÁ, B., I. TROJANOVÁ a M. TURECKIOVÁ, 2019. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-258-2.
- RŮŽIČKOVÁ, V. a kol., 2018. *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5468-9.
- ŘEHULKA, E. a O. ŘEHULKOVÁ, eds., 1998. *Učitelé a zdraví*. Brno: Nakladatelství P. Křepela. ISBN 80-902653-0-8.
- SMETÁČKOVÁ, I. a kol., 2020. *Učitelé vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.
- ŠKODA, J. a P. DOULÍK, 2016. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7414-992-4.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0470-3.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4., přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
- UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VALENTA, J., 2010. *Zákon o pedagogických pracovnících prakticky a přehledně*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-567-0.

VALENTA, M., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, M., J. MICHALÍK a M. LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

VÍTOVÁ, J., 2017. *Základy speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Wamak CZ. ISBN 978-80-86771-56-4.

Internetové zdroje:

AGAPE, 2008. Jaké požadavky by měl splňovat člověk v pomáhajících profesích? In: *Zrcadlo.blogspot.com* [online]. 23. 6. 2008 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://zrcadlo.blogspot.com/2008/06/jake-pozadavky-by-mel-splnovat-clovek.html>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2020. Školy a školská zařízení – školní rok 2019/2020. *Czso.cz* [online]. © 2020 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20192020>

DEMLOVÁ, B., 2011. *Syndrom vyhoření* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/45949824-Syndrom-vyhoreni-mudr-barbora-demlova.html>

EDUCATION SUPPORT, 2020. We are here for you. *Educationssupport.org.uk* [online]. © 2020 [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://www.educationssupport.org.uk>, 2020

FŠ a ČTK, 2019. Skoro dvě třetiny učitelek MŠ ohrožuje syndrom vyhoření. In: *Novinky.cz* [online]. 23. 5. 2019 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/skoro-dve-tretiny-ucitelek-ms-ohrozuje-syndrom-vyhoreni-40283992>

KAPOUNKOVÁ, K. a Z. POSPÍŠIL, 2013. Stres. In: *Fsps.muni.cz* [online]. © 2013 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <http://www.fsps.muni.cz/inovace-RVS/kurzy/patofyziologie/stres.html>

MATEŘSKÁ ŠKOLA A ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ NONA, 2021. O škole. *Znonanmnm.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <http://imapmail.zsnonanmnm.cz/index.php/o-nas/o-skole>

MATEŘSKÁ ŠKOLA DANETA, 2021. O nás. *Daneta.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://daneta.cz/materska-skola/>

MATEŘSKÁ ŠKOLA LETNÁ, 2021. O nás. *Msletna.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://www.msletna.cz/o-nas/>

MATEŘSKÁ ŠKOLA SLUNEČNICE, 2021. O nás. *Ms-slunecnice.estranky.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://ms-slunecnice.estranky.cz>

MATEŘSKÁ ŠKOLA, TRUTNOV, NA STRUZE 124, 2021. Historie školy. *Msspctu.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: http://www.msspctu.cz/mss/index.php?menuitem=info_o_skole/historie_skoly,2021

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR, 2017. Povolání: Speciální pedagog. *Nsp.cz* [online]. © 2017 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/specialni-pedagog>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2017. Žáci se SVP. *Msmt.cz* [online]. © 2017 [cit. 2021-03-03].

Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ci%20speci%C3%A1ln%C3%ADmi%20vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%ADmi%20pot%C5%99ebami&fbclid=IwAR2GU-SRhZa3eH3kctqfWumVK4gJuk60RZflnsAMGL4SJWAt240Zk1H-PbM>

NOVÁ ŠKOLA, 2013. Práce asistenta s žáky. *Asistentpedagoga.cz* [online]. © 2013 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/prace-s-zaky>

PROGRAM HEALTH PLUS, 2021. Syndrom vyhoření ohrožuje stále více lidí. Jak se mu bránit? *Programplus.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://programplus.cz/syndrom-vyhoreni-ohrozuje-stale-vice-lidi-jak-se-mu-branit>

UHLÍŘOVÁ, Z., 2015. *Syndrom vyhoření u učitelů základní školy* [online]. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Vladimír Kebza [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/163670/>, 2015

VESELÝ, P., 2018. Varující příznaky syndromu vyhoření. *Novinky.cz* [online]. © 2018 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/zena/styl/clanek/varujici-priznaky-syndromu-vyhoreni-11681>

VLČKOVÁ, K., 2015. *Výběr výzkumného vzorku: Základy pedagogické metodologie* [online]. Brno: PdF MU [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2015/SZ7BK_MET1/um/59559875/vyzkumny_vzorek.pdf

WAGNER, J., 2018. MŠMT: Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti. In: *Pedagogicke.info* [online]. 15. 9. 2018 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/09/msmt-pracovni-doba-pedagogickych.html>

Právní předpisy:

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. [cit. 2020-11-09]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [cit. 2020-11-09]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2020-11-09]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>, 2021

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona. § 3 odstavec 2. [cit. 2020-11-09]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-562>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci předškolního vzdělávání podle typu postižení – školní rok 2019/2020:	15
Tabulka 2: Způsoby, jak se pedagogičtí pracovníci vypořádávají s vyhořením.....	33
Tabulka 3: Operacionalizace dílčích cílů.....	42
Tabulka 4: Základní statistické údaje o respondentech výzkumného šetření.....	45
Tabulka 5: Věk respondentů	47
Tabulka 6: Výsledky dotazníku Burnout Measure – hodnota BQ.....	47
Tabulka 7: Otázka č. 5 – Stresuje Vás počet dětí ve třídě?	48
Tabulka 8: Otázka č. 6 – Seřad'te vzestupně, který typ postižení dítěte je při Vaší práci nejnáročnější, co se psychické i fyzické stránky týká (1 je nejméně a 5 je nejvíce).	49
Tabulka 9: Otázka č. 7 – V práci mě nejvíce stresuje ... (Seřad'te vzestupně – 1 je nejméně a 6 je nejvíce).....	49
Tabulka 10: Otázka č. 8 – Jako nejnáročnější činnost po psychické stránce při práci s dětmi považují... (Seřad'te vzestupně – 1 je nejméně a 6 je nejvíce)	50
Tabulka 11: Otázka č. 9 – Když se cítím vyhořele ..(vyberte jednu nebo více odpovědí)	51
Tabulka 12: Věk respondentů v souvislosti s výsledky dotazníku Burnout Measure	53
Tabulka 13: Délka praxe v oboru respondentů.....	54
Tabulka 14: Délka praxe respondentů v souvislosti s výsledky dotazníku Burnout Measure.....	55
Tabulka 15: Pracovní pozice respondentů	56
Tabulka 16: Výsledky dotazníku Burnout Measure podle pracovní pozice	56

Přílohy

Příloha A: Dotazník vlastní konstrukce (prázdný formulář)

Příloha B: Standardizovaný dotazník Burnout Measure (prázdný formulář)

Příloha C: Dotazník vlastní konstrukce (vyplněný respondentem)

Příloha D: Standardizovaný dotazník (vyplněný respondentem)

Příloha A: Dotazník vlastní konstrukce (prázdny formulář)

Dobrý den,

*jmenuji se Tamara Pokorná a jsem studentkou závěrečného ročníku bakalářského studia. Studuji na univerzitě v Hradci Králové, obor speciální pedagogika-intervence. Ve své bakalářské práci se zabývám rizikem výskytu syndromu vyhoření u speciálních pedagogů a asistentů pedagogů v mateřských školách speciálních. Tímto se na vás obracím s velkou prosbou o zapojení se do tohoto výzkumného šetření. Dotazník je **anonymní** a jeho vyplnění zabere pouze pár minut. Ráda se s Vámi o výsledky výzkumu a o celou závěrečnou práci podělím, až bude hotová. Prosím vás o rozeslání dotazníku mezi vaše pedagogické pracovníky.*

Srdečně děkuji za Váš čas a ochotu pomoci s praktickou částí v mé závěrečné práci. Případné dotazy mile ráda zodpovím.

Tamara Pokorná

1. Pohlaví (vyberte pouze jednu odpověď):
 - Muž
 - Žena

2. Věk (vyberte pouze jednu odpověď):
 - Do 20 let
 - 21–35let
 - 36–50let
 - 51–65let
 - Nad 65 let

3. Pracovní pozice (vyberte pouze jednu odpověď):
 - Speciální pedagog
 - Asistent pedagoga

4. Délka praxe (vyberte pouze jednu odpověď):
- méně než 5 let
 - 6–10 let
 - 11–15 let
 - 16–20 let
 - 21 a více let
5. Stresuje Vás počet dětí ve třídě? (vyberte pouze jednu odpověď)
- Ano. Pokud je ve třídě více dětí jsem více psychicky vyčerpan/a než při nižším počtu dětí.
 - Ne. Podle mého názoru nezáleží na počtu dětí ve třídě.
6. Seřad'te vzestupně, který typ postižení dítěte je při Vaší práci nejnáročnější, co se psychické i fyzické stránky týče. (1 je nejméně a 5 je nejvíce)
- Mentální postižení
 - Tělesné postižení
 - Zrakové postižení
 - Sluchové postižení
 - Kombinované postižení
7. V práci mě nejvíce stresuje... (Seřad'te vzestupně – 1 je nejméně a 6 je nejvíce)
- Kolektiv
 - Prostředí, ve kterém pracuji
 - Děti, s kterými pracuji
 - Pracovní doba
 - Komunikace s nadřízeným/i
 - A jiné

*Pokud jste vybral/a odpověď "a jiné", co máte konkrétně na mysli?

8. Jako nejvíce náročnou činnost, po psychické stránce, při práci s dětmi považují...
(Seřad'te vzestupně – 1 je nejméně a 6 je nejvíce)

- Edukaci dětí
- Pomoc s hygienickými potřebami
- Pomoc při sebeobsluze
- Organizační činnosti
- Časovou náročnost, kterou děti vyžadují
- A jiné

*Pokud jste vybral/a odpověď "a jiné", co máte konkrétně na mysli?

9. Když se cítím vyhořele... (vyberte jednu nebo více odpovědí)

- Užívám uklidňující léky, léky proti bolesti hlavy
- Jdu si zakouřit
- Piji alkohol
- Poslouchám hudbu, čtu si či zahrádkařím
- Vykonávám jakoukoliv sportovní aktivitu
- Svěřím se blízké osobě, jdu mezi lidi
- Zamyslím se nad svým režimem dne a následně řeším, co mohu udělat pro to, aby se můj stav zlepšil
- A jiné

Příloha B: Standardizovaný dotazník Burnout Measure (prázdný formulář)

	1. nikdy	2. jednou či dvakrát	3. zřídka	4. někdy	5. často	6. převážně	7. stále
1. Cítím se být unavený/á							
2. Cítím se depresivně							
3. Cítím, že mám dnes dobrý den							
4. Cítím se být tělesně vyčerpaný/ á							
5. Cítím se být citově vyčerpaný/ á							
6. Cítím se být šťastný/á							
7. Cítím se být vyřízený/á							
8. Cítím, že už to dál nevydržím							
9. Cítím se být nešťastný/ á							
10. Cítím se být uštvaný/á, vyčerpaná/ á							
11. Cítím se, jako bych byl/a v pasti							

12. Cítím se být bezcenný/á							
13. Cítím se být utrápený/á, rozrušený/á							
14. Cítím se být podrážděný/á							
15. Cítím, že jsem rozzlobený/á na jiné a jimi zklamaný/á							
16. Cítím se být slabý/á a náchylný/á k nemocem							
17. Pociťuji a prožívám beznaděj							
18. Cítím, že jsem odmítaný/á							
19. Cítím se optimistický							
20. Cítím se energicky							
21. Cítím, že prožívám úzkost							

Příloha C: dotazník vlastní konstrukce (vyplněný respondentem)

1. Pohlaví*

Vyberte jednu odpověď

Muž

Žena ✓

2. Věk*

Vyberte jednu odpověď

Do 20 let

21-35 let

36-50 let ✓

51-65 let

Nad 65 let

3. Pracovní pozice*

Vyberte jednu odpověď

Speciální pedagog ✓

Asistent pedagoga

4. Délka praxe*

Vyberte jednu odpověď

Méně než 5 let

6-10 let

11-15 let

16-20 let ✓

21 a více let

5. Stresuje Vás počet dětí ve třídě?*

Vyberte jednu odpověď

Ano. Pokud je ve třídě více dětí jsem více psychicky vyčerpán/a než při nižším počtu dětí.

Ne. Podle mého názoru nezáleží na počtu dětí ve třídě. ✓

6. Seřadte vzestupně, který typ postižení dítěte je při Vaší práci nejnáročnější, co se psychické i fyzické stránky týče.*

(1 je nejméně a 5 je nejvíce)

◇ 1. Tělesné postižení

◇ 2. Mentální postižení

◇ 3. Zrakové postižení

◇ 4. Sluchové postižení

◇ 5. Kombinované postižení

7. V práci mě nejvíce v stresuje...*

(seřadte vzestupně, kdy 1 je nejméně a 6 je nejvíce)

◇ 1. Kolektiv

◇ 2. Prostředí, ve kterém pracuji

◇ 3. Děti, s kterými pracuji

◇ 4. Pracovní doba

◇ 5. Komunikace s nadřízenými

◇ 6. A jiné

8. *Pokud jste vybral/a odpověď "a jiné", co máte konkrétně na mysli?

Vyčerpávající je komunikace s rodiči, kteří si nepřipouští postižení svého dítěte



9. Jako nejvíce náročnou činnost, po psychické stránce, při práci s dětmi považují...*

(seřadte vzestupně, kdy 1 je nejméně a 6 je nejvíce)

◇ 1. Pomoc při sebeobsluze

◇ 2. Edukaci dětí

◇ 3. Pomoc s hygienickými potřebami

◇ 4. Časovou náročnost, kterou děti vyžadují

◇ 5. Organizační činnosti

◇ 6. A jiné

10. *Pokud jste vybral/a odpověď "a jiné", co máte konkrétně na mysli?

Nedůvěra v mou práci



11. Když se cítím vyhořele...*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Užívám uklidňující léky, léky proti bolesti hlavy

Jdu si zakouřit

Piju alkohol

Poslouchám hudbu, čtu si či zahrádkařím

Vykonávám jakoukoliv sportovní aktivitu

Svěřím se blízké osobě, jdu mezi lidi

Zamyslím se nad svým režimem dne a následně řeším, co mohu udělat pro to, aby se můj stav zlepšil

Spím



Příloha D: standardizovaný dotazník Burnout Measure (vyplněný respondentem)

12. Dotazník Burnout Measure*

Vyberte jednu odpověď v každém řádku

	1- nikdy	2- jednou či dvakrát	3- zřídka	4- někdy	5- často	6- převážně	7- stále
Cítím se být unavený/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se depresivně	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím, že mám dnes dobrý den	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být tělesně vyčerpaný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být citově vyčerpaný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být šťastný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být vyřízený/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cítím, že už to dál nevydržím	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být nešťastný/á	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být uštváný/á, vyčerpaný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se, jako bych byl/a v pasti	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být bezcenný/á	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být utrápený/á, rozrušený/á	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být podrážděný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím, že jsem rozzlobený/á na jiné a jimi zklamaný/á	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se být slabý/á a náchylný/á k nemocem	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pociťuji a prožívám beznaděj	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cítím, že jsem odmítaný/á	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se optimisticky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím se energicky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cítím, že prožívám úzkost	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>