

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Syndrom vyhoření asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování

Bakalářská práce

Autor: Karolína Fejtková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci
v etopedických zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Kalousová
Oponent práce: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Karolína Fejtková
Studium:	P20K0113
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Název bakalářské práce:	Syndrom vyhoření asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování
Název bakalářské práce AJ:	Burnout syndrome as it relates to the profession of a teaching assistant working with children that exhibit behavioural difficulties

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměřuje na syndrom vyhoření asistentů pedagoga, kteří při své náročné profesi pracují s dětmi s poruchami chování. Teoretická část shrnuje informace a zvláštnosti spojené s prací s dětmi s poruchami chování. Definuje pojmy asistent pedagoga, stres, syndrom vyhoření, ale také nabízí informace, jak se proti rizikům vyhoření bránit. Empirická část zjišťuje, jak asistenti pedagoga sami vnímají problematiku syndromu vyhoření, jaké problémové chování je při práci s dětmi s poruchami chování nejvíce stresuje a jakým způsobem pečují o své duševní zdraví.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

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

PELCÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-576-9.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

KNYTL, Martin, ŠPRÁCHALOVÁ, Lucie. *Typografie & odborný text: průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2020. ISBN 978-80-7435-813-5.

Zadávající pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Kalousová

Oponent: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Syndrom vyhoření asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Zuzany Kalousové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 26. dubna 2023

Poděkování

Děkuji Mgr. Zuzaně Kalousové za její odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při vypracovávání této bakalářské práce. Dále děkuji respondentům za jejich účast na provedeném výzkumném šetření. A v neposlední řadě děkuji svým blízkým za jejich podporu.

Anotace

FEJTKOVÁ Karolína. *Syndrom vyhoření asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 73 s. Bakalářská práce.

Práce se zaměřuje na asistenty pedagoga, jako na hlavní nástroj podpory a pomoci v edukačním procesu, kteří jsou při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ohroženi působením chronického stresu a rozvojem syndromu vyhoření.

Hlavním cílem teoretické části je poskytnout čtenáři, zejména však asistentům pedagoga, ucelený vhled na profesi asistenta pedagoga, nejen z pohledu působení různých stresových situací a podnětů, které jej vychylují z rovnováhy, ale také předložit cenné shrnující informace, osvětlující problematiku poruch chování dětí, v co možná nejsrozumitelnější podobě. Práce by měla čtenáři pomoci ujednotit a rozšířit poznatkový fond ve prospěch lepší psychické odolnosti a kvalitnějšího, erudovanějšího zvládnání pracovní pozice asistenta pedagoga, v souvislosti s jeho přímou účastí na výchovně vzdělávacím procesu dětí s poruchami chování.

Neméně důležitou je praktická část, jejímž cílem je provést výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga a zjistit co možná nejdůvěryhodnější obraz jejich povědomí, zkušeností a pocitů týkajících se stresových situací a syndromu vyhoření. V neposlední řadě vyzkoumat, zda se oni sami cítí být syndromem vyhoření ohroženi nebo dokonce postiženi.

Klíčová slova: stres, syndrom vyhoření, asistent pedagoga, poruchy chování.

Annotation

FEJTKOVÁ, Karolína. *Burnout syndrome of teaching assistants working with children with behavioural disorders*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 73 pp. Bachelor Degree Thesis.

This work is dedicated to challenges the teaching assistants are exposed to in the education process of children who have special needs or behavioural problems, specifically the high risk of chronic stress and development of burnout syndrome.

The main aim of the theoretical part is to present the reader, especially teaching assistants, with coherent informations about the profession of a teaching assistant, regarding stressful situations and challenges that can affect the quality of teaching. The work also contains an important summary of problematics of behavioral challenges in a most comprehensible way. This study should help the reader to increase their knowledge in order to gain better psychological resistance and higher quality of teaching, specifically in the educational process of children with special needs.

No less important is the practical part which aims to explore the knowledge, experience and emotions of teaching assistants in relation to stressful situations and burnout syndrome, and most importantly to investigate whether they feel to be in danger or already are affected by burnout syndrome.

Keywords: stress, burnout syndrome, teaching assistant, behavioral disorders.

Obsah

Úvod.....	9
1 Asistent pedagoga.....	11
1.1 Legislativní rámec – asistent pedagoga.....	12
1.2 Předpoklady asistenta pedagoga.....	13
1.2.1 Kvalifikační předpoklady.....	13
1.2.2 Osobnostní předpoklady.....	15
1.3 Práce a uplatnění asistenta pedagoga	16
2 Psychický stres v procesu zvládání zátěžových situací	18
2.1 Stres a zátěžové situace	18
2.2 Příčiny stresu	22
2.3 Fáze stresové reakce.....	23
2.4 Mechanismy zvládání zátěžových situací	24
2.4.1 Obranné reakce.....	24
2.4.2 Zvládání – coping.....	25
2.4.3 Protektivní faktory zvládání stresu.....	27
3 Vyhoření v kontextu pedagogické profese	28
3.1 Pojem syndromu vyhoření	28
3.2 Rizikové faktory vyhoření.....	29
3.3 Fáze syndromu vyhoření	30
3.4 Projevy vyhoření a jeho důsledky	31
3.5 Diagnóza syndromu vyhoření a její vývoj	33
3.6 Jaké metody se používají v praxi k měření syndromu vyhoření?	34
4 Poruchy chování dětí	36
4.1 Odlišení problémového chování od poruch chování.....	37
4.2 Kdy hovoříme o poruchách chování?.....	37
4.3 Vymezení pojmu porucha emocí nebo chování	38
4.4 Etiologie poruch chování	39
4.5 Komorbidita	39
4.6 Základní typy poruch chování.....	40
4.6.1 Klasifikace poruch chování z pohledu speciálně pedagogického.....	40
4.6.2 Klasifikace poruch chování z medicínského pohledu.....	41
4.7 Vybrané projevy problémového chování a poruch chování.....	42

5	Výzkumné šetření	44
5.1	Výzkumný problém.....	44
5.2	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	45
5.3	Výzkumná strategie a metoda sběru dat.....	45
5.4	Způsob sběru dat a výzkumný vzorek.....	47
5.5	Vyhodnocování zjištěných údajů	48
5.6	Interpretace rozhovorů	49
5.7	Shrnutí výzkumného šetření a diskuze.....	59
	Závěr	69
	Citované zdroje	72
	Přílohy	

Úvod

Bakalářská práce, jak již název napovídá, se blíže zabývá Syndromem vyhoření asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování. Pozice a role asistenta pedagoga je v našem školství poměrně „mladá“, ale v posledních několika letech v ČR, je stále více využívána. Asistent pedagoga je pro svou povahu vykonávaných činností zařazen do systému inkluzivního vzdělávání a patří mezi pomáhající profese, ohrožené působením dlouhodobého stresu a rozvojem syndromu vyhoření.

Asistent pedagoga pracuje v přímém kontaktu s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s dětmi s poruchami chování. Je hlavním partnerem a pomocníkem učitelské profese. Svou náplní práce, ať přímými nebo nepřímými pedagogickými činnostmi se zařazuje plnohodnotně do výchovně vzdělávacího procesu. Představy, nároky a neustupující tlak společnosti, zaměřený především na výkon profese asistenta pedagoga bez ohledu na okolnosti, se mohou při dlouhodobém působení negativně projevit na psychice každého jedince. Pokud se nepodaří tyto příznaky zachytit včas, tak se může za určitých nepříznivých okolností duševní nerovnováha vyvinout až do syndromu vyhoření. S ohledem na výše uvedené skutečnosti a také proto, že jsem ke studiu tohoto tématu motivována povahou mého zaměstnání (asistentka pedagoga na Speciální základní škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) je téma vzdělávání žáků s poruchami chování v této práci záměrně uchopeno z personálně odlišné perspektivy – pohledem asistenta pedagoga.

Hned v úvodu teoretické části bakalářské práce poskytuje čtenáři ucelené informace týkající se zákonného ukotvení pozice asistenta pedagoga, jeho osobnostních a kvalifikačních předpokladů a náplně práce. Pro pochopení některých vzájemných souvislostí mezi stresory působícími na každého jedince, popřípadě na pedagogickou profesi, práce nabízí také důležité informace o psychickém stresu v zátěžových situacích, nutné k objasnění některých vzájemných zákonitostí, týkajících se narušení duševní rovnováhy jedince a možného rozvoje syndromu vyhoření. Důraz je kladen na rozmanitost při výkladu pojmu, na příčiny, rizikové faktory, projevy, fáze a v neposlední řadě také na jeho diagnostiku. Další část teorie je věnována poruchám chování dětí, které svou každodenní rutinou a působením, ovlivňují psychickou rovnováhu asistentů pedagoga potažmo celého pedagogického sboru. Pro správné pochopení jevu jsou představeny odlišnosti mezi poruchami chování dětí a dětí

s problémy, také projevy poruch chování, etiologie s komorbiditou a nakonec speciálně pedagogický i medicínský pohled.

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat a pochopit fenomén syndromu vyhoření u asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování.

Cílem praktické části výzkumného šetření mezi asistenty pedagoga bylo zjistit, jak oni sami vnímají své působení asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování, dále jaké mají povědomí o stresových situacích a syndromu vyhoření, nebo co považují při práci s dětmi s poruchami chování za nejvíce stresující a ohrožující. Na základě provedeného výzkumného šetření práce také zjišťuje, jak oni sami se cítí být syndromem vyhoření ohroženi nebo dokonce postiženi, popř. zda je z jejich pohledu ohrožen či postižen někdo z jejich profesního okolí.

1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a patří do široké skupiny pomáhajících profesí. Je zaměstnancem školy nebo jiného školského zařízení a pracuje pod metodickým vedením učitele nebo vychovatele (Kendíková, 2020).

Jeho náplní je podporovat a poskytovat pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí. Vyvolávat v nich samostatnost a aktivně je zapojit do nejrůznějších činností souvisejících s výchovou a vzděláváním, přitom být pro učitele oporou. Zřízení pozice asistenta pedagoga je jedním z podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga ostatním pedagogickým pracovníkům (učitelům) poskytuje pomoc nejen při výchově a vzdělávání dětí, ale i při komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Jelikož je ve školním prostředí mnohdy vystavován náročným situacím, měl by být schopen je zvládat a efektivně komunikovat jak s rodiči, tak žáky (Gabašová, Vosmik, 2019).

Asistent pedagoga svou přítomností ve třídě podporuje týmovou práci mezi žáky a je stěžejním prvkem v konceptu inkluzivního vzdělávání. *„Právě díky podpoře asistenta pedagoga učitel nemusí ztrácet čas méně kvalifikovanými pracovními úkony a může se plně soustředit na vlastní výuku všech žáků ve třídě.“* (Němec, 2021, str. 13)

Pozice asistenta pedagoga ve speciálních školách a třídách ustanovená v souladu s § 16 odst. 9 školského zákona je poněkud odlišná. Hlavní rozdíl u asistentů pedagoga pracujících ve speciálních školách je v tom, že nejsou financováni z rozpočtu na podpůrná opatření a nejsou zaměstnáváni na doporučení z poradenských zařízení. Jedná se tak o stabilní pozici v pedagogickém sboru (Němec, 2021).

Kendíková (2020) popisuje situaci v českých školských zařízeních, kde rozlišuje dva typy asistentů: asistenta pedagoga a osobního asistenta. Rozdíl mezi nimi uvádí v náplni jejich práce a především v legislativním ukotvení. Osobní asistent spadá pod zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, zatímco asistent pedagoga patří pod záštitu školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních. O výši úvazku asistenta pedagoga a jeho zařazení do odpovídající platové třídy rozhoduje ředitel školy. Platové zařazení je ovlivněno jeho odbornou kvalifikací a činnostmi, kterou vykonává. V některých případech se můžeme setkat i se školními asistenty. Ti však nejsou považováni za pedagogické pracovníky a nemají oporu

v žádných legislativních předpisech. Uvádí se, že mají odlišnou náplň práce, jiné nároky na dovolenou a nemají nárok na další pedagogické vzdělávání a studijní volno.

1.1 Legislativní rámec – asistent pedagoga

Podstatné pro problematiku vymezení pozice asistenta pedagoga a s ní spjaté vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou právě tyto právní předpisy. Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.), který definuje pojem asistent pedagoga jako podpůrné opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a řeší podstatná pravidla týkající se školních záležitostí (Němec, 2021). V § 16 školského zákona je uvedeno: „... *podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

Dalším významným zákonem, který vymezuje postavení asistentů pedagoga je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který asistenty pedagoga řadí mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost (Němec, 2021). V § 2 je uvedeno: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.*“

Další neopomenutelný zákon je zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce v platném znění, který je důležitý ve všech pracovněprávních vztazích a věcech. V některých případech, týkajících se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se postupuje podle zákona č. 500/2004 Sb., správní řád. Taktéž vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných popisuje činnosti asistenta pedagoga a pro ně samotné je podstatné, jelikož definuje jednotlivá podpůrná opatření (Kendíková, 2020).

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle závažnosti znevýhodnění žáka. Asistent pedagoga patří od třetího stupně a výše. Základní roli a postavení asistenta pedagoga vykládá § 5 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Němec, 2021).

Kendíková (2020) navíc zmiňuje prováděcí předpis k zákonu o pedagogických pracovnících, nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. V tomto nařízení se uvádí: „*Rozsah hodin přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti (dále jen "přímá pedagogická činnost") je stanoven v příloze k tomuto nařízení.*“

1.2 Předpoklady asistenta pedagoga

Ohledně práce a působení asistentů pedagoga ve školských zařízeních, se objevují předpojaté názory a předsudky. Tyto stereotypy se týkají například postojů, které vyjadřují nesouhlas a kritizují „nedostatečné vzdělání“ asistentů pedagoga nebo jejich samotnou přítomnost a důležitost ve školách a v jiných školských zařízeních (Gabašová, Vosmik, 2019). Aby však asistent pedagoga mohl jako ostatní pedagogičtí pracovníci pracovat s dětmi, musí splňovat jisté předpoklady, jako u jiných pomáhajících profesí. Ohled na charakteristické a vysoké nároky je brán z hlediska, jak kvalifikačních předpokladů (znalosti, dovednosti), tak osobnostních dispozic (vlastnosti pracovníka, jeho schopnosti a postoje) (Hájková et. al., 2018).

1.2.1 Kvalifikační předpoklady

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem školy, proto musí splňovat obecné požadavky, které jsou na tyto zaměstnance kladeny.“ (Kendíková, 2020, str. 77)

V § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění je uvedeno: *„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady: 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.“*

Němec (2021) uvádí, že kvalifikační požadavky na profesi asistenta pedagoga lze rozdělit na formální (legislativní) a neformální (nad rámec legislativy), přičemž v zákoně o pedagogických pracovnících jsou ještě rozdělovány na kvalifikace, které lze vykonávat na vyšší, ale i na nižší úrovni, dle dosaženého vzdělání. Tzn., že dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je odborná kvalifikace pro profesi asistenta pedagoga ukotvena takto:

„(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro

výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.“

1.2.2 Osobnostní předpoklady

Na rozdíl od formálních kvalifikačních předpokladů předepsaných zákonem, jsou kladeny nároky i na neformální osobnostní předpoklady jedince, které nejsou požadovány zákonem a vycházejí ze základních lidských vlastností (Němec, 2021).

Kendíková (2020, str. 90) uvádí, že by asistenti pedagoga stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci měli být nadáni zejména těmito základními osobnostními předpoklady: *„kladný vztah k dětem (zejména žákům se speciálními vzdělávacími potřebami), schopnost empatie, komunikativnost, spolehlivost, trpělivost, schopnost spolupráce).“*

Poznatky z praxe¹

Z poznatků praxe, shromážděných v rámci výzkumného projektu publikovaného v knize *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu* Vandy Hájkové (2018) k osobnostním předpokladům vyplývá, že samotní asistenti pedagoga považují za **stěžejní vlastnosti trpělivost a empatii**. Dále přikládají váhu **dovednosti komunikace**, kde opět zdůrazňují, že asistent pedagoga komunikuje s více subjekty vstupujícími do výchovně vzdělávacího procesu (žák, učitel, rodina). Za naprosto zásadní – klíčovou a neodmyslitelnou považují **pozitivní vztah k žákům**. Vztah založený na vzájemné

¹ Výzkumný projekt „**Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga**“ (GAČR 17 – 07101S), který byl uskutečněn v letech 2017/2018, katedrou speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, ve spolupráci s australskou University of New South Wales Sydney.

důvěře, aby dítě mělo jistotu v asistentovi, bylo schopné a ochotné se v případě potřeby na něj bez obav obrátit za účelem rady nebo pomoci, která by se mohla týkat jak školních záležitostí, tak mimoškolních. Též předkládají **dispozice spravedlivosti** (vytváření rovných podmínek pro všechny), **důslednosti** (dodržování stanovených pravidel), **schopnosti motivace** a v neposlední řadě **respektování autority učitele**.

1.3 Práce a uplatnění asistenta pedagoga

Pozici asistenta pedagoga a jeho náplň práce stanovuje v pracovní smlouvě nebo samostatném dokumentu navazující na pracovní smlouvu, ředitel školy nebo jiné školské zařízení. Jak bylo již zmíněno v kapitole věnované legislativě, je asistent pedagoga pedagogický pracovník a jeho činnosti vyplývají ze školského zákona, zákona o pedagogických pracovnících a zákoníku práce a dalších předpisů (Němec, 2021).

K otázce náplně práce se mezi pedagogy rozšířilo zjednodušené rozdělení činností asistenta pedagoga na **přímou pedagogickou činnost** (např. činnosti prováděné s žáky v době vymezené pro vyučování) a **nepřímou pedagogickou činnost** (např. příprava materiálů a pomůcek na výuku, konzultace s pedagogem). Poměr mezi těmito činnostmi (definovány níže) je vždy individuální a řídí se aktuálními potřebami žáků, ale i samotných pedagogů nebo školy (Hájková et. al., 2018).

V souvislosti s výchovou, vzděláváním a podporou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné pro komplexnost informací citovat paragrafové znění novelizované vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V § 5 odst. 3) a následně odst. 4 je uvedeno:

„(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovních, zajišťuje zejména:

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovních, zajišťuje zejména:

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

2 Psychický stres v procesu zvládání zátěžových situací

„Stres a následně vzniklý syndrom vyhoření jsou závažnými společenskými jevy a nejčastějšími příčinami selhání pedagoga a ohrožení jeho duševního zdraví.“ (Švamberg Šauerová, 2018, str. 22) Mezi nejvíce ohrožené patří zejména učitelská profese, potažmo školské prostředí, které lze považovat jako jedno z nejnebezpečnějších, protože dochází k prolínání dlouhodobého stresu se stresem akutním, navíc vyvolávaným různorodými okolnostmi. Při výkonu profese jsou neustále vystavováni dalším stresorům (různé intenzity a směru), což je znevýhodňuje při budování vlastních obranných mechanismů (Švamberg Šauerová, 2018).

V tomto ohledu bylo zjištěno, že v souvislosti se syndromem vyhoření ve školství se autoři publikací a různých výzkumů orientují převážně na učitelskou profesi, avšak množství informací jimi uváděných je aplikovatelných nejen na učitele či učitelskou profesi, ale i na další účastníky výchovně vzdělávacího procesu – tedy na asistenty pedagoga. A jelikož se asistenti pedagoga na tomto procesu aktivně podílejí, bude v některých odůvodněných případech či sděleních, namísto úzkého zaměření, jen na nositele učitelství, používán v této práci pojem širší nebo spíše více zastřešující – pedagog (nebo pedagogický pracovník, pedagogická profese).

Hájková et. al. (2018) uvádí, že zásadním nositelem vzdělávacího procesu je učitel. Na druhou stranu je zde neoddiskutovatelný fakt, že asistent pedagoga vstupuje do společného inkluzivního vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich spolužáků, jako hlavní nástroj podpory a pomoci učitele, Asistent pedagoga je zákonem, tedy zcela legitimně, zařazen mezi pedagogické pracovníky vykonávající zejména přímou, ale i nepřímou pedagogickou činnost.

2.1 Stres a zátěžové situace

"Stres je komplexní odezva organismu na fyzickou nebo psychickou zátěž zajišťuje optimální činnost všech funkcí organismu v nových podmínkách." (Pelcák, 2015, str. 5)

Švamberg Šauerová popisuje stres (stresor) jako: *„jakýkoliv podnět, jenž vychyluje fyziologickou rovnováhu a působí-li déle, ovlivňuje i rovnováhu psychickou.“* (2018, str. 22) Stresory v základním přehledu rozděluje na: **fyzilogické** (např. nemoc, úraz, negativní vliv okolního životního prostředí a emisí – hluk, světelný smog, toxiny), **psychické** (vnímání náročných a ohrožujících podnětů – negativní emoce nebo strach ze selhání v očích druhých, úzkost, přetížení, únava) a **sociální** (společenské uspořádání,

náročné životní události – nemoc v rodině, rozvod, konfliktní situace v nejbližším okolí, atp.). Popisuje také základní charakteristiky **stresu akutního**, který je startován jasným srozumitelným podnětem (úlek, strach, zlost) a **stresu chronického**, který je nejasný a obtížněji vnímatelný (pocit nějaké úzkosti, bez jasné příčiny). Rovněž připomíná, že stres nemusí působit jen negativně (**distres**) a způsobovat různá onemocnění nebo negativní společenské jevy popř. smrt, ale může působit i jako pozitivní přijatelná zátěž (**eustres**), která jedince motivuje k vyšším výkonům a dalším činnostem (Švamberk Šauerová, 2018).

„Stres představuje z fyziologického hlediska nescifickou stereotypně nastávající reakci organismu na vlivy narušující relativní rovnováhu organismu. Stresová reakce zajišťuje udržení homeostázy za mimořádných podmínek a směřuje k přežití organismu (fyzické, psychické, sociální).“ (Pelcák, 2015, str. 17)

„Žádoucím stavem v našem životě jsou situace, kdy to, co na nás působí negativně, je vyrovnáno souborem našich schopností a možností negativní vlivy úspěšně zvládat.“ (Křivohlavý, 2012, str. 38) Jde o dva soubory protikladů subjektivně vnímaných sil (na každého jedince působí jinou intenzitou). Na jedné straně těchto protikladů jsou **stresory**, které jsou zatěžující a působí na jedince negativně. Na straně druhé jsou **salutory**, které souvisí s lidskou obrannou schopností zvládat zátěžové situace. Pokud jsou tyto síly v rovnováze, nic se neděje, ale pokud dojde k nerovnováze a převáze na straně stresorů, dochází ke stresu. Ten se v určitých nezvládnutých stresových situacích může rozvinout v negativní distres. A pokud působí dlouhodobě, objevuje se „vyhlídka“ nebezpečí psychického vyhoření (Křivohlavý, 2012).

Různé druhy stresu se vzájemně prolínají a navíc jsou ovlivňovány **běžnými denními událostmi** (nepříjemnostmi), které jsou jedincem prožívány v každodenním životě (Švamberk Šauerová, 2018). *„Běžné životní situace jsou příznačně takovou povahou nároků na psychiku, pro jejichž řešení je daný jedinec vyzbrojen.“ (Mikšík, 2009, str. 33)* Denní události vyvolávají *„mrzutost, rozladu a drobné starosti,“ „...působí dlouhodobě a jejich účinek se může kumulovat.“ (Pelcák, 2015, str. 10)* Pelcák (2015) navíc ještě zmiňuje přítomnost **rizikových životních situací** (smrt partnera, rozvod, vztahové problémy, nezaměstnanost, finanční problémy, zdravotní problémy, atp.), které výrazným způsobem ovlivňují život jedince, jeho navykého způsobu života nebo životního stylu. V případě jejich výskytu značně narušují psychickou rovnováhu jedince (často generují další problémy).

Obdobně i Švamberg Šauerová (2018) varuje, že nahromadění náročných denních událostí může negativně ovlivnit zvládání působení chronického stresu, jejímž důsledkem bývají silné emocionální reakce jedince (zoufalství, smutek, vztek, beznaděj). Jako příklad uvádí chování lidí při řešení náročných životních situací např. evakuace osob při požáru, kdy často fungují bezchybně a rozvážně, ale např. když se rozbije hrneček nebo se k nim někdo chová neuctivě, reagují neadekvátně a emocionálně nepřiměřeně. Jde o poslední „kapku“ stresu, kdy už jedinec není schopen tuto psychickou zátěž přiměřeně zvládnout.

Podle Mikšíka do popředí vystupuje interakční přístup, který: *„Obsahuje hledisko jednoty vnějších vlivů a vnitřních podmínek: zatížen je vždy někdo či něco (subjekt jako celek, resp. některé jeho systémy) něčím (elementem či komplexem aktualizovaných zatěžujících faktorů či vlivů); přitom stejné vnější okolnosti představují pro rozdílné jedince či pro téhož jedince za rozdílného psychického stavu (únavou, očekáváním ...) různou kvalitu či intenzitu aktualizované psychické zátěže.“* (2009, str. 32)

„Působení různých zátěží může vést k narušení psychické rovnováhy, někdy jen dočasně nebo částečně, což se projeví změnou prožívání, uvažování i chování.“ (Vágnerová, 2008, str. 48) Z pohledu závažnosti a významu pro rozvoj osobnosti nebo rozvoj různých kompetencí rozlišuje tyto zátěžové situace (frustrace, konflikt, deprivace, trauma, krize a deprese), které pro rozvoj osobnosti mohou mít různý význam:

Frustrace – jde o situaci *„Kdy je člověku znemožněno dosáhnout uspokojení nějaké subjektivně důležité potřeby, ačkoli byl přesvědčen, že tomu tak bude.“* (Vágnerová, 2008, str. 48) Frustrace vyvolává nelibé pocity zklamání a podněcuje různé aktivity k dosažení očekávaného cíle, tedy k uspokojení potřeby. Zároveň přispívá k rozvoji schopností jedince (Vágnerová, 2008).

Křivohlavý frustraci popisuje jako „zklamané očekávání“. Každého ovlivňuje jiným způsobem – subjektivně. Co je pro někoho normální při naplňování svých potřeb, může být pro jiného nenormální, nebo co někdo hodnotí pozitivně, druhý může hodnotit opačně (2012, str. 39).

Konflikt – *„Obecně označuje střet dvou a více rozporných tendencí či snah. V konfliktní situaci se člověk musí rozhodnout mezi dvěma či více rozpornými motivy, jejichž současné uspokojení se vylučuje.“* (Pelcák, 2015, str. 14)

Vágnerová uvádí, že: *„Konflikty a frustrace patří mezi denní mrzutosti (daily hassles),“* přičemž *„Subjektivně významným, event. patogenním činitelem se stává*

teprve tehdy, jestliže je skutečně závažný, působí dlouhodobě, zahrnuje osobně významnou oblast a pokud jej člověk není schopen řešit.“ (2008, str. 49) V případech, kdy nedochází k jeho nahromadění nebo není subjektivně nadměrně prožíván, nepředstavuje pro jedince větší nebezpečí nebo psychickou zátěž (Vágnerová, 2008).

Deprivace – *„Stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických či psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu.“* (Vágnerová, 2008, str. 53) Uvádí také, že stav deprivace patří k nejzávažnějším zátěžovým podnětům a ve svém důsledku může závažným způsobem narušit nebo ovlivnit psychickou vyrovnanost jedince.

Trauma – podle Vágnerové psychickým traumatem rozumíme: *„Náhle vzniklou situaci, která má pro jedince výrazně negativní význam, vede k určitému poškození nebo ztrátě.“* (2008, str. 52) Svým způsobem jde o podobnou fyziologickou reakci, jako při prožívání stresu s tím rozdílem, že v počáteční fázi zažitého traumatu se projevuje šok. Trauma může být jednorázové nebo opakované, ale každopádně se může tato událost resp. náročná životní situace negativně odrazit na psychice jedince a může se u něho rozvinout posttraumatická porucha (Vágnerová, 2008).

Krize – *„Narušení psychické rovnováhy v důsledku náhlého vyhrocení situace, dlouhodobé kumulace či situačního nárůstu problémů,“* ... *„Typickým znakem je selhání adaptačních mechanismů.“* (Vágnerová, 2008, str. 53) Je signálem, že dosavadní postupy a způsoby bytí, nejsou efektivní – nefungují. K zvládnutí krize je třeba postupy přehodnotit a najít účelnější způsoby jednání (Vágnerová, 2008).

Pro ucelený výčet stresových jevů je zde navíc uváděna nemoc, která je někdy ve vztahu k syndromu vyhoření zmiňována a mají spolu blízký vztah.

Deprese – *„Člověk v depresi prožívá řadu nepříjemných pocitů. Cítí se opuštěný, smutný, vyčerpaný, unavený, neuspokojený, nešťastný atp. Zdá se mu, že mu lidé kolem nerozumějí.“* (Křivohlavý, 2003, str. 13) *„Deprese může být vedlejším příznakem syndromu vyhoření, ale může se vyskytovat i nezávisle na něm. Deprese má často úzký vztah k negativním zážitkům z mládí, což burnout nemá.“* (Křivohlavý, 2012, str. 70) Deprese zasahuje do všech životních oblastí, může se objevit v kterékoli sféře života jedince a nemusí to být jen v souvislosti se zaměstnáním nebo výkonem profese. Na rozdíl od syndromu vyhoření lze depresi farmakologicky úspěšně léčit (Křivohlavý, 2012).

2.2 Příčiny stresu

Pojetí stresu v psychologii prošlo v průběhu vývoje různými přístupy. Od vnějších příčin, kdy byl chápán jako jakýkoli vliv okolního nebo fyzikálního prostředí ohrožující zdraví, přes reakce na stresor vznikající v důsledku tlaku zátěžových jevů, včetně fyzických i psychických projevů, až po v současnosti uznávanou vzájemnou interakci mezi jedincem a prostředím (Smetáčková et. al., 2020).

Švamberg Šauerová (2018) ve své publikaci uvádí jako příčiny stresu pedagogů: individuální, institucionální a společenské příčiny. Vzhledem k jejich rozmanitosti jsou tyto následně představeny a popsány v následujícím výčtu.

Individuální psychické příčiny – plynou z procesu socializace jedince v rodině vytvořením určitých myšlenkových a pocitových vzorů. Každý jedinec může na stresor reagovat **reaktivně** – je náchylnější k působení stresorů, inklinuje k pasivitě, snaží se zbavit odpovědnosti, či **proaktivně** – jedinec se zaměřuje na to co je teď nebo co bude, problémy jsou pro něho výzvou k seberozvoji, je si vědom odpovědnosti a pracuje s ní.

Individuální fyzické příčiny – nezdravý životní styl a snaha uniknout z dosahu stresorů pomocí negativních či patologických způsobů chování – alkohol, léky, kouření, atp.

Institucionální příčiny – „Často se na institucionálních příčinách stresu podílejí nedostatečně jasná struktura vztahů, kvalita manažerského řízení činnosti učitelů a nedostatečná pozornost věnovaná problematice firemní kultury.“ (Švamberg Šauerová, 2018, str. 36) Rovněž je za zdroj stresu považována nefunkční nebo narušená komunikace a nespolupráce uvnitř kolektivu nebo stále narůstající počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří negativním způsobem ovlivňují duševní zdraví pedagogů. Podle autorky jsou ohroženi: „Především učitelé, tzv. sociálně rizikových škol, tam už tradiční repertoár výchovných prostředků k udržení řádu školy a k zabezpečení jejího působení nestačí.“ (Švamberg Šauerová, 2018, str. 36) Významná je i zátěž související s časovým presem (ne zcela se počítá s individuálním přístupem), nevhodně nebo nespravedlivě nastavené finanční ohodnocení, popř. absence dalšího vzdělávání.

Společenské příčiny – mění se hodnotový systém společnosti a stále méně jsou dodržovány tradice. „Škola není odtržená od společnosti,“ ... „Dá se říci, že je zrcadlem všeho, co se odehrává ve společenském makrosystému.“ (Henning, Keller, 1996 in Švamberg Šauerová, 2018, str. 37) Stále více rodičů vnímá školy jako instituce, které zejména nesou tíhu odpovědnosti za výchovu jejich dětí a činí je odpovědnými za

chyby ve výchově. Situaci ve školství nepřidá ani velké množství různých stylů výchovy, nedostatečná výchova v rodině nebo výchova volnějších mravů. O ztrátě společenského statusu pedagogické profese ani nemluvě.

Poznatky z praxe²

Učitelská respektive pedagogická profese a práce s dětmi je již tradičně vnímána jako vyčerpávající a náročná a to nejen v očích „laické“ veřejnosti“, ale také v očích samotných vyučujících učitelů, což prokazují výsledky výzkumu zjišťujícího syndrom vyhoření u učitelů na českých základních školách. V rámci provádění případových studií (analýzy školních dokumentů, rozhovory s 59ti vyučujícími a vedením škol v kombinaci s 2394 učitelskými dotazníky), uváděli učitelé za nejčastější zdroje stresu: „Nízké ocenění a uznání učitelství ve společnosti,“ ... „Velké nasazení ve vztazích s dětmi,“ ... „Vztahy uvnitř školy“ ... „Kvalita vztahů v učitelském sboru a vedení školy.“ (Smetáčková et. al., 2020, str. 53)

2.3 Fáze stresové reakce

Autoři Švamberk Šauerová (2018), Pelcák (2015), Křivohlavý (2012) vycházejí z poznatků H. Selyeho, autora a zakladatele koncepce s názvem **obecný (generální) adaptační syndrom** (General Adaptation Syndrome – dále jen „GAS“) a stejně jako Selye popisují stresovou reakci ve třech fázích:

1. „*Poplachová reakce je charakteristická celkovou mobilizací energetických zdrojů organismu.*“ (Pelcák, 2015, str. 17) Působení stresoru v této fázi mobilizuje organismus (k obraně, útěku) a udržuje ho v pohotovosti (vyplavení adrenalinu, noradrenalinu a kortikosteroidních hormonů a dalších látek). Zvyšuje se tepová frekvence, svalové napětí, zrychluje se dýchání, zužují se cévy, aktivuje se zvýšení krevní srážlivosti (pro případ zranění), zvyšuje se pocení, snižuje se prokrvení trávicího systému, mění se metabolismus, zlepšuje se vnímání a hmat.
2. „*Adaptační fáze (resistence) je spojena s relativním zklidněním, zajišťuje další zdroje pro mobilizaci energie.*“ (Pelcák, 2015, str. 18) A nejenže se vyznačuje přizpůsobením se, ale také se upozaďuje bouřlivá reakce z poplachové fáze a organismus začíná hospodárněji využívat energetické zdroje. Vytvářejí se

² Výzkum „Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory“ (GAČR 16 – 21302S), který byl zahájen v roce 2015, katedrou psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ve spolupráci s 1. lékařskou fakultou Univerzity Karlovy (dále jen „Učitelské vyhoření ZŠ ČR“).

mechanismy na obranyschopnost organismu před působením stresorů nebo tlaku, rezistence organismu dosahuje maximálních hodnot. Ale pokud v této fázi nedojde k dostatečnému zklidnění organismu a ten zůstává v permanentní tenzi, může dlouhotrvající (chronický) stres později způsobovat zdravotní obtíže.

3. „*Fáze vyčerpání (exhaustion) – získaná rezistence je nedostačující, případně klesá.*“ (Pelcák, 2015, str. 18) Dostavuje se vyčerpání energetických zdrojů, organismus se již nedokáže bránit a nebo jen omezeným způsobem. V případě opakujícího se nebo dlouhotrvajícího stresu pak dochází k projevům různých onemocnění (hypertenze, žaludeční vředy, psychické poruchy, burnout syndrom atd.).

Paulík (2009) se ve své publikaci rovněž odvolává na poznatky H. Selyeho, který uvádí, že aby mohlo být dosaženo homeostázy organismu, musí se jedinec neustále adaptovat a reagovat na stále se měnící podmínky životního prostředí. Průběh a počet jednotlivých fází se při narušení rovnováhy nemění (proto GAS), ale mění se intenzita, se kterou organismus reaguje či odpovídá na stres.

2.4 Mechanismy zvládnání zátěžových situací

Vágnerová (2008) v souvislosti s problematikou frustrační tolerance na zátěž uvádí, že se v současnosti používají pojmy **hardiness** (pevnost, tvrdost) vyjadřující stupeň odolnosti a **resilience** (houževnatost, nezdolnost), který vyjadřuje schopnost odolávat zátěži v průběhu času. Jde o komplex protektivních faktorů, které zajišťují schopnost jedince zvládnout působení náročných životních situací, bez nepřiměřených maladaptivních reakcí. Dále uvádí, že tolerance na stres se u každého jedince vyvíjí rozdílně. Míra odolnosti jedince záleží na jeho vrozených předpokladech, míře a úrovni zkušeností, sociálním prostředí a jeho kontaktech a vůbec na celkovém aktuálním stavu.

2.4.1 Obranné reakce

Aby ve společnosti člověk vůbec přežil, je vybaven určitými dispozicemi, obrannými reakcemi (vrozenými i získanými), které jej ochraňují před ohrožením, nepohodou či nerovnováhou. Ke zvládnutí působení zátěže jsou využívány různé druhy vědomých či nevědomovaných obranných mechanismů (útok, únik, coping).

„*Útok je aktivní variantou, vyjadřuje tendenci s ohrožující a nepřijatelnou situací bojovat.*“ (Vágnerová, 2008, str. 56) Agresi lze zaměřit přímo na zdroj ohrožení, nebo na zástupný objekt, ale v krajním případě také proti sobě samému. Ve společnosti je velmi diskutována a vnímána spíše v negativním slova smyslu, protože bývá nejčastěji

směřována proti jiné osobě nebo proti uznávaným normám společnosti. Může však být využívána také v pozitivním slova smyslu, kdy jedinec za účelem uspokojení vlastních cílů nebo potřeb využije agrese v souladu s platnými normami, tj. aktivně asertivitou (Vágnerová, 2008).

V souvislosti s agresí jsou známy tyto nevědomé mechanismy: **projekce** (svalování neúspěchů na druhé), **identifikace** (zaštítění se autoritou, skupinou), **kompensace** (nahrazení neúspěchu jiným úspěchem), **racionalizace** (logické odůvodnění neúspěchu) a **treštění sebe sama** (sebemrškačství, odpírání si něčeho atp.) (Freudová, 1937 in Švamberk Šauerová, 2018).

„Únik z tíživé situace je opačnou variantou řešení, vyjadřuje tendenci utéci ze situace, která se zdá neřešitelná.“ (Vágnerová, 2008, str. 56-57)

Mezi únikové mechanismy zařazujeme tyto nevědomé mechanismy: **vytěsnění** (autocenzura myšlenek, vzpomínek), **intelektualizace** (emoční odstup od stresové situace), **rezignace** (odstoupení od cíle), **únik do fantazie** (nahrazení nepříjemného příjemnějším – pomocí drog, alkoholu), **izolace** (před okolím), **únik do nemoci**, dále **regrese** (nepřiměřená reakce na stres, s ohledem na věk – pláč, křik), **fixace** (nepřiměřené ustrnutí ve způsobu uspokojování potřeby), **potlačení a popření** (zavírání očí před problémy, odstup od svých přání), **opačné reagování** (potlačení impulzů k nesprávnému chování – bojovník proti alkoholismu), **sublimace** (přesunutí potřeby na náhradní cíl) a **negativismus** (Freudová, 1937 in Švamberk Šauerová, 2018).

2.4.2 Zvládání – coping

Uniknout negativnímu působení zátěžové situace lze různými způsoby (viz výše nevědomé obranné mechanismy), ale mohou být také využity **vyšší formy přizpůsobení se stresu či strategie vyrovnávání se zátěžovými situacemi** a těmi jsou copingové strategie (Vágnerová, 2008). *„Coping, tj. zvládání zátěžové situace, je vědomou volbou určité strategie.“* (Vágnerová, 2008, str. 57)

„Copingové strategie představují ustálené postupy, kterými člověk reaguje na situace, v nichž pociťuje stres, tj. vychýlení z rovnováhy.“ (Smetáčková et. al., 2020, str. 65) Ačkoli tito autoři uvádějí ve své definici, že copingové strategie jsou ustálenými postupy, připouští také, že jsou pomocí tréninku pod odborným vedením, částečně změnitelné. A to díky rozmanitosti způsobů prožívání, které jsou ovlivněny osobnostními charakteristikami jedince, mírou životních zkušeností, naučenými postupy chování, celkovým fyzickým i psychickým rozpoložením a odolností jedince.

Poznatky z praxe³

Ve výzkumu Učitelské vyhoření ZŠ ČR rozdělili autoři tohoto výzkumu strategie zvládání stresu a zátěže na pozitivní, negativní a neutrální. Přitom pomocí dotazníku SVF78 zjistili, že: *Syndrom vyhoření silně koreluje s copingovými strategiemi, a to především s těmi negativními.*“ (Smetáčková et. al., 2020, str. 71) To ukazuje na negativní působení negativních strategií zvládání stresu na psychickou rovnováhu jedince, tzn., že u vyučujících, kteří upřednostňovali negativní strategie vyrovnávání se se stresem, se vyskytovalo více projevů vyhoření. U pozitivně laděných strategií zvládání zátěžových situací, se četnost projevů vyhoření naopak snižovala, ale i přesto byl tento vzájemný vztah potvrzen (Smetáčková et. al., 2020, str. 67-73).

K jednotlivým strategiím v rámci výzkumu přiřadili Smetáčková et. al. (2020) různé odpovídající reakce na stres:

1. *„Pozitivní strategie – náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce.“* (Smetáčková et. al., 2020, str. 68) Tyto reakce jsou zaměřeny na hledání příčiny psychické nerovnováhy jedince, který se snaží stresor pochopit a vytvořit novou strategii, jak jej příště zvládat. Jsou velmi účinné.

2. *„Negativní strategie – úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování.“* (Smetáčková et. al., 2020, str. 69) Jsou nastaveny na potlačení nepříjemných emočních zážitků. Jde jen o krátkodobou pomoc, kdy pomocí těchto strategií jedinec na stresor na nějaký čas zapomeneme, ale brzy se stres opět dostaví.

3. *„Neutrální strategie – potřeba sociální opory a vyhýbání.“* (Smetáčková et. al., 2020, str. 70) V určitých situacích mohou být tyto strategie efektivní a psychickou nerovnováhu snižovat (podpora kolektivu), ale naopak mohou být neefektivní a stres zvyšovat (kritizování určitého problému bez tvůrčího řešení) (Smetáčková et. al., 2020, str. 68-70).

³ Výzkum „Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory“ (GAČR 16 – 21302S), který byl zahájen v roce 2015, katedrou psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ve spolupráci s 1. lékařskou fakultou Univerzity Karlovy (dále jen „Učitelské vyhoření ZŠ ČR“).

2.4.3 Protektivní faktory zvládnání stresu

Pelcák popisuje coping jako: „Komplex protektivních faktorů, které člověku pomáhají zvládnout nepříznivé události a přečkat je při zachování psychické rovnováhy a integrity osobnosti.“ (2015, str. 25)

Kebza a Šolcová ve svém výčtu zmiňují tyto protektivní faktory, které pozitivně ovlivňují psychickou rovnováhu jedince:

- „– chování typu B – dostatečná asertivita,
- schopnost a dovednosti relaxovat,
- vhodný time-management (umění nedostat se pod časový tlak),
- pracovní autonomie, pestrost a proměnlivost práce,
- odolnost („resilience“) ve smyslu hardiness či smyslu pro koherenci (sense of coherence),
- personal competence, pocit dostatku vlastních schopností zvládat situace,
- ego-kompetence,
- self-efficacy, víra ve vlastní schopnosti, sebeuplatnění,
- percipovaná kontrola („perceived control“),
- interní lokalizace kontroly,
- dispoziční optimismus,
- „flow“ – příjemný tok, či proud zážitků, dostavující se na základě přiměřených požadavků v poměru k možnostem jedince a silného, euforicky laděného zaujetí pro věc,
- „social support“, sociální opora, v případě burnout syndromu se jako nejefektivnější jeví opora ze strany spolupracovníků stejného postavení („peer-support“),
- pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání a hodnocení,
- pocit osobní pohody („well-being“), zahrnuje podle E. Dienera životní spokojenost, pozitivní emoce a štěstí, definované dle Wilsona následujícím souborem adjektiv: Mladý, zdravý, vzdělaný a vychovaný, vykonávající zaměstnání, jež jej uspokojuje, dobře placený, extravertovaný, optimistický, bezstarostný, věřící, ženatý (vdaná), s vysokým sebehodnocením, sebeúctou a pracovní morálkou, s mírnými a splnitelnými aspiracemi a se širokou inteligencí.“ (2003, str. 16-17)

3 Vyhorení v kontextu pedagogické profese

Syndrom vyhorení může „potkat“ každého zdravého pracujícího člověka. Ohrožení jsou především lidé pracovití, kteří překypují nadšením, odpovědností, aktivitou ve snaze stihnout toho co nejvíce a myslí více na druhé, než na sebe nebo svůj odpočinek. Jeho výskyt je typický v pomáhajících profesích, mezi které patří i profese pedagogická (Pešek, Práško, 2016).

„Syndrom vyhorení ohrožuje v podstatě každého, kdo je pro svou práci nadšený, je pro ni zapálený a hodně od ní očekává. Přesto existují profese a povolání, ve kterých je člověk ohrožen syndromem vyhorení mnohem více. Po oblasti zdravotnictví, je druhou nejvíce ohroženou oblastí školství. Zde se, podle teoretických zdrojů, vyskytuje syndrom vyhorení v mimořádně vysoké míře u všech učitelů na různých typech a stupních školských zařízení.“ (Žáčková, 2004, str. 1)

3.1 Pojem syndromu vyhorení

Syndrom vyhorení (burnout) je obecně vnímán jako komplikovaný jev, který: *„Nastává v důsledku dlouhodobého a silného stresu.“* Ve výzkumu Učitelské vyhorení ZŠ ČR přistupovali autoři k syndromu vyhorení: *„Jako subjektivnímu pocitu dlouhodobé pracovní nepohody, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu.“* (Smetáčková et. al., 2020, str. 42, 44)

„Jedná se o psychický stav charakterizovaný emočním vyčerpáním, kognitivním opotřebením a celkovou únavou.“ (Pelcák, 2015, str. 52) Je považován za přirozené riziko zejména v pomáhajících profesích, tedy tam kde jsou jedinci dlouhodobě vystaveni působení pracovní a psychosociální zátěže, mnohdy nedostatku zpětné vazby a zadostiučinění, ale také nepřebornému množství prožitých emocionálních reakcí (radost, bolest, lítost, nevděk, atp.). Zátěž přitom může zesilovat a celou situaci komplikovat také nedostatečné vymezení pravomocí, nedostatečná praktická připravenost, nejistota, ale i nízké sebehodnocení (Pelcák, 2015).

„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).“ (Freudenberger in Křivohlavý, 1998, str. 47)

Křivohlavý (2012) syndrom vyhorení připodobňuje k ohni, který když „sálá – hoří“ v srdci aktivního člověka, tak tento je v psychické rovnováze, ale když dojde k jeho

vyhasínání nebo ztrátě „vnitřního ohně“ dochází k psychickému vyčerpání a vyhoření energie.

Práško uvádí: „K syndromu vyhoření dochází v důsledku nerovnováhy mezi emoční investicí pracovníka (pracujícího zpravidla v pomáhající profesi: lékař, učitel, zdravotní sestra, právník, sociální pracovník apod.) a „zisky“, které se mu navracejí v podobě ocenění, uznání a pocitu úspěšnosti.“ (2006, str. 29)

3.2 Rizikové faktory vyhoření

Mezi rizikové faktory podílející se na vzniku syndromu vyhoření, se řadí zejména působení nepřijatelného chronického pracovního stresu, který již jedinec nezvládne účinně korigovat nebo zvládat. Velkou měrou do psychického rozladění zasahují nebo jej ovlivňují náročné běžné denní události (každodenní starosti o rodinu, děti, partnerské konflikty, atp.) a rizikové životní události (tragická událost v rodině, zdravotní problémy, ztráta zaměstnání atp.), které když působí dlouhodobě a „řetězí se“ umocňují „šance“ na vznik duševní nerovnováhy či vyhoření. Svou podstatnou roli v tomto procesu sehrávají i osobnostní faktory (self-effiacy – osobní zdatnost), sociální opora, frustrační tolerance (hardiness) a další (Pelcák, 2015).

Kebza a Šolcová poskytují ve své publikaci **výčet rizikových faktorů**, které ve svém důsledku vedou, pokud se s nimi efektivně nepracuje, až k syndromu vyhoření:

„Již samotný život v současné civilizované společnosti, s neustále rostoucím životním tempem a nároky na člověka,

– příslušnost k profesi, obsahující profesionální práci (ale i pouze kontakt) s lidmi – nutnost čelit chronickému stresu,

– vysoké až nadměrné požadavky na výkon, nízká autonomie pracovní činnosti, monotonie práce,

– původně vysoký pracovní entuziasmus, angažovanost, zaujetí pro věc,

– chování typu A s důrazem na soutěživost a hostilitu,

– původně vysoká empatie, obětavost, zájem o druhé,

– původně střední až vysoká senzitivita,

– nízká asertivita,

– původně vysoký perfekcionismus, pedantství, odpovědnost,

– neschopnost relaxace,

– negativní afektivita, depresivní ladění,

– úzkostné, fobické a obsedantní rysy,

- vyšší skóre životních událostí a „daily hassles“,
- permanentně prožívaný časový tlak („rush out“ a „rush up“ syndrom),
- vyšší habituální nastavení na fyzickou reaktivitu ve stresu s permanentně zvýšenou reaktivitou zvl. v oblasti kardiovaskulárního aparátu („hot reactors“),
- externí lokalizace kontroly – nízké či nestabilní sebepojetí a sebehodnocení,
- chronické přesvědčení o neadekvátním společenském uznání a ekonomickém hodnocení vykonávané profese,
- stabilně prožívaný hněv (jako emoční stav), hostilita (jako osobnostní rys) a agrese (jako chování, v němž dochází k behaviorální expresi obojího, tj. tzv. AHA syndrom – „Anger, Hostility, Aggression“ Ch. Spielbergera),
- syndrom „hopelessness – helplessness“ (prožitek bezmoci a beznaděje) a behaviorální ekvivalent, komplex „giving up – given up“, tj. komplex vzdání se vs. zanechání druhými.“ (2003, str. 16-17)

3.3 Fáze syndromu vyhoření

Pro syndrom vyhoření jsou charakteristické některé fáze rozvoje vyhoření. V odborné literatuře se uvádí hned několik teorií, s různým počtem od 3 do 12 fází (Křivohlavý, 1998), ale v současnosti se nejčastěji v literatuře objevuje, respektive je popisován pěti fázový model vyhoření podle Edelwiche a Brodskyho z roku 1980 (Pelcák, 2015; Pešek, Práško, 2016; Švamberk Šauerová, 2018; Čapek et al., 2021). Všichni tito autoři jsou s rozdělením do pěti fází v odborné shodě a projevy syndromu vyhoření popisují takto:

Nadšení – na začátku pracovník překypuje energií, velkými ideály a přemírou očekávání. Pracuje nad rámec běžného fondu pracovní doby, do práce je zapálený. Dochází ke ztotožnění s prací a začíná upozadovat aktivity, které dříve ve volném čase vyhledával a využíval k odpočinku. Idealizuje si své schopnosti, snaží se až nerealisticky pomáhat svému okolí.

Stagnace – prvotní nadšení pro výkon profese se postupně vytrácí, skutečnost je jiná než původní očekávání, pracovník začíná být opatrnější – dává si pozor, aby se tzn. „nenadřel“, uvědomuje si hranice svých energetických zdrojů, začíná zjišťovat, že existují i jiné oblasti jeho života (osobní potřeby, koníčky), má raději spíše méně náročné klienty (děti, rodiče).

Frustrace – startuje obranný mechanismus (balancuje mezi snahou a vzdáváním se). Pracovník si začne pokládat otázky smysluplnosti a efektivity jeho práce. Úmyslně

se vyhýbá kontaktu s problémovými klienty (dětmi, rodiči, nadřízenými), čas pracuje proti němu. Často je také konfrontován s nepochopením nebo nespoluprací s okolím. Mohou se objevit počáteční konflikty v rodině, ale i s vedením školy, nadřízenými. Nastupují emocionální a fyzické obtíže.

Apatie – následuje po déle trvající nezpracované frustraci, práce nebo profese je vnímána jako nutnost pro získání finanční odměny, pracovníci činnosti se omezují jen na povinnosti, resp. dělá jen to, co musí (osobně se neangažuje), klienty a okolím se cítí být obtěžován a lidi okolo sebe nálepkuje. Dochází k negativnímu postoji k požadavkům nadřízených, k novinkám nebo ke spolupracovníkům. Stále častěji se projevují psychosomatické obtíže (bolesti hlavy, zad, únava ad.). Reakcí jsou např. užívání léků, nebo pití alkoholu a stále častější absence v zaměstnání.

Vyhoření – stav naprostého faktického emočního a fyzického vyčerpání (mohou se objevit i depresivní stavy), stav plné neangažovanosti, pracovník ztrácí naprosto smysl práce. V této fázi dochází k odchodu ze zaměstnání nebo postačí přechod na jinou pracovní pozici. V lepším případě pracovník přistoupí ke změně smyslu, hodnot a stylu života. Toto může být realizováno nejen ve vzájemných kombinacích, ale také „ruku v ruce“ s poskytnutím odborné pomoci psychoterapeuta.

Jednotlivé fáze nemají jasně vymezené hranice. U každého trvají různě dlouhou dobu a to s ohledem na osobnostní předpoklady jedince nebo na intenzitu stresoru a na úspěšnost jedince se stresovým situacím bránit. Jednotlivé fáze nemusí jít za sebou, jak jsou popisovány, ale mohou se různě střídat a opakovat nebo se nemusí objevit vůbec (Pešek, Práško, 2016). Jedinec si symptomů vyhoření ani nemusí všimnout (obdobně fungují i patologické jevy), nebo pokud si jich už všimne, nemusí si je chtít připustit a omlouvá svůj stav jinými zástupnými problémy (Švamberk Šauerová, 2018; Čapek et. al., 2021).

3.4 Projevy vyhoření a jeho důsledky

Čapek et. al. uvádí, že zejména z počátku bere jedinec některé projevy vyhoření na lehkou váhu a přitom používá známé věty: „*To nic není, to přejde.*“ „*O víkend se vyspím a bude to dobrý.*“ „*Nejsem žádný cimprlich.*“ „*Unavení jsou v tomhle období všichni.*“ „*Ještě měsíc a budou prázdniny.*“ (2021, str. 62)

Švamberk Šauerová navíc uvádí, že burnout se projevuje mnoha různými symptomy v různé intenzitě, které ohrožují opravdu velké množství lidí. Za problematickou považuje zejména první fázi – počáteční příznaky. Zpočátku marginální a nenápadné

projevy, které spolu ani zdánlivě nesouvisejí, jsou přehlíženy (mohou být zaměněné s jinými nemocemi) a postupně se v dlouhodobém kontextu mohou rozvinout v hluboké a trvalé poškození postiženého. Jako zaměnitelné zmiňuje některé nejznámější zdravotní obtíže: „*nespavost, bolesti hlavy, zad a kloubů, zažívací potíže, napětí, snížená výkonnost, nervozita, nechut' k práci*“ (2018, str. 40). Příznaky (projevy) signalizující syndrom vyhoření pro komplexnost rozdělují a popisuje v rovině:

- **psychické** (strach, úzkost, bezmocnost, osamělost, smutek, hněv, ztráta motivace, deprese),
- **tělesné** (úbytek energie, chronická únava, bolesti hlavy, krční páteře, břicha, nechutenství, zažívací obtíže, změny hmotnosti, nespavost),
- **sociální** (omezení kontaktů, ztráta či úbytek empatie, cynismus, podrážděnost, navýšení konfliktů v rodině) (Švamberk Šauerová, 2018).

Pešek, Práško uvádí, že: „*V konečné podobě se vyhoření projevuje v rovině myšlenek, emocí, tělesných reakcí a pozorovatelného chování a má negativní důsledky nejen pro vyhořelého pracovníka, ale i pro jeho klienty a organizaci, resp. pracovní tým, kterého je dotýčný součástí.*“ (2016, str. 20) Pro srovnání a ucelený přehled uvádím i jejich souhrn osobnostních, pracovních a mimopracovních projevů a důsledků syndromu vyhoření.

„Myšlenky – „Tolik se snažím a přitom to je k ničemu.“ „Mám toho po krk, jsem opotřebovaný.“ „Jsem úplně na dně.“ „Nemá to smysl.“ „Co zase ti klienti a kolegové chtějí.“ „Nezlepší se to.“

Emoce – marnost, bezmoc, nedocení, pocity křivdy a nespravedlnosti, zlost, zklamání, sebelítost, strach.

Tělesné reakce – celkové napětí, únava s nesoustředěností, zažívací obtíže, bolesti hlavy, zad, krční páteře, poruchy spánku.

Pozorovatelné chování – podrážděné reakce, zhoršená schopnost se rozhodovat, značkování klientů, vyhýbání se klientům a kolegům, emoční infikování dalších kolegů.

Negativní důsledky – nižší výkonnost, vyšší nemocnost, více absencí v práci, nárůst konfliktů v pracovním i osobním životě, deprese, šíření špatné nálady v pracovním kolektivu, užívání návykových látek, fluktuace, zhoršená péče o klienty, kteří si na pracovníka více stěžují.“ (Pešek, Práško, 2016, str. 20-21)

3.5 Diagnóza syndromu vyhoření a její vývoj

Ačkoliv byl jev vyhoření v psychologii a psychoterapii delší dobu znám nebyl do Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen „MKN“) Světové zdravotnické organizace (dále jen „WHO“) dlouhou dobu zařazen. Samotný termín burnout použil poprvé v roce 1974 ve svém článku „Staff burnout“ americký psychoanalytik Hendrich J. Freudenberger, ale do MKN 10 byl zařazen až v roce 1992 (Smetáčková et. al., 2020; Pelcák, 2015).

Podle Smetáčkové et. al. (2020) se syndrom vyhoření váže svou podstatou na problémy v souvislosti s pracovním prostředím a neměl by se používat v jiných situacích nebo odvětvích života (např. depresivní porucha je jevem širším). **Syndrom vyhoření v MKN 10 není ukotven jako samostatná diagnostická jednotka, ale je zmiňován jen mezi faktory ovlivňující zdravotní stav (jde o „vyhasnutí (vyhoření) – stav fyzického vyčerpání“).**

Pelcák k tomu uvádí, že pracovní obtíže, resp. problémy v této oblasti, jsou dle MKN 10 „*Uvedeny v rámci skupiny diagnóz Z73 Problémy spojené s obtížemi při vedení života a kategorií Z73.0 Vyhasnutí (vyhoření)“ a „v případě nejasností v závislosti na dominujícím symptomu a konkrétním klinickém obrazu může být zařazen i do skupiny diagnóz F48 jiné neurotické poruchy, do podskupiny F48.0 Neurastenie a F48.1 Depersonalizační a derealizační syndrom.“* (2015, str. 58)

Ke změně diagnózy syndromu vyhoření dochází v roce 2019, kdy byl syndrom vyhoření Světovou zdravotnickou organizací (dále jen „WHO“), na základě vědeckých poznatků, nově zařazen do MKN 11 mezi pracovní fenomén. V tomto dokumentu „*je definován jako syndrom vycházející z chronického stresu, který nebyl úspěšně zvládnutý. Vyznačuje se: 1) pocity vyčerpání energie; 2) zvýšením psychické distance od práce nebo pocity negativismu či cynismu souvisejícími s prací; 3) sníženou pracovní efektivitou.“* (Smetáčková et. al., 2020, str. 46)

V souvislosti s tím WHO připravila 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí na 72. Zdravotnickém zasedání, kterou schválila už v květnu 2019, s platností od 1. ledna 2022, ale s pětiletým přechodným obdobím. Tvorba české verze MKN 11 je realizována v rámci projektu Národního centra pro medicínské nomenklatury a klasifikace a **zatím není v ČR k dispozici** (nepřetržitě na ní pracují týmy odborníků – klinických expertů, jazykových expertů a editorů). Rovněž probíhají vzdělávací aktivity (edukační semináře, workshopy) pro budoucí plynulou implementaci MKN 11 do praxe (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, ©2023, [online].)

3.6 Jaké metody se používají v praxi k měření syndromu vyhoření?

Pro potřeby zjišťování vyhoření je obvykle využíván rozhovor vedený zkušeným odborníkem, někdy je rozhovor doplňován psychologickými testy a dotazníky, ale také může být ohrožení syndromem vyhoření zjišťováno pomocí konkrétní jednoduché přímé otázky položené respondentovi (cit. „*Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?*“) (Smetáčková et. al., 2020). Podle Švamberg Šauerové (2018) se v praxi využívají i samoobslužné dotazníky, které si klient vyhodnotí dle nastavených kritérií orientačně sám.

„Identifikace syndromu vyhoření vychází jednak z pozorování jednotlivých symptomů u osob, v jejichž chování se burnout syndrom začíná projevovat, jednak z prožitku těchto příznaků u postižených osob, jenž lze lépe identifikovat, pokud člověk o charakteristice tohoto syndromu již něco ví, a konečně ze speciálních psychologických metod, jež byly k diagnostice tohoto syndromu zkonstruovány.“ (Kebza, Šolcová, 2003, str. 17)

Mezi nejčastěji používané metody je mnohými odbornými publikacemi označován dotazník **Maslach Burnout Inventory** (MBI). Zkoumá emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížený pracovní výkon. Obsahuje 22 výroků na sedmi bodové stupnici číselných hodnot (kdy frekvence vyskytování se pocitu nebo jevu je zaznamenávána od nejnížší četnosti – vůbec /0/ až po četnost – velmi silně /7/), přičemž obsahuje např. tyto výroky: „*Mám pocit, že někdy s klienty/pacienty jedním jako s neosobními věcmi,*“ „*Mám pocit, že jsem na konci svých sil,*“ „*Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mě to vyčerpává.*“ (Smetáčková et. al., 2020, str. 46-48; Švamberg Šauerová, 2018, str. 223)

Čapek et. al. (2021) považují za pravděpodobně nejvhodnější dotazník do školních sboroven **Inventář hodnocení spokojenosti učitelů**, který obsahuje otázky týkající se úrovně pracovního vytížení (zátěže), spokojenosti učitelů (s životem, s prostředím školy atp.), jejich sebehodnocení (výkonnost, spolehlivost, energičnost atp.), ale také jak respondenti vnímají učitelskou profesi.

Smetáčková et. al. popisují ve své publikaci, v souvislosti s výzkumem Učitelské vyhoření ZŠ ČR, mimo jiné i dotazník **Shirom – Melamed Burnout Measurement**. Je složen ze 14 výroků a respondent má označit na sedmibodové škále, nakolik je výrok k jeho zkušenostem relevantní (nikdy nebo téměř nikdy /1/, velmi zřídka /2/, zřídka /3/, někdy /4/, celkem často /5/, velmi často /6/, vždy nebo téměř vždy /7/). Při vyplňování dotazníku je využíváno zkušeností, které nabyl respondent za posledních 30 dní.

Obsahuje např. tyto výroky: „*Necítím žádnou sílu jít ráno do práce,*“ „*Dělá mi potíže přemýšlet o složitých věcech,*“ „*Cítím, že nedokážu být milý/á na spolupracovníky, žáky a jejich rodiče.*“ (2020, str. 47) Švamberk Šauerová při popisu tohoto nástroje uvádí, že: „*Shirom – Melamed Burnout Measure vychází s dvoufaktorového modelu syndromu vyhoření. To znamená, že prvním faktorem je fyzická únava a druhým je kognitivní a emoční otupělost. ... Dotazník má celkem tři subškály – fyzická únava, emoční vyčerpání a kognitivní opotřebovanost.*“ (2018, str. 64)

Poznatky z praxe⁴

Výsledky výzkumu Učitelské vyhoření ZŠ ČR, kterého se účastnilo 2394 učitelů z českých základních škol, ukázaly: „*Poměrně vysokou míru vyhoření – téměř pětina vyučujících trpí rozvíjejícím se či rozvinutým vyhořením a téměř dvě třetiny vykazují dílčí příznaky, které mohou za nepříznivých okolností vyústit v postupné rozvinutí syndromu vyhoření.*“ (Smetáčková et. al., 2019, str. 398)

Autoři navíc uvádějí, že v rámci jejich výzkumu Učitelské vyhoření ZŠ ČR, položili respondentům i přímou otázku: „*Domníváte se, že jste ohrožen/a syndromem vyhoření?*“ Souhlasnou odpověď podalo 48% vyučujících (43% se necítily ohrožena a 9% nedokázalo vyhodnotit). „*Mezi odpovědi na přímou otázku, zda se vyučující cítí ohroženi vyhořením, a odpověďmi v Shiromově – Melamedově škále vyhoření, která se ptá na frekvenci jeho projevů, existuje vysoká shoda. To znamená, že většina učitelek a učitelů s častými projevy vyhoření se zároveň cítily vyhořelá, a opačně. Ale to neplatí ve všech případech.*“ (Smetáčková et. al., 2020, str. 49)

U některých pedagogů, kteří vykazovali vysoké hodnoty vyhoření v Shiromově – Melamedově dotazníku, se v odpovědi na přímou otázku objevila negativní odpověď, tedy, že se necítí být ohroženi vyhořením. Může to být zapříčiněno neznalostí problematiky syndromu vyhoření nebo potlačováním či vytěsňováním negativních pocitů, souvisejících s jejich aktuálním stavem. V souvislosti s tím výzkumníci nabádají, aby se pedagogové nebáli svých pocitů, aby byli pozorní sami k sobě a aktivně si vyhledávali informace, týkající se negativních jevů v jejich profesi (Smetáčková et. al., 2020).

⁴ Výzkum „*Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory*“ (GAČR 16 – 21302S), který byl zahájen v roce 2015, katedrou psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ve spolupráci s 1. lékařskou fakultou Univerzity Karlovy (dále jen „Učitelské vyhoření ZŠ ČR“).

4 Poruchy chování dětí

Při výkonu pedagogické profese, ať už jde o učitele, asistenta pedagoga nebo vychovatele, se objevují různé stresové situace, které je svou povahou vychylují z rovnováhy. V současnosti je žákovská populace ve třídách stále více a více početnější, multikulturnější (menšiny společně s majoritní většinou) a rozmanitější (začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami), což postupně vyvolává potřebu větších nároků na výkon pedagogické profese. A to nejen z pohledu předávání znalostí a vědomostí žákům – dětem, nebo rozvíjení tvořivosti a uplatňování výchovně socializačních postupů ve vztahu k dětskému individu. Ale také z pohledu odolnosti, vytrvalosti a obranyschopnosti pedagogických pracovníků, proti působení všech možných konstelací psychického stresu (Vojtová, 2008b).

Jedním ze stresorů působících na resilienci (odolnost, nezdolnost) pedagogického stavu rovnováhy (well-being), jsou mimo jiné, vztahy ve školském prostředí. Za nejkonkrétnější stresor v této vztahové kategorii dle výzkumu Učitelské vyhoření ZŠ ČR jsou považováni žáci. „*Ti jsou podstatou učitelství – bez žáků není učitel učitelem.*“ (Smetáčková et. al., 2020, str. 53)

„*Někdy je to ve výchově těžké. Některé děti se bojí, jiné tvrdohlavě vzdorují, mají záchvaty hněvu, prožívají krize, nerespektují autority, jsou obětmi šikanování, nebo mají své oběti, bijí se, ničí věci, hrají si s ohněm, zkoušejí drogy, nebaví je učení, u ničeho nevydrží, neplatí na ně běžné výchovné postupy...., tyto děti jsou darem a ptají se nás na cestu.*“ (Hornáková, 2010, str. 320)

Například Vojtová (2008a) poukazuje na fenomén, že pedagogové jsou ve školách „konfrontováni“ s žáky, kteří je provokují, neustále vyrušují, porušují všechna pravidla a dohody, čímž jim ztěžují výchovně vzdělávací proces a mimo jiné narušují psychosociální klima třídy. **Znalost základních klasifikací, příčin a projevů poruch chování považuje za neodmyslitelný předpoklad pedagogického snažení ke správnému přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. s poruchami chování.** Zejména jde o schopnost porozumět pozadí problému, lékařským zprávám, ale i projevům chování, se kterým se při výkonu své profese setkávají. Správná interpretace potažmo porozumění fenoménu poruch chování, může při hledání edukačních řešení usnadnit pedagogickým pracovníkům výchovně vzdělávací proces a pozitivně ovlivnit další vývoj.

Nevhodné chování na stresové nebo náročné situace může být určitým „voláním o pomoc“, kterým se dítě dožaduje pozornosti a dává najevo, že se něco děje (Ptáček, 2006).

4.1 Odlišení problémového chování od poruch chování

Snad každý pedagog se ve svém profesním životě setkal s neposlušnými a zlobivými dětmi. Avšak to, že většina dětí někdy neposlouchá či porušuje společenské normy a pravidla nemusí signalizovat, že jde o poruchu chování nebo predikovat, že se tak stane. Může jít „pouze“ o projevy chování, které odrážejí jeho aktuální psychický vývoj v určitém vývojovém období dítěte, jeho osobnost a důsledky dosavadní rodičovské výchovy. Nicméně i v těchto případech je třeba být „na pozoru“, aby se toto chování nerozvinulo v problematické chování popř. poruchu chování (Kvintová, 2016).

*„Nejběžnější odchylky v chování se v minulosti nazývaly difcility: tímto termínem se označovaly mírné formy nepřizpůsobivosti, nízké sociální dovednosti a nedostatečné návyky. Porušovaly běžná společenská pravidla, ale nepřekračovaly hranice zákonnosti. Dnes mluvíme spíš o **problémovém chování**.“* (Hornáková, 2010, str. 320)

Problémové chování závisí na různých okolnostech (situaci) a projevuje se u každého jedince odlišně. U některého jedince se **projevuje zlobením, vyrušováním a neukázněností, u jiného může jít o úmyslné formy projevů agresivního chování, vůči okolí**. A pokud se chování jedince nachází mimo uznávané normy nebo je dokonce porušuje, je chování označováno za problematické. **Každý jedinec, jehož chování je označeno za problémové, musí uznávaným pravidlům a normám rozumět – chápat je**. U jedince, který nesplňuje kritérium spojené s porozuměním a chápáním, není možné o problémovém chování hovořit (např. u jedince na nižší úrovni rozumových schopností nebo u jedince z odlišného sociokulturního prostředí nebo jehož aktuální vývojový stupeň mu neumožňuje rozpoznat, jak se má v aktuální situaci zachovat) (Kvintová, 2016).

4.2 Kdy hovoříme o poruchách chování?

*„Když mají nápadnosti v chování trvalejší charakter a takovou intenzitu, že přinášejí v každodenním životě různá omezení a vyžadují zvláštní výchovná opatření, případně i medikamentózní léčbu, tehdy mluvíme o **poruchách chování**.“* (Hornáková, 2010, str. 320)

„*Poruchy chování jsou často mylně zaměňovány za celou řadu jiných poruch nebo dokonce i situačních reakcí dítěte. Jedná se například o poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD), afektivní poruchy (deprese apod.) a další.*“ (Ptáček, 2006, str. 5)

Při posuzování přítomnosti poruchy chování je důležité, zohlednit vývojový stupeň dítěte (např. porušování občanských práv druhých dětí není v moci většiny sedmiletých dětí a není nutným důvodem pro uplatnění diagnózy k této věkové skupině) (Train, 2001).

Míra hodnocení projevů chování je značně subjektivní a vždy bude záležet na tom, jak dlouho problém trvá a jak silně na jedince působí. V posuzování, zda se jedná o problémové chování nebo dokonce poruchu chování, se často neshodují ani odborníci, jelikož objektivní posouzení skutečnosti, může být zkresleno subjektivním vnímáním posuzovatele (žebříčkem hodnot, morálkou, mírou odolnosti, ale také osobnostními, sociálními i zdravotními aspekty vztahujícími se k dítěti) (Hutyrová, 2019).

4.3 Vymezení pojmu porucha emocí nebo chování

Pro potřeby speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání, zformulovalo v roce 1992 **Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání** v USA definici, která je akceptována napříč Evropou, ale i u nás v ČR. „*Pojem porucha emocí nebo chování je výrazem pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností.*

Současně je toto postižení:

- a) něco víc, než přechodná víceméně předvídatelná reakce na stresující události z jeho prostředí;*
- b) vyskytuje se současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou;*
- c) přetrvává i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu (pokud se tím odborníků ve svém posudku neshodne na základě historie daného jedince, že intervence bude neúčinná).*

Poruchy emocí a chování mohou koexistovat s jiným postižením.“ (Vojtová, 2008a, str. 88)

4.4 Etiologie poruch chování

„Poruchy chování jsou spojeny se společenskou kohezí, socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím (poruchy chování u rodičů, antisociální a kriminální chování rodičů, nezaměstnanost, alkoholismus, rozvody, rodina s velkým počtem členů, striktní nebo příliš permissivní výchova bez kontroly a strukturace volného času).“ Riziko, že jedinec bude stížen poruchou chování, je o to vyšší, čím větší je počet rizikových faktorů (Malá, 2000, str. 315).

„Poruchy chování mají tzv. multifaktorovou etiologii, což znamená, že příčiny mohou spočívat v biologických, psychosociálních, ale i rodinných faktorech. (Ptáček, 2006, str. 5) Výčet a popis biologických a psychosociálních příčin obohatila Kvintová (2016) o faktor dědičnosti – resp. temperamentu, ve kterém spatřuje zvýšené riziko impulzivitu, snížené citlivosti ke kritice, lhostejnosti, dráždivosti, potřebě vyhledávat vzrušivé podněty, odmítání norem.

„Průběh a prognóza poruch chování se mění s věkem jedince a jsou závislé na vývoji fyzické síly, kognitivních schopností a na sexuálním vyžívání jedince.“ (Hosák, 2015, str. 372) K vývoji poruch chování dále uvádí, že zprvu se objevují méně závažné symptomy (např. lhaní, drobné krádeže), ale v pokročilém či konečném stádiu se projevují již mnohem závažnější příznaky (např. krádeže s násilím proti oběti, znásilnění). Dále uvádí, že u chlapců jsou pozorovány spíše projevy chování, které narušují sociální vztahy (rvačky, krádeže, vandalismus, problémovou morálku ve školním prostředí, agrese fyzickou i vztahovou). U dívek se objevuje více lhaní, záškoláctví, útoky, zneužívání návykových látek, prostituce a vztahová agrese. V tomto ohledu však zdůrazňuje, že průběh poruch chování je u každého jedince variabilní a navíc s různými negativními dopady nebo rizikovým chováním (Hosák, 2015).

4.5 Komorbidita

Podle Ptáčka komorbiditou rozumíme vzájemnou kombinaci a výskyt symptomaticky obdobných poruch nebo obtíží vyskytujících se současně s původním onemocněním nebo poruchou. Jako komorbidní k poruchám chování identifikuje zejména: *„poruchy emocí, poruchy pozornosti a hyperaktivity ADHD, specifické poruchy učení a v pozdějším věku zneužívání návykových látek.“* (2006, str. 16)

Kvintová svou pozornost zaměřuje na komorbiditu poruch chování s hyperkinetickou poruchou ADHD. *„Z výzkumů vyplývá, že více než jedna třetina chlapců a polovina dívek s diagnostikovanou poruchou chování trpí současně poruchou*

pozornosti a hyperaktivitou.“ Rovněž připomíná, že syndrom ADHD mnohdy poruchám chování nejen předchází, ale také bývá jedním z důvodů jejich vzniku. V projevech chování tyto případy vykazují vyšší intenzitu agresivního a násilného chování, které přetrvává do dospělosti (2016, str. 149).

Hosák et. al. ve své publikaci Psychiatrie a pedopsychiatrie uvádí podrobnější výčet komorbidit u dětí a dospívajících s poruchou chování, kdy riziko zvýšené komorbiditě patří u těchto poruch: *„hyperkinetické poruchy, poruch nálady (včetně bipolární afektivní poruchy), úzkostných poruch, tikových poruch, specifických vývojových poruch školních dovedností a specifických vývojových poruch řeči a jazyka.“* ... *„Porucha chování v dětství a adolescenci může v dospělosti vyústit do poruchy osobnosti či vést k poruchám spojeným se zneužíváním návykových látek.“* (2015, str. 372)

4.6 Základní typy poruch chování

V současnosti se v české terminologii stále více objevuje snaha odstranit „nálepkování“, aby děti s poruchami chování, nebyly označovány nálepkou a vyčleňovány z kolektivu (Vojtová, 2008a). *„Přiřčení role problémového dítěte je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka. ... Takové negativní nálepkování se může stát v případě, že učitel nezná příčiny a důvody žákova poruchového chování. ... Tato nálepka pak má stigmatizující charakter, což může mít negativní vliv na prospívání dítěte v rámci dalšího vzdělávacího procesu.“* (Kvintová, 2016, str. 147)

Samotné nahlížení na problematiku poruch chování je prováděno z různých pohledů a různými vědeckými obory. A vzhledem k rozšiřování poznatkového fondu, dochází v rámci mezioborové spolupráce k vzájemnému sblížení, prolínání a překrývání různých klasifikací a pohledů (Vojtová, 2008a).

4.6.1 Klasifikace poruch chování z pohledu speciálně pedagogického

Disociální chování – nejmírnější forma problematického chování, které lze usměrnit výchovným působením. Jedná se o společensky nepřizpůsobivé, nepřiměřené krátkodobé chování porušující normy nebo chování na samotné hranici normy (lhavost, neposlušnost a neukázněnost, vzdorovitost, zlozvyky atp.) (Kvintová, 2016).

Asociální chování – chování, které je v kolizi se společenskými mravy a morálkou, ale právní normy nepřekračuje (krádeže, útěky, vandalství, záškoláctví, toulání, autoagrese, sebevražda, závislosti atp.). Náprava, se bez „intervence“ speciálně pedagogického přístupu neobejde (Kvintová, 2016).

Někteří autoři považují toto období za „predelikventní chování“, které se může vystupňovat až do závažnějších forem problémového chování – tj. antisociálního nebo i delikventního (Matoušek, Kroftová, 2003 in Kvintová, 2016).

Antisociální chování – protispolečenské patologické chování, kdy dochází k porušení právních norem a poškozování práv a svobod jedince, ale i společnosti (krádeže, loupežné přepadení, vandalství, sexuální delikty, organizovaný zločin, trestněprávní delikty páchané pod vlivem drog atp.) (Kvintová, 2016).

Delikventní chování – útok na zájmy jednotlivce i společnosti, jednání vysoce překračuje hranice společenských a morálních pravidel a norem (Matoušek, Kroftová, 2003 in Kvintová, 2016).

4.6.2 Klasifikace poruch chování z medicínského pohledu

V ČR se v praxi používají diagnostická kritéria dle MKN – 10, ale i přesto je velmi komplikované poruchu chování u dítěte odpovědně rozpoznat. Kvalifikované zhodnocení může provádět pouze klinický psycholog nebo psychiatr (Ptáček, 2006).

V definici MKN 10 jsou poruchy chování vymezeny jako: „*opakující se a trvalý vzorec (minimálně šest měsíců) disociálního, agresivního a vzdorovitého chování porušujícího sociální normy a očekávání s ohledem na věk dítěte.*“ (Kvintová, str. 148)

Základní dělení poruch chování z medicínského pohledu (Hutyrová, 2019, str. 69-72):

Poruchy chování ve vztahu k rodině – „*konfliktní situace v rodině, konflikty mezi rodiči, rozvody, agresivita, ničení věcí a rodinného majetku, krádeže peněz a majetku.*“

Socializované poruchy chování – „*negativní vztah k autoritám, ke škole, pozitivní vztah k partě, parta disociálního charakteru.*“

Nesocializované poruchy chování – „*dítě nebo mladistvý realizuje přestupky samostatně, izolovanost, agresivita, nepřátelství a vzdor vůči dospělým, projevy krutosti, šikany, v podstatě chybí jakékoliv hlubší vztahy a vztahy k vrstevníkům.*“

Poruchy opozičního vzdoru – „*odmítání plnění příkazů a běžných povinností, neposlušnost, hrubost, zvýšená dráždivost, nepřátelské postoje, provokace, opozičnictví.*“

Smíšené poruchy chování a emoci – ... „*sociálně podmíněné chování, motivace asociálních skutků dítěte je u nich dobře srozumitelná a jasná a děti bývají velmi dobře zapojeny mezi vrstevníky, ale vztahy s dospělými, především mimo jejich subkulturu, mohou být konfliktní.*“ (Paclt, 2007 in Hutyrová, 2019, str. 73)

4.7 Vybrané projevy problémového chování a poruch chování

Podle Hutyrové můžeme mezi typy projevů problémového chování a poruch chování zařadit následující: „*nadměrné upoutávání pozornosti, negativismus, lhaní, krádeže, čachrování, útěky, toulání, projevy fyzické a verbální agrese.*“ (2019, str. 89)

Nadměrné upoutávání pozornosti – v literatuře je tento projev charakterizován „šaskováním“. Častěji je pozorováno u chlapců. Jde o snahu jedince se prosadit ve skupině nebo kolektivu. Je to reakce na jedincem zažívané pocity méněcennosti nebo na frustraci citových, ale i společenských vztahů. Problémem je, v případě, že přetrvává do školního věku (Matějček, 2011 in Hutyrová, 2019).

Negativismus (vzdor, opozice) – popř. období dětského vzdoru je z vývojového hlediska typické pro raný dětský věk (1-5 let), ale pokud se objevuje i ve školním věku signalizuje duševní nerovnováhu. Projevuje se neschopností dodržovat normy a pravidla, odmítáním názorů autorit, odmítáním poslušnosti a odmlouváním. Může být důsledkem na nevhodný způsob výchovy, ale také může být důsledkem působení hyperkinetické poruchy ADHD (Vágnerová, 2004, 2014 in Hutyrová, 2019).

Lhaní (zapírání, omlouvání) – jde o únik ze situace, která je pro dítě nepříjemná a kterou nedokáže vyřešit jiným způsobem, než lží nebo úmyslnou nepravdou atp. Při diagnostice je důležité posuzovat i vývojové stádium dítěte, jelikož pro děti v předškolním věku je typické magické myšlení s bohatou fantazií. Jako poruchu hodnotíme lhaní, pokud jde o lež úmyslnou s cílem někoho poškodit a nebo získat vlastní výhody (Matějček, 2011 in Hutyrová, 2019).

Krádeže – v případě, že dítě již chápe pojem vlastnictví a je schopno dle norem rozeznat vztah k vlastním a cizím věcem. Krádeže mohou v sobě zahrnovat i určitou dávku agrese nebo násilí.

Krádeže mohou být motivovány těmito pohnutkami: pro sebe (frustrace v citových vztazích v rodině), pro druhé nebo pro partu (za účelem určitého uznání), jako zážitek (z pocitu nudy a touhy po nebezpečí) nebo krádež za účelem pomsty (motivací je poškození druhého). Rozhodující také bude, zda dítě krádež připravuje, plánuje a opakuje (závažné) nebo krade ojediněle, příležitostně a nebo impulzivně (méně závažné). K tomuto by bylo možno přiřadit také **čachrování** (vyměňování) s nějakým majetkem nebo zbožím, nepřehledné půjčování peněz prokládané různými podvody a lhaním (Vágnerová in Hutyrová, 2019).

Útěky – dítě se snaží řešit problém únikem z prostředí, které jej ohrožuje nebo nějak omezuje. Rozeznáváme útěky impulzivní, plánované, chronické, ale i ze zařízení pro

výkon ústavní výchovy. S útekem souvisí nebo na ně navazuje **toulání**, které je odrazem nedostatečné citové vazby, k místu odkud dítě utíká (dlouhodobé opuštění domova, zázemí). Toulání je často spojované s krádežemi, prostitucí a užíváním návykových látek (Matějček, 2011, Vágnerová, 2014 in Hutyrová, 2019).

Projevy fyzické a verbální agrese – agrese jako pozorovatelné chování se objevuje okolo každého z nás, je přirozenou součástí našeho života. Ne každé agresivní chování je poruchou (Hutyrová, 2019).

„Agresivní jedinci se vyznačují násilným porušováním a omezováním práv ostatních, a z toho hlediska je lze považovat za nejzávažnější.“ ... „Mezi agresivní formy poruch chování lze zařadit: násilné chování vůči lidem, zvířatům nebo věcem, týrání lidí nebo zvířat, vandalismus, přepadávání a specifickou variantu násilného jednání – šikana.“ (Kvintová, 2016, str. 159)

5 Výzkumné šetření

Teoretická část bakalářské práce podává a propojuje základní teoretické informace týkající se pedagogické profese asistenta pedagoga, s některými praktickými informacemi a východisky, týkajícími se vzniku syndromu vyhoření asistentů pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování.

Výzkumné šetření v praktické části volně navazuje na prezentované informace z teoretické části. Zaměřuje se na konkrétní segment pedagogických pracovníků zaměstnaných ve školství v rámci inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – na asistenta pedagoga, pracujícího s dětmi s poruchami chování.

5.1 Výzkumný problém

O syndromu vyhoření se sice dá nalézt kvalitní odborná literatura, ale ta je věnována převážně učitelům a učitelství, navíc jen v omezeném množství. Rovněž jsou známy významné výzkumy a výzkumná šetření k syndromu vyhoření, ale tyto se vážou, stejně jako u literatury, zejména k učitelské profesi a také jich je spíše poskromnu. Ještě méně pozornosti je v tomto ohledu věnováno neméně důležité pedagogické práci – asistentovi pedagoga.

Asistenti pedagoga jsou např. Hájkovou (2018) vnímáni, jako jeden z hlavních „nástrojů“ podpory a pomoci při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. A jelikož jde, i z pohledu výzkumníka, o náročnou a odpovědnou pedagogickou činnost, je ve vši skromnosti „předpokládáno“, že asistenti pedagoga mohou být „přiměřeně stejně“ ohroženi syndromem vyhoření, jako ostatní pedagogové – učitelé, podílející se na výchovně vzdělávacím procesu.

Bakalářská práce je tedy v teoretické i praktické části zaměřena na méně diskutovaný jev nebo problém, syndrom vyhoření asistentů pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování. Práce s dětmi s poruchami chování nebo s problémy v chování je považována za velmi odpovědnou a zatěžující, ale je také vnímána jako „významný“ stresor asistentů pedagoga, i když zdaleka ne jediný. A pokud by působil dlouhodobě a v kontextu dalších zátěžových nebo náročných životních situací, mohl by způsobit nepříjemné psychické reakce nebo ztrátu duševního zdraví.

5.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak vnímají asistenti pedagoga své působení ve výchovně vzdělávacím procesu, dále jaké mají povědomí o syndromu vyhoření, jaké stresory na ně ve školském prostředí při práci s dětmi s poruchami chování nejvíce působí, ale také zda se cítí být syndromem vyhoření oni sami ohroženi nebo dokonce postiženi a popř. zda je ohrožen či postižen někdo z jejich okolí.

Záměrem není zkoumat četnost syndromu vyhoření vyskytujícího se u asistentů pedagoga, ale naopak pomocí vhodně zvolených výzkumných otázek, dostat se více do hloubky „pod povrch“ zkoumaného jevu. Snahou je získat si důvěru dotazovaných asistentů pedagoga a mít pokud možno co nejupřímnější (osobní) informace nebo odpovědi na níže uvedené **výzkumné otázky**, vztahující se k prostředí, které je asistentům pedagoga svou povahou „nejznámější“ nebo „nejbližší“. Přitom respondentům poskytnout dostatečný prostor pro jejich sebevyjádření vědomostí, vlastních zkušeností, postojů a pocitů.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	
HVO	Jak vnímají asistenti pedagoga problematiku/fenomén syndromu vyhoření? (při práci s dětmi s poruchami chování).
DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
DVO1	Co obnáší pozice asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování?
DVO2	Jak asistenti pedagoga vnímají stres a tlak, který je na ně vyvíjen?
DVO3	V jakých situacích se asistenti pedagoga dostávají do ohrožení syndromem vyhoření?
DVO4	Jaké zkušenosti mají asistenti pedagoga se syndromem vyhoření?

5.3 Výzkumná strategie a metoda sběru dat

Za účelem získání vypovídajících dat, je zvolena strategie kvalitativního výzkumného šetření mezi asistenty pedagoga, kteří pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s dětmi s poruchami chování.

Kvalitativně vedený výzkum bývá přirovnáván k práci detektiva. Na začátku výzkumného šetření si výzkumník stanoví současně s tématem výzkumné otázky, ale ty může dle potřeby v průběhu výzkumu, při sběru nebo analýze dat přetvářet, modifikovat a doplňovat. Přitom cílevědomě, popř. opětovně, vyhledává nejrůznější informace, ty analyzuje a snaží se o zodpovězení vytyčených výzkumných otázek a potvrzení nebo přezkoumání závěrů (Hendl, 2005).

U kvalitativního výzkumu: „... se jedná o paletu rozdílných postupů, které však vycházejí z jednoho základního principu – zkoumat určitý prvek, proces, fenomén, ad. v přirozených podmínkách, snažit se mu porozumět a vytvořit pokud možno jeho komplexní obraz.“ (Reichel, 2009, str. 62) Kvalitativní výzkum „jde více do hloubky problému, zpravidla se ho účastní mnohem méně osob (probandů/informantů), zato s nimi výzkumník stráví v porovnání s kvantitativním výzkumem obvykle více času.“ (Knytl, Křivánková, 2022, str. 231-232)

Hendl (2005) zařazuje mezi hlavní výhody kvalitativního výzkumu získání podrobného popisu nebo vzhledu na zkoumaný jev, událost, fenomén nebo jedince, zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí, možnost reagování na situační kontext či podmínky a v neposlední řadě, hledání souvislostí a navrhování teorií. Naopak mezi nevýhody řadí časovou náročnost, možný vliv subjektivních dojmů a preference výzkumníka na samotný výzkum, také pružnost, nestrukturovanost, tzn. nemožnost jeho opakování. Dále vzhledem k malému počtu respondentů jsou získané informace hůře zobecnitelné a vyhodnotitelné.

Snahou při provádění sběru dat je získat si důvěru respondentů, aby od nich byl získán co nejvěrnější obraz (nejhlubší popis) zkoumaného jevu. Zároveň vzhledem k citlivosti tématu, bude možnost reagovat na individualitu asistentů pedagoga a na kontext situace „face to face.“ Je zamýšleno navodit důvěru respondenta ve výzkumníka a hledat vhodné doplňující otázky či vysvětlení při rozhovoru. Navíc i pozorovat verbální a neverbální projev. A vzhledem k tomu, že téma syndrom vyhoření (burnout) je samo o sobě obecně v řadách pedagogických pracovníků a vůbec v pomáhajících profesích dosti tabuizované, je použita kvalitativní technika výzkumného šetření – metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Reichel (2009) uvádí, že **polostrukturovaný rozhovor nebo interview** bývá označován také, jako rozhovor pomocí návodu a jde v podstatě o kombinaci výhod a minimalizaci nevýhod jiných forem rozhovoru (tj. volného, strukturovaného a nestrukturovaného). Právě jeho odlehčenost nebo volnost napomáhá k vytvoření přirozenějšího a vřelejšího kontaktu s respondentem. Interview obsahuje osmnáct předem připravených otázek, které jsou předmětem zájmu badatele. Pořadí otázek při vedení rozhovoru není striktně stanoveno. Otázky mohou být nejen pokládány v libovolném pořadí (dle potřeby), ale také mohou být modifikovány a doplňovány mimo strukturu rozhovoru. Podmínkou je, že v interview musejí být otázky položeny respondentovi všechny.

Rozhovory s respondenty byly uskutečněny vždy po vzájemné dohodě, buď na „neutrální půdě“ tj. mimo prostory školy (např. v klidné kavárně) nebo přímo ve škole, ale po pracovní době. Důraz byl kladen na zachování anonymity respondenta rozhovoru a na uskutečnění rozhovoru v klidném prostředí bez rušivých vlivů. Samotné rozhovory trvaly vždy podle individuálního tempa respondenta a s ohledem na vývoj rozhovoru, vždy se pohyboval v rozmezí mezi 35-50 minutami. Obsahy rozhovorů byly nahrávány na diktafon a ještě před tím byl každý respondent požádán o jeho souhlas. Následně byly rozhovory, pro potřeby další analýzy doslovně zaznamenány do podoby psaného textu. Použité otázky v rozhovoru byly předem připraveny a za účelem prověření vyzkoušeny na respondentovi mimo výzkumný soubor. Při tomto se ukázalo, že pro jejich snazší pochopení bude vhodné v položených otázkách nerozlišovat slova dítě a žák s tím, že si je respondent sám „přebere“ a bude odpovídat, jak sám uzná za vhodné. Proto je v konstrukci otázek uváděno označení dítě/žák.

5.4 Způsob sběru dat a výzkumný vzorek

Vzhledem k časové náročnosti kvalitativně orientovaného výzkumného šetření byl tento uskutečněn v období měsíců leden až březen 2023. Byl realizován mezi asistenty pedagoga pracujícími na několika Speciálních základních školách (zřízených dle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) napříč ČR.

Toto prostředí a instituce speciálních základních škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vybráno záměrně. Jednak proto, že je zde opravdu vysoká „koncentrace“ asistentů pedagoga se zkušenostmi s výchovou a vzděláváním dětí s poruchami chování, ale také, že k tomuto prostředí mám poměrně blízko v souvislosti s mým zaměstnáním. S ohledem na časovou náročnost takto prováděného výzkumného šetření bylo osloveno ke spolupráci 6 asistentů pedagoga (bez ohledu na pohlaví, věk a vzdělání). Při výběru vzorku se výzkumník řídil vlastním úsudkem, který vycházel z potřeb (záměru) a charakteru zkoumání.

Autor Reichel ve své publikaci k metodologii sociálních výzkumů tento postup výběru jednotek zařazuje k metodě záměrného, nepravděpodobnostního výběru. Jeho využití vidí u jednodušších a menších výzkumů (nepřesahující desítky jednotek souboru) a konkrétně uvádí, že jde o výběr provedený úsudkem výzkumníka. „*Výzkumník znalý kontextů zkoumané problematiky vybere prvky sám.*“ (2009, str. 83)

5.5 Vyhodnocování zjištěných údajů

„Způsoby třídění a vyhodnocování kvalitativních údajů jsou různorodé jako tyto údaje samy.“ ... „Tak jako charakter těchto údajů ani jejich zpracování nemůže být standardizované, parametrizované.“ (Reichel, 2009, str. 164)

Získané údaje od respondentů, zaznamenané ve formě audionahrávky jsou výzkumníkem přepsány pomocí **transkripce** do písemné podoby a dále postupně utříděny. V případě, že se v rozhovorech objevuje nerelevantní informace, jsou tyto vyřazeny. Přitom je dodržováno pravidlo, že: *„směr a rámeček vyhodnocování údajů musí reflektovat původní cíle zkoumání, popř. změny, ke kterým se během realizace flexibilně došlo.“ (Reichel, 2009, str. 165)* Dále pomocí metody **kódování** jsou lokalizována data vztahující se k tématu nebo k výzkumným otázkám, tyto jsou rozčleněny na menší jednotlivé tematické celky, popsány – pojmenovány (Reichl, 2009) a následně interpretovány. *„Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje. Kódy mají mít relevanci k výzkumným otázkám, konceptům a tématům.“ (Hendl, 2005, str. 228)*

Při dalším zpracování dat a jejich vyhodnocování je použito metody indukce, kdy: *„z pravidelností zkoumaných událostí odvozujeme určité pravidlo o určité pravidelnosti platné pro další události na jiném místě nebo v jiném čase.“ (Hendl, 2005, str. 36)*

5.6 Interpretace rozhovorů

1. Jaká je Vaše náplň práce na pozici asistenta pedagoga?

Pomoc dětem a učitelům	Řízení se pokyny učitele, plnění jeho zadání
Podpora dětí	Spolupráce s učitelem
Práce s třídním prostředím a vztahy	Komunikace
Dozor/dohled	Družina

V odpovědích všech respondentů se v souvislosti s náplní práce objevila pomoc a podpora ve vztahu ke vzdělávání. Někteří z respondentů vnímají svoji pomoc ve vztahu k žákům a naopak jiní více ke vztahu k učitelům. Respondent 1 vysvětlil, že je sdíleným asistentem a tedy, že pomáhá dítěti, které v danou chvíli potřebuje pomoci nejvíce. Ve vztahu k učiteli se dle Respondenta 1 jedná o pomoc s klimatem třídy a dle potřeby pomoci s učením dětí. Další uvedenou náplní práce je dle respondentů podpora dětí a to formou psychickou či morální. Respondent 2 dle svého názoru někdy zastupuje rodiče tím, že si k němu chodí děti pro „pomazlení“. Část respondentů dále svůj podíl vnímá během práce s třídním prostředím, které svou přítomností zpřijemňuje a pokud je to potřeba, děti usměrňuje. Respondent 2 přikládá význam svému přehledu nad třídními vztahy. Dále respondenti uvedli, že na děti dohlíží, resp. dle učitelské terminologie provádí dozor. Takový dozor je prováděn jak za nepřítomnosti učitele, tak i za jeho přítomnosti. Respondent 1 uvádí, že je někdy považován za otravného dozorce, hlavně žáky, kteří mají sklony k porušování pravidel.

Dále se respondenti také řídí pokyny učitele a plní jím zadanou práci či úkoly. Respondent 2 pociťuje, že je někdy jenom do počtu, neboť by mohl být více nápomocen při vzdělávání žáků, kteří by jeho pomoc uvítali. Respondent 4 je dle svých slov učiteli k ruce a úzce s ním spolupracuje, přičemž je připraven učitele v případě potřeby i zastoupit a třídu řídit. Respondent 6 se také jako asistent pedagoga podílí na pomoci s komunikací mezi učiteli, rodiči a žáky. Kromě výše uvedeného se Respondent 3 v rámci svého pracovního úvazku asistenta pedagoga se též podílí na chodu družiny.

2. a) Jakou roli zastáváte ve třídě, ve které působíte?

Kamarád	Psycholog	Poskok, sluha učitele
Podpora, opora	Hlídač	
Matka, otec	Asistent pro pedagoga	

Kromě podpory či opory, kterou jsou asistenti pedagoga svým žákům, zmínil Respondent 3, že u něho některé děti hledají přívětivost a mateřkost, jestliže se jim

nedostává doma, je to tedy jako by žákům byl matkou/otcem. Respondenti jsou většinou svým žákům kamarádem, ale musí být i jejich hlídačem, který někdy musí být důsledný. Respondent 4 dle svých slov občas zastává také roli psychologa. Zároveň respondenti nezapomněli na to, že jsou asistenty pedagoga – tedy že jsou ve třídě pro učitele, kdy však Respondenti 3, 5 se považují za učitelova poskoka/sluhu.

b) Jak Vás vnímají děti/žáci?

Pozitivně
Jako podporu
Jako dozorce
Nenahraditelně

Respondenti uvedli, že jsou žáky vnímáni spíše pozitivně, což závisí na vzájemném poznání a důvěře. Blíže k sobě mají s žáky, se kterými se ve výuce setkávají běžně. Ti pak lépe využívají podporu asistentů pedagoga. Respondenti uvádí, že to jak je žáci vnímají, záleží na situaci a na roli, kterou v té chvíli zastávají. Např. při vymáhání pravidel, je asistent pedagoga vnímán negativním dojmem. Negativně jsou vnímáni hlavně žáky se sklony k porušování pravidel. Respondent 2 také zmínil případ, kdy žák přestoupil z jiné školy a přinesl si averzi vůči asistentům pedagoga. Svůj postoj vůči asistentovi mu dává svým chováním najevo a to nejčastěji opozičním vzdorem, ignorací nebo vzteklým chováním. Celkově se však respondenti shodli na tom, že jsou žáky vnímáni pozitivně. Naopak však Respondent 2 uvedl, že třídním učitelem je vnímán jinak než žáky. Učitel mu dává své postoje před žáky najevo a jeho vynaloženou iniciativu navíc potlačuje. Respondent 5 se domnívá, že nejen žáci, ale i učitel ho vnímají jako nenahraditelného, kvůli různým nenadálým situacím, které pak řeší.

3. Co považujete za nejdůležitější předpoklady asistenta pedagoga, působícího mezi dětmi/žáky s poruchami chování? Myslíte si, že tyto předpoklady splňujete?

Vztah k dětem	Objektivnost	Nadhled
Komunikativnost	Psychická odolnost,	Základní vědomosti,
Empatie	vyzrálost	zájem se dále vzdělávat
Autorita	Trpělivost	

Respondenti uvedli jako nejdůležitější schopnosti asistenta pedagoga vztah k dětem, komunikativnost a empatii. Jako další předpoklady, které se objevily v odpovědích respondentů, jsou autorita, objektivita, psychická odolnost, vyzrálost, trpělivost či nadhled. Další vloh, kterými by měl asistent pedagoga disponovat, jsou alespoň

základní vědomosti a zájem se dále vzdělávat. Respondent 1 v sobě občas bojuje s tím, aby si některé věci nebral osobně a nevztahoval je na sebe. Respondent 3 si je vědom toho, že by měl pracovat na své psychické odolnosti a zároveň zdůrazňuje, že bez kladného vztahu k dětem jít pracovat jako asistent pedagoga, je nesmysl. Dotazovaní se shodli, že více či méně předpoklady splňují.

4. Jaké máte zkušenosti s dětmi/žáky s poruchou chování a jak dlouho s nimi pracujete?

Náročná práce
Vysilující práce
Donutilo odejít do jiné třídy

Respondent 6 je asistentem pedagoga teprve krátce a učí se s dětmi s poruchou chování teprve pracovat. Respondenti 1, 2, 3, 4 a 5 zkušenosti s dětmi s poruchou chování mají a to okolo čtyř až pěti let. Někteří uvedli, že se jedná o náročnou a vysilující práci. Jeden z respondentů dokonce v důsledku náročné práce ve třídě s více dětmi s poruchou chování musel odejít do jiné třídy a to navzdory tomu, že už měl před tím praxi jako asistent pedagoga.

5. S jakým očekáváním jste do Vašeho zaměstnání nastoupil/a? Naplnila se tato představa?

Nevědomost	Očekávání seberealizace
Tušení bylo, ale realita je úplně jiná	Očekávání pomoci s vychováváním žáků
Práce s dětmi se specifickými poruchami učení	Očekávání užitečnosti a naplnění

Na otázku, týkající se očekávání respondenti odpověděli tak, že si nebyli vědomí toho, co je čeká nebo, že měli nějaké tušení, avšak pak zjistili, že realita je jiná. Výrazně méně zkušený respondent než ostatní, měl očekávání, že bude pomáhat a bude užitečný. Avšak i tento respondent nabývá dojmu, že jeho očekávání se nenaplní. Respondent 1 očekával, že bude pracovat více s dětmi se specifickými poruchami učení nebo dětmi zlobivými, ale pracuje spíše s dětmi s poruchami chování, s čímž se nikdy předtím nasetkal. Očekávání žádného z respondentů se nenaplnilo, ale pro Respondenta 3 následná zjištění přinesla alespoň pozitivní zjištění, že se sám zvládá věnovat svým dětem, protože v předchozím zaměstnání tento pocit neměl.

6. Jak pracujete se stresem a napětím, kterému jste vystavováni? Jak často se do takového stresu dostáváte?

Předcházení stresovým situacím	Vyšumění stresu, vstřebání stresu
Stresové situace jako zkušenost	Odchod z hodiny
Nepřipouštění si stresu	Pohyb (procházky, sport)
Věnování se jiným povinnostem	Promluvení s manželem/manželkou
Nemyšlení na nepříjemné věci	Nijak
Vyhýbání se nepříjemným věcem	

Všichni respondenti uvedli, že se se stresem a napětím setkávají každý den. Ve většině se s ním respondenti vypořádávají různě, v závislosti na svém rozpoložení. Respondent 2 uvedl, že se stresem nepracuje, ale v průběhu dalších doplňujících otázek připustil, že se stresem vlastně pracuje. Ti, kteří se s ním snaží vypořádat, používají kombinace různých způsobů a to dle svého aktuálního stavu a situace. Respondenti 1 a 6 se stresem vypořádávají pohybem v podobě procházek či nějakého sportu. Respondent 2 řeší takové situace tím, že je nechá vyšumět či vstřebat nebo odejde z vyučovací hodiny. Respondent 4 je ve stresu v současnosti víc než normálně. Respondent 1 uvádí, že záleží, v jakém momentálním psychickém stavu je. V současnosti je v dlouhodobém stresu. Respondent 5 se stresu vyhýbá nebo na něj nemyslí. Pokud se mu nepodaří se stresu zbavit už ve škole, mluví o tom doma s manželem. Respondent 3 a 4, uvádějí, že se stresem a napětím nijak nepracují.

7. Jak se cítíte a co zažíváte, když se dostanete do stresové situace? Popište prosím Vaše fyzické, psychické a další projevy, které Vás napadnou.

Potím se	Chce se mi brečet
Třesu se	Jsem naštvaný/á
Klepu nohou	Cítím se odevzdaně
Koušu si nehty	Vtírají se mi nehezké myšlenky
Musím stále chodit, nesednu si	Jsem podrážený/á
Sahám si na hlavu, bolí mne hlava	Mám chuť stávkovat
Je mi nevolno od žaludku, bolí mne břicho	Uzavřu se do sebe
Bolí mne na hrudníku	Snažím se to přejít, abych se ve svých pocitech neutápěl/a
Probouzím se v noci nebo mi nejde spát	Chci to překonat
Nedokážu jíst	Mám různé zdravotní problémy
Mám strach	
Můžu se rozesmát	

Respondenti popsali řadu svých pocitů a zážitků, dokázali na přeskáčku uvést různé projevy. Někdy se jedná pouze o fyzické projevy, jindy stresové situace ovlivňují jejich emoce a psychickou rovnováhu, ale také vyjmenovali některé sociální projevy. V neposlední řadě uváděli i dopad na jejich zdraví. Žádný z respondentů neuvedl, že by

neměl žádné negativní projevy ze stresových situací, každý jich uvedl několik. Jediným „kladným“ projevem stresových situací byl Respondent 2, který někdy ve stresu zažívá smích, ale v závislosti na psychickém rozpoložení nebo dle únavy. Rovněž také uvádí pláč nebo zdravotní indispozici.

8. Jaké jsou nejčastější nežádoucí projevy dětí/žáků s poruchami chování, se kterými se setkáváte?

Jsou hlučné, překřikují se	Absolutně netolerují dospělé osoby
Vztekají se	Jsou neohleduplné ke spolužákům
Jsou impulzivní	Jsou zlé na sebe navzájem i na asistenty pedagogů
Jsou vulgární	Jsou agresivní a šikanují
Lžou	Nerespektují domluvená pravidla
Jsou vzdorovité	Porušují školní řád
Jsou drzé na učitele i asistenty pedagogů	Střetávají se se zákonem (krádeže)
Jsou hrubé ke spolužákům a učitelům	

V uvedeném výčtu odpovědí respondentů je možno vidět několik svým způsobem „běžných“ projevů chování žáků (problematické chování), ale také některé závažnější projevy, souvisejících zřejmě s poruchami chování. Z dalších odpovědí je patrné, že žáci mají problém s chováním nejen vůči jiným dětem, ale i vůči dospělým. Zejména vůči učitelům nebo asistentům pedagoga. Dále se v odpovědích respondentů objevilo, že kromě nerespektování domluvených pravidel či školního řádu, se dostávají i do střetu se zákonem. Zde u tohoto kódu byly jediným, ale respondenty opakovaným příkladem udávány krádeže. Respondent 2 má ve třídě žáky s poruchami chování, kteří v sobě mají více agrese než ostatní.

9. Jak se cítíte, jestliže dítě/žák s poruchou chování nerespektuje Vámi vydané pokyny?

Nepříjemně	Naštvaně	Pocit'uji marnost,
Frustrovaně	Zamýšlím se nad příčinou	bezradnost, bezmoc
Unaveně	Pocit'uji selhání	

Všem dotázaným respondentům se stává, že některý žák s poruchou chování, ale i bez poruchy, nerespektuje vydané pokyny. Respondenti vnímají své pocity v tomto ohledu různě, ale v podstatě se shodují na nepříjemných pocitech, únavě a naštvaní. Někteří z nich prožívají i pocity selhání, nebo pocity jakési marnosti, bezradnosti či bezmoci. Pouze Respondent 4 si takřka nepřipouští, že je nerespektován, přisuzuje to tomu, že už si zvykl a nyní se spíše zamýšlí nad příčinou toho, že je nerespektován. Někdy vymýšlí odměnu, aby žáci byli poslušní. Respondent 5 už raději některé

prohřešky přechází pouze mlčením a přitom se nechává přemoci jakousi beznadějí. Když není respektován Respondent 2 má občas potřebu neposlušnému žákovi „fláknout“, ale vzhledem k okolnostem to nejde (u toho se respondent směje). Další respondent uvedl, že těmi nerespektujícími žáky jsou stále stejní žáci a že ti už bohužel mají pocit, někdy i správně, že se jim nic nestane.

10. Jste ve svém zaměstnání rádi, nebo ho berete pouze jako zdroj finančních prostředků? Nabíjí Vás práce energií?

Přibývá dětí z horších poměrů
Přibývá dětí s horšími diagnózami
Ze strany učitelů chybí důslednost
Dodělávám si vzdělání
Jsou dobré a špatné dny
Nedostávám prostor se angažovat

V případě jiné pracovní nabídky,
uvažoval/a bych o změně
Peníze potřebuje každý
Energii získávám jinde
Mám uplatnění někde, kde mohu i pomoci

Ve svých odpovědích respondenti mimo jiné uvedli, že jejich zaměstnání je samozřejmě jejich zdrojem finančních prostředků, protože peníze potřebuje každý, ale pro žádného z nich se nejednalo pouze o zdroj finančních prostředků. Někteří jsou svojí prací motivovaní více, jiní méně, však žádný z nich výslovně neuvedl, že by jejich práce nabíjela energii. Problémů přibývá. Nejvíce spokojeným se jeví ten Respondent 6 (s nejkratší praxí). Respondent 1 poukázal nepřímo na zhoršující se situaci ve škole (přichází děti z horších poměrů, závažnější diagnózy).

11. Dostáváte se někdy do stresových situací? Popište prosím, jaké to jsou situace.

Při komunikaci ve škole
Nátlak učitele na asistenta pedagoga
Neadekvátní chování učitele na asistenta pedagoga
Špatné vztahy mezi učiteli a asistenty pedagoga
Problémy s žáky a nedostatečná opora vedení při řešení problémů
Nepředvídané situace
Nedostatečná organizace

Respondenti popsali množství každodenních stresových situací. Stresové situace vznikají při komunikaci s učiteli, jinými asistenty, žáky a občas i s jejich rodiči. Na Respondenta 1 a 3 bývá při zadávání práce vyvíjen učitelem nátlak. Respondent 1 uvádí, že je práce neúměrně mnoho, což v něm vyvolává stres (dále jej stresuje, že zadanou práci nestihne v termínu, že nebude provedená dle představ učitele, ale také když si se zadaným úkolem neví rady). Také ho stresuje, že se k němu učitel chová neadekvátně před žáky. Respondent 5 vnímá vztahy mezi učiteli a asistenty pedagoga jako špatné, neboť učitelé podle něho nejsou kolegiální k asistentům pedagoga. Dalšími

stresovými situacemi jsou, když se děti chovají opozičně, zlobí, neposlouchají, jednají v rozporu se školním řádem a asistent pedagoga se snaží situaci řešit, ale nemá zastání vedení školy. To pak vede k tomu, že si s danou situací, resp. s dotyčným žákem neví rady. Respondent 6 se stresoval před výpomocí v jiné (obávané) třídě a stres z toho se dostavil už týden dopředu. Respondenti narazili i na organizační problémy ve škole s tím, že vznikají stresové situace, z nepředvídaných a náhlých změn plánů. To se někdy děje i při školních akcích, když jsou nepříliš dobře organizačně zvládnuté nebo nedomyšlené.

**12. a) Stalo se Vám někdy, že jste byl/a vystaven/a dlouhodobému stresu?
V jakých situacích?**

Nemoc v rodině
Doplňování vzdělání při zaměstnání
Spor s učitelkou
Atmosféra ve škole

b) Jaký to na Vás mělo dopad?

Špatná nálada	Uzavření do sebe	Nechuť z chození do práce
Stavy úzkosti	Potlačování pocitů	Hledání řešení
Více nemocný/á	Naštvanost	
Vyčerpanost	Omezení své aktivity	

V kontextu různých stresových situací v práci asistenta pedagoga zažívají respondenti dlouhodobý stres. Mnohdy se k dlouhodobému stresu přidávají problémy mimo zaměstnání, ať už nemoc v rodině nebo starosti s doplňováním vzdělání asistentů pedagoga (Respondent 6 – kurz asistenta pedagoga nebo Respondent 1 studium vysoké školy). Stresové situace v práci a v soukromém životě vedou k problémům ovlivňujícím psychickou pohodu respondentů (může jít i o kombinaci těchto stresových událostí). Respondent 2 se snažil najít řešení svého problému (spory s jeho třídním učitelem). A to vedlo k jednorázové omluvě učitele, ale zanedlouho se situace vrátila do původního stavu. Dlouhodobý stres tak pokračoval dále. Respondenti nepozorují, že by byla nějaká snaha vedení školy posunout situaci k lepšímu. Respondent 5 nevidí žádný progres, je to stále dokola, stres pociťuje už tři roky a přestal už rád chodit do práce. Respondent 4 má úvazek asistenta pedagoga a přitom ještě vypomáhá ve školní družině.

13. Jaké podněty Vás stresují při práci s dětmi/žáky s poruchami chování?

Agrese
Vulgarismus
Opoziční vzdor, odmítání
Neuznávání autority dětmi
Opakované nevhodné chování (neposlouchání)
Opakované vysvětlování dětem jak se chovat
Nemožnost situaci řešit (bezmoc), není zastání
Otáčení situace proti asistentovi pedagoga
Stres z paní učitelky
Laxní přístup rodičů

Na respondenty při práci působí různé nežádoucí projevy dětí s poruchami chování a to od neposlouchání, vzdorování, odmítání, nerespektování pravidel či školního řádu, vulgárností až po agresivitu. Stresujícími podněty pro respondenty jsou pak zejména problémy spojené s tím, jak nežádoucí projevy dětí s poruchami chování řešit, neboť problémové děti neuznávají autority a přes opakované vysvětlování se stále chovají, jak nemají. Respondent 3 pociťuje, že nemá situaci jak řešit, bezmoc, často se situace otáčí proti němu, má pocit, že dělá něco špatně. Respondentka 2 je vystresovaná z paní učitelky – volá po změně jejího přístupu. Respondent 4 uvedl, že je mnohdy při řešení problémů vidět laxní přístup rodičů.

14. Myslíte na práci i mimo ní? Stává se Vám, že řešíte pracovní záležitosti i mimo pracovní dobu?

Nosím si práci domů
Myslím doma na práci
Dělám navíc výzdoby a přípravy doma
Volají mi domů kolegové v pracovních věcech
Volají mi domů rodiče žáků na soukromý telefon

Na tuto otázku všichni respondenti uvedli, že na práci myslí i mimo ní a většina z nich řeší pracovní záležitosti i mimo svoji pracovní dobu. Respondent 6 myslí často na práci i v posteli. Některým se občas daří myšlenky na práci eliminovat, jindy jsou zase plní dojmů z toho, co se ten den v práci dělo. Většina respondentů si nějakou práci domu nosí, protože to třeba v práci nestihli. Respondent 3 doma dělal různé výzdoby na nástěnky i o víkendech. Jelikož však jeho iniciativu nikdo neoceňoval a k tomu pojal dojem, že toho začíná být zneužíváno, těchto iniciativ zanechal (snaha vyvarovat se těchto aktivit). Respondentům se také stává, že jim po pracovní době telefonují kolegové, někdy ohledně probrání situací, co se ten den ve škole děly, jindy kvůli organizačním věcem. Respondentovi 1 telefonují rodiče žáků a to i ve večerních

hodinách, kdy tyto rodiče potřebují probrat třeba domácí úkol, jindy problémy s dítětem nebo nějakou svou tíživou životní situací netýkající se školy.

15. a) Už jste někdy slyšel/a o syndromu vyhoření? Dokážete vlastními slovy říci, co to znamená?

Různé projevy	Ubírá na síle a energii
Z pracovních důvodů	Trápení se
V práci s lidmi	Negativní vliv na psychiku
Ztráta nadšení pro práci	Ztráta schopnosti vyrovnat se
Nechuť chodit do práce	s jednoduchými problémy

b) Jaké jsou jeho úskalí?

Podcenění a nerozpoznání
Nepřiznání si pravdy
Těžko se z toho dostává
Promítání do soukromého života
Fatální dopad na zdraví jedince

Na dotázání respondenti uvedli, že o syndromu vyhoření již slyšeli. Respondent 6 se o syndromu vyhoření dozvěděl rozsáhle na kurzu pro asistenty pedagoga, kde tomu přednášející přikládal velký význam. A to také kvůli náročnosti dané profese. Respondent 2 zase uvedl, že mírnější formou syndromu vyhoření prošel ve své předchozí práci, kde pracoval s lidmi. Respondenti dále svými slovy popsali, co syndrom vyhoření dle nich znamená a také některé jeho důsledky. Jako úskalí syndromu vyhoření uvedli, že se snadno podcení, nebo se nepozná. Dále také, že si jedinec své vyhoření nepřizná a těžko se z něho dostává. Rovněž respondenti uvedli, že se syndrom vyhoření promítá do soukromého života a může mít fatální dopad na zdraví jedince a osobní život. Respondent 4 popsal obrazně syndrom vyhoření, že když se člověk boří do bahna, je těžké se z něho dostat. A čím, déle to trvá, tím je to těžší.

16. Dokážete popsat některé projevy chování, které rozvíjející se syndrom vyhoření provázejí nebo jaké projevy jej charakterizují?

Nechuť chodit do práce	Opadnutí nadšení
Změny nálad	Pocit méněcennosti
Citlivost na různé situace, drobnosti	Beznaděj
Narůstající podrážděnost	Apatie k lidem, následná averze
Zhoršování psychického stavu	Uzavření se do sebe, nekomunikace
Více stresu	Sešlost vzhledu jedince
Nervozita	Chronická únava
Nesoustředění, roztěkanost	

Respondenti vyjmenovali mnoho projevů chování, které provází syndrom vyhoření. Vyjmenované projevy se čteně opakovaly. Různí respondenti dávali některým projevům větší význam, jiným zas menší.

17. Cítíte se vy sám/sama syndromem vyhoření ohrožen/a nebo máte ve svém okolí někoho, kdo je syndromem vyhoření ohrožen nebo postižen?

Sám/a se cítím ohrožen/a
V minulosti postižen/a syndromem vyhoření
Kolegové jsou vyhořením postiženi

Žádný z dotázaných respondentů nevedl, že by aktuálně procházel syndromem vyhoření. Respondenti 1, 4, 5 a 6 připustili, že na sobě ohrožení syndromem vyhoření pociťují. Respondent 1 měl jiné očekávání od této práce a již rezignoval na možnou změnu k lepšímu, navíc se v práci stresuje a možná k syndromu vyhoření nemá daleko. Respondent 2 se necítí ohrožen, ale v minulosti něčím podobným jako je syndrom vyhoření procházel, ale naučil se s tím úspěšně vypořádat. Občas má emoční výkyvy, „kdy má chuť se na tu práci vykašlat“. Respondent 3 se necítí ohrožen, ale vidí na spolupracovnících dost velkou ztrátu energie a únavu. Respondent 4 má pocit, že něčím podobným procházel a dodal, že je to spíše schopnost vypořádat se s danou situací. Respondent 5 cítí, že něco není v pořádku. Respondent 6 (s nejkratší praxí) uvedl, že se mu již „sundávají růžové brýle a má strach, aby ho to nedohnalo“. Respondent 1, 2, 3 a 5 vidí ohrožení syndromem vyhoření u svých kolegů.

18. Jaký si myslíte, že může být spouštěč, pro který jedinec začne mít se syndromem vyhoření potíže?

Psychická únava	Ztráta vidiny něčeho lepšího
Frustrace z nezdarů	Tlak
Pocit zklamání a bezmoci	Působení zátěže po delší dobu
Pochyby o smyslu své práce	Nedostatečné ocenění a opovrhování
Soukromé osobní problémy	Přemožení snů realitou
Jiná, nenaplněná očekávání	

Respondenti vyjmenovali řadu možných spouštěčů, kdy největší důraz kladou na zklamání ze své práce, nenaplnění svých očekávání a získání pocitu, že se situace nezlepší. To v kombinaci s únavou a dalšími problémy v soukromém životě dle respondentů může být spouštěčem syndromu vyhoření. Respondent 3 uvedl, že to vše v různých kombinacích může mít velmi vážné následky. Respondent 4 vyjádřil oproti ostatním respondentům ještě navíc, mimo jiné i to, že jde o přemožení snů realitou.

5.7 Shrnutí výzkumného šetření a diskuze

V souvislosti s cílem bakalářské práce bylo zaměřeno výzkumné šetření na syndrom vyhoření a asistenty pedagoga. Výzkumné šetření hledalo odpověď na hlavní výzkumnou otázku a čtyři dílčí výzkumné otázky. Celkem bylo osloveno šest asistentů pedagoga, kteří se ochotně individuálního rozhovoru zúčastnili v roli respondenta. Rozhovory byly následně vyhodnoceny a získané výsledky interpretovány. Jelikož, respondenti ve svých odpovědích v rozhovoru s výzkumníkem používali libovolně označení dítě nebo žák, je pro zachování autentičnosti toto jejich pojmosloví uváděno tak, jak jej oni sami v rozhovoru použili.

DVO1: „Co obnáší pozice asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování?“

Respondenti téměř shodně uvádějí, že se řídí pokyny učitele, se kterým také ve výuce spolupracují, komunikují a provádějí další činnosti související s pomocí a podporou žáků. Ve svých odpovědích zdůrazňují také činnost provádění dozoru nad žáky (*„Najdou se takové případy, které mě vnímají jako něco otravného (dozorce). Za toho mě však považují žáci, kteří mají sklony k porušování pravidel.“*). V jednom případě se respondent vyjádřil, že se podílí ještě, v rámci svého úvazku asistenta pedagoga, na chodu družiny (výpomoc). Někdy mají respondenti pocit, že jsou jenom do počtu a uvítali by větší zapojení do vzdělávacího procesu. Jiný respondent zase úzce spolupracuje s učitelem při výuce a je připraven jej kdykoli ve výuce zastoupit. Respondenti své role v tomto výchovně vzdělávacím procesu vnímají od kamarádské, přes matku/otce, psychologa, hlídače, poskoka až po sluhu učitele.

Náplní jejich práce a činnosti je zastat pomoc nejen směrem k učiteli při vzdělávání žáků s poruchami učení nebo chování (při výuce), ale také být nápomocen při podpoře žáků a utváření příznivého klimatu třídy. Respondenti považují také za stěžejní jejich přátelské vztahy s dětmi, založené na vzájemném poznání a důvěře mezi nimi. K tomu uvádějí, že i přesto je nezbytné najít rovnováhu mezi udržením své role asistenta pedagoga, ve vztahu k přátelství k dětem a kázní ve třídě. Za velice obtížné považují, najít míru mezi tím co jednotliví žáci potřebují nebo chtějí (pomoc, podpora, emoční blízkost – pohlazení) a stále působit na všechny stejně. Také se ukázalo, že nestačí být jen multifunkční, ale je důležité, aby asistent pedagoga měl tzv. cit pro svou práci.

Asistenti v jedné z otázek rozhovoru identifikovali několik předpokladů, které ke své práci opravdu potřebují (vztah k dětem, empatii, trpělivost, autoritu, objektivnost,

psychickou odolnost, vyzrálost, nadhled a umění komunikace). Je zajímavé, že kód vztah k dětem, komunikace a kamarádství se objevoval průřezem v několika odpovědích u většiny respondentů. Respondenti se shodli, že předpoklady více či méně splňují.

Je „zarážející“, jak respondenti neměli zpočátku zcela představu o tom, co je čeká při nástupu do práce na pozici asistenta pedagoga. Byli překvapeni a zaskočeni při konfrontaci s realitou, když přišli do školy, kde jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Svoji práci s žáky s poruchami chování respondenti vnímají jako náročnou a vysilující. Jeden z respondentů dokonce musel opustit třídu s vysokou koncentrací dětí s poruchami chování, aby byl schopen tuto náročnou profesi vůbec zvládnout. Respondenti mají pocit, že jsou žáky vnímání spíše pozitivně, ale zmiňují situace a případy, kdy žáky pozitivně vnímání nejsou („*Novinkou je nový žák, který mou pomoc přímo bojkotuje. Není to však mnou, ale jeho vypěstovanou averzí, kterou si přinesl z minulé školy.*“ „*Pokud vypomáhám v jiné třídě, tak mě vnímají jako cizího a nedávají mi zpětnou vazbu.*“). (otázka číslo 1, 2, 3, 4, 5)

DVO2: „Jak asistenti pedagoga vnímají stres a tlak, který je na ně vyvíjen?“

Z rozhovorů k této dílčí výzkumné otázce plyne, že respondenti vnímají svou práci, jako profesi, kde mohou poskytovat podporu a pomoc dětem, to byla také jejich původní motivace při hledání práce s možností slušného výdělku, ale postupně ve světle ztráty energie, kdy se jim nevrací, co do profese vložili nebo co očekávali, ji považují za velmi stresující a zatěžující. Potýkají se s neustálými, stále přibývajícými problémy. Vzhledem k ne příliš důsledně nastavenému systému kontroly ve škole („*nedostávám moc prostor se nějak více angažovat,*“ „*někdy chybí ze strany jiných pedagogů důslednost*“) je jejich práce již energií nenabíjí. Situaci zhoršuje i chování žáků s poruchami chování, ale také příchod nových žáků z horších sociálních poměrů s komplikovanějšími problémy („*Bohužel pozoruji to, že do škol proudí stále více dětí z horších poměrů s horšími diagnózami.*“).

Žáci jsou hluční, vulgární, hrubí, vzteklí, neohleduplní, drzí a zlí na sebe navzájem, ale i na pedagogický sbor. Nerespektují pravidla, porušují školní řád a někdy se dostávají do střetu se zákonem (zde vyjmenovány jen krádeže). Ve výčtu projevů se objevil i opoziční vzdor, lhaní, agresivita a šikana. Chování žáků s diagnostikovanými poruchami chování popisují navíc jako agresivnější a impulzivnější. Všechny tyto projevy jsou respondenty vnímány od únavy a nepříjemných pocitů až po pocit selhání,

frustrace, marnosti, bezradnosti, bezmoci či hněvu. Zajímavé je vyjádření respondenta, který používá pozitivní pobídky na chování žáků („*Někdy vymyslím odměnu, kterou motivuji děti k poslušnosti.*“ „*Zamýšlím se co je příčinou jejich vzdoru.*“). Naopak jiný respondent přechází prohrěšky mlčením („*Ve většině případů, malé prohrěšky přecházím mlčením. Ale přitom se cítím tak, že bych to měla řešit, ale ta beznaděj je silnější než já.*“). V této souvislosti se objevilo i vyjádření respondenta, který by nejraději použil tělesný trest, ale moc dobře ví, že to nejde („*Cítím se bezradně, protože kdyby to bylo moje dítě, tak mu jednu fláknu, ale tady člověk nemůže.*“).

Stres v souvislosti s působením ve škole potažmo z projevů žáků s poruchami chování, zažívají v naprosté většině každodenně. Odlišují se pouze situace, za kterých se do stresu dostávají a jak s ním pracují. V podstatě se shodují, až na dvě výjimky, že se stresem pracují a řeší jej hlavně nepřipouštěním si stresové situace k tělu, vyhýbáním se nepříjemným věcem nebo věnováním se jiným povinnostem (to v situacích, kdy jsou stresem ohroženi nebo již zasaženi) a následně také aktivním odpočinkem ve volném čase (procházky, sport). Výjimku zprvu také tvořil jeden respondent, který tvrdil („*Nějak extra s ním nepracuji. Prostě ho nechám postupně vyšumět a zkusím ho nějak vstřebat.*“). Ale při doplňujících otázkách připustil, že se stresem také pracuje („*Ale napadá mě situace, kdy například musím odejít z hodiny, třeba i na minutu.*“). Z uvedeného je zřejmé, že si tento respondent zpočátku ani neuvědomoval, že vlastně stres řeší (až tak to má zautomatizováno).

Velmi vypovídající (rozmanité) jsou odpovědi, týkající se jejich prožívání psychického stresu, kdy všichni popsali, většinou kumulovaně, jak projevy tělesné (strach, pocení, třes, kousání nehtů, klepání nohou, bolesti hlavy, bolesti břicha a na hrudníku, nespavost, nechutenství, nutkání stále chodit a nesednout si), psychické (pláč, smích, našťvanost, odevzdanost, vtíravé negativní myšlenky), ale i sociální (podrážděnost, chuť stávkovat, uzavření se do sebe). Někteří respondenti uváděli navíc k jednotlivým projevům i dopad na jejich zdraví. (otázka číslo 6, 7, 8, 9, 10)

DVO3: V jakých situacích se asistenti pedagoga dostávají do ohrožení syndromem vyhoření?

Respondenti uvedli poměrně obsáhlý seznam každodenních (běžných) stresových situací, se kterými ve školním prostředí nebo v souvislosti s tímto prostředím přicházejí často do styku nebo spíše každodenně. Také se později v rozhovoru vyjádřili, že na ně tento každodenní stres běžných událostí ve škole působí také dlouhodobě. Dlouhodobý

stres zažívají jednak z neutěšené atmosféry ve škole a školní družině, ale také např. z prodělání nějaké náročné životní situace (nemoc v rodině, doplňování vzdělání asistentů pedagoga při zaměstnání). Většina dotazovaných ve svých odpovědích zdůrazňovala, že je při jejich práci ve škole neúměrně stresuje nedostatečná organizace činností ve škole (nepředvídané a náhlé změny plánů), problémy s žáky s poruchami chování (žáci se chovají opozičně, zlobí, opakovaně se chovají nevhodně a neposlouchají – opakované vysvětlování jak se mají chovat, neuznávají autority, jsou vulgární a navíc agresivní, jednají v rozporu se školním řádem) a zejména následná nedostatečná opora ve vedení školy při řešení výchovných a dalších problémů, kdy je časté „otáčení pravdy“ proti asistentovi a v neposlední řadě neshody s učiteli (*„Dlouhodobému stresu jsem vystavená byla, ... kvůli paní učitelce. Byla jsem z toho opravdu nešťastná. O těchto problémech jsem mluvila i s touto konkrétní paní učitelkou, řekla jsem jí, co se mi nelíbí a co mi vadí. Došlo to do fáze, kdy se mi jednou omhnila, to mě hodně dojalo, ale netrvalo dlouho a vše se vrátilo do starých kolejí.“*). Také ale, ve většině kladli důraz, na nepřiměřený nátlak učitele na asistenta pedagoga při zadávání některých úkolů a jeho neadekvátní chování ve směru k asistentovi pedagoga před žáky (*„Těž se mi občas stane, že mám stres z toho, jak se ke mně učitel chová před žáky.“*). Objevily se i stresové podněty nespolupráce, laxní přístup rodičů nebo jejich telefonování asistentům pedagogů domů. V tomto ohledu považují situaci za „alarmující“, jelikož si asistenti pedagoga nosí práci ze školy domů (jak fyzicky ve formě plnění různých příprav, tak i psychicky ve formě nevyřešeného stresu), z čehož usuzují, že si od stresu neodpočinou ani doma (časté telefonáty od rodičů, od kolegů vystresovaných z práce atd.). Tyto stresové situace v práci asistenta pedagoga, ale i v soukromém životě popř. jejich kombinace vede k problémům ovlivňujícím jejich psychickou rovnováhu nebo pohodu. Přitom zažívají celou škálu negativních pocitů, myšlenek a fyzických projevů (špatnou náladu, stavy úzkosti a vyčerpání, našťvanost, uzavření se do sebe, únik do nemoci, našťvanost, emoční výkyvy a nechuť k chození do práce). (otázka číslo 11, 12, 13, 14)

DVO4: Jaké zkušenosti mají asistenti pedagoga se syndromem vyhoření?

Všichni respondenti se vyjádřili, že syndrom vyhoření znají a slyšeli o něm. Jeden respondent se o syndromu dozvěděl ve vzdělávacím procesu asistentů pedagoga při zajišťování kvalifikace pro práci asistenta pedagoga (*„Hodně jsme vyhoření probírali na kurzu pro asistenty pedagoga. Kde nás před vyhořením varovali, jelikož se vyučující*

ve své praxi sami setkali s vyhořelými pedagogy a jsou si vědomi toho, že je toto náročná profese.“). Jiný respondent zase přiznal, že se v minulosti v jiné práci (ve veřejných službách při práci s lidmi), sám dostal do ohrožení syndromem vyhoření, resp. si tím prošel („Začala jsem cítit, že tu práci dál nemůžu dělat.“ „Začala jsem nesnášet ne tu práci, ale ty lidi.“). Respondenti dokázali, vcelku obratně popsat, co o syndromu vyhoření vědí, jaké jsou jeho projevy, co jej může spustit popř., jaká jsou jeho úskalí.

Ve svých vyjádřeních zprvu kumulovali jen základní výrazy vázající se k syndromu vyhoření, nebo co o něm vědí (z pracovních důvodů, v práci s lidmi, ztráta nadšení a nechut' chodit do práce, úbytek sil a energie, ztráta schopnosti vyrovnat se s jednoduchými problémy, negativní vliv na psychiku, trápení se) a popsali i několik situací, ve kterých vidí úskalí syndromu vyhoření (podcenění nebo nepoznání symptomů vyhoření, nepřiznání si pravdy o svém psychickém stavu, promítání se do soukromého života, těžko se z něho dostává, fatální dopad na zdraví jedince). Jeden respondent to vystihl obrazným přirovnáním člověka, který šlápne do bláta („Člověk, který syndrom vyhoření zažívá je jako člověk, který se boří do bahna, čím déle je v něm zabořen, tím je těžší se z něj dostat.“).

Později prokázali i podrobnější znalosti či vědomosti, když vyjmenovali mnoho stresorů (spouštěčů), přitom největší důraz kladli (na pocit zklamání ze své práce, pochyby o své práci, nenaplnění svých očekávání a získání pocitu zmaru, že nebude lépe). Tyto a další příznaky (frustrace z nezdarů, tlak, nedostatečné ocenění a opovrhování, přemožení snů realitou) v kombinaci s psychickou únavou a problémy v soukromém životě označovali, jako možné spouštěče syndromu vyhoření, které mohou mít opravdu negativní dopad na zdraví jedince. Na otázku, jaké projevy syndromu vyhoření charakterizují, vyjmenovali mnoho projevů, které se v jednotlivých odpovědích čteně opakovaly (více stresu, nechut' chodit do práce, změny nálad, citlivost na různé situace a na drobnosti, nervozita, nesoustředění, roztěkanost, chronická únava, opadnutí nadšení, beznaděj, apatie s následnou averzí k lidem, uzavření se do sebe, podrážděnost, zhoršování psychického stavu a sešlost vzhledu jedince).

Jelikož je syndrom vyhoření asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování ústředním tématem mé práce, bylo v rámci rozhovorů přistoupeno k položení přímé výzkumné otázky respondentům: „Cítíte se vy sám/sama syndromem vyhoření ohrožen/a nebo máte ve svém okolí někoho, kdo je syndromem vyhoření ohrožen nebo postižen?“ (v souladu s použitou metodologií provedeného výzkumu Učitelské

vyhoření ZŠ ČR). Respondenti v této otázce balancovali mezi svými zkušenostmi nebo pocity a usilovně přemýšleli, jak nejlépe odpovědět. Z výrazu jejich tváře a času, který potřebovali na odpověď, usuzují, že to pro ně nebylo asi jednoduché vyhodnotit a odpovědět. Žádný z respondentů neuvedl, že by aktuálně procházel syndromem vyhoření. Samozřejmě je nutné poznamenat, že se jedná o subjektivní pocit respondentů. Většina jich však, ale připustila, že určité ohrožení syndromem vyhoření pociťují. Jeden respondent měl jistá očekávání, ale nenaplnila se (zřejmě nemá k vyhoření daleko), další si tím v minulosti již prošel a naučil se s tím úspěšně vypořádat, jiný zase cítí, že není něco v pořádku a v neposlední řadě se jednomu sundávají růžové brýle a má strach, aby ho to nedohnalo. Dva respondenti uvedli, že v minulosti si syndromem vyhoření zřejmě prošli. Rovněž se objevili odpovědi, že v jejich okolí se nachází asistent pedagoga, který je syndromem vyhoření ohrožen nebo postižen. (otázka číslo 15, 16, 17, 18)

HVO: Jak vnímají asistenti pedagoga problematiku/fenomén syndromu vyhoření při práci s dětmi s poruchami chování?

Na začátku je třeba poznamenat, že respondenti prokázali určité povědomí a znalosti potřebné k identifikaci syndromu vyhoření. Rovněž se ukázalo, z jejich osobních zkušeností, že se se stresem při své práci asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování setkávají spíše každodenně a nejen při své profesi, ale také mimo školské prostředí v rámci působení náročných životních situací (nemoc v rodině, zvyšování kvalifikace asistenta pedagoga při zaměstnání). Pojem syndromu vyhoření je jim znám a za určitých podmínek nemají strach o něm diskutovat (v soukromém rozhovoru „face to face“). Někteří jsou dokonce schopni si připustit, že jsou syndromem vyhoření ohroženi nebo vyjádřit názor, že je vyhořením ohrožen někdo z jejich okolí.

Je nutné podotknout, že respondenti začali o své pozici asistenta pedagoga, syndromu vyhoření a stresorech přemýšlet hlouběji či odpovědněji, až při samotném uskutečnění výzkumných rozhovorů s výzkumníkem. Při rozhovorech bylo nepřehlédnutelné, jak respondenti reagovali na položené otázky, kdy zpočátku odpovídali váhavěji a trochu ve střehu, ale po nějaké chvíli se „aklimatizovali“ a začali odpovídat uvolněněji. Evidentně to pro ně nebylo zcela jednoduché. Možná právě proto, že se jich na jejich vnímání fenoménu syndromu vyhoření nebo na jejich práci v inkluzivním vzdělávání ještě nikdo nezeptal a možná to dosud neřešili oni sami.

Samotné výzkumné šetření bylo dílčími výzkumnými otázkami orientováno na nelehkou a mnohdy ještě „nepochopenou“ práci asistentů pedagoga (*náplň práce, role, předpoklady, zkušenosti a očekávání*). Také na to jak asistenti pedagoga vnímají stres, který je na ně vyvíjen (*jak pracují se stresem a jak často se do stresových situací dostávají, jaké jsou jejich projevy při prožívání stresu, se kterými nejčastějšími nežádoucími projevy dětí s poruchami chování se setkávají, jak se cítí, jestliže žák nerespektuje jejich pokyny a zda je práce baví popř. nabíjí energii*), dále v jakých situacích se dostávají do ohrožení syndromem vyhoření (*jaké situace to jsou, zda na ně někdy působil dlouhodobý stres a jaký to na ně mělo dopad, jaké podněty je stresují při práci s dětmi s poruchami chování a zda si „nosí“ práci domů*) a závěrem, jaké mají zkušenosti se syndromem vyhoření (*zda vědí co je to syndrom vyhoření, zda dokáží popsat jeho úskalí a projevy, které jej provázejí, zda dokáží vyjmenovat spouštěč syndromu vyhoření a zda se cítí být oni sami vyhořením ohroženi nebo je někdo takový v jejich okolí*).

Bylo tedy zaměřeno na asistenty pedagoga, kteří pracují s dětmi s poruchami chování a na syndrom vyhoření, kterým jsou asistenti pedagoga potencionálně ohroženi. V tomto ohledu bylo výzkumníkem předpokládáno, že děti s poruchami chování jsou jedním z „nejvýznamnějších“ stresorů, které působí na asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání. Ukázalo se, že i když poruchy chování dětí nebo jejich problémové chování ve společném výchovně vzdělávacím procesu, psychickou rovnováhu respondentů opravdu ovlivňují, zatěžují a následně hodně vysilují (přibývá dětí z horších poměrů, s horšími diagnózami, také jsou děti velmi impulsivní, agresivní, hlučné, vulgární, hrubé, vzteklé, neposlušné, drzé a zlé na sebe navzájem, ale i na pedagogický sbor, nerespektují pravidla, někdy porušují zákon nebo šikanují), nejsou zdaleka jediným a už vůbec ne, nejvýznamnějším stresorem, což s tím nesporně souvisí. Naopak, jako více stresující a zatěžující, vnímají respondenti zejména nedostatečnou oporu vedení školy a učitelů při řešení problémů, které souvisejí s výchovou a vzděláváním dětí s problémy nebo s dětmi s poruchami chování („*Za mnou nikdo nestojí, chybí mi opora vedení.*“ „*Žák nemusí dokazovat, že něco provedl, dokazovat musím já.*“ „*Pedagog ignoroval mé vysvětlování v případech, kdy jeden problémový žák napadal a ubližoval svým spolužákům.*“ „*Mnohdy se věci přetočí tak, že to vypadá, jak kdybych dělala já něco špatně.*“). Také je stresuje nadměrný nátlak učitele při zadávání množství úkolů („*Práce je třeba moc, mám pocit, že ji nestihnu splnit v termínu nebo ji*

pokazím, neudělám ji podle představ toho vyučujícího.“), vážnoucí komunikace a neutěšené vztahy mezi učiteli a asistenty pedagoga (*„Dlouhodobému stresu jsem vystavená byla, ale nebylo to kvůli žákům, ale kvůli paní učitelce. ... Vnitřně se tím trápím.“*) a neadekvátní chování učitele ve směru k asistentovi pedagoga (*„Těž se mi občas stane, že mám stres z toho, jak se ke mně učitel chová před žáky.“*). Ve vztahu k řízení školy jeden respondent uvádí nezvládnutou organizaci činností ve škole (kdy se jedná o nenadálé změny v organizaci výuky na škole a tím vznik nepředvídatelných situací, na které bylo možno se připravit, už třeba jen směrem k autistickým dětem).

U některých z nich se objevila připomínka nespolupráce rodičů nebo jejich nezájem (*„Ještě mi vadí to, že pokud se situace vyhrotí až do té fáze, kdy se to musí řešit s rodiči a oni jsou laxní“*, *„Do stresových situací se dostávám každý den. ... Jedná se například o situace při komunikaci s učiteli, jinými asistenty, žáky a jejich rodinami.“*)

V rámci rozhovoru bylo také, v souladu s použitou metodologií provedeného výzkumu Učitelské vyhoření ZŠ ČR (Smetáčková et al., 2020) přistoupeno k položení přímé výzkumné otázky respondentům: *„Cítíte se vy sám/sama syndromem vyhoření ohrožen/a nebo máte ve svém okolí někoho, kdo je syndromem vyhoření ohrožen nebo postižen?“* Respondenti v této otázce balancovali mezi svými zkušenostmi nebo pocity a usilovně přemýšleli jak nejlépe odpovědět. Z výrazu jejich tváře a času, který potřebovali na odpověď, usuzuji, že to pro ně nebylo asi jednoduché vyhodnotit a odpovědět. Ani jeden z respondentů, dle jejich vyjádření, aktuálně neprochází syndromem vyhoření. Samozřejmě je nutné poznamenat, že se jedná o subjektivní pocit respondentů, který může být ovlivněn snahou respondentů si tuto skutečnost nepřipouštět nebo menší erudicí v dané problematice. Sama se přikláním jako výzkumník k oběma možnostem.

Většina respondentů však připustila, že určité ohrožení syndromem vyhoření na sobě pociťuje. Jeden respondent měl jiné očekávání od této práce, ale už rezignoval, navíc se stresuje a možná, že právě on, nemá k syndromu vyhoření daleko (*„Jelikož jsem do své práce nastoupila s očekáváním, že dokážu něco změnit a to se hodně rychle vyvrátilo.“* *„Myslím si, že ohrožena jsem. Už ani nemám vidinu, že by to mohlo být jinak. Do práce chodím ve stresu z toho, co mě tam ten den zase potká.“*). Další respondent pociťuje, že u něho něco není v pořádku (*„Cítím se ohrožena. Cítím, že není něco v pořádku.“*). Respondent s nejkratší praxí na pozici asistenta pedagoga uvedl, že se mu již sundávají růžové brýle (*„Určitě jsem ohrožená, ale zatím na sobě nepociťuji*

nějaké vyhoření. Ale pomalu se mi sundávají růžové brýle, s kterými jsem do svého zaměstnání nastupovala. Doufám, že mě to časem nedožene.“). U jiného respondenta je to dle jeho tvrzení o vnitřním nastavení člověka a schopnosti to zvládnout („*Pocituji ohrožení*“). *Mám pocit, že jsem procházela něčím podobným, ale vše je o vnitřním nastavení člověka a jeho schopnosti se vypořádat s danou situací.*“) U dvou respondentů zaznělo, že syndromem vyhoření ohroženi nejsou („*Sama se jím necítím ohrožena. Mám svoje nějaké stavy, které jsem tu již popsala. Někdy mám takové emoční výkyvy, kdy mám chuť se na tuhle práci vykašlat, ale ve skutečnosti to tak není.*“; „*Nejsem.*“).

Zajímavostí v tomto ohledu k syndromu vyhoření je zjištění, že si dva respondenti myslí, že v předešlém zaměstnání syndromem vyhoření již prošli („*Sama jsem si syndromem vyhoření prošla v předchozím zaměstnání. Ačkoli to práce byla krásná a dělala jsem ji ráda a spoustu let, ... , začala jsem cítit, že tu práci dál dělat nemůžu.*“; „*Mám pocit, že jsem procházela něčím podobným, ale vše je o vnitřním nastavení člověka a jeho schopnosti se vypořádat s danou situací.*“). V dalších odpovědích, se respondenti ve většině shodují, že v jejich okolí pozorují kolegy, kteří jsou možná ohroženi nebo postiženi syndromem vyhoření.

Tyto odpovědi týkající se subjektivního dojmu respondentů o ohrožení syndromem vyhoření, v kontextu působení náročných životních situací na jejich duševní rovnováhu (nemoc v rodině, studování při zaměstnání) nebo toho, co prožívají při vystavení chronickému stresu (stavy úzkosti a vyčerpání, špatnou náladu, hněv, uzavření se do sebe, emoční výkyvy a nechut' k chození do práce, omezení svých aktivit a únik do nemoci), naznačují, že většina respondentů je, v souvislosti s jejich prací, v nepříznivém duševním rozpoložení. Dle mého, by měli co nejdříve začít pracovat na změně, zabývat se sám/sama sebou, s cílem dosažení lepší psychické bilance potažmo duševní rovnováhy. Například změnou přístupu při řešení stresových situací např. využitím copingových strategií zvládnání zátěže nebo aktivním pravidelným prováděním sportovních aktivit za účelem psychické relaxace nebo ještě lépe vyhledáním odborné pomoci.

Závěrem této diskuse považuji za vhodné znovu zopakovat, že respondenti vnímají děti s poruchami chování jako opravdový stresor. Stresuje je především dětská agrese, opoziční vzdor, odmítání, neuznávání autority dětmi, opakované nevhodné chování, ale také ve svých vyjádřeních, barvitě popisují stres, který prožívají z důvodu

nesystémovosti řešení nebo spíše neřešení problémů souvisejících s problémovým chováním dětí, popřípadě dětí s poruchami chování. Respondenti s jistým pocitem bezmoci a únavy uvádějí, že žáci si zvykli, že jim jejich problémové chování projde (*„Někdy se cítím bezradně, protože se jedná o stále stejné žáky, které porušují pravidla. Ti mají pocit a bohužel ho někdy mají správně, že se jim nic nestane. To je potom jako házet hrách na zeď. Někdy to nemá vůbec význam. Bere mi to energii.“*; *„Někdy mám pocit, že jsem selhala nebo mám pocit, že selhává systém, do kterého já patřím.“*).

Ještě větším problémem je pro respondenty kvalita vztahů v pedagogickém sboru (učitel – asistent pedagoga), nedostatečná podpora ze strany vedení školy a „neschopnost“ využívat vedením nebo učiteli jejich potenciál. Bylo by vhodné, aby měli respondenti větší oporu a jistotu v tom, co dělají, aby byla smysluplně využita jejich náplň práce (a jejich elán), odvíjející se zejména od podpory a pomoci učitelům ve vzdělávacím procesu a nebyli jen jakýmsi poskokem nebo otrokem využívaným např. jen k individuálním potřebám. V ideálním případě by bylo vhodné v rámci vzdělávání dospělých zavést do školní praxe edukaci, pro ty, co mají asistenta řídit a spolupracovat s ním, ale i pro asistenty pedagoga, jak se učit naslouchat potřebám a jak zvládat náročné stresové situace atp.

Z důvodu neutěšené situace v souvislosti s ohrožením asistentů pedagoga syndromem vyhoření, které jsem ve svém výzkumném šetření zjistila, provedu ještě s respondenty druhou schůzku (oproti původnímu plánu), abych jim nejen sdělila „výsledky“ výzkumného šetření (anonymně – každému zvlášť), ale také provedla s nimi jakousi intervenci za účelem prodiskutování jejich stavu. Touto druhou schůzkou jim chci poskytnout určitý návod, radu nebo pomoc na zlepšení jejich psychické rovnováhy.

S ohledem na ochotu, důvěru a otevřenost respondentů je zachována anonymita respondentů a provedené rozhovory k bakalářské práci nejsou přiloženy, jelikož některé informace, které respondenti poskytli, byly citlivé a důvěrné.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na syndrom vyhoření asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování, přičemž hlavním cílem bylo popsat a pochopit tuto problematiku syndromu vyhoření u asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování.

V teoretické části bakalářské práce tvořené čtyřmi kapitolami, jsem čtenáře seznámila s ústředními tématy, kterých se tato bakalářská práce dotýká. První kapitola byla zaměřena na asistenta pedagoga. Jsem si vědoma toho, že pro veřejnost pojem asistent pedagoga není zcela neznámý, avšak protože asistentů pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání stále přibývá, považovala jsem za přínosné tuto kapitolu věnovat legislativnímu ukotvení této profese, náplni práce nebo kompetencím a v neposlední řadě předpokladům asistenta pedagoga. V druhé kapitole je popsána problematika stresu, základní charakteristiky a dělení stresu. Dále jsou podrobněji popsány zátěžové situace (ať už v rámci každodenního života nebo v souvislosti s rizikovými životními událostmi), ale také z pohledu závažnosti pro rozvoj osobnosti nebo různých kompetencí. Též jsou zde uvedeny příčiny a fáze jak stres probíhá, mechanismy zvládnutí zátěžových situací a protektivní faktory, které pomáhají zvládat nepříznivé události při zachování duševní rovnováhy. V úzkém vztahu navazuje třetí kapitola, týkající se syndromu vyhoření a jeho rizikových faktorů, které pokud se s nimi správně neworkuje, mohou vyústit až k syndromu vyhoření. Rovněž tato kapitola objasňuje, jak probíhají jednotlivé fáze „na cestě k vyhoření“, jaké jsou projevy vyhoření a které negativní důsledky se v tomto ohledu objevují. Kapitulu zakončuje stručný přehled metod, kterými se zjišťuje syndrom vyhoření. Čtvrtá kapitola je věnována poruchám chování dětí, se kterými se asistenti pedagoga při výkonu své profese běžně setkávají. V této souvislosti byl vymezen pojem poruchy chování a emocí, ale také klasifikace poruch chování z pohledu speciálně pedagogického a z pohledu medicínského. V další části kapitoly je pojednáno o příčinách projevů poruch chování dětí a nejčastější komorbiditě obdobných poruch nebo obtíží, vyskytujících se současně s poruchami chování. Při předkládání informací nebylo opomenuto vymezení resp. odlišení pojmu problémové chování od poruch chování.

Na informace teoretické části bakalářské práce navazuje výzkumným šetřením část empirická, která byla zaměřena na asistenty pedagoga, kteří se v rámci školského konceptu, společného vzdělávání dětí bez rozdílů, podílejí přímou i nepřímou

pedagogickou činností na výchovně vzdělávacím procesu dětí s poruchami chování. Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jak vnímají asistenti pedagoga své působení ve výchovně vzdělávacím procesu, jaké mají povědomí o syndromu vyhoření, které stresory na ně ve školském prostředí při práci s dětmi s poruchami chování nejvíce působí, ale také zda se cítí být syndromem vyhoření oni sami ohroženi nebo dokonce postiženi a popř. zda je ohrožen či postižen někdo z jejich okolí.

Pro výzkumné šetření byla zvolena strategie kvalitativního výzkumného šetření metoda polostrukturovaného rozhovoru. Tato metoda byla zvolena jako nejvíce vhodná, neboť tímto výzkumným šetřením není zjišťována četnost sledovaného jevu, ale v přirozeném prostředí se snaží pochopit zkoumaný jev, tedy vyhoření asistentů pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování. Za účelem naplnění cíle výzkumného šetření, byly na podkladě poznatků uvedených v teoretické části stanoveny výzkumné otázky, resp. jedna hlavní a čtyři dílčí výzkumné otázky. Sběr dat byl uskutečněn a realizován mezi asistenty pedagoga (bez rozdílů pohlaví, věku, vzdělání atp.) na některých Speciálních základních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami napříč ČR. Rozhovoru se zúčastnilo celkem šest respondentů. Výsledky provedených rozhovorů byly v rámci výzkumného šetření interpretovány a na jejich podkladě byly zodpovězeny jednotlivé dílčí výzkumné otázky stanovené výzkumníkem. Tyto pak byly shrnuty formou diskuse do hlavní výzkumné otázky, která zní: **„Jak vnímají asistenti pedagoga problematiku/fenomén syndromu vyhoření při práci s dětmi s poruchami chování?“** Lze konstatovat, že zodpovězením hlavní výzkumné otázky nepochybně došlo k naplnění vytyčeného cíle výzkumného šetření, ale také k bližšímu pochopení zkoumaného jevu.

Respondenti se vyjádřili, že vnímají děti s poruchami chování, jako konkrétní stresor. Nejvíce je stresuje agrese dětí, opoziční vzdor, odmítání, neuznávání autorit pedagogického sboru, opakované nevhodné chování, ale také a to je „alarmující“, že prožívají stresové situace z důvodu nedostatečné podpory učitelů nebo jejich vedení ve škole, tzn. z neřešení některých konfliktních situací, které souvisejí s nevhodným nebo konfliktním chováním dětí. K tomuto se váže nespokojenost některých respondentů s kvalitou vztahů v pedagogickém sboru, nedostatečná podpora ze strany vedení školy a jakési limity s využíváním nebo spíše nevyužíváním, potenciálu asistentů pedagoga. Situaci navíc komplikuje, že stres prožívají někteří spíše každodenně a dlouhodobě. Tyto a další stresové situace prožívané při práci s dětmi s poruchami chování nebo i v soukromém životě (jejich výčty jsou obsaženy v dílčích výzkumných otázkách)

vedou nesporně k problémům ovlivňujícím jejich duševní rovnováhu a přináší jim celou řadu negativních pocitů a myšlenek. A i když respondenti na přímo položenou otázku v rozhovoru odpověděli, že syndromem vyhoření v současnosti ani jeden z nich netrpí, většina z nich připustila, že však syndromem vyhoření ohroženi jsou. Také jsou dle jejich vlastního posouzení ohroženi syndromem vyhoření kolegové v jejich okolí.

Závěrem uvádím, že bakalářská práce poskytuje „širší veřejnosti“, ale zejména asistentům pedagoga, určitý vhled nebo soubor informací, který jim rozšiřuje vědomosti ve prospěch kvalitnějšího a erudovanějšího zvládnání jejich pracovní pozice asistent pedagoga. Také jim pomáhá rozpoznat při práci s dětmi s poruchami chování nebo problémovým chováním, v jakých konkrétních situacích jim opravdu hrozí narušení jejich psychického zdraví a kdy je čas těmto nepříznivým vlivům předcházet nebo se jim bránit.

Bakalářská práce může být přínosem pro asistenty pedagoga, učitele, ale i pro jiné pedagogické pracovníky. Vzhledem k výše uvedenému cíli bakalářské práce se domnívám, že se tento cíl podařilo naplnit.

Citované zdroje

- ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, 2021. ISBN 978-80-7496-472-5.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.
- HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HORŇÁKOVÁ, Marta. Poruchy chování a emoční poruchy. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 320-340. ISBN 978-80-7367-679-7.
- HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA a Jan LIBIGER. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3011-3.
- HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: Etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření*. 2. rozšířené vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.
- KNYTL, Martin a Lucie KŘIVÁNKOVÁ. *Typografie & Odborný text: Průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. 2. rozšířené vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. ISBN 978-80-7435-875-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat depresi*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada, 2003. ISBN 978-80-247-0575-0.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. vydání. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.
- KVINTOVÁ, Jana. Poruchy chování. In: PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016, s. 144-169. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
- MALÁ, Eva. Poruchy chování a emocí. In: HORT, Vladimír et. al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000, s. 307-324. ISBN 80-7178-472-9.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Univerzita Karlova Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1600-1.
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
- NĚMEC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2021. ISBN 978-80-7635-072-4.

- PAULÍK, Karel. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-635-2.
- PELCÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-576-9.
- PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření - jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.
- PRAŠKO, Ján. *Chronická únava: Zvládání chronického únavového syndromu*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-139-5.
- PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SMETÁČKOVÁ, Irena et al. Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: ČSAV, 08.2019, **63**(4), 386-401. ISSN 0009-062X. Dostupné také z: <https://kramerius.lib.cas.cz/uuid/uuid:76043d47-e8ce-454d-abfe-cd482a4425af>
- SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. *Učitelství vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]*. Praha: ÚZIS ČR, ©2023 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008a. ISBN 978-80-210-4573-6.
- VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008b. ISBN 978-80-7315-166-9.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novelizací.
- Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších novelizací.
- Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Přílohy

Příloha A: Seznam použitých zkratek

Příloha B: Otázky položené v rozhovorech

Příloha A: Seznam použitých zkratk

ad.	a další
ADHD	porucha pozornosti a hyperaktivity
AHA	Anger, Hostility, Aggression
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
cit.	citováno
ČR	Česká republika
DVO	dílčí výzkumná otázka
et. al.	a kolektiv
GAS	obecný (generální) adaptační syndrom
HVO	hlavní výzkumná otázka
IN	citováno v publikaci
MBI	dotazník Maslach Burnout Inventory
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
např.	například
popř.	popřípadě
resp.	respektive
Sb.	sbírky
str.	strana
tj.	to jest
tzn.	to znamená
tzv.	takzvané
USA	Spojené státy americké
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ ČR	Základní školy České republiky

Příloha B: Otázky položené v rozhovorech

1. **Jaká je Vaše náplň práce na pozici asistenta pedagoga?**
2. **a) Jakou roli zastáváte ve třídě, ve které působíte?
b) Jak Vás vnímají děti/žáci?**
3. **Co považujete za nejdůležitější předpoklady asistenta pedagoga, působícího mezi dětmi/žáky s poruchami chování? Myslíte si, že tyto předpoklady splňujete?**
4. **Jaké máte zkušenosti s dětmi/žáky s poruchou chování a jak dlouho s nimi pracujete?**
5. **S jakým očekáváním jste do Vašeho zaměstnání nastoupil/a? Naplnila se tato představa?**
6. **Jak pracujete se stresem a napětím, kterému jste vystavováni? Jak často se do takového stresu dostáváte?**
7. **Jak se cítíte a co zažíváte, když se dostanete do stresové situace? Popište prosím Vaše fyzické, psychické a další projevy, které Vás napadnou.**
8. **Jaké jsou nejčastější nežádoucí projevy dětí/žáků s poruchami chování, se kterými se setkáváte?**
9. **Jak se cítíte, jestliže děti/žák s poruchou chování nerespektuje Vámi vydané pokyny?**
10. **Jste ve svém zaměstnání rádi, nebo ho berete pouze jako zdroj finančních prostředků? Nabíjí Vás práce energií?**
11. **Dostáváte se někdy do stresových situací? Popište prosím, jaké to jsou situace.**
12. **a) Stalo se Vám někdy, že jste byl/a vystaven/a dlouhodobému stresu? V jakých situacích?
b) Jaký to na Vás mělo dopad?**
13. **Jaké podněty Vás stresují při práci s dětmi/žáky s poruchami chování?**

- 14. Myslíte na práci i mimo ní? Stává se Vám, že řešíte pracovní záležitosti i mimo pracovní dobu?**
- 15. a) Už jste někdy slyšel/a o syndromu vyhoření? Dokážete vlastními slovy říci, co to znamená?**
b) Jaké jsou jeho úskalí?
- 16. Dokážete popsat některé projevy chování, které rozvíjející se syndrom vyhoření provázejí nebo jaké projevy jej charakterizují?**
- 17. Cítíte se vy sám/sama syndromem vyhoření ohrožen/a nebo máte ve svém okolí někoho, kdo je syndromem vyhoření ohrožen nebo postižen?**
- 18. Jaký si myslíte, že může být spouštěč, pro který jedinec začne mít se syndromem vyhoření potíže?**