

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2015

Kateřina Geberlová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Syndrom vyhoření mezi vyučujícími dětí se speciálními vzdělávacími
potřebami

Burnout syndrom among teachers for children with special needs

Kateřina Geberlová

Vedoucí práce: PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Syndrom vyhoření mezi vyučujícími dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8.4.2015

Kateřina Geberlová

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucí práce PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za její trpělivé vedení, ochotu, cenné rady a připomínky, dále vyučujícím všech škol, se kterými jsem spolupracovala a kteří mi ochotně sdělili mnoho cenných informací. Také bych chtěla poděkovat všem mým kolegům a blízkým za jejich oporu a pomoc.

ANOTACE

Práce se zabývá klíčovými faktory, příznaky a důsledky zátěže v učitelské profesi u pedagogů, kteří vyučují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce je zjistit, do jaké míry zvyšuje přítomnost žáka s postižením pravděpodobnost rozvoje stresu a působí na vznik syndromu vyhoření. Ke zjišťování dat byl použit polostrukturovaný rozhovor s 12 pedagogy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Syndrom vyhoření, stres, vyčerpání, zátěž, příčina, učitelé, speciální škola, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, postižení

ANNOTATION

The paper deals with key factors, symptoms and consequences of stress in teaching profession of teachers who teach students with special educational needs. The aim is to determine to what extent presence of such a student causes stress and results in burnout of teachers. Semi-structured interviews with 12 teachers were used in order to obtain data.

KEYWORDS

Burnout, stress, exhaustion, load, reason, teachers, special school, students with special needs, handicap

Obsah

Úvod	9
1 Učitelská profese	10
1.1 Vymezení učitelské profese	10
1.1.1 Učitel – obecné vymezení	11
1.2 Učitel ve speciální škole	12
1.2.1 Asistent pedagoga	13
1.2.2 Osobní asistent	14
1.3 Učitelé na základní škole s integrovanými žáky s postižením	16
1.3.1 Integrace, inkluze	16
1.3.2 Asistent pedagoga	17
1.3.3 Osobní asistent	17
1.4 Pedagogická praxe	17
1.5 Vývoj profesní dráhy učitelů	18
1.5.1 Začínající učitel	18
1.5.2 Zkušený učitel – expert	20
1.5.3 Konzervativní („vyhasínající“) učitel	21
1.6 Druhy postižení – obecný úvod	22
2 Syndrom vyhoření a učitelé	24
2.1 Stres a jiné psychické stavy u učitelů	24
2.2 Co je to stres?	25
2.2.1 Faktory působící na vznik stresu	26
2.2.2 Projevy a důsledky stresu	27
2.3 Syndrom vyhoření nejen u učitelů	28
2.4 Faktory ovlivňující vznik syndromu vyhoření	29
2.5 Jaké jsou příznaky a důsledky syndromu vyhoření?	30
2.6 Syndrom vyhoření – odlišnost od stresu a deprese	30

2.7	Prevence stresu a syndromu vyhoření	31
2.8	Doplňující výzkumy vztahující se k učitelské profesi.....	32
2.9	Supervize v učitelské profesi	34
3	Cíl výzkumu	35
4	Výzkumný soubor	36
5	Metoda sběru dat	37
6	Metoda zpracování dat.....	38
7	Charakteristika rozhovorů	39
8	Stručná prezentace aktérů rozhovorů	41
8.1	Genderové rozdíly	41
8.2	Pozorování chování, verbálních a nonverbálních projevů učitelů.....	41
9	Prezentace výsledků	43
9.1	Shrnutí výsledků vyučujících speciální školy	44
9.2	Shrnutí výsledků vyučujících základních škol s integrací.....	46
9.3	Porovnání výsledků v horizontální rovině.....	47
9.4	Diskuze	49
10	Závěr.....	50
11	Přehled použitých informačních zdrojů:.....	51
12	Přílohy	Chyba! Záložka není definována.

Úvod

Ve své bakalářské práci jsem se snažila co nejvíce uplatnit teoretické znalosti a v nejvyšší možné míře je propojit se svými zkušenostmi z praxe. Pracuji již několik let jako asistentka pedagoga ve speciální škole. A vedle toho mám drobné zkušenosti s edukačním procesem v rámci suplování za vyučující. Sama jsem samozřejmě bývala žákyní a studentkou, dalo by se tedy s trochou nadsázky říci, že znám edukační proces ze všech možných stran. Ústředním tématem práce je syndrom vyhoření mezi vyučujícími dětí s postižením, a to jak ve speciální škole, tak v běžné základní škole s integrovanými žáky. Studentských prací na téma syndromu vyhoření je celá řada, nicméně téma vztažené na žáky s handicapem se mi nepodařilo nikde nalézt. Za cíl jsem si kladla zjistit, zda se syndrom vyhoření mezi vyučujícími objevuje a v jaké míře je ovlivněn faktorem přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vycházejícími z různých druhů a stupňů postižení. Ve speciálních školách se vyskytují výhradně žáci s postižením, nicméně učitelé jsou vzděláni ve speciální pedagogice, měli by tedy disponovat vědomostmi o speciálních přístupech, pomůckách a dalších možnostech při vzdělávání. Oproti tomu v běžných základních školách s integrací může být zařazen jeden dva žáci s postižením, nicméně ve třídě se nachází dalších třicet dětí a učitel ve speciální pedagogice vzdělán tradičně nebývá. Mým vedlejším cílem je vytvořit praktický výstup pro konkrétní speciální školu, resp. pro vyučující a ředitele celého zařízení, se kterými jsem při získávání dat spolupracovala, neboť jak jsem výše zmiňovala, zde pracuji a vím, že oblast duševní hygieny je tématem, o kterém se stále častěji hovoří – a pedagogové volají po pozitivní změně. K získání potřebných dat byl použit polostrukturovaný rozhovor s dvanácti pedagogy, které jsem dále rozdělila do dvou skupin po šesti. První skupinu tvoří vyučující ze speciální školy a druhou pak ti, kteří vyučují na běžné základní škole a mají ve své třídě integrované dítě s postižením. Tyto dvě skupiny jsem dále členila na tři menší podskupinky podle délky jejich praxe, tzn. přibližně pět, deset a dvacet let. V každé podskupince jsou pak dva zástupci. Rozhovor byl veden přibližně sto třicet minut a byl z něj pořizován audiozáznam.

1 Učitelská profese

1.1 Vymezení učitelské profese

Tato bakalářská práce se zabývá především oblastí pedagogických pracovníků a stresovými situacemi, které prožívají. Považuji tedy za důležité nejprve vymezit učitelskou profesi, aby tak bylo jasnější k jakému povolání a skupině osob se práce vztahuje.

Průcha (2009) k vymezení učitelské profese říká, že se pojem vyvíjel v kontextu rozvoje společnosti, ve které se požadavky na oblast poznávání a vzdělávání jedince prohlubovaly. Ruku v ruce s rozvojem profese docházelo i ke zvyšování nároků na pedagogy a zvyšování jejich kvalifikace. S tímto tvrzením lze jen souhlasit, vždy je třeba brát v potaz, v jaké době k edukaci dochází a s jakou teoretickou i praktickou výbavou učitelé do praxe přicházejí. Pokud pedagog začal vyučovat v době, kdy jedinou technickou vymožeností byl mikroskop, bude jistě obtížné se adaptovat na používání moderních audiovizuálních a počítačových pomůcek, využívat bezdrátový internet apod.

Průcha (in Průcha, 2009, s. 770) uvádí kritéria k posuzování profese a profesionála:

- *„soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob;*
- *smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni;*
- *aplikace výzkumu a teorie v praxi;*
- *dlouhá doba speciálního výcvik;*
- *kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání atd.“*

S pedagogickou profesí se podle Průchy (2009) dále pojí soustava postupů vycházející ze specifické role pedagoga ve společnosti, velké míry jeho autonomie a odpovědnosti. Tato profese však vyžaduje ještě „něco víc“, často se říká, že člověk se učitelem, vychovatelem či jiným pečovatelem rodí. Práce je pro takového člověka nejen zaměstnáním, ale i posláním, které jej naplňuje mnohdy i po celý život.

Ornstein a Levine (in Průcha, 2013) uvádějí obdobný výčet kritérií jako Průcha, avšak jsou ve svém pohledu na pedagogickou profesi značně striktní. Konstatují, že učitelé nesplňují všechna kritéria. Nelze tak hovořit o profesi, ale o semiprofesi. Stojí ve svém názoru osamoceni. Nicméně ať již označujeme povolání pedagogů jakkoliv, nic to nemění na rozsahu jejich pracovních povinností, kompetencí a nesnází, se kterými se musí potýkat. Vedle toho

také jejich postoj, minimálně z pohledu kvalifikace, naráží na skutečnost, že v současnosti není možné, aby vyučovali učitelé bez řádného vzdělání.

Podlahová a kol. (2012) ve své publikaci příhodně popisuje i jiné kompetence učitele, než jsou ty ryze odborné a pedagogické. Mezi ně řadí například psychologické, komunikativní nebo poradenské a konzultativní. Zde hovoří o potřebě nahlížet na žáky z hlediska jejich individuálních zvláštností, možností i bariér učení, vytváření vztahů a hodnot. Tato kompetence najde své uplatnění především ve vztahu k dětem se speciálními potřebami. Vedle toho je potřeba vytvářet adekvátní komunikaci vhodné vztahy mezi učiteli a žáky. A působit tak na příjemné klima ve třídě. V neposlední řadě je potřeba, aby byl učitel schopen žákům poradit při řešení studijních i osobních problémů.

1.1.1 Učitel – obecné vymezení

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. vymezuje pedagogy dle hlavy I §2, odst. (1) a (2) takto: „(1) *Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹⁾ (dále jen ‚přímá pedagogická činnost‘); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“*

Dále pak „(2) *Přímou pedagogickou činnost vykonává:*

- a) učitel,*
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) vychovatel,*
- d) speciální pedagog,*
- e) psycholog,*
- f) pedagog volného času,*
- g) asistent pedagoga,*
- h) trenér,*
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně²⁰⁾,*
- j) vedoucí pedagogický pracovník“.*

1.2 Učitel ve speciální škole

Ve vztahu k novému znění zákona o pedagogických pracovnících je povinen každý vyučující působící ve speciální škole vedle vystudovaného akreditovaného magisterského oboru učitelství s příslušnou aprobací získat ještě kvalifikaci v oblasti speciální pedagogiky dle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. §7, odst. (2), písmeno a)–c) a § 8, odst. (2), písmeno a)–d). Tedy „(2) Učitel prvního stupně základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo

c) vzděláním stanoveným pro učitele prvního stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.“

„(2) Učitel druhého stupně základní školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy, nebo

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy,

c) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

d) vzděláním stanoveným pro učitele druhého stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.“

Internetový portál „Průvodce světem povolání“ hovoří o speciálním pedagogovi jako o pracovníkovi, který může působit jako učitel, ale také jako odborník v poradnách ve zdravotnických zařízeních, rehabilitačních centrech. Jejich hlavním úkolem je vychovávat a vzdělávat děti s různými druhy postižení, tzn. tělesnými, smyslovými, duševními, zdravotními nebo poruchami chování. Vedle toho také můžou pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení, mezi které řadíme např. dyskalkulii, dysgrafii, dyslexii apod. Pokud speciální pedagog pracuje jako učitel, patří mezi jeho hlavní úkoly žáky vzdělávat, vedle toho jsou přidruženy činnosti, jež vyplývají ze skutečnosti, že výuka je určena dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Speciální pedagog: Průvodce světem povolání [online], [cit. 18. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.occupationsguide.cz/cz/povol/povolani.aspx?Par=688.htm>)

Zde je nutné zdůraznit, že speciální pedagog může, ale nemusí pracovat jako učitel. Pro potřeby této práce se budeme zaměřovat pouze na učitele, který získal potřebné vzdělání v oboru speciální pedagogika, a je tedy učitelem – speciálním pedagogem.

1.2.1 Asistent pedagoga

Ve speciálních školách působí vedle učitelů také další pedagogičtí pracovníci, mezi které patří i asistenti pedagoga. Se stále náročnějšími handicapy začíná být jejich role nejen ve speciálních školách, ale i v rámci integrace v běžných školách nezastupitelná. Stejně jako ostatní pedagogové i oni jsou zaměstnanci příslušné mateřské, základní a střední školy. Jejich pracovní povinnosti upravuje školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících.

Zejména v pomoci při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplní práce asistenta pedagoga je především spolupracovat s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učiteli,

žáky a jejich zákonnými zástupci. Dále mají individuálně a skupinově podporovat žáky při přípravě na výuku. Vedle těchto činností asistenti pedagoga zajišťují i pomoc při sebeobsluze žáků.

Stejně jako u učitelských úvazků také asistenti pedagoga vykonávají přímou i nepřímou pedagogickou činnost. Za přímou pedagogickou činnost se pokládá především bezprostřední práce s žáky, eventuálně s jejich zákonnými zástupci. V rámci nepřímé pedagogické činnosti pak asistenti pedagoga pomáhají při přípravě na výuku, konzultují s učiteli, spolupracují s ostatními odborníky daného zařízení, pokud zde jsou.

Velice důležité je připomenout, že asistent pedagoga není osobní asistent a ve výuce je nápomocen především vyučujícímu, nikoliv žákům. (Asistent pedagoga: Portál pro asistenty pedagoga [online], [cit. 22. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napl-prace>)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, o činnosti asistenta pedagoga dále hovoří v § 20 jako o „(1) *Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami¹⁸⁾, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace¹⁹⁾...*“.

Kolektiv autorek Briggsová a Cunninghamová (2009) upozorňují na zásadní význam role asistenta pedagoga a na důležitost systémové podpory. Vedle toho také říkají, že je potřeba vybírat asistenta pečlivě a dopředu si uvědomit, co po něm vlastně žádám. Jaké činnosti by měl asistent provádět? Měl by být oporou jen v dílčích oblastech vzdělávání nebo v celém vzdělávacím programu? Měl by podporovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? A v neposlední řadě, zda učitel asistentovi poskytuje potřebné odborné vedení a podporu?

Kvalitní vedení a podpora má zcela jistě pozitivní dopad na spolupráci učitele s asistentem a toto se následně odrazí na práci ve třídě, je ale zapotřebí, aby oba pedagogové byli ve vzájemném souladu a fungovali jako partneři.

1.2.2 Osobní asistent

Dle kolektivu autorů Bendová a Zinkl (2011) osobní asistent není zaměstnancem příslušné mateřské, základní a střední školy, ale pracuje pro jinou právnickou osobu. Může se jednat o občanské sdružení, o zařízení sociálních služeb nebo o zákonné zástupce daného žáka. Vzhledem k tomu, že osoba není zaměstnaná školou, nepodléhá ani kvalifikačním požadavkům pedagogických pracovníků. Služby osobní asistence jsou poskytovány na

základě smlouvy, kterou uzavírá zákonný zástupce s poskytovatelem služby, tj. osobním asistentem. Vymezení služeb, časový rozsah pomoci a výběr konkrétního osobního asistenta jsou zcela na rozhodnutí zákonného zástupce.

Osobní asistent pracuje výhradně s konkrétním žákem, na jehož péči se domluvil se zákonným zástupcem, od kterého také pobírá peněžitou odměnu za vykonanou práci. Oproti tomu asistent pedagoga je odměňován jako ostatní zaměstnanci školských zařízení dle platových tříd.

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. osobního asistenta vymezuje v § 39 takto:

„(1) Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.

(2) Služba podle odstavce 1 obsahuje zejména tyto základní činnosti:

- a) pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu,*
- b) pomoc při osobní hygieně,*
- c) pomoc při zajištění stravy,*
- d) pomoc při zajištění chodu domácnosti,*
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*
- f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,*
- g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.“*

Asistenti pedagoga jsou dnes již přirozenou součástí speciálních škol, pokud však stav žáka vyžaduje zvýšenou individuální péči o jednotlivce, mají zákonní zástupci možnost obstarat osobního asistenta, který se pak stará výhradně jen o jejich dítě.

V manuálu pro asistenty obecně prospěšné společnosti Asistence se můžeme dočíst, že je třeba, aby správný osobní asistent byl flexibilní, věděl, jak má reagovat v nečekaných situacích, oplýval klidem a trpělivostí, byl dochvilný – a především aby měl mozek a srdce na pravém místě, naslouchal a respektoval přání klienta. (Osobní asistent: Asistence [online], [cit. 14. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.asistence.org/publikace-Asistence-ke-sta%C5%BEn%C3%AD>)

Instrukce příhodně korespondují s kompetencemi učitelů. Stejně jako oni i osobní asistenti potřebují mít vedle znalostí především „laskavou a empatickou duši“. Toto zcela jistě platí pro všechny pracovníky s pomáhající profesí.

1.3 Učitelé na základní škole s integrovanými žáky s postižením

Jak bylo výše uvedeno, učitel – ať již MŠ, ZŠ nebo SŠ – je povinen pro výkon svého povolání splnit kvalifikační předpoklady vycházející ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících. Jedná se především o vzdělání v akreditovaném magisterském oboru učitelství, dále specifikované dle vybraných předmětů. Speciálněpedagogické vzdělání zde není třeba. Nicméně i v běžné základní škole je možné se se speciálními pedagogy setkat. Pokud v takové škole působí, pak většinou externě a hlavní náplní jejich práce je poradenství. Je také možné se setkat se speciálními pedagogy, kteří působí ve speciálních pedagogických centrech a se školou jsou ve spojení zejména kvůli zajištění konkrétního integrovaného dítěte.

1.3.1 Integrace, inkluze

Postoj společnosti k lidem s postižením prošel v průběhu jednotlivých historických etap různorodým vývojem od úplné segregace, tedy společenského vyčleňování, až ke snaze o úplnou integraci a inkluzi. V současnosti problematika integrace dětí s postižením hýbe českou společností. Je tedy očividné, že názor na začleňování handicapovaných i po letech společné koexistence není úplně jednoznačný a tito lidé nejsou zcela pozitivně přijati většinou populací.

Slowík (2007) označuje integraci za nejvyšší stupeň socializace člověka, tzn. společenského začleňování, sociální inkluzi. Pojem sociální integrace pak chápe jako: *„proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti – je tedy něčím naprosto přirozeným a týká se každého člena společnosti; komplikace však nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin (etnické skupiny, osoby s postižením apod.), které se od většinové populace výrazně odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky.“* (Slowík, 2007, s. 31)

„Slovo integrace má řadu významů – v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako ‚spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin‘.“ (Jesenský in Slowík, 2007, s. 31)

Vágnerová (2004) hovoří o integraci jako o začlenění postiženého jedince do společnosti zdravých, který je pak schopen v takové společnosti bez problémů žít, cítí se být přijat a sám se s ní dovede identifikovat. Vedle toho vnímá integraci jako oboustranný proces, kdy klade důraz na postoje postižených i zdravých a z nich vyplývající chování. Dále se zmiňuje o různých stupních integrace. Za základní považuje přijetí postiženého rodinou a přijetí sebe

sama, tj. vlastní hodnocení jedince s postižením. Vyrovnané postoje pak dávají možnost vzniknout úspěšnému přechodu do dalších stupňů integrace., např. na školní úrovni, zaměstnání nebo společnosti obecně.

Pojem inkluze, inclusion, zapojování definují Hartl a Hartlová (2010) jako „*v pedagogice proces začlenění a výuka žáků se speciálními potřebami společně do jedné třídy s běžnou populací, na celý den nebo část dne*“.

1.3.2 Asistent pedagoga

Odborná kvalifikace i náplň práce asistenta pedagoga jsou ve speciálních i běžných základních školách stejné. Ve speciálních školách je tato pozice dnes již zřízena zcela automaticky, oproti běžným základním školám, kde se o úvazku asistenta pedagoga začne uvažovat až v návaznosti na přítomnost žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

1.3.3 Osobní asistent

I v případě osobního asistenta podmínky pro poskytování služeb zařízení či zákonnému zástupci zůstávají stejné. Pokud právnické osoby, kterým je žák svěřen, vyhodnotí potřebnost osobního asistenta, pak se pomáhajícím stává on, nikoliv třídní asistent pedagoga, pokud vůbec někdo takový ve třídě působí.

1.4 Pedagogická praxe

Hartl a Hartlová (2010, s. 438) definují praxi jako „*činnost zaměřenou k nabytí zručnosti, nebo činnosti v určitém oboru vůbec; nejčastěji opakováním určitého pohybu s cílem zlepšit výkon, např. v učení; zvykové, ritualizované chování, tradičně vykonávané činnosti v konkrétní kultuře; považované za zdroj empirického poznání*“.

Skalková (2007) si ve své publikaci klade otázku, co to vlastně „pedagogická praxe“ je. Uvádí, že tento pojem je velice frekventovaný, je považován na zcela běžný, přesto se v odborné literatuře prakticky nevyskytuje definice tohoto pojmu. Dále zmiňuje, že se všeobecně předpokládá, že „*pedagogická praxe je to, co dělají učitelé při výkonu své profese a co stojí v protikladu k teorii*“ (Skalková, 2007, s. 62). S pozdější pedagogickou praxí úzce souvisí i prvotní příprava studentů na pedagogických fakultách, kdy bývají začleňovány různé formy praxe, jako jsou didaktické praktiky, náslechy, samostatná výuka vedená studenty pod dohledem zkušeného učitele apod. (Švec in Skalková, 2007).

1.5 Vývoj profesní dráhy učitelů

Zajímavým aspektem pedagogické profese je bezesporu vývoj profesní dráhy. Laickou, tzn. především zákonné zástupce, i odbornou veřejnost zajímá, zda určitá etapa profesní dráhy má nějaký vliv na kvalitu jejich práce. Rodiče mají tendence zaobírat se otázkou, zda je pro jejich potomka vhodnější mladý, nicméně méně zkušený vyučující, nebo ten, který se za katedrou pohybuje již delší dobu, a očekávají se tedy u něj větší zkušenosti (Průcha, 2013).

Průcha (2013) v obecné rovině hovoří o vývoji profesní dráhy jako o procesu, který je vázán na životní cyklus a který lze rozčlenit do několika fází:

- *volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství);*
- *profesní start (vstup do povolání);*
- *profesní adaptace (první roky v povolání);*
- *profesní vzestup (kariéra);*
- *profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání);*
- *profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus (Alan in Průcha, 2013, s. 202).*

Vedle toho Průcha uvádí i odbornou terminologii, která se používá k označení učitelů nacházejících se v určitých fázích svého profesního vývoje. Jedná se hlavně o:

- *student učitelství (student teacher);*
- *začínající učitel (beginning teacher, novice teacher);*
- *zkušený učitel, učitel – expert (experienced teacher expert teacher) (Průcha, 2013, s. 202).*

1.5.1 Začínající učitel

Profesní start je pro každého člověka, zvláště pak mladého, důležitým životním mezníkem. Alan (in Průcha, 2013, s. 208) rozlišuje tři druhy rozporů charakteristické pro etapu profesního startu:

- *„rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka;*
- *rozpor mezi osobnostními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace;*
- *rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá.“*

Alan zde vymezuje profesní start v obecné rovině, nicméně tato data stejně výstižně platí i v konkrétním případě učitelské profese. Průcha (2013) k tomu dodává, že tato etapa je z praktického hlediska velice důležitá, zejména ve vztahu k tomu, jaký má být obsah přípravy k učitelskému povolání. Z tohoto důvodu je mu v pedagogické teorii a výzkumu věnována velká pozornost.

V mnoha povoláních je začínající pracovník pozvolna vpravován do svého povolání, veden zkušenějšími kolegy. V profesi učitele tomu tak není. Od prvního dne je učitel v podstatě „vhozen do vody“, odkázán sám na sebe. Přebírá všechny povinnosti učitele, plnou zodpovědnost za vykonávanou práci. Ve třídě, kromě žáků, není přítomen nikdo, kdo by mu poradil nebo pomohl (Průcha, 2013).

Šimoník (in Kubišová, 2008) k tématu dodává, že absolventi vysokých škol musí po nástupu do praxe čelit řadě subjektivních a objektivních problémů. Řešení takových obtíží se často neobejde bez pocíťování napětí, pochybností či nejistoty a může být spojeno i s omyly a chybami. Někdy tento vstup do profese bývá příhodně označován jako profesní adaptace. Ostatně tento pojem používá i výše zmíněný Průcha (2013). Zároveň také dochází ke konfrontaci mezi teorií a praxí. Lukas (2011) vnímá začínající učitele jako ty, kteří se především soustředí na to, jak se zhostit své nové role a co nejlépe v ní „přežít“.

„V některých zemích je zavedena alespoň instituce uvádějícího učitele“ (Průcha, 2013, s. 209). Autor dále uvádí, že tato instituce u nás zřízena byla, vyhláškou MŠ ČSR z roku 1977, ovšem dnes se již povinně neprovádí. Mareš a kol. upozorňují na značně ztíženou adaptaci začínajícího učitele, kterou dává do souvislosti se stresovými situacemi, do nichž se tak dostávají (Mareš a kol. in Průcha, 2013).

Huberman a kol. doplňují, že „tuto etapu lze charakterizovat jako období dvou tendencí, a to přežití a objevování: Aspekt „přežití“ se týká toho, že začínající učitel je vystaven tzv. „šoku z reality.“ Toto je vnímáno jako negativní fenomén, oproti aspektu „objevování“, který je hodnocen pozitivně. Pro tento fenomén je charakteristický zvyšující se entuziasmus učitele pro výkon profese, hrdost vyplývající ze svěřené třídy, vědomí příslušnosti k profesní skupině aj. (Huberman a kol. in Průcha, 2013).

Obě protichůdné tendence mají různý vliv na jedince. U některých začínajících pedagogů může takový šok zapůsobit tak intenzivně, že je navždy znechutí, a dokonce profesi opustí.

Důvodů ke vzniku „šoku z reality“ je několik. Průcha (2013) uvádí příčiny vztahující se k osobnosti učitelů. Teprve při samotné praxi mohou jedinci zjistit, že nejsou dostatečně

psychicky vybaveni pro vykonávání takové práce. Vedle toho zmiňuje příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů, kdy učitelé odhalí, že jim předchozí vysokoškolské studium neposkytlo dostatečné vědomosti a dovednosti, které by pro výkon své profese potřebovali. V neposlední řadě uvádí příčiny spjaté se situacemi ve školách. Zde mluví o různých problémových situacích, se kterými je začínající učitel nucen se potýkat. Může se oproti zkušeným kolegům cítit bezradný.

Fung (2009) nabízí na svém učitelském blogu několik velice jednoduchých, nicméně důležitých rad, jak se pozitivně naladit na první školní léta. V první řadě nabádá k nalezení přítele nebo okruhu blízkých kolegů. Právě oni jsou totiž nejlepšími spojenci, jak školu lépe poznat, navíc se mohou podělit o své dosavadní zkušenosti a mohou i nabídnout pomocnou ruku v případě nesnází. Vedle poznání kolegů je dle Funga dobré zmapovat si okolí, zjistit, kde se nachází jednotlivé učebny, sborovna, ředitelna apod. Při zvládnutí těchto bodů je možné přikročit k naplánování prvního školního týdne nebo měsíce. Zde je možné již využít nově vzniklé vztahy s kolegy. Mimo jiné upozorňuje na důležitost stanovení vlastních vnitřních pravidel třídy, např. zda mohou žáci během hodiny používat mobilní telefon, odejít během vyučování ze třídy apod. Svůj příspěvek uzavírá radou o vytvoření praktického a příjemného prostředí ve třídě. Myslí tím, aby třída byla zabezpečená, jak z hlediska standardního vybavení (lavic, židlí, katedry, tabule apod.), tak zde byla útulná atmosféra. (Začínající učitel: Metodický portál RVP – Z učitelského blogu: Začínající učitelé a jejich první dny ve škole [online], [cit. 19. 3. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/3296/Z-UCITELSKEHO-BLOGU-ZACINAJICI-UCITELE-A-JEJICH-PRVNI-DNY-VE-SKOLE.html/>)

1.5.2 Zkušený učitel – expert

V tuto chvíli lze říci, že se učitel nachází v období stabilizace. Česká pedagogická terminologie takového pedagoga nazývá zkušeným učitelem, zahraniční výzkumy pak jako experta. Lukas (2011) popisuje, že v této fázi vývoje se učitel již dokáže více soustředit na žáky. Dochází ke zlepšení jeho způsobu vedení třídy a s tím přichází i upevňování si znalostí a dovedností, které se osvědčily jako přínosné.

Dle Průchy (2013) začíná být učitel „zkušený“ ve chvíli, kdy již není třeba mu poskytovat soustavnou odbornou pomoc ve smyslu „uvádění do praxe“, naopak mají být zaváděny formy tzv. dalšího vzdělávání učitelů, příp. atestace. Vedle toho říká, že toto období zkušeného

učitele může být podkladem k funkčnímu postupu učitelů a k zařazení do vyššího platového ohodnocení apod.

Průcha (2013) na druhou stranu uvádí, že nejsou k dispozici žádné spolehlivé poznatky, které by umožňovaly přesně vymezit dobu, kdy se z učitele začátečníka stane zkušený učitel. Ani mezi odborníky neexistuje jednoznačná shoda, nicméně „většinou se období stabilizace, resp. začátku nabývání vlastností experta, klade do úseku následujícího po pěti letech učitelovy práce“ (Průcha, 2013, s. 217).

Kyriacou (in Průcha, 2013, s. 220) popisuje sedm klíčových dovedností. Celkově se jedná o obsah pedagogické kompetence učitele, resp. popis kompetencí zkušeného učitele. Skládají se z následujících složek:

- *„Plánování a příprava: dovednosti podílející se na výběru vzdělávacích cílů dané učební jednotky, volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci lekce zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.*
- *Realizace vyučovací jednotky: dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žák do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.*
- *Řízení vyučovací jednotky: dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci studijních činností odehrávajících se během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.*
- *Klima třídy: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.*
- *Kázeň: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.*
- *Hodnocení prospěchu žáků: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).*
- *Reflexe vlastní práce a evaluace: dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem zlepšit svou budoucí činnost.“*

1.5.3 Konzervativní („vyhasínající“) učitel

Konečná etapa profesní dráhy učitelů nemá přesné terminologické označení. Obecně se v sociologické literatuře pro toto období používá označení „předdůchodová fáze“. Tento

termín používá i Alan (in Průcha, 2013). Bajtoš a Honzíková (in Kubišová, 2008) vztahují toto období k padesátému roku života a k dvacetipětileté až třicetileté pedagogické praxi.

Průcha (2013) dále uvádí, že „*profesionálové v této fázi se vyznačují zvláště charakteristikami souvisejícími se změnou hodnot, např. zvýšená orientace na:*

- *zájem o výdělek (ve vztahu k výši budoucího důchodu);*
- *zájem o pracovní podmínky (zvýšení důrazu na hodnoty zdraví a životní pohody);*
- *zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy (kulminuje sociální hodnota práce), aj.“*

V zahraniční literatuře vztahující se k tématu starších učitelů se mluví o období „zklidnění“ (serenity), zároveň také o „vypojení“ či „neangažovanosti“ (disengagement). Prick (in Průcha, 2013) zjistil u učitelů působících 20–30 let ve školství některé shodné charakteristiky. Dochází ke snížení jejich profesních ambicí, zmenšuje se zájem „dokazovat ostatním svou hodnotu“, perspektivy profese jsou hodnoceny skromněji, resp. dochází k rezignaci. Vedle toho ženy-učitelky si častěji stěžují na hrubé či apatické žáky, nicméně již necítí žádnou zodpovědnost za jejich chování jako v mladším věku. Muži-učitelé staršího věku mají tendenci ignorovat různé reformní tendence a inovace ve školní edukaci, a to především z důvodu, že chtějí svou kariéru zakončit „v klidu“.

Lukas (2011) říká, že učitelé v poslední fázi svého profesního působení již používají ustálené způsoby chování a díky tomu mají možnost hledat a zkoušet nové přístupy k vyučování. Tvrdí, že učitelé se více zamýšlejí nad vývojem své profesní kariéry a hledají možnosti, jak se zdokonalit. Za skutečného experta je pak považován ten pedagog, který se zamýšlí nad složitějšími a abstraktnějšími aspekty nejen své výuky, ale i nad principy samotného vyučování. Jeho vnímání je do jisté míry v rozporu s výše zmíněnými tvrzeními Pricka. Dá se z toho tedy vyvozovat, že konzervativní „vyhasínající“ učitele nelze brát jako homogenní skupinu a že i mezi nimi jsou individuální rozdíly. Zároveň zde působí různé faktory, jako je např. osobnostní nastavení pedagoga.

1.6 Druhy postižení – obecný úvod

Fischer a Škoda (2007, s. 19–22) klasifikují handicap a znevýhodnění takto:

- Klasifikace podle druhu handicapů a znevýhodnění
 - a) *poruchy tělesné (somatické)*
 - b) *poruchy komunikace*
 - c) *poruchy mentální*

d) *poruchy chování*

- Klasifikace handicapů a znevýhodnění podle stupně

a) *handicapy a poruchy lehkého stupně*

b) *handicapy a znevýhodnění středního stupně*

c) *handicapy a znevýhodnění těžkého stupně*

- Klasifikace handicapů a znevýhodnění podle doby jejich vzniku

a) *handicapy a poruchy prenatální*

b) *handicapy a poruchy perinatální*

c) *handicapy a poruchy postnatální*

Slowík (2007) rozděluje postižení, handicapy a poruchy takto:

a) *zrakové postižení*

b) *sluchové postižení*

c) *vady a poruchy řeči*

d) *tělesný handicap a zdravotní oslabení*

e) *mentální postižení*

f) *poruchy učení*

g) *poruchy chování*

h) *postižení více vadami, specifické kombinace vad a poruch*

Vágnerová (2004) ve své publikaci využívá pojmů: zrakové postižení jako handicap v oblasti orientace, postižení sluchu a řeči jako komunikační handicap, tělesné postižení jako funkční a estetický handicap, mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy, mezi které řadí dětský autismus, Aspergerův a Rettův syndrom apod.

2 Syndrom vyhoření a učitelé

Učitelská profese klade zvýšené nároky na fyzickou, senzorickou, mentální, ale i psychickou stránku člověka. Dle Míčka a Zemana (1997) se zátěž u jedince manifestuje obvykle ve třech oblastech: fyziologické, emoční a behaviorální.

Obecně lze říci, že profese spojené s každodenním bezprostředním kontaktem s jinými lidmi přináší zvýšenou zátěž, kam lze zařadit i pracovníky tzv. „pomáhajících profesí“. Hartl a Hartlová (2010, s. 445) definují pojem jako „*souhrnný název pro profese, které se zaměřují na pomoc druhým; pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí; používají k tomu metody a techniky jednotlivých profesí; patří sem lékařství, zejména psychiatrie, dále psychologie, sociální práce, speciální pedagogika, fyzioterapie, rehabilitace; společnými znaky jsou mimořádná zátěž, odpovědnost a rizika pro vlastní duševní zdraví osob, které tyto profese vykonávají*“.

Jak je z uvedené definice patrné, tito lidé jsou ve zvýšené míře vystaveni stresovým situacím a zátěži. V oblasti pedagogických pracovníků se stres netýká jen učitelů běžných škol, ale i škol speciálních.

2.1 Stres a jiné psychické stavy u učitelů

Fontana (1997, s. 370) zmiňuje, že „lidský stres je vymežován mnoha různými způsoby, avšak v podstatě to je zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla“. Z této informace lze vyvodit, že stres sám o sobě není ani dobrý, ani špatný a jeho charakter je ovlivňován intenzitou stresoru a velikostí naší psychofyzické odolnosti. Vždy záleží na subjektivním hodnocení situace. Za určitých okolností můžeme stav hodnotit jako příjemný, vzrušující, jiný pak za drobnou nepříjemnost či jako ničivý tlak. Vzniklé napětí jde vždy ruku v ruce nejen s naší psychikou, ale přímo působí i na náš organismus. Naše tělo se s ním snaží vyrovnat podobně jako s útočícími viry a bakteriemi, tedy adaptovat se. A i zde platí, že čím odolnější člověk je v obou zmíněných aspektech, tím déle bude schopen nepříznivým vlivům odolávat. Při extrémně silném a dlouhodobém působení však může dojít ke zhroucení.

Podobně jako Fontana (1997) uvádějí Míček a Zeman (1997) moderní koncepci stresu Selyea včetně všech tří stadií: poplachové reakce, stadia rezistence a stadia vyčerpání s podrobnějším popisem fyziologických procesů, ke kterým řadíme biochemické změny adrenalinu, glukózy, zvýšenou produkci ostatních hormonů (ACTH, kortizolu) apod.

O stresu se zde hovoří jako „o procesu a stavu zvýšeného opotřebování organismu“ (Míček, Zeman, 1997, s. 14), dále je členěn na distres a eustres. V prvním případě se jedná o negativně prožívaný stres (např. při prožití autonehody), ve druhém pak hovoříme o pozitivně prožívaném stresu (např. při svatbě). Vedle stresu se lze setkat ještě s pojmem stresor. Myslí se tím faktor vyvolávající nebo vytvářející proces stresu. Mezi stresory mohou patřit vnější (hluk při vyučování, hádka s kolegou) i vnitřní (výčitky vlastního svědomí) vlivy.

Hennig a Keller (in Průcha, 2013) popisují příčiny učitelského stresu a syndromu vyhoření. Uvádějí řadu symptomů v několika rovinách, ve kterých se tyto stavy projevují:

- „V duševní rovině (např. negativní hodnocení vlastních schopností);
- v citové rovině (např. pocity bezmoci a sklíčenosti);
- v tělesné rovině (např. rychlá unavitelnost či poruchy spánku);
- v sociální rovině (omezení kontaktu s rodiči a žáky aj.)“ (Hennig a Keller in Průcha, 2013, s. 229–230).

2.2 Co je to stres?

Vágnerová (2004) při popisu stresu (napětí, zátěže) také odkazuje na již zmíněného Selyeho a říká, že pokud je nahlíženo na stres z psychologického hlediska, pak jej lze chápat jako „stav nadměrného zatížení či ohrožení“. A i ona podotýká, že „stres nemusí mít vždy negativní význam“ (Vágnerová, 2004, s. 50). Je tak ve shodě s Míčkem a Zemanem (1997).

Rovněž Mayerová (1997) ve své publikaci odkazuje na Selyeho, který termín stres zavedl. Na rozdíl do Vágnerové říká, že slovo stres bylo do češtiny přijato z angličtiny a překládá se jako tíseň, nesnáze či tlak. Upozorňuje na nesprávný překlad a záměnu se slovem „zátěž“.

Lazarus definoval stres jako „kognitivní proces hodnocení hrozby a obranného mechanismu“ (Lazarus in Mayerová, 1997, s. 50).

Hartl a Hartlová (2010, s. 555) nahlíží na pojem jako na „fyziologickou odpověď organismu na nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci; liší se od reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem“.

Vedle toho doplňují informace od Selyeho. Ten definoval pojem jako „charakteristickou fyziologickou odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, která se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu. Hovorově je termín stres všeobecně nadužívaný jako označení pro konflikt, úzkost, frustraci, vyšší aktivizaci a nepříjemně pociťované situace vůbec. V kognitivních vědách stres představuje významný činitel při procesu mentálního

mapování prostředí, ovlivňuje rychlost, intenzitu a celkový průběh tvorby mentálních map jednotlivce či skupiny“ (Selye, 1950 in: Hartl, Hartlová, 2010, s. 555–556). Autoři dále dělí stres na akutní, chronický, chtěný, prodlužovaný a stres při kritické události.

2.2.1 Faktory působící na vznik stresu

Učitelská profese s sebou nese specifické zdroje stresovanosti. Můžeme sem zařadit zahlcení učitele přílišným množstvím povinností, nedostatkem času (především na své nejbližší), ze kterého následně vzniká přepracovanost. Zatěžující je i přílišné množství žáků ve třídě znemožňující individuální přístup, ale také bližší poznání dětí, tj. jejich charakteru, nadání, schopností apod. Toto je v rozporu s kompetencemi pedagogů, které mají naopak přispívat ke kvalitní komunikaci mezi vyučujícími a žáky, působit na pozitivní klima ve třídě, individuálně přistupovat k žákům apod.

Problematický je i odmítavý přístup žáků ke studiu, tím spíše pokud je spojený s kázeňskými problémy, nezájmem rodičů o prospěch dětí nebo naopak hyperprotektivní výchovou. Pozitivně nepřispívá ani stále se snižující status pedagogické profese. Velice nepříznivý vliv na prožívání učitele mají rovněž vztahy v kolektivu ostatních pedagogických pracovníků a s nadřízenými. Vysoce problematický je pak teror na pracovišti, tzv. „mobbing“ (Míček, Zeman, 1997).

Míček a Zeman dále uvádějí řadu faktorů, které mají bezprostřední účinek na stresovanost učitelů, mezi něž řadí negativní vliv jednostranné výchovy zaměřené na techniku a zvládnutí přírody; na materiální hodnoty a konzumní přístup k životu; znevýhodněné postavení žen; lhostejnost k potřebám druhých lidí; neúcta k lidské osobnosti; ztráta citovosti a rozpad rodiny.

Průcha (2013, s. 230) vychází z několika výzkumů, které ukázaly na to, že stresové situace u učitelů jsou způsobeny nadměrnou psychickou zátěží, jež pramení zejména z:

- *„protikladu mezi rozsahem učiva vymezeného normou (např. učebními osnovami) a množstvím času (počtu vyučovacích hodin), který je pro učivo k dispozici;*
- *povinnosti učitelů mimo vyučování (jednání s rodiči, vypracování výkazů pro školskou administrativu);*
- *stále agresivnější chování žáků vůči učitelům, které bylo uměleckými prostředky zobrazeno jakožto „džungle před tabulí“, aj.“*

Křivohlavý řadí do palety stresorů, tj. faktorů, vztah mezi charakteristikou práce (zaměstnání) a stresem, kdy říká, že *„je to právě vysoká míra požadavků kladených na člověka, kombinovaná*

s malou mírou možností řídit běh dění, která vede v práci ke stresu“ (2001, s. 174). Mezi další faktory řadí přetížení množstvím práce, časový stres, neúměrně velkou zodpovědnost, nevyjasnění pravomocí, vysilující snahu o kariéru, neustálý kontakt s lidmi a hluk, poruchy spánku, mezilidské vztahy a řadu dalších, které se však k učitelské profesi příliš nevztahují.

2.2.2 Projevy a důsledky stresu

Zátěž se obvykle u jedince manifestuje ve třech oblastech: fyziologické, emoční a behaviorální. V první oblasti krátkodobých projevů se jedná např. o bušení srdce, sucho (vyprahlost) v hrdle, svírání rukou, pocení dlaní apod. a k dlouhodobým projevům pak bolesti hlavy, žaludku, zad, hypertenzi apod. Ve druhé oblasti akutních stavů mluvíme např. o pocitu vzrušení, nesoustředěnosti, pochyb o sobě, nervozitě apod., u chronických stavů o příznacích (např. o předrážděnosti, poruchách koncentrace, pocitech méněcennosti, bezmocnosti, osamocení apod.). Behaviorální oblast zahrnuje projevy v chování v podobě plačtivosti, zapomnětlivosti, zvyšování hlasu, obviňování druhých, hněvivost, agitovanost, nutkavé přejídání apod. (Míček, Zeman, 1997).

Mayerová (1997) je ve výčtu projevů stresu ve shodě s Míčkem a Zemanem (1997), i ona uvádí symptomy ve fyziologické, emocionální a behaviorální oblasti.

Křivohlavý (2001) podotýká, že stres může být jedním z faktorů, který má vliv na zdravotní stav a vznik nemocí, nicméně říká, že stres není jediným činitelem. Podle něj má stres přímý a nepřímý vliv. V prvním případě se jedná o vliv na imunitní, endokrinní nebo nervový systém, ve druhém případě je zdraví člověka ovlivněno např. změnou životního stylu.

Karásek ve své obsáhlé studii zjistil, že lidé, kteří jsou v zaměstnání vystaveni mimořádné odpovědnosti a na něž jsou kladeny nadměrné požadavky v kombinaci s nedostatečnými pravomocemi (možností řídit běh dění), mají o 70 % větší riziko úmrtnosti (Karásek et al. in Křivohlavý, 2001).

Dle Křivohlavého (2001) má stres dále vliv na výskyt infekčních a kardiovaskulární onemocnění, hypertenze, bolesti hlavy, astma, diabetu mellitu, revmatické artritidy a na rozvoj dalších negativních emocionálních stavů, jako je deprese, úzkost a sebepojetí.

Vliv stresu na organismus člověka a jeho rezistenci na různé druhy infekcí potvrzují i Faleide a kol. (2010).

2.3 Syndrom vyhoření nejen u učitelů

Pojem „syndrom vyhoření“ poprvé ve své publikaci *Burnout: The Cost of High Achievement* použil psycholog H. J. Freudenberger. Pojem definoval jako „*vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů v situaci, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky*“ (Freudenberger in Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 7). Jeklová a Reitmayerová doplňují, že se jedná o stav psychického a fyzického vyčerpání.

Křivohlavý (1998) zjednodušeně popisuje „vyhoření“ či v cizojazyčné literatuře „burnout“ jako naprosté fyzické, emocionální a mentální vyčerpání. Autor dále cituje Pinese a Aronsona, kteří říkají, že „*burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav tělesného, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy*“ (Pines, Aronson in Křivohlavý, 1998, s. 49).

Autoři Hawkins a Shohet (2004) upozorňují, že vyhoření není nemoc ani rozpoznatelná událost či stav, nýbrž se jedná o proces, který může mít zárodek již v začátku kariéry pomáhajícího. Dokonce může mít počátek už v hodnotovém systému mnoha pomáhajících profesí a v osobnostním nastavení těch, které tyto profese přitahují.

Vedle toho Hartl a Hartlová (2010, s. 575) definují pojem jako „*syndrom, který se projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí; spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocitem zklamání, hořkosti; ztráta zájmu o práci, nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy; obranou proti vyhoření je víra ve smysl poslání, vědomí potřebnosti i toho, že je vždy možný další rozvoj; pomáhá duševní hygiena, relaxace, supervize*“.

Stručných i obsáhlejších definic tohoto pojmu existuje celá řada. Lze si povšimnout několika shodných znaků. Definice obsahují negativní emocionální příznaky, nejčastějším výrazem je vyčerpání. Často se syndrom spojuje s nějakým povoláním, nejvíce s oblastí pomáhajících profesí. Důraz je kladen spíše na psychický než na fyzický stav jedince. Důležité je také upozornit, že syndrom nebývá dáván do souvislosti s nějakým psychickým onemocněním. Vyskytuje se u lidí, kteří dříve nevykazovali žádné známky duševního onemocnění.

2.4 Faktory ovlivňující vznik syndromu vyhoření

Dle Stocka (2010, s. 31) je několik podstatných faktorů, které působí na vznik vyhoření. Jsou jimi „*zvýšená pracovní zátěž, trvalé působení rušivých vlivů, nedostatek samostatnosti a neustálá kontrola, bezohlednost kolegů a nespravedlnost nadřízených, nesoulad mezi hodnotovým systémem pracovníka a firmy*“.

Podle Křivohlavého (1998) jsou vyhořením postiženi lidé, kteří vstupují do zaměstnání se značnou mírou nadšení a vysokou motivovaností. Zároveň také předpokládají, že jim jejich práce přinese smysl života. Toto přesvědčení může být úskalím zvláště u jedinců, kteří mají dojem, že jsou ke své profesi voláni nějakou „vyšší mocí“. V takovém případě vyhoření přináší pocit selhání a marnosti. Autor dále uvádí, že původ syndromu vyhoření pramení „*z naší existenciální potřeby věřit, že náš život je smysluplný, že věci, které děláme, jsou nějak užitečné, důležité, ba dokonce v určitém smyslu hrdinné*“ (Křivohlavý, 1998, s. 11).

Důležité je také říci, že při výskytu vyhoření nehrají roli jen vnější faktory, ale i vnitřní, mezi něž patří osobnostní nastavení člověka, jeho vzorce chování, vnitřní motivy k činnosti, základní postoj ke světu a schopnost vypořádat se se zátěžovou situací (Stock, 2010).

Dle Smetáčkové (2013) je důležité vnímat intenzitu a množství stresorů, zároveň také dobu, po kterou působí. Učitelská profese s sebou nese veliké množství zátěže, není tedy divu, že pedagogové patří k jedněm z nejvíce ohrožených pracovníků, hned vedle zdravotníků a pracovníků pomáhajících profesí. Jak vyplynulo z českých výzkumů, 60 % vyučujících pociťuje nadměrný stres a až 65 % jich uvedlo, že prožívá vážný stres spojený s žáky (Státní zdravotní ústav; Kohoutek in Smetáčková, 2013).

Holeček (in Smetáčková, 2013, s. 117–118) stanovil sedm hlavních stresorů:

- *„Pracovní přetížení učitelů a učitele;*
- *vedení školy nadřízenými orgány;*
- *problémoví žáci;*
- *neuspokojená potřeba seberealizace – ‚frustrace‘;*
- *problémoví rodiče;*
- *nevyhovující pracovní prostředí školy;*
- *problémoví kolegové“.*

2.5 Jaké jsou příznaky a důsledky syndromu vyhoření?

Mezi nejčastější projevy syndromu vyhoření řadíme podle Jeklové a Reitmayerové (2006, s. 13) „*tělesné a emocionální vyčerpání, únavu, popudlivost, nedůvěřivost, depresivitu, negativní a cynický postoj k vlastní práci a ke klientům (pacientům, občanům, žákům atd.)*“. Je důležité doplnit, že např. únava spojená s vyhořením je tak enormní, že pouze běžný odpočinek či relaxace už nestačí.

Stock (2010) mezi příznaky vyhoření řadí především vyčerpání v oblasti emoční (např. beznaděj, bezmoc, sklíčenost, pocit strachu, ztráta sebeovládání apod.) a fyzické (např. nedostatek energie, únava, slabost, poruchy paměti, soustředění či spánku, svalové napětí, náchylnost k infekčním onemocněním apod.). Dále pak odcizení, které se může projevovat např. negativním postojem k sobě samému, k životu, negativním vztahem k práci a k ostatním, ztrátou sebeúcty, pocitem méněcennosti apod. V neposlední řadě sem Stock řadí také pokles pracovní výkonnosti. Takový pracovník ztrácí motivaci, nadšení, uspokojení z vlastní práce apod.

Dengel (2008) rozděluje symptomy syndromu vyhoření do tří kategorií. V prvním případě uvádí téměř shodné příznaky jako ostatní autoři. Jedná se např. o bolesti hlavy, stavy neklidu, nespavost, změny nálad nebo zapomnětlivost. Ve druhém případě mluví o závažnějších problémech, jako jsou např. závratě, úzkostné stavy, závažné potíže s koncentrací, ale třeba také oběhové, žaludeční či střevní potíže. S tím se dále pojí nedostatek motivace nebo negativní myšlení. Za nejzávažnější příznaky pak autor považuje tinnitus, srdeční selhání, depresi, diabetes atd.

Mírných příznaků si bohužel řada lidí zprvu nevšimá a původní příčinu začíná řešit ve chvíli, kdy už může být po psychosomatické stránce pozdě. Na tento fakt upozorňuje i Dengel je tak, co se týká nejzávažnějších příznaků, ve shodě s Křivohlavým (2001), který upozorňuje na vliv psychiky na zdraví člověka.

2.6 Syndrom vyhoření – odlišnost od stresu a deprese

Stres, deprese a syndrom vyhoření jsou úzce spojeny s negativně prožívanými psychickými stavy. Podle Křivohlavého (1998) je stres, především pak distres, napětím, které vzniká mezi tím, co člověka zatěžuje, tedy mezi stresorem, a zdroji možností se s touto zátěží vypořádat. Při diagnostice je důležité si všimnout fyzických i psychických symptomů. Křivohlavý (1998, s. 52) říká, že „*do stresu se může dostat každý člověk, avšak burnout se objevuje jen u lidí, kteří*

jsou intenzivně zaujati svou prací“. Autor dále dodává, že vedle zaujetí svou prací mají takoví lidé stanovené vysoké cíle, vysoká očekávání a výkonovou motivaci. Člověk, který takovou motivaci či nadšení nemá, může prožívat stres, nikoliv však stavy vyhoření. Vyhoření je podle Křivohlavého spojeno především s kontaktem s jinými lidmi v rámci svého povolání – oproti stresu, který se může objevit při různých činnostech. Je také důležité podotknout, že stres může (a obvykle tomu tak je) předcházet vzniku syndromu vyhoření.

Deprese je podle WHO klasifikována jako nemoc, syndrom vyhoření zde zařazen není. Hartl a Hartlová (2010) o depresi hovoří jako o chorobném smutku, skleslosti, nerozhodnosti, pocitu narůstajícího tlaku, apatie apod.

Depresivní stavy bývají spojené s pocity beznaděje, sociálního odmítání a sebevražednými myšlenkami (Faleide a kol., 2010). Podobně jako stres i deprese může propuknout u lidí libovolného věku, pohlaví a profese. Může se projevit u lidí bez ohledu na to, zda pracují, či nikoliv. Deprese může být vedlejším příznakem syndromu vyhoření, stejně tak může propuknout i nezávisle. Vedle toho autor poukazuje na fakt, že deprese, na rozdíl od vyhoření, má často vztah k negativním zážitkům z dětství. I formy terapie jsou odlišné, depresi lze léčit psychofarmaky, toto u vyhoření však zatím není možné. (Křivohlavý, 1998)

2.7 Prevence stresu a syndromu vyhoření

Vyučující jsou v každodenním procesu vystaveni větším či menším stresovým situacím, některým ani nevěnují pozornost, dokud neklid nezačne zasahovat do jejich fungování a prožívání. Míček a Zeman (1997) doporučují zaměřit se na oblast tělesných projevů. Zpomalit své osobní tempo, stát vzpřímeně, uvolnit ramena, řádně dýchat. V oblasti psychiky pak mluví o nutnosti odvrátit mysl od stresových okolností, aplikaci autosugesce, změně systémových hodnot. Vedle toho poukazují na potřebu upravit životosprávu, tzn. pravidelně cvičit, nepřejídat se, snídat, vyhnout se alkoholu, kouření a jiným návykovým látkám a v neposlední řadě dostatečně spát.

Dle Míčka a Zemana by byla potřeba k ozdravení učitelské profese, aby učitelé měli širší prostor pro samostatnou práci, a mohli tak uplatňovat vlastní rozhodnutí, zároveň došlo ke zmírnění intenzity psychických nároků a zvýšení společenského uznání učitelské profese. Vedle toho autoři vnímají jako důležité, aby učitelé měli možnost navazovat s kolegy vztahy i mimo práci a prohlubovat je, např. při kulturních akcích, společných zájezdech apod.

Kopřiva (2006) ve své knize odkazuje na práci Henningera a Kellera Antistresový program pro učitele (1996), zároveň z ní čerpá informace a k tématu uvádí podobně jako Míček a

Zeman, že je vhodné upravit životní styl, zařadit vhodný pohyb, vhodnou výživu a spánek, zároveň si vymezit volný čas pro záliby, kulturu či společenský život. Důležité jsou kvalitní mezilidské vztahy, a to nejen ty pracovní, ale také v osobním životě. Poslední uváděné doporučení je významné především pro pracovníky pomáhajících profesí, jedná se o přijetí sebe samého. Pomáhající jsou často vystaveni potřebě, aby přijali klienta, věnovali mu náklonnost. Toto je však stejně důležité i ve vztahu k sobě samému.

Stock (2010) nahlíží na prevenci z jiného úhlu a doporučuje pracovat na získání odstupu, a to především tím, že si jedinec přizná své vlastní slabiny a v danou chvíli bude schopen zvolnit nebo se aktivity úplně vzdát. Zároveň klade důraz na cvičení k nadhledu. Vedle důrazu na vnitřní odstup od stresorů hovoří i o fyzickém odstupu, např. odjet na dovolenou. Stock říká, že vedle těchto opatření je dobré poznat zdroj stresu, uvědomit si, co vede k negativnímu rozpoložení. Stejně jako výše zmínění autoři i on klade důraz na relaxaci a správnou životosprávu. Lze tedy říci, že v tomto ohledu jsou autoři ve shodě.

Křivohlavý (2001, s. 119) se dlouhodobě zabývá psychikou a zdravím a i on mj. hovoří o potřebnosti kvalitní sociální opory. Mimo to uvádí šestnáctibodový výčet rad pro pečovatelky:

- *„Bud' k sobě mírná, vlídná a laskavá.*
- *Uvědom si, že tvým úkolem je jen pomáhat druhým lidem, a ne je zcela změnit. Změnit můžeš jen sama sebe, a ne druhého člověka.*
- *Najdi si své ‚útočiště‘, kam by ses mohla uchýlit do klidu samoty v případě naléhavé potřeby uklidnění.*
- *Druhým lidem – svým spolupracovnicím a spolupracovníkům i vedení – bud' oporou a povzbuzením. Neboj se je pochválit, když si to i jen třeba trochu zaslouhují.*
- *Uvědom si, že je zcela přirozené tváří v tvář bolesti a utrpení, jehož jsme denně svědky, cítit se zcela bezbrannou a bezmocnou. Připusť si tuto myšlenku. Být pacientům a jejich příbuzným nablízku a pečovat o ně je někdy důležitější než mnohé jiné. Atd.“*

Křivohlavého prakticky laděné rady pečovatelkám by se stejně tak dobře mohly aplikovat i na ostatní odvětví pomáhajících profesí, včetně pedagogů.

2.8 Doplnující výzkumy vztahující se k učitelské profesi

Pedagogická profese a její náročnost není novodobým fenoménem, proto není divu, že řadu odborníků tato oblast zajímá a bylo provedeno nesčítelně mnoho výzkumů. Pro dokreslení představy o problematice a doložení velkého zájmu odborníků o toto téma zmíním několik z nich.

Průcha (2013) některé z nich ve své publikaci uvádí. Jeden z nich se týká autoevaluace učitelů, tj. sebehodnocení prováděného učiteli. Výzkum provedl Gordon MacLeodem (1988). Cílem bylo zjistit a popsat kritéria, která používají učitelé pro vyhodnocování své vlastní úspěšnosti. Výzkumu se účastnilo 60 zkušených učitelů MŠ, ZŠ (3. a 6. ročník) a 18 studentů učitelství (ukončující svá studia, kteří již absolvovali praxi ve školách). První výzkumná otázka se týkala toho, podle čeho učitelé hodnotí „dobrou hodinu“? Učitelé i studenti se shodli nejvíce na zapojení a nadšení žáků pro aktivní práci. Na otázku, podle čeho hodnotí svou celkovou úspěšnost, uváděli učitelé a studenti nejvíce vzdělávací výsledky žáků a hodnocení rodičů. Studenti místo hodnocení rodičů uváděli hodnocení supervize.

Další výzkum, který Průcha přináší, je od Šimoníka, který se zabýval problematikou začínajícího učitele. Ten provedl šetření u 141 učitelů (123 žen a 18 mužů) druhého stupně základních škol v bývalém Jihomoravském kraji. Vymezil tři zkoumané oblasti: „přijetí nastupujících učitelů ve škole a jejich pracovní podmínky; nedostatky v práci začínajících učitelů; jejich hodnocení absolvovaného učitelského studia“. Z nálezů je patrné, že 74 % začínajících učitelů bylo nuceno vyučovat i předměty, ke kterým neměli kvalifikaci, vedle toho 74 % učitelů muselo vyučovat v nadúvazku, tzn. o jednu až čtyři hodiny týdně více, než stanovila norma. Dále vyplynulo, že počet hospitací v průběhu prvního roku jejich působení byl velmi nízký. Práce s mladými pedagogy a uvádění do praxe nebyla na mnoha školách systematická. Ve vztahu k obtížím v práci začínajících učitelů Šimoník stanovil 24 činností od nejobtížnějších po nejméně obtížné. Na vrcholu tohoto žebříčku stojí práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování a udržení pozornosti žáků. Za nejméně obtížné pak pedagogové považovali spolupráci s ostatními pedagogy, volbu a použití vhodných pomůcek a vysvětlení nové látky. V rámci třetího bodu výzkumu bylo např. zjištěno, že pro činnost individuálního jednání s rodiči žáků se necítí studiem připraveno celých 86 % učitelů (Šimoník in Průcha, 2013).

Kalhous a Horák (1996) uvádějí podobná data jako Šimoník. Jejich výzkum poukazuje na problematiku absence uvádějícího učitele, pověřování nejnáročnějšími povinnostmi apod.

Longitudinální výzkum provedl Buhr (1985). Prováděl analýzu souvislosti mezi výskytem neurotických obtíží u učitelů a délkou povolání. Pracoval se skupinou 160 německých učitelů, a to v průběhu pěti souvislých let výkonu jejich profese. „*Prokázal, že celkově se za pětileté období zvýšil počet učitelů s různými neurotickými symptomy a na zvyšování jejich četnosti má vliv délka výkonu povolání: zatímco u učitelů s praxí 1–10 let trpí neurotickými obtížemi 8,3 % osob, u učitelů s praxí 20 let a více je to již 31 % osob.*“ (Buhr in Průcha, 2013, s. 229)

2.9 Supervize v učitelství

Supervize představuje jednu z možných variant podpůrných možností u pracovníků pomáhajících profesí a nejen tam. Vedle toho kvalitně vedená supervize může pracovníkům přinášet úlevu a možnost se vypořádat se stresovými situacemi. Zvláště v oblasti práce s žáky s postižením může být nedocenitelnou oporou zejména v náročných zátěžových situacích, jako může být úmrtí klienta apod. Hess (in Hawkins, Shohet, 2004, s. 59) definuje supervizi jako „čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem“. Podle Britské poradenské asociace je hlavním smyslem supervize ochrana nejlepších zájmů klienta. Supervize se nejčastěji dělí na vzdělávací, podpůrnou a řídicí.

V učitelství a v oblasti pomáhajících profesí obecně najde největší uplatnění zejména podpůrná supervize. Její základní funkcí je podporovat klienta. Vychází z faktu, že na každého pracovníka více či méně nevyhnutelně působí zoufalství, bolest a jiné negativní stavy klienta. Supervize pracovníkům dává možnost uvědomit si, jakým způsobem působí klient na ně samotné, a zvládnout emoci, která to může vyvolat (Hawkins, Shohet, 2004).

Kopřiva (2006) se ve své publikaci věnuje především supervizi v psychoterapii, nicméně princip supervize je stejný, ať se jedná o jakékoliv pracovníky. Vždy se jedná o pomoc supervizora supervidovanému v jeho konkrétních problémech, které vznikají při jeho práci s klienty. Tato forma podpory může svou podstatou pomoci pracovníkům různých profesí získat náhled a tolik potřebný odstup od problémů a případných stresorů.

3 Cíl výzkumu

O učitelské profesi se obecně hovoří jako o vysoce stresující. Obdobně je vnímáno povolání pomáhajících pracovníků. Cíl práce vychází z dřívějších zjištění, že jsou učitelé určité míře stresu a zátěže vystaveni. Tyto údaje dokládají výsledky zahraničních i českých výzkumů. Kebza a Šolcová (in Smetáčková, 2013) mluví o učitelích jako o pracovnících, kteří patří do skupiny vysoce ohrožených pracovníků pomáhajících a jiných profesí, podobně jako lékaři, sociální pracovníci nebo psychoterapeuti. Například „*lékaři jsou přijímáni na psychiatrických klinikách častěji než socioekonomicky srovnatelné skupiny obyvatelstva. Četnost sebevražd je u nich statisticky signifikantně vyšší než u průměrného obyvatelstva*“ (Schmidbauer, 2000, s. 16). Pro srovnání Golembiewski a kol. (Maroon, 2012) v roce 1998 prováděli výzkum ve veřejných službách v USA, Kanadě a jiných zemích. Přišli s výsledky, že 44 %, někdy až 60 % dotázaných silně trpí syndromem vyhoření. Podle Smetáčkové (2013) ze zahraničních výzkumů vyplývá, že míra výskytu syndromu vyhoření se pohybuje mezi 5 a 40 %, podle českých výzkumů pak syndromem vyhoření trpí přibližně 10 % vyučujících (Židková, Martinková; Polák in Smetáčková, 2013).

Hlavním úkolem tedy bylo zjistit, jaké symptomy stresu, či dokonce syndromu vyhoření se u disponovaných osob vyskytují a především do jaké míry jsou negativní stavy spojené s vyučováním žáků s postižením. Svými otázkami jsem se zaměřovala zejména na čtyři roviny, které by se daly stručně popsat jako školní, rodinná, vnitřních prožitků a poslední, jež se zaměřila na žáky s postižením.

Z dostupných údajů českých a zahraničních výzkumů předpokládám, že jistá míra stresu, zátěže, či přímo syndromu vyhoření se u učitelů projevuje nebo někdy v minulosti projevila, zároveň také očekávám, že přítomnost žáka s postižením bude více zatěžující pro vyučující běžných základních škol, kde jsou takové děti integrované. A to zejména u takových dětí, jejichž diagnózy spadají do oblasti pervazivních vývojových poruch, kam Vágnerová (2004) řadí dětský autismus, Aspergerův či Rettův syndrom. Domnívám se, že obdobně bude nahlíženo i na poruchy chování, a to hlavně v případě, kdy budou svými projevy zásadně zasahovat do průběhu vyučování. Naopak předpokládám, že učitelé speciální školy budou spíše za stresující označovat stále těžší druhy postižení a také úmrtí žáků ve spojitosti s progresivními typy diagnóz.

4 Výzkumný soubor

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s dvanácti vyučujícími, resp. se šesti učiteli ze speciální školy a se šesti ze základních škol s integrovanými žáky s postižením na území hlavního města Prahy. Vyučující základních škol byli kontaktováni prostřednictvím jejich nadřízených, tj. zástupců ředitele nebo ředitelů samotných. Kolegové byli požádáni osobně. Tyto dvě skupiny byly dále členěny po dvou zástupcích do tří kategorií, tzn. začínající, zkušený a konzervativní učitel. Tyto kategorie byly rozděleny podle délky praxe, a to přibližně na pět, deset a dvacet odučených let. Učitelé byli voleni náhodně, pouze bylo potřeba, aby splňovali kritérium počtu let praxe. U vyučujících z běžných základních škol bylo důležité, aby byli se žákem s postižením v kontaktu, ať již byli přímo jeho třídním učitelem, nebo vyučovali v jeho třídě. Stanovená kritéria se podařilo splnit.

Při realizaci rozhovoru byly práce a její cíl představeny. Každý učitel byl před začátkem rozhovoru upozorněn, že materiál bude použit výhradně pro potřeby této práce a ne jinak, a dotázán na možnost audionahrávání. Učitelé speciální školy byli obeznámeni s možností praktického výstupu k rukám ředitele celého zařízení. Všichni oslovení včetně vedení souhlasili.

5 Metoda sběru dat

Jak bylo již výše naznačeno, data jsem sbírala prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru na základě předpřipravených otázek uvedených v příloze 1, přičemž jsem očekávala, že několik dalších v průběhu rozhovoru vyvstane. Předpoklad se potvrdil. Doba realizace jednoho dialogu se v průměru pohybovala kolem sto třiceti minut. Setkání vždy probíhalo v prostředí přirozeném pro daného vyučujícího, nejčastěji se jednalo o jeho třídu, kabinet či kancelář. Základní školy s integrací byly vybrány na základě doporučení speciálně pedagogického centra při speciální škole, která je mým pracovištěm a zároveň figuruje jako škola, kde byla získávána druhá polovina dat. Šeďová (2007) zmiňuje důležitost poznání terénu, do kterého se snaží výzkumník proniknout. V tomto ohledu spatřuji velkou výhodu ve faktu, že sama několik let v konkrétním zařízení působím jako pedagogický pracovník, tj. asistentka pedagoga. Zním tedy dobře školní prostředí, vyučující, žáky s postižením a celkový tamější provoz. V průběhu rozhovorů bylo nepatrně znát, že se s kolegy známe. Odrazilo se to především v pokládání otázek, věděla jsem, kam až je možné v dotazování zajít. Nebo jsem naopak využívala skutečnosti, že vím, jakým způsobem se zde pracuje, a tím spíše mě zajímalo, jaký pohled má konkrétní učitel na danou oblast. Nicméně jsem se snažila nedělat v obou typech škol rozdíly a rozhovory vždy vést stejným způsobem.

6 Metoda zpracování dat

Jednotlivé rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně doslovně přepsány. Tzn. byla provedena transkripce textu pro zjednodušení procesu analýzy. Přepis je uveden v příloze B. Dále jsem z textu vyhledávala stěžejní informace, resp. opakující se vzorce nebo témata. Používala jsem metodu otevřeného kódování, dále jsem analyzovala a snažila se postihnout všechny oblasti týkající se především výzkumných otázek a nalézt odpovědi na stanovené prvotní předpoklady. Ze zanalyzovaných dat jsem vytvořila stručnou prezentaci aktérů rozhovoru.

7 Charakteristika rozhovorů

Strukturu rozhovoru jsem sestavovala tak, aby postihla všechny oblasti, které jsem považovala za důležité a významně se vztahující k tématu. Z tohoto důvodu jsem zahrнула oblast školy, tzn. pracoviště vyučujícího. Zde jsem se zajímala především o jeho motivaci k výběru učitelské profese a k vyučovaným předmětům, tzn. jeho aprobaci, a dále zda vyučující zastává ještě nějakou další roli. Zde přicházelo v úvahu, že vedle role učitele jsou ještě třídními učiteli, školními metodiky prevence, zástupci ředitele apod. Dále jsem se ptala na jejich pracovní den i týden a přípravu na vyučování. A to především na dobu, kterou jí věnují, a zda ji vůbec dělají. Mimo jiné několik otázek směřovalo na téma délky jejich pedagogické praxe, jejich případné působení na jiné škole či v jiném zařízení, nebo dokonce v jiném odvětví a na možnost, že by aktuálně změnili své místo.

Druhým okruhem otázek pak bylo rodinné zázemí. Zde bylo důležité podchytit, jak vypadá, z kolika členů se skládá, zda jsou přítomné děti, o které je třeba pečovat. Zároveň kdo a jakým způsobem se stará o chod domácnosti, ať již z pohledu jednotlivých činností jako např. nakupování, vaření, uklízení, nebo také zabezpečení dětí a jejich potřeb.

Do třetí oblasti jsem zahrнула stěžejní problematiku žáků s postižením. Zde jsem kladla důraz na zjištění, zda mají učitelé v běžné základní škole nějaké integrované dítě, jaký je rozdíl v jeho výuce oproti ostatním žákům, jak vyučující vnímají jinakost takového žáka a zda o něm mají dostatečné množství informací, popř. od koho přicházejí. U pedagogů speciální školy bylo důležité, jak vnímají žáky s postižením a zejména pak ty, jejichž diagnóza je progresivní. Nebo již k úmrtí došlo. U obou typů vyučujících pak bylo zjišťováno, k jakému modelu se kloní, zda preferují spíše speciální školu či integraci dětí s postižením do běžných škol, popř. u jakých typů diagnóz si integraci dovedou představit a u jakých je tato možnost vyloučena. Vedle toho jsem se ptala, jaké rozdíly ve výuce vnímají a jaké přednosti má právě jejich školské zařízení ve srovnání s druhým typem.

Poslední okruh otázek se týká vnitřního prožívání vyučujících. Tato oblast je ze všech nejobsáhlejší. Zabývá se vlastním hodnocením jejich práce. Zda pocítují podporu kolegů, nadřízených, jak hodnotí vztahy v jejich pedagogickém sboru a jaký druh podpory by pro svou práci potřebovali. Vedle toho jsem považovala za podstatné zjistit, zda mají nějakého blízkého kolegu, za kterým mohou v případě těžkostí přijít, a na jaké úrovni je jejich vztah. Několik dalších otázek cílilo na míru spokojenosti ve vztahu k jejich pedagogickému působení, na faktory, které snižují nebo naopak zvyšují pocit spokojenosti. V neposlední řadě se otázky týkaly emocí, které vyučující pocítují, pokud se dostanou do stresu, a jaké

konkrétní strategie používají pro jejich zvládnání. Kromě toho jsem zjišťovala, zda mají pracovníci daných škol nějakou možnost podpůrných prostředků, konkrétně supervize, a také zda je v rámci jejich pracoviště nějaká možnost relaxace. Rozhovory bývaly často zakončeny několika otázkami týkajícími se problematiky syndromu vyhoření. Zde jsem se zajímala o to, zda vyučující mají povědomí, co tento termín zahrnuje, a zda nějaké příznaky zaznamenali u svých kolegů.

8 Stručná prezentace aktérů rozhovorů

Jak již bylo zmíněno, rozhovory byly vedeny s dvanácti učiteli speciální školy a základních škol s integrací, deset z nich působí jako třídní učitelé, vedle toho jedna vyučující z běžné školy pak jako školní metodička prevence a koordinátora žakovského parlamentu, druhá jako výchovná poradkyně, správce sbírky matematiky a předsedkyně metodické sekce matematiky, třetí jako zástupkyně ředitele, zároveň jako výchovná poradkyně a vyučující speciálního českého jazyka, čtvrtá se stará o logopedickou prevenci.

Jedna z vyučujících speciální školy vedle třídnictví zabezpečuje i vytváření ŠVP (školního vzdělávacího programu) pro celé zařízení, tj. všechny vyučované obory. Druhý vyučující má navíc roli předsedy předmětové komise. Všech šest pedagogů speciální školy pak působí jako koordinátoři týmu.¹ Z hlediska pohlaví se jedná o jedenáct žen a jednoho muže ve věkovém rozmezí od dvaceti sedmi až do odhadovaných padesáti let. Dva vyučující mají dítě s těžkým tělesným a kombinovaným postižením. Péče o ně je velice časově, fyzicky a psychicky náročná. Jeden z vyučujících je sám zrakově postižený, diagnóza jeho kolegyně spadá do oblasti tělesného postižení. Oba používají adekvátní kompenzační pomůcky, tj. zvětšovací lupy, brýle a elektrický vozík.

8.1 Genderové rozdíly

Mezi učiteli se vyskytuje pouze jeden muž. Tento fakt zmiňuji jako možné doložení feminizace školství. Jak jsem již také uvedla, pedagogové byli vybíráni zcela náhodně, přihlíželo se pouze ke splnění stanovených kritérií (délka praxe a osobní kontakt se žákem s postižením). Byť se tady jedná pouze o jednoho zástupce mužského pohlaví, nezaznamenala jsem žádný výrazný rozdíl v odpovědích oproti pedagožkám. Zajímavou skutečností také je, že ve většině vedoucích pozicích, tj. ředitel a zástupce ředitele, jsem se setkala spíše s muži.

8.2 Pozorování chování, verbálních a nonverbálních projevů učitelů

Učitelé ve většině případů byli velice vstřícní, ochotní a otevření. V jednom případě by na rozhovor vymezen striktní časový rámeček. Takové podmínky byly sice nepříjemné, ale v konkrétním případě zcela pochopitelné. A v jiném případě se vyučující obávala osobních otázek a byla zde patrná drobná nervozita, která do jisté míry působila také na mě. U většiny

¹ Koordinátor týmu je specifická role této konkrétní speciální školy. Jedná se o třídního učitele, popř. vychovatele či ergoterapeuta. Do týmu patří všichni odborníci pracující s konkrétním žákem (třídní učitel, ergoterapeut, fyzioterapeut, psycholog, lékař, rodiče apod.). Navrhují např. vhodné rehabilitační a vzdělávací postupy, cvičení, terapie, kompenzační pomůcky apod.

ostatních pedagogů nebyl pozorovatelný neklid či nejistota, právě naopak. Učitelé z běžných škol se chovali naprosto přirozeně a neměli žádné potíže, že se s některými vidíme úplně prvně. Především pak rozhovory s vyučujícími speciální školy hodnotím jako velice příjemné a přínosné, zejména pak pro plánovaný praktický výstup. V některých chvílích bylo možné zaznamenat, že de facto v průběhu rozhovoru zapomněli, že spolu hovoříme kvůli mé práci a výzkumu, a plně prožívali emoce, např. pokud hovořili o něčem, co je tíží, tak se mračili, rozčilovali se apod. Dva učitelé rozhovor překvapivě zakončili slovy, že pro ně měl vlastně „terapeutický přínos“ a bylo příjemné si o těchto věcech popovídat.

9 Presentace výsledků

Cílem této kapitoly je představit v obecné rovině všechny získané informace. V další kapitole pak budou jednotlivá data porovnávána.

Vyučující ve všech dvanácti případech určitým způsobem vždy inklinovali k vyučování, předávání informací, dětem a humanitní oblasti. V několika případech se jednalo skutečně o dětský sen, stát se učitelkou. Vždy se také jedná o jejich původní profesi, vyjma jedné učitelky. V několika případech učitelé po různě dlouhé době profesi opustili, vždy se ale vrátili s tím, že jim školní prostředí chybělo a práce mimo obor, často administrativa, je neuspokojovala. Často učitelé uvádějí jako negativní faktor povolání nízké finanční ohodnocení. V několika případech byl toto důvod profesi opustit nebo by to byl důvod, proč by se tak stalo. Mezi vyučovanými předměty a pocíťovanou zátěží jsem nenalezla žádný vztah. Pouze v případě, kdy je třeba vyučovat předmět, pro který není daný vyučující aprobovaná. Zde taková situace činí vyšší nároky na přípravu. O jednotlivých pracovních aktivitách se podrobně zmíním v další kapitole, zde jsou velké rozdíly v obou typech škol, zastávaných rolích a subjektivního přístupu k činnostem. Oblast mimo pracovních aktivit byla hojně zastoupena různými činnostmi. Učitelé se ve všech případech snaží nějakou mimopracovní aktivitu provádět. Někteří zcela cíleně kvůli prožitým zkušenostem s negativními stavy. Tyto činnosti jsou velice často v návaznosti na rodinu, především na děti. Mladší vyučující se spíše baví s přáteli, kdežto starší nejprve obstarávají domácnost a teprve poté přichází volnočasová aktivita. Někteří starší učitelé se již také starají o vnoučata. Všichni učitelé tvrdili, že jejich partneři jsou jim oporou a považovali to za neocenitelnou pomoc. V názorech na podporu kolegů byli pedagogové ve shodě, každý z nich má vytvořenou svou určitou skupinu blízkých až velice blízkých lidí, na které se může kdykoli v případě potřeby obrátit s osobním i pracovním problémem. V otázce podpory vedení byli v postojích veliké rozdíly. Lehce úsměvná byla oblast nabízených možností relaxace školou. Odpovědi byly tak shodné, že jsem usoudila, že masáže, plavání a divadlo patří do standardů školských zařízení. Nicméně učitelé tyto aktivity příliš nevyužívají, neboť školy poskytují nevyhovující podmínky či by si představovali jiné varianty.

Nejrozmanitější výpovědi bylo možné zaznamenat v důležitých oblastech, které se přímo týkaly žáků s postižením, srovnání speciální školy a běžné školy s integrací, role asistenta, potřeby odejít z učitelské profese, prožívaným či prožitým negativním stavům apod. Na první pohled všichni učitelé říkali, že žáky s postižením nevnímají nijak odlišně od ostatních. V navazující kapitole blíže popíšu jejich skutečné postoje. Ve vztahu k oběma modelům

pedagogové byli v naprosté shodě, říkali, že je třeba zachovat, jak speciální školy, tak možnost integrace do běžné školy. Většina z nich uvedla, že někdy během své pedagogické praxe prožili vyčerpání či nesnesitelnou zátěž. U některých to byl důvod profesí na nějaký čas opustit. Problematiku syndromu vyhoření znají úplně všichni a mají adekvátní představu o příznacích. Stejně tak většina sdělila, že určité příznaky pozoruje u svých kolegů. Ti, kteří vyčerpání někdy v minulosti zažili, dnes cíleně relaxují a rozdělují energii mezi práci a soukromí.

9.1 Shrnutí výsledků vyučujících speciální školy

Motivací učitelů speciální školy byl vztah k dětem, touha s nimi pracovat. Vždy se jednalo o přirozený zájem. U dvou, již zmíněných, vyučujících hrál roli jejich vlastní handicap. V prvním případě bylo učitelům toto místo nabídnuto bývalým vyučujícím jako vhodné zaměstnání, ve druhém případě se jednalo o celoživotní pohyb v blízkosti lidí s postižením. A třetí vyučující hovořila o potřebě vyměnit neživé materiály. Všichni se nicméně shodují ve větší či menší dlouhodobé tendenci se zabývat výchovou či vzděláním. Všech šest vyučujících pracuje na plný úvazek a to jako učitel, resp. třídní učitel a koordinátor týmu. Vedle toho někteří zastávají ještě další specifické role.

Přípravy na vyučování jsou časově nejnáročnější pro začínající učitele, kteří jim často každý den či ob den věnují několik hodin odpoledne, někdy i v noci. Učitelé s dlouholetou praxí již většinou mají připravené materiály z předešlých let, které v případě potřeby doplňují či upravují. Často také využívají již získaných zkušeností. Obdobný postoj zastávají i k administrativě, která je v konkrétní speciální škole velice zdoluhavá a častá. Obě začínající učitelky se shodují v tom, že je administrativa a svolávání různých schůzek a týmů velice vysiluje. Naopak čím delší praxe, tím spíše učitelé dělají jenom to skutečně nejnütnější. Velice zajímavý fakt je i vztah mezi vypracováním administrativy apod. a osobnostními charakteristikami daného jedince. Všimla jsem si, že čím větší potřeba dokonale odvedené práce, snaha o co největší pečlivost, tím spíše se vyučující detailně zaobírají těmito činnostmi. A nepřímým očekávají pozitivní zpětnou vazbu od vedení, která ale nepřichází. Ačkoli paradoxně vyučující ví, že podpory z jejich strany je zcela minimální. Toto je jedním z největších stresorů konkrétních vyučujících. Shodně popisují nezájem z jejich strany, nevhodnou komunikaci a někdy i osobní útoky. Vedle toho se také pozastavují nad skutečností hodnocení bez realizování hospitací. Neví, jak je můžou hodnotit, když o jejich práci v podstatě nic neví. Často také poukazují na nízké finanční ohodnocení, nedostatek potřebných pomůcek, technického vybavení a vhodného zázemí, tj. kabinetů či adekvátní

sborovny. O sborovně také hovoří ve vztahu k nízké možnosti se setkávat a tím pádem se blíže poznat s kolegy. Vyučující často zmiňovali potřebu stmelovacích aktivit a možnosti relaxovat. Nabízené aktivity reflektují, nicméně nevyhovují jim podmínky využívání. Někteří z nich by uvítali standardní možnost využívat školního psychologa pro vlastní potřeby, např. relaxaci či vypovídat se. Variantu jiného podpůrného prostředku, např. supervize po předešlé negativní zkušenosti již odmítají. S výjimkou jediné vyučující, která má pozitivní zkušenost se supervizí asistentů, kterou coby bývalá asistentka stále navštěvuje. Jedna vyučující využívá možnosti videotréninku.² Všech šest vyučujících minimálně jednou během svého působení zažili stav vyčerpání a neúměrné zátěže, který vznikl na základě vyhocené, nezvladatelné situace ve třídě. I zde někteří popisují, že je vedení nepodpořilo. Ve vztahu k těmto událostem uvažovali o odchodu. Ani v jednom případě však neodešli a to buď kvůli změně situace, vlastního postoje či podpoře nejbližších kolegů.

Ve vztahu k dětem s postižením dle výpovědí nelze říct, že by jejich odlišnost ve smyslu handicapů byl stresor. Vyučující děti vnímají úplně shodně jako každé jiné. Na dítě není primárně pohlíženo skrze diagnózu a už vůbec se nedostávají pocity lítosti. Učitelé jsou často v blízkém vztahu se svými žáky, mají vytvořené vztahy na základě vzájemné důvěry. Polovina učitelů, tzn. ti kteří zde působí i několik desítek let, se nicméně shodují na tom, že dříve do zařízení přicházely děti, které byly na nesrovnatelně vyšší inteligenční úrovni. I přes těžká tělesná postižení se jednalo o žáky, se kterými bylo možné pracovat a skutečně je vzdělávat. Poukazují tak na stále se zhoršující diagnózy, čímž potvrzují můj prvotní předpoklad. Kdy jsem ovšem očekávala, že na tuto skutečnost budou poukazovat především učitelé běžných škol. Všichni učitelé shodně poukazují na náročnost práce s autisty, vzhledem k jejich výrazným projevům, kdy často narušují chod výuky. Jedna učitelka upozorňovala i na kontraindikace s některými dalšími diagnózami, kdy může dojít až k ohrožení stavu konkrétního žáka. Dalším potvrzeným stresem je výskyt progresivních diagnóz a následné úmrtí žáka. Učitelé se shodují, že tato skutečnost k jejich profesi a zařízení patří, vždy to vnímají velice negativně, ale tento stav odezní. Jedna vyučující aktuálně takového žáka ve třídě má a uvědomuje si, že tato chvíle přijde a bude to pro ni velká rána. V rozhovorech tato informace nezaznívá, ale vzhledem k vlastním zkušenostem vím, že tato problematika není v zařízení podchycena a ve vztahu k ostatním spolužáků zemřelého i k vyučujícím samotným. Pedagogové by nicméně uvítali, kdyby se s otázkou smrti více pracovalo.

² **Videotrénink interakcí - VTI** (Video Interaction Guidance) je forma krátkodobé intenzivní pomoci, druhem terapie, specifické koučování. Slouží jako pomoc a podpora klienta pro efektivní rozvoj jeho dovedností a schopností v komunikaci a interakci s druhými lidmi. Metoda VTI je mezinárodně uznávaná, vznikla v Holandsku. V ČR je akreditovaná MŠMT.

9.2 Shrnutí výsledků vyučujících základních škol s integrací

Nadpoloviční většina vyučujících o pedagogickém působení snila od mala, zbývající dvě učitelky dětský sen nepotvrzují, nicméně hovoří o dlouhodobém zájmu o děti, výchovu a vzdělávání. Do současné školy je většinou přivedly praktické důvody, zejména blízkost bydliště, vlastní dítě chodící do této školy apod. U všech učitelek se zároveň jedná o jejich původní profesi, ačkoli polovina z nich ji po několika letech opustila z důvodu vyčerpání, překvapení z náročnosti profese a v posledním případě z lepšího finančního ohodnocení v jiném zaměstnání. Většina vyučujících je aprobovaná na učitelství prvního stupně, ale jak jsem již zmiňovala žádný vztah k prožívanému stresu jsem nenalezla. Všechny pracující na plný úvazek a většina z nich zastávají roli třídní učitelky, některé další pak školní metodičku prevence, výchovnou poradkyni, zástupkyni ředitele apod. Všechny tyto nadstandardní role jsou konkrétními vyučujícími vnímané jako časově velice náročné, vyžadují velké přípravy, nicméně ve všech případech tyto role vyučující zastávají rády a vedle stresu jim přináší i pozitivní pocity a prožitky. Všechny učitelky jsou vdané a mají děti, některé se starají o školáky, jedna vyučující již o vnoučata. Přestože mají určité oblasti vlastního zájmu, je potřeba nejprve obstarat rodinu a teprve poté je možné se koníčkům věnovat. Ocenily by tedy více času.

Přípravy dělají spíše dvě začínající učitelky, ostatní již využívají hotových materiálů z předešlých let a čerpají ze zkušeností. V jedné škole dokonce funguje vzájemné sdílení příprav. Toto učitelky hodnotí velice pozitivně.

Ve všech navštívených školách se v současnosti vyskytuje celá řada handicapů, především těch lehčích. Jako jsou specifické poruchy učení, ale také poruchy chování, autistické poruchy vedle toho také čím dál více dětí ze sociálně slabých rodin či cizinci. Učitelé shodně tvrdí, že odlišnost dětí s postižením nijak nevnímají, s výjimkou dětí s autistickými poruchami a poruchami chování, jejichž projevy významně narušují průběh vyučování. I oni tak potvrzují prvotní předpoklad, že tyto diagnózy budou působit jako více zatěžující než ostatní. Zároveň se často shodují v názoru, že lehčí vady jsou pro běžnou základní školu zvládnutelné, oproti sluchovým, zrakovým a těžkým tělesným handicapům. Uvádějí, že nemají představu, jak by s takovým dítětem pracovali a zda by byli schopni používat všechny kompenzační pomůcky, které dítě využívá. Větší problém nečiní bezbariérový přístup, řada škol vybudovala nájezd či zábradlí v interiéru. Mnoho z nich také upozorňuje, že žáka se specifickými vzdělávacími potřebami je nutné zabezpečit asistentem.

9.3 Porovnání výsledků v horizontální rovině

Všichni vyučující mají jasnou představu o problematice syndromu vyhoření, stejně tak ví, jaké symptomy v rámci tohoto negativního stavu zaznamenat. Mnozí z nich někdy během svého učitelského působení stres, velkou zátěž či naprosté vyčerpání zažili. Ti, kteří pracují v profesi již delší dobu, opakovaně. Příznaky stresu velice často pozorují i u ostatních kolegů či vedení. Tato skutečnost je dokladem zvýšené zátěže v učitelské profesi. Učitelé speciální školy, ačkoli uvažovali o odchodu, pracoviště neopustili. Oproti vyučujícím základních škol, kde někteří odešli, ale opět se po několika letech vrátili, neboť jim školní prostředí chybělo. Dá se tedy říci, že vyučující mají svou profesi rádi a baví je, i přes prožívaný stres. Obě skupiny dokáží na své práci najít klady i zápory. Všech 12 pedagogů se shoduje, že největší odměnou je spokojené dítě a rodič, hodina, která se povedla. Často si cení opory kolegů, tím spíše blízké skupiny lidí, za kterými lze přijít s osobním či pracovním problémem. Pochvalují si i možnost dalšího vzdělávání v rámci zaměstnání. Velice často, především u učitelů speciální školy, zaznívá jako velké pozitivum, že jsou ve své práci svobodní. Vedle toho si cení atmosféry zařízení, kdy je možné utvářet se žáky blízké vztahy, díky malému počtu dětí ve třídách. Jistě zde hraje roli i fakt, že tito klienti často potřebují pomoc i v tak intimních záležitostech jako je nakrmení, toaleta, převlečení apod. Toto jsou ve speciální škole běžné úkony, které zabezpečují zejména asistenti pedagoga, popř. osobní asistenti. Ti jsou zde ale výjimečně. Odlišnost žáků ve speciální škole není ničím, co by člověka zarazilo. Učitelé nemají potřebu na děti nahlížet nějak jinak, nelitují je, ani jim neulevují a nedělají činnosti, na které stačí, za ně. Na druhou stranu při vyučování maximálně zohledňují jejich aktuální stav, např. únavu a hledají různé způsoby a varianty, jak látku vysvětlit a co nejvíce přiblížit. Další veliké pozitivum je komplexní péče daného zařízení. Zde děti nejen studují, ale i docházejí na různé druhy terapií, tzn. fyzioterapii, ergoterapii, vodoléčbu, logopedii apod. Takové možnosti běžná škola nemůže poskytnout. I vyučující běžných škol potvrzují, že si s některými druhy postižení neví rady. Zejména zrakové či sluchové postižení by jim činilo velké problémy. Celkově zastávají názor, že je potřeba zachovat oba modely, jak možnost vzdělávat se v běžné škole s integrací, tak ve speciální škole. Nicméně učitelé z běžné školy mají často zkreslené představy o druzích a stupních jednotlivých postižení. Neví, jaké jsou možnosti daného žáka a automaticky sleví ze svých nároků, aniž by dali dítěti možnost se projevit. Často také dochází k něčemu, co by se dalo nazvat „pozitivní diskriminací“, dítě se stává ve třídě jakýmsi „maskotem“. Vyučující o dětech hovoří ve stylu: „Vždyť to je náš Pepíček!“ Jedna učitelka překvapivě uvedla, že na daného žáka, ať by udělal cokoliv, nikdy

nezakřičí. Toto vnímám jako neuvědomovaný rozdílný postoj k dětem s postižením v běžných školách oproti náhledům ve speciální škole. Tato odlišnost může být způsobena tím, že ve speciálních školách působí speciální pedagogové, kteří mají teoretické znalosti ze speciální pedagogiky, zároveň jsou v takovém prostředí každý den a v bezprostředním kontaktu s různými druhy postižení. Jsou tedy již navyklý adekvátnímu způsobu jednání a jejich přítomnosti. Další významný rozdíl vidím v druzích postižení, se kterými se vyučující obou skupin setkávají. V běžných základních školách jsou z mého pohledy lehčí formy diagnóz než ve speciální škole. Běžní učitelé tedy nemají možnost se setkat s úmrtím žáka, resp. s progresivní diagnózou. Stejně tak nepřicházejí do kontaktu s deformitami na exponovaných částech těla, které stále ještě v laické veřejnosti budí odpor či lítost. Několik učitelů speciální školy uvádělo, že postoje majoritní společnosti jsou stále spíše odmítavé. Jejich vnímání se shoduje s výpověďmi učitelů z běžných škol, kdy je patrné, že v péči o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami tápou, nejsou dostatečně proškoleni, neví, jak s dítětem pracovat a jakou roli má zastávat asistent pedagoga ve třídě. Velice často zaznívalo, že asistent pedagoga je ve stejné pozici jako osobní asistent. Je zde zcela mylné vnímání jeho role. Učitelé v běžných školách jsou velice překvapeni, že by měl asistent pedagoga zajistit veškeré úkony spojené se sebeobsluhou žáka, tzn. dojet s ním v případě potřeby i na toaletu. Naprosto chybné je v takovou chvíli volat rodiče a žádat je o řešení nastalé situace. Všichni pedagogové z obou typů škol vnímají asistenta pedagoga jako oporu. Zde však myslím, že skutečnou oporou se vším, co k tomu patří, je asistent ve speciální škole. Vedle toho je zvláštní využívat asistenty pedagoga výhradně ke „krocení“ dětí s výraznými projevy, které vycházejí z jejich diagnózy. Tuto skutečnost uvedla jedna učitelka z běžné školy. Jako největší stresor učitelé shodně uvádějí především děti s artistickými poruchami a poruchami chování. Učitelé ve speciální škole pak doplňují, že progresivní diagnózy jsou velice kruté a odchod klienta je vždy do jisté míry zasáhne, ačkoli to patří k jejich práci. Učitelé ve speciální škole mnohem více volají po nějakých možnostech, jak se se zátěží a stresem vypořádat. Uvítali by možnost popovídat si se školním psychologem, mít nějakou relaxační místnost či volnočasové aktivity, kde by se s kolegy mohli přirozeně a lépe poznat. Supervizi jako podpůrný prostředek po minulých negativních zkušenostech odmítají. Jedna učitelka speciální školy a dvě z běžné využívají ke své práci videotrénink.

9.4 Diskuze

V provedeném výzkumu se podařilo potvrdit stanovené předpoklady. Skutečně každý vyučující z obou typů škol někdy během své praxe zaznamenal určité známky vyčerpání či někdy dokonce i samotného syndromu vyhoření. Vedle toho skutečně učitelé považují poruchy chování a poruchy autistického spektra za velice problematické, náročné a narušující chod vyučování. A toto nijak příznivě nepůsobí zvláště ve třídě, kde je dalších třicet dětí. Tento postoj však zastávají i vyučující speciální školy. Zde jsem předpokládala, že budou velice zatěžujícím faktorem stále se zhoršující druhy postižení. Skutečně tomu tak je. Dokonce učitelé s mnohaletou praxí poukazovali na dřívější doby, kdy ještě v zařízení byly hlavně děti, které byly intelektově na takové úrovni, že se zde dalo vyučovat srovnatelně s běžnou školou. Progresivní diagnózy vnímají jako kruté, nicméně úmrtí klientů jako součást jejich práce. Výsledky týkající se této konkrétní oblasti by mohly být jiné, intenzivní, pokud by se realizace rozhovorů trefila do aktuálně prožívaného úmrtí klienta. Zajímavé by bylo např. výzkum po několika letech opakovat, zda došlo k dalšímu zhoršení diagnóz a jakým způsobem na to učitelé reagovali a zda se třeba nezměnila i skladba vyučovaných oborů. Vedle toho by jistě stálo za pozornost zkoumat, jakým způsobem se vyvinula integrace v běžných školách. Zda došlo k nějakému posunu ve vztahu k vnímání dětí s postižením, proškolením pedagogických pracovníků, správnému uchopení role asistenta pedagoga či celkové změně postoje ve společnosti. Ve výpovědích učitelů speciální školy a často objevují i negativní reakce na nepodporu ze strany vedení. Rozhovory byly dělány v době, kdy se měnil ředitel celého zařízení. S jeho příchodem je možné očekávat řadu pozitivních změn, což by se jistě mohlo odrazit i ve sděleních učitelů.

Poznatky, které jsem prostřednictvím svého výzkumu zjistila, korespondují s výzkumy odborníků. Učitelé skutečně patří do skupiny pracovníků ohrožených stresem.

10 Závěr

Ve své práci jsem se snažila postihnout problematiku učitelského stresu a syndromu vyhoření. Srovnávala jsem dva typy škol, tzn. speciální školu a běžnou základní školu s integrací. Pojítkem školských zařízení byla přítomnost žáků s postižením, resp. žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. U obou případech mě zajímalo, jakým způsobem a zda vůbec přítomnost takového žáka na vyučující působí. Jaké druhy diagnóz učitelé v běžných školách zvládají a se kterými typy by si už nevěděli rady. Vedle toho jsem zkoumala, jakým způsobem reflektují stále se zhoršující diagnózy učitelé ve speciálních školách a jak vnímají úmrtnost klientů.

Cílem práce nebylo v žádném případě snižovat kvality a schopnosti vyučujících, naopak poukázat na jejich nelehkou situaci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vedlejší aktivitou bude praktický výstup pro ředitele speciální školy.

V teoretické části jsem se snažila problematiku z pohledu obou typů škol. Popsat pedagogické pracovníky, kteří zde působí. Vysvětlit pojmy integrace a inkluze. Vedle toho rozlišit oblast stresu a syndromu vyhoření a vzájemně je porovnat, postihnout působící faktory i jejich příznaky. Pro představu jsem uvedla některé výzkumy týkající se tohoto tématu a možnost podpůrného prostředku, tj. supervize.

V praktické části jsem pak představila metodu výzkumu, účastníky rozhovorů a oblast, kde jsem je realizovala. V závěru jsem představila výsledky výzkumu.

Celá práce pro mě měla veliký přínos nejen studijní, ale i osobní, neboť v této speciální škole sama pracuji, jsem tedy v každodenním bezprostředním kontaktu s klienty s postižením a vedle toho jsem prožila určitý stupeň vyčerpání v rámci bývalé třídy, kde se vyskytovaly těžké druhy postižení v kombinaci s autistickým žákem, jehož projevy byly velice náročné. Budu velice ráda, pokud praktický výstup z mé bakalářské práce jakkoliv pozitivně přispěje ke zvýšení pocitu spokojenosti mých kolegů.

11 Přehled použitých informačních zdrojů:

Asistence o. s.: Dokumenty a publikace – Vydané publikace – Manuál pro začínající asistenty [online]., [cit. 14. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.asistence.org/publikace-Asistence-ke-sta%C5%BEn%C3%AD>

Asistent pedagoga: Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, Asistent pedagoga – náplň práce [online]., [cit. 22. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napl-prace>

Metodický portál RVP: Rady pro začínající učitele, Z učitelského blogu: Začínající učitelé a jejich první dny ve škole [online]., [cit. 19. 3. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/3296/Z-UCITELSKÉHO-BLOGU-ZACINAJICI-UCITELE-A-JEJICH-PRVNI-DNY-VE-SKOLE.html/>

Průvodce světem povolání: speciální pedagog [online]., [cit. 18. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.occupationsguide.cz/cz/povol/povolani.aspx?Par=688.htm>

Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 1. ledna 2015, O pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, [online]. Praha: MŠMT. [cit. 21. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Zákon č. 108/2006 Sb., ze dne 14. března 2006, O sociálních službách, [online]. Praha: MPSV. [cit. 21. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/7334>

BENDO VÁ, P.; ZINKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

BRIGGS, S.; CUNNINGHAM, S. *Making the Most of Your Teaching Assistant: Good Practice in Primary Schools*. Abingdon: Routledge, 2009. ISBN-10: 0-415-45721-1, ISBN-13: 978-0-415-45721-7.

DENGEL, S. N. *Burnout-Syndrom – Krise oder Chance?* Norderstedt: Books On Demand, 2008. ISBN-10: 837063933, ISBN-13: 978-3837063936.

FALEIDE, A. O.; LIAN, L. B.; FALEIDE, E. K. *Vliv psychiky na zdraví*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2864-3.

FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Základy speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP, 2007. ISBN 978-80-7044-855-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi – příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAWKINS, P.; SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

JEKLOVÁ, M.; REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.

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

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.

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

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

KUBIŠOVÁ, H. *Motivace k učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Katedra pedagogiky sportu, 2008. Diplomová práce.

LUKAS, J. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie, 2011. Disertační práce.

MAROON, I. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.

MAYEROVÁ, M. *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-425-8.

MÍČEK, L.; ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Opava: Vade Mecum, 1997. ISBN 80-86041-25-5.

PODLAHOVÁ, L. a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

SCHMIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMETÁČKOVÁ, I. in: PTÁČEK, R.; RABOCH, J.; KEBZA, V. a kol. *Bournout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5114-6.

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

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.