

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální
Teachers' attitudes towards mental hygiene in special school

Bc. Petra Jonášová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 16. 4. 2020

Ráda bych poděkovala panu PhDr. Zbyňkovi Němcovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytnuté rady a za užitečnou zpětnou vazbu. Ráda bych také poděkovala svému příteli panu Mgr. Michalovi Sirkovi za inspiraci čerpanou z jeho diplomové práce. Nakonec bych ráda poděkovala svému manželovi za podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá postoji pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální pro žáky s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. Jejím cílem je popsání a pochopení postojů k psychohygieně na kognitivní, emotivní a konativní úrovni. Teoretická část popisuje základní školu speciální, profesi pedagogických pracovníků, shrnuje teoretické poznatky o psychohygieně a definuje postoj. Práce dále obsahuje kvalitativní výzkum, který využívá metody polostrukturovaného rozhovoru a zodpovídá výzkumnou otázku. Pedagogičtí pracovníci v základní škole speciální mají dle výsledků výzkumu pozitivní postoje k psychohygieně na všech úrovních. Jejich názory, myšlenky a představy se shodují s poznatky z odborné literatury. S duševní hygienou mají spojené příjemné emoce. Využíváním nástrojů a technik psychohygieny se jim daří minimalizovat psychickou náročnost své profese.

KLÍČOVÁ SLOVA

psychohygienu, postoj, základní škola speciální, učitel, asistent pedagoga

ABSTRACT

This thesis deals with teachers' attitudes towards mental hygiene in a special primary school for pupils with severe and multiple disabilities. It aims to describe and understand attitudes towards mental hygiene at a cognitive, emotional and conative level. Theoretical part of the thesis describes special primary school, the profession of teachers, summarizes the theoretical knowledge of mental hygiene and defines attitude. The thesis further contains qualitative research, which uses the method of semi-structured interview and answers the research question. According to the results of the research, teachers in special primary school have positive attitudes towards mental hygiene at all levels. Their opinions, thoughts and ideas coincide with findings from professional literature. For the teachers, mental hygiene is associated with pleasant emotions. Using the tools and techniques of mental hygiene helps them to minimize the psychological demands of their profession.

KEYWORDS

mental hygiene, attitude, special school, teacher, assistant teacher

Obsah

Úvod	9
1 Základní škola speciální	10
1.1 Organizace vzdělávání v základní škole speciální	10
1.2 Obsah vzdělávání v základní škole speciální	10
1.3 Specifika edukačního procesu v základní škole speciální	11
1.4 Okruh žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami	12
2 Pedagogičtí pracovníci v základní škole speciální	13
2.1 Učitel v základní škole speciální	13
2.1.1 Kvalifikace a způsobilost učitele	13
2.1.2 Osobnostní charakteristika učitele	14
2.1.3 Role učitele	14
2.2 Asistent pedagoga v základní škole speciální	15
2.2.1 Předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga	15
2.2.2 Náplň práce asistenta pedagoga	16
2.3 Psychická zátěž pedagogických pracovníků v základní škole speciální	16
2.3.1 Zdroje psychické zátěže pedagogických pracovníků	17
2.3.2 Důsledky psychické zátěže pedagogických pracovníků	18
3 Psychohygienu	19
3.1 Duševní zdraví	20
3.2 Vybrané nástroje psychohygieny	21
3.2.1 Zdravý životní styl a životospráva	21
3.2.2 Sociální opora	22
3.2.3 Relaxace	23
3.2.4 Seberozvoj a sebepoznávání	24

4	Postoj	25
4.1	Funkce postojů	26
4.2	Vnitřní struktura postoje	26
4.2.1	Kognitivní dimenze	27
4.2.2	Emocionální dimenze	27
4.2.3	Konativní dimenze	28
5	Metodologie výzkumu	29
5.1	Výzkumná strategie	29
5.2	Techniky sběru dat	29
5.3	Výběr informantů a prostředí výzkumu	30
5.4	Analytické postupy	31
5.5	Hodnocení kvality výzkumu	32
5.6	Etické otázky společenskovedního výzkumu	33
6	Postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální	35
6.1	Kognitivní složka postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální	35
6.1.1	Smýšlení o psychohygieně	35
6.1.2	Duševní zdraví	41
6.2	Emocionální složka postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální	43
6.2.1	Pozitivní emoce u pedagogických pracovníků v základní škole speciální	43
6.2.2	Negativní emoce u pedagogických pracovníků v základní škole speciální	44
6.3	Konativní složka postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální	48
6.3.1	Využití nástrojů duševní hygieny pedagogickými pracovníky	48
	Závěr	57

Seznam použitých informačních zdrojů	59
Seznam příloh	62

Úvod

Diplomová práce se zabývá postoji pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální. Její součástí je terénní výzkum v jedné základní škole speciální pro žáky s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. Autorka práce se rozhodla tímto tématem zabývat, jelikož ji zaujala podobná diplomová práce magistra Michala Sirky na téma Postoj terénních sociálních pracovníků a členů pečujících rodin k psychohygieně členů pečujících rodin při péči o osobu blízkou, ze které zároveň čerpala inspiraci. Těž je sama zaměstnankyní zkoumané základní školy speciální a v tomto prostředí si všimla, že se jedná o velmi aktuální a diskutované téma. Téma je ovšem důležité i proto, že profese pedagogických pracovníků je psychicky značně náročná, a ještě náročnější v případě žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. To činí z této skupiny pedagogických pracovníků rizikovou skupinu pro syndrom vyhoření. Kvůli tomu je podstatné, aby náročnost jejich profese byla vyvážena využíváním technik a nástrojů duševní hygieny. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na kognitivní, emotivní a konativní úrovni. K tomu byl využit kvalitativní výzkum. Jako techniky sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. K analýze získaných dat bylo použito kódování, následně byla klíčová místa dat izolována a tříděna do kategorií pro odvození významů a odpovědí na výzkumnou otázku.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část obsahuje popis základní školy speciální a profese pedagogických pracovníků v základní škole speciální. Dále jsou v ní shrnuty důležité teoretické poznatky k psychohygieně a skrze odbornou literaturu je definován též pojem postoj. V empirické části je popsána metodologie výzkumu a jsou zde prezentovány výsledky výzkumu odpovídající na výzkumné otázky. Je tak učiněno popsáním postojů pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na kognitivní, emotivní a konativní úrovni a jejich diskuzí s poznatky z odborné literatury.

1 Základní škola speciální

Na začátku teoretické části diplomové práce nejdříve bude popsána základní škola speciální, konkrétně její organizace vzdělávání, obsah vzdělávání, specifika edukačního procesu a teoreticky bude vymezen také okruh žáků vyskytujících se na základní škole speciální, kde jsem prováděla výzkum pro tuto práci.

Pro vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáků se souběžným postižením, s více vadami a autismem slouží základní školy speciální. Tyto školy se od běžných základních škol podstatně liší organizací i výukou dle potřeb žáků se sníženou úrovní rozumových schopností, psychickými zvláštnostmi, nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volných vlastností. Vzdělávání je zaměřeno na rozvoj jejich schopností a na ulehčení jejich vstupu do dalšího vzdělávání a života. Zároveň probíhá podle školních vzdělávacích programů, které vznikají na základě Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání Základní škola speciální, který platí od 1. 9. 2008 a základní školy speciální podle něj učí od 1. září 2010 (Národní ústav pro vzdělávání, online, cit. 2020-02-02).

1.1 Organizace vzdělávání v základní škole speciální

Žák se zdravotním postižením navštěvuje základní školu speciální v rámci povinné školní docházky devět let, ale v případě potřeby mu ji může ředitel školy prodloužit až do školního roku, kdy žák dosáhne dvaceti let věku. Pokud se jedná o žáka s těžkým mentálním postižením, žáka s více vadami či žáka s autismem, může školy navštěvovat až do dvaceti šesti let svého věku. I začátek školní docházky lze odložit, a to do zahájení školního roku, kdy dítě dosáhne osmi let věku. Vzdělávání může trvat celkem až 10 ročníků a jednotlivé vyučovací hodiny mohou být rozděleny dle individuálních potřeb a možností žáků. Základní škola speciální poskytuje pouze slovní hodnocení žáka. Školní docházka je splněna na konci poslední školního roku, v němž žák končí svou školní docházku a dokladem o dosažení základů vzdělání je vysvědčení na konci toho posledního školního roku (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008).

1.2 Obsah vzdělávání v základní škole speciální

V základní škole speciální získá žák základní vzdělání stupně základy vzdělání ve vhodně upravených podmínkách a skrze odbornou speciálně pedagogickou péči. Základy vzdělání zahrnují

osvojení základních vědomostí, dovedností a návyků (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008). Konkrétně jsou vzdělávací aktivity zaměřeny na “rozvíjení rozumových schopností, osvojování přiměřených poznatků, vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovednosti používat předměty denní potřeby a jednoduchých pracovních činností, a rozvíjení duševních a tělesných schopností” (Ošlejšková, Vítková a kol., 2014: 238). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální obsahuje dva díly upravené podle stupně mentálního postižení, aby i žákům s těžkým mentálním postižením byl umožněn rovný přístup ke vzdělání. Každý z těchto dílů obsahuje pojetí a cíle vzdělávání žáků, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a rámcový učební plán. Díl pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením obsahuje navíc průřezová témata. Obsah těchto dílů se liší na základě potřeb konkrétní skupiny žáků. Vzdělávací oblasti pro žáky se středně těžkým mentálním postižením jsou: Jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Mezi vzdělávací oblasti žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami se řadí: Člověk a komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008).

1.3 Specifika edukačního procesu v základní škole speciální

Edukační proces v základní škole speciální ovlivňují mnohé faktory. Předně je to žák se speciálními potřebami ve svém vývoji, dále struktura žáků ve třídě, kvalita a počet pedagogických pracovníků, spolupráce s dalšími odborníky, prostředí a vybavení školy, kvalita rodinného prostředí a spolupráce s rodinou a další vnitřní i vnější vlivy. Při vzdělávání žáka se vychází z jeho přirozeného vývoje a na základě speciálně pedagogické diagnostiky se stanovují edukační cíle. Zároveň je třeba brát v potaz specifika jednotlivých žáků, vnímat jejich osobnost komplexně v procesu vývoje a zaměřit pozornost na silnější stránky jejich osobnosti a rozvíjet právě ty pomocí speciálně pedagogických metod a intervencí. Podmínkou úspěšného vzdělávání je i vnímání žáka jako spolutvůrce edukačního procesu a zahrnutí jeho zpětné vazby na edukační aktivity. Tyto aktivity je pak vhodné doplnit terapiemi, relaxací a kompenzačními i reedukačními metodami. Neopomenutelnou součástí edukačního procesu je spolupráce s rodinou a dalšími odborníky (Vančová in Ošlejšková, Vítková a kol., 2014).

Uplatňování základních didaktických principů vyplývajících ze zákonitostí edukačního procesu, je při vzdělávání žáků na základní škole speciální zásadní. Uplatňuje se zde zásada názornosti, soustavnosti, přiměřenosti, trvalosti, uvědomělosti a aktivity žáků, zásada individuálního přístupu a zásada spojení teorie s praxí. Tyto principy by měly být zohledněny ve všech výukových metodách, které dělíme na všeobecné, modifikované a specifické. Pro základní školu speciální jsou příznačné zvláště pak ty specifické. Specifická metoda zahrnuje “vícenásobné opakování informace, nadměrné zvýraznění informace, zapojení multisenzorické percepce, metodu intenzivní zpětné vazby, algoritmizace obsahu vzdělávání a pozitivního posilování a vytváření pocitu úspěšnosti u žáka” (Bajo, Vašek in Ošlejšková, Vítková a kol., 2014: 221). Na základní škole speciální jsou konkrétně využívány dle potřeby metody motivační, expoziční, fixační, klasifikační a diagnostické a speciálně pedagogické (reedukace, kompenzace, rehabilitace). Specifické metody se dále dělí na edukační specifické, kam patří kupříkladu metoda bazální stimulace, edukační aktivity ve snoezelen a alternativní a augmentační komunikační systémy, dále na hraniční metody, přístupy a terapie (třeba ergoterapie, muzikoterapie, canisterapie) a nakonec na rehabilitační (fyzioterapeutické) metody, pod které spadá Bobath koncept nebo Vojtova metoda reflexní lokomoce. V rámci těchto metod se při výuce využívají didaktické i specifické pomůcky, k nimž řadíme pomůcky rehabilitační, kompenzační, školní nábytek a pomůcky denní potřeby (Ošlejšková, Vítková a kol., 2014).

1.4 Okruh žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami

Těžké postižení lze definovat jako zvlášť těžkou formu postižení a jako komplexní omezení člověka. Toto omezení se týká prožitkových sfér a výrazových možností člověka a zasahuje schopnosti emocionální, kognitivní, tělesné, sociální a komunikační. Postižena je celistvost člověka tak významně, že většina oblastí ani nedosahuje běžné normy, což velmi znesnadňuje základní kontakt mezi lidmi. Ze všech těchto důvodů je pedagogická činnost s těmito žáky velmi namáhavá, vyžaduje odbornost a vhodné podmínky. Těžké postižení lze považovat za multifaktoriální, multikauzální a multisymptomatologicky podmíněné. Příčiny takového postižení mohou být genetické, chromozomální, metabolické, neurologické či traumatické a těžké postižení může vzniknout v jakémkoli věku (Ošlejšková, Vítková a kol., 2014).

2 Pedagogičtí pracovníci v základní škole speciální

V následující kapitole se text věnuje pedagogickým pracovníkům působícím v základní škole speciální, konkrétně učitelů a asistentovi pedagoga. Definovány jsou jejich pozice, popsány jejich předpoklady pro výkon jejich práce a vyjmenovány též jejich role a náplň práce. Poté se bude práce zabývat psychickou zátěží související s vykonáváním těchto povolání na základní škole speciální a budou vypsány zdroje a důsledky vzniklé zátěže.

2.1 Učitel v základní škole speciální

Učitelská profese je velmi těžce definovatelná, jelikož se v pedagogické literatuře její definice objevuje zřídka, nebo vůbec. Jedno z možných vymezení učitelů je, že jsou to “osoby, jejichž profesní aktivity zahrnují předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí” (Education at a Glance: OECD Indicators in Průcha, 2002: 21), jsou to tedy pracovníci přímo provádějící výuku žáků. Tato definice se jeví jako mezinárodně platná, jelikož je použita i ve klasifikaci pedagogického personálu v členských a kandidátských zemích Evropské unie (Průcha, 2002). Vašutová definuje učitelskou profesi jinak, a to na základě běžného sociologického přístupu k profesím. Posuzuje ji z hlediska vysoké úrovně znalostí, která je dle ní pro učitelství příznačná, dále z pohledu zájmu o větší prospěch společnosti a tvrdí, že učitelé jednoznačně vidí své povolání jako poslání. Diskutuje také o autonomii v rozhodnutích a míra této autonomie podle ní závisí na kategorii učitele (vysokoškolský má autonomii vyšší než jiní učitelé). Zmiňuje též hledisko profesní etiky a kultury učitelské profese. Učitelská etika bývá vnímána jako samozřejmá a učitelé musí přijmout určitý model profesního chování, který zajišťují profesní organizace jako komory a asociace (Vašutová, 2007).

2.1.1 Kvalifikace a způsobilost učitele

V rámci charakterizování učitelské profese je podstatné zmínit kvalifikaci a způsobilost učitele. Zatímco kvalifikaci učitele zajišťuje jeho studium pedagogického oboru, pedagogickou způsobilost lze získat až studiem učitelského zaměření a jedná se o vědomosti a dovednosti spadající například do pedagogiky, didaktiky nebo do pedagogické psychologie. Pedagogická způsobilost dále zahrnuje i osobnostní vybavenost pro vykonávání učitelského povolání, která může mít vrozená, nebo získaná zkušenostmi (Průcha, 2002). Způsobilost lze jako pojem nahradit i označením

“kompetence”, do které Vašutová (2007) zahrnuje kompetenci předmětovou, pedagogicko-psychologickou a všeobecně vzdělávací. Všeobecně vzdělávací kompetence učitele má u žáka vliv například na rozvoj jeho empatie, tolerance, objektivnosti, zodpovědnosti, kreativity nebo schopnosti spolupráce. Předmětová zaručuje zvládnání vědních disciplín vyučovaných předmětů a pedagogicko-psychologická se zase vztahuje k pedagogickým, psychologickým, didaktickým, filozofickým nebo výchovným či etickým oblastem a dává učiteli základ pro praktické zvládnání profesních dovedností.

2.1.2 Osobnostní charakteristika učitele

Je třeba vyzdvihnout, že učit žáky s těžkým kombinovaným postižením je náročná a namáhavá práce. Osobnost učitele v základní škole speciální má i proto mimořádný význam, protože kromě běžných pedagogických dovedností musí mít učitel i velkou trpělivost a empatii pro vcítění se do myšlenkových pochodů žáka. také jako jiní učitelé musí mít dobré vědomosti o tom, co učí, a zároveň mít i dostatečnou pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravu. Mezi zásadní složky osobnosti učitele lze řadit též tu emocionální, volní a intuitivní, dále jeho postoje, vztahy, zkušenosti a schopnost kreativity, jelikož vzdělávání v základní škole speciální klade na učitele nároky i v mimoracionální oblasti (Švarcová-Slabinová, 2006). V další literatuře je vyzdvížena také laskavost, pochopení, přístupnost, přátelskost, pozornost k druhým, taktnost, vyrovnanost, důslednost, čestnost a poctivost učitele. Za zcela nezbytný je považován pedagogický optimismus a smysl pro humor (Kubíče, Kubíčová, 1997).

2.1.3 Role učitele

Role učitele rozdělila Harlanová (in Vašutová, 2004) na tři. Zaprvé vnímá učitele jako inspirátora, který žákovi dává prostor pro učení a seberozvoj, podporuje jeho kreativitu. Zadruhé vidí učitele jako facilitátora usnadňujícího žákům učení skrze podporu jejich samostatnosti a pozitivního přístupu k řešení problémů. Nakonec mu přidává roli konzultanta, jenž spočívá v otevřené komunikaci a důvěře, bere v potaz žákovy reflexe učební reality a vede k poradenství. Vašutová (2004) vnímá toto rozdělení rolí jako omezené a rozšiřuje je o roli tvůrce kurikula, ve kterém je učitel zavázán splňovat kurikulární dokumenty a zároveň je uzpůsobovat v konkrétních situacích dle potřeby. Přidává dále též roli diagnostika a klinika, reflektivního hodnotitele, třídního a školního manažera a roli socializačního a kultivačního modelu, kdy učitel zosobňuje model hodnot a kultivovaného chování. Role učitele tedy zahrnuje širokou škálu činnosti a nejen výuku.

2.2 Asistent pedagoga v základní škole speciální

Služba asistenta pedagoga je jedním ze způsobu podpůrných opatření pro žáka, “který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání potřebuje podpůrná opatření” (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019: 11). Často bývá asistent pedagoga nutnou podmínkou pro úspěšné vzdělávání žáka. Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem ve třídě. Zde se podílí na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, aby mu umožnil kvalitnější vzdělávání a jedinec se poté mohl lépe uplatnit v pracovním trhu a jeho život měl vyšší kvalitu. Jiný výklad z portálu RVP mluví o asistentovi pedagoga jako o jeho pomocníkovi podílejícím se na vzdělávacím procesu ve škole i mimo ni (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019). Kendíková dále dodává, že asistent pedagoga je zaměstnancem školy, jeho funkci zřizuje ředitel školy, a to na základě souhlasu místního krajského úřadu (Kendíková, 2017).

2.2.1 Předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga

Předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga lze dělit na kvalifikační a osobnostní. Mezi obecné kvalifikační předpoklady se řadí plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázaná znalost českého jazyka a odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (Kendíková, 2017). Pro přímou pedagogickou činnost ve třídě je nutné střední vzdělání zakončené maturitou a pedagogické vzdělání (minimálně kurz pro asistenty pedagoga). Pro pomocné výchovné práce je dostačující i základní vzdělání doplněné kurzem pro asistenty pedagoga (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, online, cit 2020-02-20). Kendíková ke kvalifikaci asistenta pedagoga ještě dodává, že je občas lepší přijmout kandidáta s velkou motivací, i když zatím není plně kvalifikovaný, což je možné si snadno doplnit. Dále tato autorka vyjmenovává základní a z jejího pohledu nejdůležitější osobnostní předpoklady pro práci asistenta pedagoga: schopnost spolupráce, trpělivost, spolehlivost, komunikativnost, schopnost empatie, kladný vztah k dětem, a zvláště žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle ní by vhodní kandidáti neměli mít předsudky a měli by být schopni skrze svou empatii a komunikativnost stát se informačním můstkem mezi žákem, rodinou a školou. Podstatné také je, aby asistent pedagoga plnil pokyny, neopakoval chyby a samostatně se rozhodoval (Kendíková, 2017). Další autoři dodávají jako vhodné osobnostní předpoklady spravedlnost, intelektuální úroveň, tvořivost, laskavost, optimismus, a i smysl pro humor. Pedagogický pracovník vychovává svým osobním

příkladem a stylem života, měl by také pečovat o svůj vzhled, být psychicky odolný i fyzicky zdatný, v dobrém zdravotním stavu a mravně bezúhonný (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019).

2.2.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga spočívá obecně ve spolupráci s pedagogem na výchově a vzdělávání u žáků, v pomoci při komunikaci mezi učitelem a žákem a mezi učitelem a zákonným zástupcem, dále individuálně i skupinově podporuje žáky v přípravě na výuku a v případě žáků se zdravotním postižením jim poskytuje také pomoc se sebeobsluhou. Asistent pedagoga má jako náplň práce nejen pouze přímou pedagogickou práci se žáky, ale i nepřímou, například při konzultacích s učiteli, což tvoří zpravidla 10 % z celkové pracovní doby. (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, online, cit 2020-02-20). Asistent pedagoga by měl dále pomáhat žákům se zapojením se a aklimatizováním se ve škole a se zprostředkováním učiva (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019).

V základní škole speciální je z pohledu vzdělávání i bezpečnosti žáků pedagogická práce velice náročná, a tudíž i specifická. Právě v těchto školách je pozice asistenta pedagoga zvláště potřebná a zde původně vznikala. Z běžně tří pedagogických pracovníků na třídu je minimálně jeden asistent pedagoga a pomáhá dle potřeb s muzikoterapií, orofaciální a bucofaciální stimulací, s pobytem v multisenzorické místnosti, s podporou pohybového vývoje, s využíváním augmentativní, alternativní a facilitované komunikace, s míčkováním, bazální stimulací, ergoterapií, hydromasáží a perličkovou koupelí, hipoterapií nebo canisterapií (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019).

2.3 Psychická zátěž pedagogických pracovníků v základní škole speciální

Profese pedagogických pracovníků se řadí mezi ty velmi náročné a vyčerpávající z hlediska psychické zátěže (Janderková, 2019). Dle výzkumů v České republice se jedná o mimořádně náročnou práci zvláště v oblasti neuropsychické zátěže (Vašina, 2009). Též z pohledu lékařské klasifikace nemocí i psychologie práce je toto povolání vnímáno jako značně zatížené stresem (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Pedagogickou práci lze zařadit mezi vysoce stresující a rizikovou kvůli možnému vzniku syndromu vyhoření a různě silným stresorům. Stres ve školství je nebezpečný zvláště proto, že dochází ke kombinaci dlouhodobého chronického stresu a akutního stresu. Z těchto důvodů je pro pedagogické pracovníky těžké vytvořit si obranné mechanismy vůči konkrétním faktorům, jelikož jsou vystaveni různě dlouhým, různě intenzivním, a i typově

rozdílným stresorům (Švamberg Šauerová, 2018). Pedagogický pracovník v základní škole speciální se musí navíc energeticky vydávat často nejen během hodin, ale i o přestávkách. Neustále je žákům psychicky i fyzicky nablízku a dělí se o své poznatky, pocity, problémy (Švarcová-Slabinová, 2006).

2.3.1 Zdroje psychické zátěže pedagogických pracovníků

Učitel pracuje s lidmi, což je samo o sobě složité, a navíc se musí po celou dobu své práce soustředit, často dělat rychlá rozhodnutí, musí být důsledný a k tomu má i poměrně velkou zodpovědnost. Vyžaduje se od něj odborná připravenost a vzdělanost, určitý morální kredit, dále i dobrá fyzická a psychická kondice. Splnit tyto nároky není snadné a během dne jsou ve hře také další negativní a pozitivní vlivy. Příliš velké množství podnětů či jejich kumulace v krátkém období mohou vyvolat stres v nadměrné míře (Janderková, 2019). Dalšími častými zdroji stresu v učitelském povolání jsou podle výzkumů konflikty s kolegy a z toho plynoucí osamělost, negativní postoj žáků, nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování, nedostatek spolupráce ze strany rodičů, vztah s vedením školy, časté změny organizace školy a učebních programů, špatné pracovní podmínky, nedostatek času, nedostatečné společenské hodnocení učitele, neodpovídající finanční ocenění nebo nejasnost a konfliktnost role učitele (Vašina, 2009).

Když bychom chtěli zátěž učitelů a jejich zdroje pracovního stresu nějak strukturovat, lze se inspirovat u Mertina a Krejčové. Ti dělí zátěž, které jsou učitelé vystaveni, na několik typů. Prvním typem je sensorická zátěž, kdy jsou na zrak a sluch učitele kladeny velké nároky, což se může s věkem a délkou praxe zhoršovat a u učitelů může navíc klesat tolerance vůči této zátěži. Dalším typem zátěže je mentální zátěž, jejíž součástí jsou nároky na psychické procesy učitele, například na paměť, pozornost nebo myšlení. Patří sem i psychologická práce s žáky, práce s žáky ve vztahové rovině a nároky na rozvoj sociálních dovedností učitele. Jako poslední typ zátěže jmenují autoři tu emoční, do které spadají vztahové konflikty. Dále zdroje zátěže dělí na primární a sekundární. Primární mají na učitele vliv v prostředí školy, sekundární zasahují do roviny celospolečenské a souvisí například se základním pojetím sociální role učitele či degradací učitelského povolání v očích veřejnosti. Primární zdroje pak ještě dělí na šest interakčních oblastí: interakce učitel a učivo, interakce učitel a žáci, interakce učitel a pedagogický sbor, interakce učitel a škola, interakce učitel a rodiče, interakce učitel a jiné vnější sociální instituce (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

2.3.2 Důsledky psychické zátěže pedagogických pracovníků

Symptomy stresu se mohou projevit na více úrovních a zasáhnout do mnoha oblastí života. V psychické oblasti dochází někdy ke snížené koncentraci pozornosti, k poruše vnímání nebo paměti, v emoční oblasti může vzniknout přecitlivělost, napětí či pocit ohrožení a snížené sebevědomí (Janderková, 2019). Stres učitele může také zatížit žáka, když učitel svým chováním vytváří nepříznivou atmosféru při vyučování a naruší sociální klima třídy. Dále má stres vliv též na výkonnost a tvořivost práce učitele, na to, jak je v práci spokojený a jak zvládá svou profesionální i sociální roli. I přes relativně dobré znalosti a dovednosti může mít učitel ve stresu problém je na výkon své profese uplatnit. Stres ho může zbavit zájmu o vykonávanou činnost, snížit kvalitu jeho vztahů s žáky a vytvořit u něj podrážděnost a hostilní přístup (Vašina, 2009). Další autoři zmiňují jako možné důsledky pracovního stresu učitelů tělesnou a duševní únavu, syndrom vyhoření, ztrátu sebeúcty, zvyšování duševních konfliktů (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Janderková vyjmenovává psychosomatické projevy (poruchy spánku, zažívací obtíže) a mluví o počátečním ustrnutí a následném stažení se do sebe či o hyperaktivitě. Konkrétně popisuje například disociativní stupor, kdy se člověk nemůže hýbat a nemůže ani mluvit, což je akutní reakce, která pokud není správně zpracována, následují po ní posttraumatické stresové poruchy (Janderková, 2019).

3 Psychohygienu

Pro potřeby této diplomové práce je nezbytné vymezit základní pojem psychohygienu, se kterým se bude v diplomové práci pracovat, a který v odborné literatuře bývá velmi často označován spíše jako duševní hygiena. Kromě definice níže bude určena i definice pojmu “duševní zdraví” a vyjmenuji vybrané nástroje duševní hygieny.

Psychohygienu, jinak duševní hygiena, už svým názvem souvisí s hygienou, která je zase lékařským oborem. Postupným vývojem vědeckého poznání se ukázalo, že důležité jsou nejen poznatky a metodické postupy k udržení fyzického zdraví, nýbrž i ty k udržení zdraví duševního. Duševní hygiena se však snaží i o vytvoření podmínek a možností harmonického rozvoje osobnosti a nejen o uchování zdraví. Oblasti duševního a fyzického zdraví od sebe však nelze oddělit, i když tak pro srozumitelnější výklad činíme, jelikož se prolínají a překrývají (Bedrnová a kol., 2009). S tím se ztotožňuje také Bohumil Vašina a zmiňuje vyústění takového vnímání problematiky ve vznik psychosomatické medicíny, zdůrazňující multikauzální podmíněnost jedince (Vašina, 2009).

Psychohygienu lze definovat jako “soubor technik, informací, prvků životního stylu, který nám umožňuje vyrovnávat se ze zátěží, minimalizovat její dopady, případně jí i v rámci primární prevence předcházet a směřovat touto cestou k dalšímu osobnímu rozvoji” (Mertin, Krejčová a kol., 2013: 86). Míček vnímá psychohygienu jako systém pravidel a rad, které pomáhají udržet, prohloubit nebo obnovit duševní zdraví a rovnováhu (Míček, 1984). Křivohlavý dodává, že tato a další definice pojmu zdůrazňují, že psychohygienu “vytváří optimální podmínky pro duševní činnost, udržení duševního zdraví, upevnění duševní zdatnosti, posílení odolnosti vůči nejrůznějším vlivům, které negativně ovlivňují náš duševní život” (Křivohlavý, 2009: 143).

Je podstatný rozdíl také v tom, jestli chápeme psychohygienu v užším, nebo v širším slova smyslu. V širším slova smyslu lze psychohygienu vnímat jako interdisciplinární obor se zaměřením na hledání efektivního způsobu života a individuální optimální životní cesty, který vychází z biologie, medicíny, psychologie, sociologie, pedagogiky, filozofie a etiky (Bedrnová a kol., 2009). Psychohygienu je pak péčí o umožnění optimálního fungování duševní činnosti, což zahrnuje přirozené a realistické odrážení reality, přiměřené reakce na podstatné podněty, řešení běžných i nenadálých problémů a duševní zdokonalování a růst (Křivohlavý, 2009). V tomto ohledu je možné problematiku psychohygieny zařadit dle Bedrnové i pod pojem management

osobního rozvoje a rozumět jí více jako komplexní problematice “hledání efektivních cest životem, optimalizace životního programu apod.” (Bedrnová a kol., 2009: 18).

V užším slova smyslu jde u psychohygieny spíše o obor zaměřený na problematiku uchování duševního zdraví (Bedrnová a kol., 2009), konkrétně o boj proti výskytu duševních nemocí, tlumení procesu rozvoje psychóz a o určitou citlivost k negativním odchylkám od duševní normality. Nejedná se ovšem o odstraňování poruch, což je záležitostí psychoterapie, ale o upevnění relativně dobrého duševního stavu (Křivohlavý, 2009).

Pojem psychohygieny bývá obecně využíván ve více rovinách. První rovinou je “první pomoc” spadající do terciární prevence a jde o techniky a postupy, jak co nejrychleji a s nejvyšší efektivitou minimalizovat negativní dopady stresu, a to co nejdříve po jeho odeznění. V sekundární prevenci se pracuje s duševní hygienou jako s přípravou na náročné životní situace, aby se snížilo napětí před takovou situací a vyladila se kondice. Primární prevencí je duševní hygiena jako “životní styl”, kdy se člověk zaměřuje na pravidelná kondiční a očistná cvičení pro zvýšení vlastní odolnosti (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

3.1 Duševní zdraví

V rámci psychohygieny nechci opomenout vymezení termínu duševního zdraví, který s tímto tématem úzce souvisí. Vnímání duševního zdraví je často podmíněno dobou a kulturou, přesto se pokusím pojem definovat.

U duševního zdraví nejde pouze o nepřítomnost duševní nemoci (Křivohlavý, 2009), protože ta může být dlouho nerozpoznána, nebo o schopnost přizpůsobit se prostředí, jelikož přizpůsobení může bránit velmi špatné prostředí (Vašina, 2009), ale o stav, kdy máme optimální průběh duševních pochodů, jsme schopni správným způsobem vnímat realitu, pohotově a přiměřeně reagujeme, řešíme běžné i nenadálé úkoly a zároveň jsme spokojeni a radostní, že něco činíme (Bedrnová a kol., 2009). Důsledkem je, že vytváříme harmonické vztahy a dokážeme své protichůdné pudy harmonicky uspokojit, čímž předejdeme frustraci. Zároveň dokážeme měnit sociální a hmotné prostředí kolem sebe (Vašina, 2009).

Další definice, uvedená v publikaci Bedrnové, zmiňuje i jiná kritéria duševního zdraví jako například schopnost prožívat emoce a přiměřeně je korigovat rozumem, schopnost aktivně vytvářet nové věci, postupovat dle pravidel logiky, schopnost komunikace, adaptace na změny a ochota

respektovat sociální normy. Bedrnová akcentuje i vztah k sobě samému a směřování k seberealizaci (Bedrnová a kol., 2009), což vyzdvihuje také Vašina a zmiňuje ještě důležitost realistického pohledu na sebe samého. Vašina ve smyslu duševního zdraví mluví o celkové rozumové, citové a sociální zralosti, o odpovědnosti a aktivitě v oblasti politické, hospodářské, kulturní a společenské, o schopnosti dělat kompromisy, také o přítomnosti humoru v životě (Vašina, 2009).

Definici duševního zdraví lze nejlépe shrnout zahrnutím jí pod definici termínu zdraví dle Křivohlavého, který uvádí, že “zdraví je celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí” (Křivohlavý, 2009: 40).

3.2 Vybrané nástroje psychohygieny

V této kapitole bych ráda jmenovala vybrané nástroje a postupy duševní hygieny, které lze využít pro zkvalitnění života pedagogických pracovníků. Výše bylo popsáno, že práce pedagogických pracovníků je náročná a nese značnou psychickou zátěž. Následující nástroje jsou vhodnou metodou, jak se se stresem a napětím vznikajícím při této práci vyrovnat.

3.2.1 Zdravý životní styl a životospráva

Jednou ze základních oblastí duševní hygieny jsou otázky související se zdravým životním stylem a životosprávou, protože duševní zdraví je úzce spjato s tím biologickým. Náš život má určité zákonitosti, jako například rytmičnost, které je třeba znát, abychom se mohli aktivně přizpůsobit svému okolí a nepoškozovali svůj organismus a psychiku (Bedrnová a kol., 2009).

První oblastí správné životosprávy, která bude zmíněna, je spánek. Ten je přirozeným způsobem odbourávání stresu a pokud ho není dostatek, nemůže tuto funkci plnit řádně. Po spánku bychom se měli cítit fyzicky i psychicky odpočatí. V případě, že tomu tak není, snižuje se naše odolnost vůči zátěži (Drotárová, Drotárová, 2003). Důležité je naslouchat svému organismu, uvědomovat si aktuální potřebu spánku a dle toho nastavit svůj spánkový režim (Bedrnová a kol., 2009). Vhodné podmínky pro kvalitní spánek zahrnují klidné prostředí, čerstvý vzduch, pravidelný čas usínání, fyzickou aktivitu přes den nebo dobře stravitelné potraviny k večeři (Paulík, 2017).

Další oblastí zdravého životního stylu je problematika optimální a efektivní výživy. Dle Bedrnové je tato otázka velmi složitá vzhledem k různorodým názorům odborníků, obecně by ale doporučila neuchylovat se k extrémům a jednostranné výživě. Mezi základními principy zahrnuje nepřejídat

se, jíst v klidu, nespěchat a jídlo si vychutnat a jíst pravidelně (Bedrnová a kol., 2009). Další autoři tyto principy podporují a též doporučují vyváženou stravu se správným poměrem tuků, cukrů, bílkovin, vlákniny, vitamínů a stopových prvků a nedoporučují konzumaci alkoholu, kofeinu a nikotinu (Drotárová, Drotárová, 2003). Paulík navíc upozorňuje na významné problémy dnešní doby, jako je obezita a poruchy příjmu potravy, spadající pod neadekvátní výživu (Paulík, 2017).

Do správné životosprávy je nutné zahrnout i pohybové aktivity, které jsou přirozeným efektivním prostředkem neutralizace stresu. Pravidelný pohyb pozitivně ovlivňuje psychiku v boji se stresem (Drotárová, Drotárová, 2003). Bedrnová doporučuje pohyb rovnou propojit ideálně s pobytem na čerstvém vzduchu a zároveň upozorňuje na nevhodnost nadměrného fyzického přetěžování (Bedrnová a kol., 2009). Pohyb navíc pomáhá snižovat i citlivost na různé stresory, snížit napětí a odvádí myšlenky od negativních témat (Paulík, 2017).

3.2.2 Sociální opora

Sociální oporu lze definovat jako “existenci nebo přístupnost, blízkost osob, které mají k nám vztah, které mají o nás starost, cení si nás a mají nás rády” (Vašina, 2009: 67). Značný vliv na kvalitu života mají lidé, na které se může člověk obrátit se svými problémy. Při zvládání stresu jsou mezilidské vztahy velmi důležité. Funkční sociální vztahy mohou pomoci zvládat akutní náraz stresu nebo i dlouhodobé zatížení (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Pozitivní sociální vazby pomáhají s adaptací na nepříznivé prostředí a udržením zdraví, jak dokládají mnohé výzkumy (Vašina, 2009). Schopnost říci si o pomoc je klíčová pro rizikovou profesi a zralý jedinec by se měl umět podělit o své pravomoci (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Je mnoho názorů, jak dělit sociální oporu, a jedním z nich je dělení na informační, kamarádkou, materiální a emocionální podporu. Informační podpora spočívá v poskytnutí rady, kamarádká v umožnění pobytu ve společnosti, materiální v poskytnutí materiálních či finančních prostředků a emocionální ve vyjádření, že daná osoba je cenná, milovaná a přijímaná (Vašina, 2009).

Mezi zdroje sociální opory lze zařadit rodinu a přátele, tedy osoby nejbližší (Drotárová, Drotárová, 2003), ale také například kolegy na pracovišti, což bývá ve školství často nevyužití potenciálu. V případě nutné akutní potřeby může být náročné vyhledat profesionální pomoc a v takové chvíli mohou “laici” na pracovišti být efektivní pomocí (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Další zdroj je možné hledat na celospolečenské úrovni, kdy kupříkladu díky určitým zákonům stát platí za nevýdělečné skupiny zdravotní pojištění.

U sociální podpory je třeba brát v potaz i její míru, jelikož někdy může být nadměrná pomoc pro příjemce stresující, protože v něm vyvolá pocit vlastní neschopnosti. A naopak mohou být ve stresu i poskytovatelé podpory, pokud jsou jí nadměrně zatíženi, zejména dlouhodobě. Takový poskytovatel se může příliš emočně angažovat v sociální podpoře a způsobit si tak tím syndrom vyhoření (Drotárová, Drotárová, 2003).

3.2.3 Relaxace

Pod pojmem relaxace rozumíme v dnešní době psychické a fyzické uvolnění. Jedná se o velmi účinný způsob neutralizace negativního působení stresu. Při relaxaci dochází v těle k mnohým změnám, které jsou přímým opakem změn vznikajících při stresu. Přestože tato metoda duševní hygieny neodstraní příčiny stresu, dokáže zmírnit negativní náboj problémů a dopomoci k pozitivní emoční bilanci, nadhledu a odstupu (Drotárová, Drotárová, 2003). Podstatou relaxace je výhradní zaměřená pozornost na konkrétní věc, kupříkladu na dech, bez všímání si jiných podnětů. Uvolnění vznikající při relaxaci se často pojí s pocity vnitřního klidu, harmonie, vyrovnanosti a pohody. Relaxace může být spontánní jako reakce na určitý stres nebo předem připravená či dokonce s odbornou pomocí (Paulík, 2017).

Každý člověk je odlišný a mívá oblíbený jiný druh činností, proto je důležité zmínit široký okruh relaxačních technik. Mezi základní techniky první pomoci řadíme protistresové dýchání, chvilkovou tělesnou relaxaci, koncentraci na určitou věc, chvilkovou sociální izolaci, změnu činnosti, poslech hudby, rozhovor s jiným člověkem, počítání a cvičení. Dle Švamberg Šauerové patří mezi nejúčinnější v případě akutní nouze správná regulace dechu, kdy se pomalu a hluboce nadechujeme nosem a vydechujeme co nejvíce to jde (Švamberg Šauerová, 2018).

Kromě technik relaxace určených k první pomoci dále můžeme dělit relaxaci podle druhu vedení, podle obsahového zaměření a podle načasování. Podle druhu vedení kategorizujeme autoregulační a heteroregulační postupy. Při autoregulačních postupech relaxaci vedeme a řídíme sami většinou bez pomůcek, třeba když se soustředíme na tělesné pocity v uvolněné poloze. Zato heteroregulační jsou vedeny trenérem nebo pomůckou (zvukový nosič) a příkladem může být aktivní imaginace, kdy si v duchu vybavujeme příjemné místo pod vedením druhého člověka. Dělení na základě obsahu se odvíjí od toho, s čím pracujeme, zdali je to s dechem, s tělem nebo s pozitivní představou. Podle načasování pak odlišujeme “věrnostní” postupy, pro jejichž efekt je nutné pravidelné cvičení,

a techniky “načasované” prevence, při kterých lze naladit optimální kondici pro určitou chvíli (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Z konkrétních technik lze zmínit například pravidelný Schultzův autogenní trénink, který využívá jogínské prvky a poznatků hypnózy, jógu samotnou, dále couéismus spočívající v pasivním sebeuvolnění a autosugesci, Jacobsonovu progresivní relaxaci založenou na uvědomění si somatických a psychických souvislostí, nebo Machačovu relaxačně aktivační metodu podobnou autogennímu tréninku (Bedrnová a kol., 2009).

3.2.4 Seberozvoj a sebepoznávání

Sebepoznávání je pro odolnost vůči stresu důležité, protože spousta stresu pramení z nedostatečného poznání sebe samého (například přecenění vlastních schopností) (Paulík, 2017). “Má-li někdo, obrazně řečeno, “na sobě pracovat” - a o to jde v duševní hygieně a sebevýchově především -, měl by věnovat “diagnostickou” pozornost sám sobě” (Křivohlavý, 2009: 146). V rámci snižování působení stresu a jako prevence syndromu vyhoření hraje důležitou roli také sebezkušnostní učení a rozvoj profesních a osobnostních kompetencí, ke kterému právě dochází při sebezkušnostním vzdělávání, čímž se tyto dvě důležité roviny prolínají. Podstatným východiskem pro seberozvoj je ovšem sebepoznávání, které nám určí ty stránky osobnosti, které chceme rozvíjet (Švamberk Šauerová, 2018).

K lepšímu sebepoznávání lze využít pozorování vlastního chování, informace od jiných lidí a okolí, pozorování svých verbálních i neverbálních projevů, schopností, potřeb, postojů, zájmů, názorů, hodnot, povahových rysů (Paulík, 2017), nebo v pravidelné sebereflexi a jejím písemném zachycení a rozboru, či ve vedení deníků o řešení osobních problémů, výsledcích rozhodování apod. (Křivohlavý, 2009). Seberozvoj spočívá v širokém okruhu možností, kupříkladu ve zlepšování koncentrace pozornosti, rozvíjení kreativity, zvládání vlastních negativních emocí (Paulík, 2017).

4 Postoj

Jelikož se diplomová práce hodlá zabývat psychohygienu pedagogických pracovníků v základní škole speciální z hlediska jejich postojů k této životní oblasti, lze považovat za podstatné vymezit také pojem “postoj” a popsat způsob, jakým k pojmenované problematice bude práce přistupovat. V následujícím textu kromě definice a odlišení pojmu od jiných podobných termínů bude práce popisovat také jednotlivé funkce postojů a jejich vnitřní strukturu skládající se ze tří složek – kognitivní, emocionální a konativní.

Vágnerová postoje definuje jako „přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícimu specifickému způsobu chování v různých situacích, resp. ve vztahu k nějakým objektům“ (Vágnerová, 2004: 291). S Vágnerovou souhlasí i Nakonečný, který postoje vidí jako trvalý hodnotící vztah vůči nějakému objektu (Nakonečný, 2009). Postoj je tedy vztah k nějaké oblasti reality, který má zásadní vliv na způsob vnímání, hodnocení, vyvolávání emocí, na význam a smysl reality pro jedince a také na jeho reakci vůči ní (Vágnerová, 2004). Další autoři potvrzují zásah postojů “do procesu mezi určitými podněty a určitými reakcemi” (Hewstone, Stroebe, 2019: 284).

Za důležité pokládám i odlišit postoj od motivu a od názoru. Již v minulosti byly postoje slučovány s motivy, nicméně člověk může jednat i v rozporu se svým postojem, protože jedná na základě nějakého motivu. Nejzásadnějším rozdílem ovšem je, že postoj určuje způsob jednání a a motiv je jeho příčinou (Nakonečný, 2009). Vágnerová zase vnímá postoj jako odvozenou motivační dispozici (předpoklad k aktivaci motivu), tudíž ho tak od motivu odlišuje (Vágnerová, 2004). Rozdíl mezi názorem a postojem spočívá v emocích. Zatímco názor bývá neutrální, postoj je hodnotící, protože souvisí s hodnotami a to tak, že většinou přímo vychází ze základní hodnotové hierarchie člověka (Hayes, 1998).

Specifickou kategorií postojů jsou předsudky, typické silným emočním nábojem a slabou kognitivní složkou, rigiditou, zaujatostí a odolností vůči racionálním argumentům (Vágnerová, 2004). Nakonečný se s Vágnerovou shoduje nejen v tomto, ale i ve vnímání předsudku jako něčeho, co je apriorní nebo nezaložené na přímé zkušenosti (Nakonečný, 2009).

4.1 Funkce postojů

Podle Shavitta mají postoje několik funkcí: znalostní, utilitární, funkci sociální identity a funkci udržování sebeúcty. Postoje mohou plnit i více funkcí najednou (Shawitt in Hewstone, Stroebe, 2019).

Z výše zmíněných základní je právě znalostní funkce, která je typická pro všechny postoje a pomáhá řídit, organizovat a usnadňovat zpracování informací (Hewstone, Stroebe, 2019). Vágnerová popisuje tuto funkci jako usnadnění orientace ve světě pro porozumění uspořádání světa do struktury pro přehlednost a předpovídatelnost. Člověk tak může snáze hodnotit realitu, bohužel někdy na úkor správnosti (Vágnerová, 2004).

Utilitární funkce pomáhá k dosažení pozitivních výsledků a k vyhnutí se těm negativním. Postoj vůči objektu se při této funkci vytváří z možných odměn nebo trestů spojených s objektem. Chování je řízeno tak, aby odměny byly co největší a tresty naopak nejmenší (Hewstone, Stroebe, 2019). Díky postojům je proto snazší rozlišit mezi žádoucím a nežádoucím (Vágnerová, 2004).

Součástí funkce sociální identity je sebevyjádření a sociální interakce, jelikož nám tato funkce umožňuje snáze vyjádřit nejdůležitější hodnoty a naše sebepojetí (Katz in Hewstone, Stroebe, 2019). Naše postoje nám mohou také pomoci se identifikovat s určitou skupinou (Smith in Hewstone, Stroebe, 2019). Vágnerová dodává, že společnost podporuje určité postoje a nežádoucí trestá, aby regulovala chování jedinců, a to tím pádem bylo lépe předvídatelné a srozumitelnější. Postoj tak napomáhá též k sociální integraci (Vágnerová, 2004).

Postoje mohou udržovat sebeúctu ochranou před negativními objekty nebo spojením s těmi pozitivními. Pokud člověk nepovažuje určitou skupinu lidí za bezpečnou, může od ní svými postoji získat odstup, a naopak pozitivními postoji se s ní propojit a přiblížit se k ní (Hewstone, Stroebe, 2019). Příkladem může být častý odmítavý postoj vůči bohatým lidem pro zachování vlastní vnitřní vyrovnanosti (Vágnerová, 2004).

4.2 Vnitřní struktura postoje

V teoriích postojů jsou přítomné tři přístupy k vnitřní struktuře postojů a organizaci postojů do soustav. Přístup komplexní, unidimenzionální a dvoudimenzionální (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019). Unidimenzionální přístup ztotožňuje vnitřní strukturu postoje pouze s emocionální složkou (Fishbein, Ajzen, 1975). Dle dvoudimenzionálního přístupu se postoj skládá

z emocionální i kognitivní složky, které se ovlivňují zároveň a ovlivňují i chování. Pro svou práci jsem se rozhodla ovšem zvolit komplexní přístup vnímající tři složky postoje (kognitivní, emocionální, konativní), jelikož dle Výrosta (in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019) mluví výsledky empirických výzkumů ve prospěch komplexnější varianty. Všechny složky mohou mít různou míru souladu a různé vzájemné vztahy, přirozenou tendencí ale je, aby byl tento soulad přijatelný. Při rozporu totiž hrozí rozkolísání postoje, přestože nakonec jedna ze složek převládne, častěji ta emocionální (Vágnerová, 2004).

4.2.1 Kognitivní dimenze

První složkou postojů dle komplexního přístupu, která bude popsána, je složka kognitivní. Greenwald zmiňuje, že ji utváří kognitivní učení (Greenwald in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019). Dle Hayes jsou součástí této dimenze postoje, názory a myšlenky, které člověk o objektu má (Hayes, 2003). Vágnerová ji vnímá jako “souhrn informací a z něho vyplývající názor na situaci či objekt, k němuž jedinec zaujímá nějaký postoj” (Vágnerová, 2004: 292). Nakonečný u kognitivní komponenty postojů hovoří o smýšlení, tedy o tom, “co subjekt o objektu svého postoje ví, jeho poznatky o objektu postoje” (Nakonečný, 2009: 247). Kern navíc přidává do této složky přesvědčení a představy o objektech (Kern, 2006).

4.2.2 Emocionální dimenze

Složka emocionální je utvářena skrze klasické podmiňování (Greenwald in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019) a “týká se toho, co osoba cítí k předmětu postoje čili emocí či emocionálních reakcí” (Hayes, 2003: 96). Jedná se tedy o emoce a afekty, které jsou spojeny s přesvědčeními a představami (kognitivní složka) o objektech (Kern, 2006), a které v nás objekt vyvolá (Nakonečný, 2009). Tato dimenze ukazuje, jaký má pro nás daný objekt význam, což se projeví na vyvolaném emocionálním hodnocení a prožitku, ať už je příjemný nebo nepříjemný a různě intenzivní. Zajímavé je, že afektivní dimenze má značný vliv na kognitivní dimenzi tím, že eliminuje určité podněty či informace tak, aby došlo k potvrzení postoje. Zároveň silně ovlivňuje i konativní složku, protože určuje motivační charakter postoje, z čehož zase vyplývá zaměřenost chování (Vágnerová, 2004). Emocionální komponenta má dále vliv i na sílu postoje a na jeho intenzitu, tedy na to, zda bude postoj kupříkladu extrémně pozitivní, neutrální či extrémně negativní (Nakonečný, 2009).

4.2.3 Konativní dimenze

Konativní složka se utváří prostřednictvím instrumentálního učení (Greenwald in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019) a lze ji definovat jako pohotovost k jednání (Kern, 2006), konkrétně jako “snahu či pohotovost chovat se vůči objektu postoje určitým způsobem” (Nakonečný, 2009: 247). Pohotovost lze jinak nazvat jako sklony k chování a jednání (Hayes, 2003), tendenci reagovat určitým způsobem. Tento vnější projev postoje ve formě chování je ovlivněn jak rozumovou, tak emocionální složkou a tyto složky jsou ovlivněny jím, a to zvláště tehdy, pokud si svým postojem nejsme úplně jisti (Vágnerová, 2004).

5 Metodologie výzkumu

Následující kapitola bude popisovat volbu výzkumné strategie a důvody pro tuto volbu, dále volbu techniky sběru dat a konkrétní průběh sběru dat, také výběr informantů a prostředí výzkumu. V kapitole budou též vytyčeny analytické postupy a zhodnocena kvalita výzkumu. Na konci se kapitola zabývá etickými otázkami společenskovedního výzkumu.

5.1 Výzkumná strategie

Vzhledem k výzkumnému problému byl zvolen kvalitativní výzkum, protože se jedná o pružný typ výzkumu, kterým lze získat “integrováný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku, na explicitní i implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti” (Hendl, 2016: 47). Kvalitativní výzkum je vhodnou strategií pro zjištění toho, jak lidé chápou svět kolem sebe, proč se chovají určitým způsobem a jak uspořádávají svoje běžné denní aktivity a interakce (Hendl, 2016) a tudíž je i vhodnou strategií pro výzkum zaměřující se na popsání a pochopení postojů pedagogických pracovníků k psychohygieně na kognitivní a emoční úrovni a vlivu těchto dvou úrovní na jejich chování.

5.2 Techniky sběru dat

Jako technika sběru dat byla zvolena forma rozhovoru pomocí návodu. Tento způsob rozhovoru vyžaduje předem připravený seznam otázek či témat, která jsou podstatná k probrání, což zajistí otevření důležitých témat během rozhovoru. Zároveň to tazateli umožňuje řadit otázky na základě aktuální potřeby rozhovoru, volně je formulovat podle dané situace a vhodně tak využít vytyčený čas. Seznam otázek a témat také udržuje podobnou strukturu u většího počtu rozhovorů, čímž je jednodušší je následně při analýze srovnat, a udržuje také potřebné zaměření rozhovoru. Pro dotazovaného zůstává i tak dostatečný prostor pro uplatnění vlastních perspektiv a zkušeností (Hendl, 2016).

Seznam témat a otázek byl připraven předem na základě prostudované literatury a hrubého nástinu teoretické části práce a je uveden jako příloha práce. Dotazovaným byla dána možnost zvolit si místo rozhovoru. Na výběr měli mezi klidným prostředím kavárny, vlastním domácím prostředím nebo prostředím základní školy speciální, konkrétně učebnou vymezenou pro individuální výuku žáků. Všichni účastníci výzkumu volili možnost učebny ve škole, jelikož to hodnotili jako časově praktické vzhledem k tomu, že pro ně bylo nejjednodušší účastnit se rozhovorů ihned po uplynutí

jejich pracovní doby. Informanti předem věděli o nahrávání rozhovoru na diktafon a vzniku audiozáznamu z rozhovoru.

5.3 Výběr informantů a prostředí výzkumu

Text práce obsahuje snahu zjistit, jaké jsou postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální, bylo rozhodnuto tedy zkoumat pedagogické pracovníky na základní škole speciální pro žáky s těžkým kombinovaným postižením, protože jejich práci autorka považuje za psychicky namáhavou na základě vlastního pozorování. Též na základě odborné literatury, která je zmíněna několikrát výše v teoretické části práce, padlo rozhodnutí pro zmíněný výběr informantů, jelikož psychickou náročnost této profese potvrzuje. Učitelská profese je vyčerpávající již sama o sobě, u žáků s těžkým kombinovaným postižením se náročnost ještě zvyšuje, a proto považuje autorka práce pedagogické pracovníky ze základní školy speciální pro žáky s těžkým kombinovaným postižením za vhodný výběr informantů. Otázka psychohygieny je pro ně aktuální kvůli neustále přítomnému stresu v jejich povolání, což autorka mohla vyzorovat z denního kontaktu s těmito pedagogickými pracovníky a vyhodnotit tedy toto prostředí jako bohaté pro sběr dat ohledně postojů k psychohygieně.

Zásadním kritériem pro volbu informantů byl jejich zaměstnanecký poměr v zvolené základní škole speciální, tedy aby měli se zařízením zaměstnaneckou smlouvu na plný úvazek. Ve škole je také několik asistentů pedagoga se sníženým úvazkem na méně dní v týdnu, ti ovšem do informantů zahrnuti nebyli, aby výběr zůstal ucelený a psychická zátěž jednotlivých informantů byla srovnatelná a jejich pracovní zkušenost podobná. Dalším kritériem bylo, aby informanti byli buď učitelem, nebo asistentem pedagoga, protože ve škole jsou též fyzioterapeuti, psychoterapeuti či jiní zaměstnanci, kteří jsou také ve styku s žáky, ovšem ne po celý čas, a ne se všemi žáky najednou ve školní třídě a jejich výkon práce je tím pádem zásadně odlišný od učitele a asistenta pedagoga.

Aktéry výzkumu autorka volila pouze z jedné soukromé základní školy speciální pro žáky s těžkým kombinovaným postižením, jejíž jméno pro zachování anonymity informantů nelze uvést, jelikož je takových škol v České republice menší počet a vzniklo by riziko odhalení identity dotazovaných. Škola má celkem devatenáct zaměstnanců, z toho dvanáct se řadí mezi pedagogické pracovníky. Do školy dochází celkem 20 žáků.

Ve jmenované základní škole speciální autorka práce již měla navázané kontakty a osobní vztahy, jelikož v tomto zařízení byla dlouhodobým dobrovolníkem a nyní zde i pracuje jako asistent pedagoga. Pro oslovení informantů nejdříve vytvořila informační plakát, který rozdala všem kritériím vyhovujícím pedagogickým pracovníkům, aby si mohli v klidu rozmyslet svou účast ve výzkumu a získali o něm základní potřebné informace. Za týden od rozdávání informačních plakátů jednotlivě své kolegy oslovila s prosbou o jejich účast na výzkumu. Někteří odmítli, jelikož se na to dle svých slov necítili nebo se jim nelíbilo o daném tématu s někým dalším mluvit. Ostatní souhlasili, většina i s viditelným nadšením, s účastí ve výzkumu. Výzkumu se zúčastnilo celkem deset osob, z toho všechny byly ženy, protože žádní muži v dané chvíli mezi pedagogickými pracovníky zaměstnaní nebyli. Dvě ženy pracovaly na pozici učitelky a ostatních osm žen pracovalo jako asistentky pedagoga. Informanti se věkem pohybovali mezi dvaceti dvěma až čtyřiceti pěti lety, z toho čtyři osoby byly do třiceti let věku včetně, čtyři byly ve věku od třiceti jedna do čtyřiceti let a zbylé dvě od čtyřiceti jedna do čtyřiceti pety let. Délka pedagogické praxe obecně u všech osob, kromě jedné, která profesi učitelky vykonává už sedm let, nepřesáhla čtyři roky. V osmi případech bylo pro informanty zaměstnání v tomto zařízení prvním zaměstnáním v pedagogickém oboru, další dva již měli zaměstnání v pedagogického oboru předtím.

5.4 Analytické postupy

Pro analýzu rozhovorů využila autorka práce doslovnou transkripci. Mluvený projev z rozhovoru převedla do písemné podoby, aby mohla výsledky podrobně vyhodnotit. Výsledný text nepřeváděla do spisovného jazyka a ani ho nezbavovala případného dialektu či chyb ve větné skladbě, pouze text očišťovala od tzv. parazitních slov, aby text působil více logicky a uspořádaně. Už během rozhovorů si dělala poznámky, které do přepisu následně zanesla jako komentáře k jednotlivým částem rozhovorů. Rozhovory přepisovala v den jejich uskutečnění, dokud je měla živě v paměti, právě pro lepší zapsání případných komentářů na správná místa. Vzorový přepis jednoho rozhovoru je uveden jako příloha práce.

Po přepsání všech rozhovorů autorka práce analýzu prováděla tak, že klíčová místa rozhovoru izolovala a následně je přiřadila do jednotlivých kategorií. Toto zařazení do kategorií autorce práce poté pomohlo odvodit významy klíčových míst, a tudíž zodpovědět výzkumné otázky. K analýze použila kódování, a to konkrétně tyto tři typy kódů: popisné, interpretativní, strukturní. Popisnými kódy analyzovala obsah klíčového místa, skrze interpretativní kódy tato místa interpretovala

a strukturální kódy jí dopomohly odhalit opakující se vzorce a témata (Miles a Huberman 1994). Prezentování dat a jejich interpretace je v práci prováděno tak, že jsou nejdříve představena veškerá data získaná od informantů k jedné tématice, následně jsou ilustrována přímou citací z rozhovorů a poté diskutována pomocí odborné literatury. Tento způsob byl zvolen záměrně s úmyslem pro snazší orientaci v textu.

5.5 Hodnocení kvality výzkumu

Validitu výzkumu mohlo ohrozit zkreslení ze strany výzkumníka, protože autorka práce má osobní vztahy s dotazovanými a zároveň i kolegiální vazby, jelikož je sama asistentkou pedagoga ve vybrané základní škole speciální. Mohla tak do výzkumu vnést své subjektivní teorie, předsudky nebo vlastnosti. Rizikem mohlo být její upřednostňování některých témat před jinými nebo podhodnocování výpovědí některých účastníků výzkumu kvůli jejím osobním antipatiím, což mohlo ovlivnit výběr výzkumných otázek a oprávněnost závěrů (Hendl, 2016). Při provádění výzkumu se tudíž snažila soustavně uvědomovat svou případnou subjektivitu, reflektovat ji a snažila se oprostít od osobních pocitů a předsudků vztahujících se k výzkumnému problému. Zároveň během výzkumné práce vše konzultovala s vedoucím diplomové práce a jeho zpětnou vazbu řádně zvažovala.

Přítomné osobní vztahy mezi autorkou práce jako výzkumníkem a účastníky výzkumu sice mohly pomoci k získání detailnějších dat při rozhovoru, mohly ovšem i zamezit získání jiných informací, které před výzkumníkem kvůli osobní známosti chtěli účastníci výzkumu zatajit kupříkladu kvůli strachu z odsouzení či ze studu. Jiné informace nemusely během rozhovoru zaznít, protože je informanti vnímali jako samozřejmé. Těmito způsoby mohli účastníci výzkumu zkreslit výsledky výzkumu a ohrozit tak jeho validitu. Pro zmenšení takového zkreslení se autorka práce snažila v rozhovorech doptávat na veškerá vytyčená témata do detailů, snažila se pro účastníky výzkumu působit vstřícně a důvěryhodně a ujistila je o anonymitě výzkumu a zachování jejich soukromí.

Vzhledem k tomu, že výzkumnice je zaměstnankyní stejné základní školy speciální, ve které výzkum prováděla, lze ji označit termínem “insider” běžně využívaným v odborné literatuře pro označení výzkumníka, který je součástí zkoumaného prostředí. Tuto skutečnost považovala autorka práce za podstatné zreflektovat. Grazyna Kubica (2016) vnímá jako výhody “insidera” lehčí kontakt s informanty, snadný přístup k aspektům studovaného prostředí a porozumění těmto aspektům, absenci skrytých stereotypů a schopnost správného pochopení neverbální komunikace.

Výhodu lehčího kontaktu výzkumnice využila, protože jako zaměstnankyně základní školy speciální mohla snadno místní zaměstnance oslovit. Měla možnost je v klidu předem o výzkumu informovat a jejich případné dotazy jim osobně zodpovědět. Určitě specifické aspekty prostředí, jako například speciální fráze a slovní zkratky využívané v běžné denní praxi základní školy speciální jí nebyly cizí a mohla jim dobře porozumět. Kubica vytyčuje jako jednu z nevýhod “insidera” jeho účast na každodenním životě zkoumaného jevu, jelikož pak výzkumník může být zdráhavý v následující analýze. Jako další nevýhodu jmenuje nedostačující odstup při vytváření výzkumných otázek a očekávání informantů, že výzkumník zná pravidla prostředí a je ochoten je následovat. Výzkumníka často ihned zařadí do určité sociální kategorie a navíc mívá on sám tendenci k předsudkům. Možnost nedostatečného odstupu hrozila i v případě autorky výzkumu, která tuto skutečnost eliminovala skrze reflexi, konkrétně konzultacemi s vedoucím diplomové práce. Pokud informanti během rozhovorů předpokládali znalost některých témat u výzkumnice, žádala je následně o detailní dovysvětlení a popsání problematiky více do hloubky.

5.6 Etické otázky společenskovedního výzkumu

Ve výzkumném projektu byla přítomna snaha držet se podstatných zásad etického jednání. Od každého účastníka výzkumu byl vyžádán stvrzený informovaný souhlas pasivní formou bez formuláře (Hendl, 2016). Vzhledem k tomu, že průběh výzkumu se neodvíjel jinak, než jak byli účastníci výzkumu informováni předem, nebylo třeba je později znovu informovat a aktualizovat předchozí souhlas. Součástí poučeného souhlasu byla i informace o možnosti účastníků kdykoli ukončit svou účast na výzkumu. Této možnosti nikdo nevyužil.

Identita účastníků výzkumu zůstala po celou dobu anonymní, a kromě autorky práce nebyla nikomu jinému známa, autorka se snažila co nejvíce chránit soukromí účastníků výzkumu. Z tohoto důvodu při citování dat z rozhovorů jsou použita odlišná křestní jména a není uvedeno jméno základní školy speciální, kde výzkum proběhl, a ani není zmíněn věk dotazovaných jedinců. Jméno základní školy speciální není uvedeno, jelikož by bylo snadné z malého počtu zaměstnanců odvodit identitu jednotlivých účastníků. Věk je zatajen proto, že všichni zaměstnanci školy o výzkumu věděli a dle věku by bylo možné z jejich pozice v poměrně malém pracovním kolektivu odhadnout jména účastníků rozhovoru.

Účastníci výzkumu byli předem informováni obecně o cíli výzkumu, který byl stanoven, neznali ovšem konkrétní znění jednotlivých výzkumných otázek. Autorka práce se rozhodla jim tuto

informaci neříct, aby zmenšila zkreslení ze strany informanta. Přítomné obavy plynuly z toho, že by se před autorkou práce účastníci výzkumu snažili vypadat lépe, kdyby znění otázek znali. Bylo jim ovšem v případě jejich zájmu umožněno, aby si od autorky práce po ukončení výzkumu výzkumné otázky vyžádali. Přibližně třetina informantů následně o znění výzkumných otázek požádala.

6 Postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální

Tato část je rozdělena do tří částí, ve kterých jsou vypsány veškeré podstatné informace získané během kvalitativního výzkumu. Tyto tři části jsou členěny na základě tří dílčích výzkumných otázek a cílem celé části je odpovědět na ně. Hlavní výzkumná otázka zní: „*Jaký je postoj pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální?*“. Do tří dílčích výzkumných otázek se řadí kognitivní, emocionální a konativní rovina postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální.

6.1 Kognitivní složka postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální

V této kapitole je cílem zodpovědět dílčí výzkumnou otázku „*Jaký je postoj pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na kognitivní úrovni?*“. Kapitola je rozdělena na podkapitoly věnující se smýšlení o psychohygieně a vnímání pojmu duševní zdraví.

6.1.1 Smýšlení o psychohygieně

První myšlenky k tématu duševní hygiena pedagogických pracovníků

Mezi odpověďmi na otázku týkající se prvních myšlenek, které se dotazovaným objeví při úvaze nad duševní hygienou, se vyskytoval v různých formách koncept uvolnění, odpočinku, ventilu a relaxace. V rámci tohoto konceptu začali někteří z nich pohotově jmenovat konkrétní aktivity přinášející jim uvolnění jako sport nebo čas s rodinou.

Štěpánka: *“Něco co mě očistí, vyčistí mi hlavu, trochu mě to zregeneruje.”*

Rita: *“Ventil, klid s rodinou a s přítelem, sport, sauna, wellnes, relax.”*

Právě pohyb jako součást zdravého životního stylu (Drotárová, Drotárová, 2003) a sociální opora patří do nástrojů psychohygieny i dle teoretiků (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Informanti zmiňovali také pocit očištění, kdy se jim během duševní hygieny vyčistí hlava a následně dochází k celkové regeneraci, což hodnotili jako příjemné. Dalším se vybavila péče o sebe, o svoji duši, v níž si dle nich lze skrze psychohygienu udělat pořádek. Tuto péči o duši jedna z dotazovaných vnímala stejně důležitou jako péči o zevnějšek.

Veronika: *“Jak se staráme o svůj zevnějšek, tak bychom se měli starat i o svoji hlavu a duši.*

Myslím si, že duševní hygiena je stejně důležitá jako ta fyzická.”

Tímto holistickým přístupem ke zdraví člověka se zabývá i psychosomatická medicína apelující na multikauzální podmíněnost jedince (Vašina, 2009). Vědecké poznání si uvědomuje důležitost poznatků a postupů k udržení jak fyzického, tak i psychického zdraví (Bedrnová a kol., 2009).

Posledním tématem v prvních úvahách nad psychohygienou bylo duševní zdraví, jež přišlo na mysl hned několika informantům. Psychohygienu pak v této souvislosti popisovali jako snahu udržet si psychické zdraví, což pro ně znamenalo cítit se v pořádku a dobře, být vyrovnaný a spokojený.

Barbora: *“Zkrátka je to to, co děláme, abychom se cítili v pohodě.”*

Zde si ze zmíněných prvních myšlenek lze všimnou podobnosti s odbornými texty, které v užším slova smyslu mluví o psychohygieně jako o způsobu uchování duševního zdraví (Bedrnová a kol., 2009), o jeho udržení, prohloubení a obnovení (Míček in Křivohlavý, 2009).

Představy o psychohygieně pedagogických pracovníků

Informanti byli požádáni o to, aby na chvíli zavřeli oči a zkusili se soustředit na to, co si představují pod pojmem duševní hygiena. V této části poté mluvili někteří o důležitosti nepřetížení sama sebe a schopnosti korigovat množství zátěže, které jsme jako jednotlivci schopni při plném zdraví unést. Zdůrazňovali, že je proto důležité mít volné dny, kdy je nic náročného nečeká, mít možnost během nich vypnout a získávat energii, která bude potřebná pro budoucí časy případné zátěže.

Rita: *“Představuju si pod tím vypnout a mít čas pro sebe. Vědět, že tě nic nečeká, mít volný dny.*

Různě si strádat tu energii a pak to používat podle potřeby. Musíš si tu energii rozložit.”

I teorie vnímá psychohygienu jako způsob životního stylu, který člověku umožňuje se vyrovnávat se zátěží. Dokonce nadměrné zátěži i v kontextu primární prevence předcházet (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Možnost prevence potvrzuje i Křivohlavý (2009), který zařazuje do dopadů psychohygieny posílení psychické odolnosti vůči negativním vlivům.

Další si pod tímto pojmem představovali životní přístup, chování lidí, činnosti a aktivity, řízenou činnost za cílem získání duševní rovnováhy a klidu. Zahrnovali do toho starost a péči o sebe, jež jim má pomoci s čištěním duše od zátěže. Popisovali duševní hygiena jako proces, při kterém očišťují svoji duši a svou psychiku od nežádoucích jevů, aby následně neměli psychické problémy.

Simona: *“Duševní hygiena je pro mne proces očištění mojí duše a psychiky od nepříjemných věcí. Jednoduše si duševní hygienu představuju jako své chování, kterým se snažím o to, abych se cítila lépe.”*

I podle odborné literatury psychohygienu pomáhá důsledky zátěže zmenšit na minimum (Mertin, Krejčová a kol., 2013) a řešit nenadále i běžné životní problémy (Křivohlavý, 2009). V širším slova smyslu se vlastně jedná o hledání efektivního způsobu života a individuální optimální životní cesty (Bedrnová a kol., 2009).

Názory na psychohygienu pedagogických pracovníků

Do názorů na psychohygienu zahrnovali informanti názory vlastní i názory, které vnímali ve svém okolí. Dotazovaní poukazovali na to, jak je psychohygienu v jejich prostředí málo častým tématem, pokud neberou v potaz pracovní kolektiv, a příliš lidí se jí otevřeně nezabývá. Okolí informantů, pokud se k psychohygieně vyjadřuje, přibližně rovnoměrně vnímá psychohygienu jako něco zbytečného, nepotřebného a nadhodnoceného nebo naopak jako něco užitečného, nutného a podstatného.

Informanti vnímali za podstatné přijímat životní okolnosti tak, jak přicházejí a vyvarovat se nadměrnému stresu z toho, co nemohou ovlivnit. K tomu dle jejich slov může vhodně dopomoci právě duševní hygiena, jelikož je člověk díky ní více vyrovnaný a klidný.

Denisa: *“Je potřeba naučit se brát věci, jak jsou a nestresovat se kvůli blbostem. Když budu psychicky spokojená, dokážu i lépe pracovat a lépe dětem pomoci.”*

I Křivohlavý (2009) vidí jako důsledek správné duševní hygieny optimální fungování duševní činnosti, což zahrnuje právě zmíněné přirozené a realistické odrážení reality a přiměřené reakce na podněty. Dle informantů nadhodnocování stresových situací může člověku uškodit. Tvrdili, že pokud se člověk neustále něčím stresuje a nevěnuje se duševní hygieně, ztrácí motivaci k dalším činnostem a nemůže je ani vykonávat kvalitně a například být dobrým pedagogickým pracovníkem v základní škole speciální.

Rita: *“Nestresovat se nonstop, to se nedá. Je to náročný na psychiku a není to motivující. To se potom člověku nechce ani nic jiného.”*

Jedna z dotazovaných zmínila, že každý člověk je individuální, a tudíž jsou i jeho potřeby v oblasti duševní hygieny jedinečné. Podle této pedagogické pracovnice každému v udržení psychické

rovnováhy pomáhá něco jiného a často to může být i něco, co se neslučuje s obecnými doporučeními v této oblasti.

Barbora: *“Myslím si, že každý člověk je v této oblasti velmi individuální a má své vlastní techniky, které mu pomáhají udržet život v rovnováze a nemusí se nutně slučovat s těmi obecnými.”*

Do psychohygieny lze opravdu zařadit široké spektrum technik, nástrojů, informací a prvků životního stylu (Mertin, Krejčová a kol., 2013) a sama psychohygieny je hledáním individuální optimální životní cesty (Bedrnová a kol., 2009). Další dotázaná zase vyzdvihla klíčovou roli systematickosti a řízení u technik psychohygieny, protože se nemůže jednat o jakoukoli náhodnou činnost, ale měla by to být věc plánovaná a řízená.

Nina: *“Musí to být řízená činnost, a ne jenom nějaký flákání. Je nutný si to naplánovat a musí to mít nějaký řád.”*

Psychohygienu je možné zařadit pod pojem management osobního rozvoje, který vyžaduje optimalizaci životního programu. Duševní hygiena se též snaží o vymezení podmínek a možností pro harmonický rozvoj osobnosti a udržení zdraví (Bedrnová a kol., 2009). Na základě těchto informací lze považovat určitý systematický přístup a řízený postup v psychohygieně za žádoucí a přínosný.

Znalosti nástrojů a technik duševní hygieny

V následujícím textu budou popsány znalosti nástrojů a technik duševní hygieny u pedagogických pracovníků základní školy speciální, tedy jak jsou o tomto tématu informováni a jak jsou s ním obeznámeni.

Většina informantů znala nějakou formu sociální opory jako nástroj duševní hygieny. Pojmenovávali tento nástroj jako čas s rodinou a blízkými, jako možnost se někomu důvěryhodnému svěřit, možnost se bavit s přáteli, udržování dobrých vztahů. Nedostatek sociální opory považovali informanti za škodlivý v oblasti psychohygieny.

Denisa: *“Potřebuješ člověka, kterému to můžeš říct, aspoň krátce. Každý člověk potřebuje někoho mít, protože sám se člověk v tom utopí a duše se neuvolní.”*

Viktorie: *“Pak bych mezi techniky duševní hygieny zařadila i zábavu, tím myslím například posezení s přáteli, výlety, hraní her a tak dále.”*

Literatura také definuje sociální oporu jako přítomnost blízké osoby, se kterou má člověk vztah založený na vzájemné starostlivosti o druhého, úctě a lásce (Vašina, 2009). Pro zvládání krátkodobého i dlouhodobého stresu jsou kvalitní sociální vazby velmi efektivní (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Mnoho z dotazovaných také zmínilo relaxaci, někdy ji nazývali odpočinkem, uvolněním. Informanti jmenovali například čas sám se sebou, být o samotě a s nikým nemluvit, dále jógu a jiná cvičení, řízenou i neřízenou meditaci, autogenní trénink a dechová cvičení.

Rita: *“Hodně lidí dělá jógu, a to obsahuje hodně o duši a těle a o tom propojení. Když se člověk soustředí na tělo, nemyslí na ty problémy, tak si odpočine. Má zavřené oči, relaxuje a potom se člověk cítí jak znovuzrozený a i líp než po spánku.”*

Definicí relaxace právě přímo i je psychické a fyzické uvolnění (Drotárová, Drotárová, 2003).

Informanti též znali zdravý životní styl jako nástroj duševní hygieny. Věděli o důležitosti pravidelného pohybu, dostatku kvalitního spánku, tekutin a zdravého jídla a zahrnovali do toho i pobyt na čerstvém vzduchu v přírodě. Za nejvíce podstatný považovali pravidelný pohyb ve formě nějakého cvičení nebo sportu, který člověka těší.

Barbora: *“Důležitý je cvičení a obecně pravidelný pohyb, zdravá strava s dostatkem tekutin, pobyt v přírodě.”*

Životospráva s duševním zdravím úzce souvisí, jelikož je duševní zdraví propojeno s fyzickým. Dle literatury se do ní také řadí kvalitní spánek, optimální a efektivní výživa a pohyb ideálně spojený s pobytem na čerstvém vzduchu (Bedrnová a kol., 2009).

Někteří z dotazovaných okrajově vzpomněli o seberozvoj a sebepoznávání například ve formě návštěvy odborných přednášek, kulturních akcí, čtení knížek a cestování.

Rita: *“Někdo jezdí na přednášky, do divadla, do města. Pustí si dokument, přečte si knížky.”*

Sebepoznávání a na něj navazující seberozvoj jsou účinnými nástroji duševní hygieny pro snížení stresu a pro prevenci syndromu vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018).

Role duševní hygieny v životě pedagogických pracovníků

Většina informantů vnímala psychohygienu jako velmi důležitou, zvláště v životě pedagogického pracovníka v základní škole speciální. Dotazované osoby považovaly za podstatné cítit se dobře a být zdravý, aby psychickou zátěž ve své profesi dobře zvládaly. Když informanti vyprávěli své zkušenosti související se zanedbáním aktivit duševní hygieny, poukazovali na neblahé důsledky, na jejich celkový stav a duševní zdraví, jako třeba náladovost, únava, ztráta motivace nebo i fyzické problémy, bolesti a nemoci.

Nina: *“Psychohygienu hraje v mém životě velmi důležitou roli. Chci se cítit dobře a zdravá, to je pro mě moc důležité. Když si na to neudělám čas, jsem ve stresu, v napětí, nešťastná, podrážděná, unavená, přecitlivělá.”*

Už obecně pedagogickou profesi lze zařadit mezi ty značně psychicky náročné (Janderková, 2019) a pedagogická činnost s žáky s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami je o to náročnější, že u žáků je postižena celistvost člověka takovým způsobem, že většina oblastí nedosahuje ani běžné normy (Ošlejšková, Vítková a kol., 2014). Symptomy stresu se mohou projevat různě a v psychické oblasti může dojít ke vzniku přecitlivělosti, pocitu napětí (Janderková, 2019) a k celkové duševní i fyzické únavě (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Z důvodů náročnosti profese pedagogického pracovníka je třeba si vytvořit potřebné obranné mechanismy (Švamberk Šauerová, 2018). Psychohygienu k tomu nabízí možnost zařadit několik úrovní prevence skrze různé nástroje (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Jako další oblast, do které psychohygienu zasahuje a má v ní významnou roli, jmenovali informanti spokojenost a štěstí. Psychohygienu jim pomáhá například skrze sport nebo seberozvoj více si věřit, což je činí spokojenějšími a dává jim pocit jistoty. Také dle nich má vliv na životní spokojenost nejen skrze sebevědomí, ale ovlivňuje i motivaci a chuť do různých činností. Dále jim duševní hygiena pomáhá udržet v životě řád, který jim také přináší pocit štěstí. Techniky a nástroje duševní hygieny jim běžně přináší radost a užívají si je. Kontakt s blízkými, čas v přírodě, věnování se hudbě nebo duchovní rozvoj je baví a věnovat těmto věcem čas je činí šťastnějšími.

Denisa: *“Mám díky fitku dobrý pocit. Stoupá mi sebevědomí, víc se raduju ze života. Bez sebevědomí je člověk nešťastný a nedá se v klidu žít a není pak ani klid v duši. Nemá se rád, nedokáže sám sebe docenit. Když se mám ráda a mám dobrý sebevědomí, mám hned lepší náladu a líp se mi žije.”*

Psychohygiena je dle odborníků systémem pravidel pro udržení duševního zdraví (Míček, 1984) a součástí definice duševního zdraví je i osobní pocit spokojenosti a pocit radosti z vlastní činnosti (Bedrnová a kol., 2009).

6.1.2 Duševní zdraví

Vzhledem k tomu, že měla většina informantů problém zodpovědět otázku ohledně duševního zdraví a sami se rovnou uchylovali k popisu duševně zdravého člověka, rozhodla se autorka práce pojmut tuto část také jako charakteristiku duševně zdravého člověka a skrze jeho popis tak uchopit i pojem duševního zdraví.

Mezi prvními zmiňovanými charakteristikami duševně zdravého člověka patřily ve výzkumu pojmy jako klid, vyrovnanost, stabilita, rozvážnost, odolnost vůči stresu, zvládání stresových situací. Duševní zdraví viděli dotazovaní jako schopnost nepodléhat stresu, ale naopak neustále pracovat na zvládání náročných situací. Psychicky zdravý člověk se dle informantů umí povznést nad problémy, které ho tíží, a fungovat i v okamžicích, kdy je ve stresu. Nedá se snadno rozhodit životními těžkostmi a pokud ano, umí si dopřát potřebný čas pro regeneraci a po čase se opět postavit na nohy a pokračovat životem dál.

Tamara: *“Takový člověk se snaží být v souladu se všema věcmi, co se kolem něho dějou, snaží se to přijímat, jak to přichází ...”*

Přiměřená a pohotová reakce, schopnost řešit běžné i nenadále úkoly, prožívání emocí a jejich korekce skrze rozum je též součástí odborné definice duševního zdraví (Bedrnová a kol., 2009).

Další charakteristiku duševně zdravého jedince popisovali informanti jako dobré naladění, spokojenost, pozitivní přístup. Tvrdili, že již při pohledu na takového člověka je na něm vidět, že má zdravý duševní život, protože vypadá šťastně. Jeho spokojenost dle nich prostupuje do všech oblastí a k životu onen člověk přistupuje s lehkostí, nadhledem a optimismem.

Simona: *“Duševně zdravý člověk je dle mého názoru ten, který se cítí spokojeně ve všech ohledech jeho života.”*

Při dobrém duševním zdraví jsme dle odborníků šťastní a spokojeni, že něco činíme (Bedrnová a kol., 2009). I třeba proto, že dokáže psychicky zdravý člověk předcházet frustraci skrze harmonické uspokojování svých protichůdných pudů a součástí jeho života je humor (Vašina, 2009), může pak působit spokojeně.

Někteří zpovídání též zmiňovali, že duševně zdravý člověk má kritické myšlení a dokáže racionálně uvažovat. Je si také vědom svých dobrých i špatných vlastností, sám sebe dobře zná a má se rád.

Veronika: *“Je člověk, který má dobré i zlé vlastnosti. Má kritické myšlení a umí je racionálně využít ve svém životě.”*

Jednou z definic duševního zdraví je stav, při kterém jsme schopni správným způsobem vnímat realitu (Bedrnová a kol., 2009) a realisticky i vnímat sami sebe (Vašina, 2009). Podle dalšího názoru informantů je duševně zdravý člověk aktivní a produktivní a tím i obohacující a inspirativní.

Nina: *“Je i zároveň produktivní a aktivní v životě. Tím je vlastně inspirativní pro svoje okolí.”*

Odborná literatura se s tím shoduje, protože udává, že následkem dobrého duševního zdraví je možnost měnit sociální a hmotné prostředí kolem sebe (Vašina, 2009) a schopnost aktivně vytvářet nové věci (Bedrnová a kol., 2009).

Posledním prvkem charakteristiky duševně zdravého člověka se v odpovědích v rozhovorech objevovalo příjemné vystupování tohoto jedince a jeho schopnost efektivní komunikace s ostatními. Takový člověk je podle informantů k ostatním laskavý a trpělivý a čas strávený v jeho blízkosti je příjemný.

Denisa: *“Dle toho jedná i s tebou, je to poznat na jeho komunikaci. Vedle něj ti je dobře.”*

Důsledkem dobrého duševního zdraví je právě možnost vytvářet harmonické vztahy (Vašina, 2009).

Dílčí závěr

Cílem předchozí kapitoly bylo zodpovědět dílčí výzkumnou otázku „*Jaký je postoj pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na kognitivní úrovni?*”.

Pedagogičtí pracovní shledávají duševní hygienu jako podstatnou pro pedagogickou činnost se žáky s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami a psychohygienu hraje v této činnosti zásadní roli. Vnímali ji ovšem jako velmi důležitou i pro ostatní životní oblasti. Jejich myšlenky a představy týkající se psychohygieny s tímto konceptem úzce souvisí a často odpovídají teoretickým znalostem dostupným v odborné literatuře. Vzhledem též k tomu, že s odpovídáním na otázky z této dimenze neměli problém a o tématice měli co říct, lze usoudit, že se tímto tématem často zabývali na kognitivní úrovni již dříve a není jim cizí. Jejich myšlenky, představy i názory na duševní hygienu značily pozitivní přístup k této oblasti. Znalosti nástrojů a technik duševní hygieny informantů lze hodnotit jako dostačující a bohaté, jelikož jich jmenovali značné množství a jejich znalosti zahrnovaly široké spektrum těchto nástrojů a technik. Mnohé z nich se shodovaly s nástroji a technikami duševní hygieny doporučovanými i teoretiky. Byly mezi nimi ovšem i některé, které se v literatuře nedoporučovaly a byly označeny jako nevhodné. Koncept duševního zdraví vnímali informanti jako plnohodnotnou součást celkového zdraví člověka, protože dle nich ovlivňuje mnohé podstatné složky lidského života jako třeba psychickou odolnost, životní spokojenost, realistické vnímání reality a sebe sama a sociální vazby.

6.2 Emocionální složka postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální

V této kapitole je cílem zodpovědět dílčí výzkumnou otázku „*Jaký je postoj pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na emotivní úrovni?*“. Kapitola je rozdělena na podkapitoly věnující se pozitivním a negativním emocím u pedagogických pracovníků v základní škole speciální.

6.2.1 Pozitivní emoce u pedagogických pracovníků v základní škole speciální

Informanti popisovali jako jednu ze svých pozitivních emocí, vznikající v souvislosti s duševní hygienou, pocit klidu. Při využívání technik a nástrojů duševní hygieny se dle slov informantů uklidní a uvolní. Většina z nich mluvila o tom, jak se jim daří se nejdříve zklidnit a poté následuje uvolnění. Zklidnění pociťovali tělesné i mentální a vnímali jej jako příjemný a pozitivní pocit. Pociť klidu si dotazovaní navozují kupříkladu pomocí meditace před spaním, relaxace ve vaně, zaměřenou výhradní pozorností na nějaký vjem, pobytem v přírodě nebo chozením do kostela.

Simona: *“Poté, co se pomocí některé z metod dušení hygieny zklidním, se začíná projevovat pocit úlevy.”*

Barbora: *“Mnohem více uklidňující je pro mě najít něco, čemu musím věnovat tolik pozornosti nebo mě to zaujme natolik, abych už neměla kapacitu myslet na něco dalšího.”*

V odborné literatuře je popsán efekt technik a nástrojů duševní hygieny, který spočívá v neutralizaci dopadů stresu na člověka a v uvolnění (Drotárová, Drotárová, 2003). Duševní hygiena a její praktikování je propojeno s pocitem vnitřního klidu, harmonie, vyrovnanosti a pohody (Paulík, 2017).

Jako o další pozitivní emoci spojené s psychohygienou mluvili informanti o radosti. Duševní hygiena jim podle nich dělá příjemně na duši a přináší dobrý pocit. Dokážou si čas vyhraněný na psychohygienu užít a radují se i z plánování a příprav na tyto aktivity. Přináší jim to do života radost, lepší náladu, více síly, pocitu štěstí. Informanti vnímali, že se jim snadněji žije a lépe dýchá. Nástroje a techniky duševní hygieny je baví a nabíjí pozitivní energií, zvláště tehdy, když jsou to takové, které mají rádi, těší je a baví je.

Nina: *“Mě to moc baví. Těším se na psychohygienu, protože pak zažívám štěstí a líp se mi dýchá a žije. Dělá mi to radost.”*

Součástí odborné definice duševního zdraví je také přítomnost spokojenosti a radosti z činnosti (Bedrnová a kol., 2009).

6.2.2 Negativní emoce u pedagogických pracovníků v základní škole speciální

Informanti vyprávěli o tom, jak u sebe či ve svém okolí vnímají negativní emoce jako důsledek nedostatku duševní hygieny. Popisovali pocit únavy, napětí, stres, chaos, frustraci, nervozitu, podrážděnost, agresivitu, neklid, pocit zatížení a špatnou náladu.

Pokud si mnozí z informantů na svoji psychohygienu neudělají dostatek času, vnímají, že jsou pak emočně nestabilní a výrazně se umenšuje jejich schopnost tolerance vůči ostatním lidem. V takovém stavu pak bývají výbušní a mohou svému okolí nějak ublížit.

Simona: *“Ve chvílích, kdy se cítím mizerně a není mi dobře, se začínám projevovat agresivněji než obvykle. Jsem schopná z ničeho nic měnit nálady a jsem dost emočně nevyrovnaná, reaguji přehnaně.”*

Součástí duševního zdraví je podle Bedrnové a kol. (2009) schopnost prožívat emoce a korigovat je rozumem. Vašina (2009) zase do duševního zdraví zahrnuje schopnost tvořit harmonické vztahy. Z výpovědí informantů je vidět, že pokud je duševní zdraví ohroženo nedostatkem duševní hygieny, jsou tyto dvě schopnosti narušeny.

Další dotazovaní zase zažívají pocit neklidu a chaosu ve chvílích, kdy nevěnují dost pozornosti duševní hygieně. Mají dojem, že nic nestíhají, na nic nemají dost času. Vše jim přijde zrychlené, zpřeházené a jsou z toho unavení. Efektivní životní cestu informanti bez provozování duševní hygieny hledají těžko a hůře se jim jejich život organizuje.

Rita: "Lidi, co žijou v jednom kole a jsou to workoholici a nechtěj odpočívat a nemaj na to čas, jsou hrozně zrychlený a v chaosu. Z jejich přítomnosti a energie cítíš, že jsou nervózní a pořád někam spěchaj, i když nemusí. Jsou neklidný a lítaj od jednoho k druhýmu a to se podepíše na jejich únavě a duši."

Odborná literatura definuje duševní hygienu v širším slova smyslu jako hledání efektivních cest životem nebo jinak řečeno jako optimalizaci životního programu (Bedrnová a kol., 2009).

V neposlední řadě hovořili informanti v souvislosti s nedostatkem duševní hygieny o pocitu zatížení, napětí a o frustraci. K těmto emocím u nich běžně dochází, když náročnost nějaké životní situace je příliš vysoká a čas věnovaný psychohygieně oproti tomu nedostatečný. Zpovídání poté měli pocit, jako by toho na ně bylo příliš a zátěž byla nadměrná. Cítili se frustrovaní, jelikož byli z takového stavu věci nešťastní. Vnímali pak ve svém životě značnou míru napětí, ať už po psychické nebo fyzické stránce.

Nina: "Když si na to neudělám čas, jsem ve stresu, v napětí, celkově nešťastná. Pak mě začne bolet hlava, přestanu vnímat dobře svoje okolí a jakoby mi mozek vypíná."

Podle teoretiků spočívá duševní hygiena především v prevenci. Může nám tak sloužit jako příprava na náročnou situaci, což pomáhá snížit napětí a zlepšit kondici, nebo jako způsob, jak minimalizovat negativní dopad stresu, či jako dlouhodobá možnost, jak zvýšit svou celkovou odolnost vůči zátěži (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Když technik a nástrojů duševní hygieny informanti nedostatečně využívají, nevyužívají ani možnosti předcházet napětí a přílišné zátěži.

Emoční náročnost profese pedagogického pracovníka v základní škole speciální

Tato část diplomové práce se bude věnovat tomu, jak moc a čím je profese pedagogického pracovníka v základní škole speciální pro žáky s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami emocionálně náročná. Podle literatury se jedná o namáhavou práci kvůli specifickému okruhu žáků, jelikož mívají těžkou formu postižení způsobující mnohá omezení. Znesnadněn je především základní kontakt mezi lidmi a zasaženo je široké spektrum oblastí (schopnosti emocionální, kognitivní, tělesné, sociální a komunikační) (Ošlejšková, Vítková a kol., 2014).

Zajímavým zjištěním při analýze rozhovorů bylo, že všichni dotazovaní nepovažovali svou práci za nějakým způsobem více náročnou než jiné profese. Uvědomovali si, jak jejich práci vnímá okolí, které ji často hodnotí jako velmi namáhavou zvláště z psychického hlediska. Informanti tomuto vnímání ovšem příliš nerozuměli a nesouzněli s ním.

Barbora: *“Přestože moji práci všichni považují za dost psychicky náročnou, mně naopak dodává spoustu radosti a síly do života.”*

Stojí za povšimnutí, jak je jejich vnímání v kontrastu s tvrzením odborníků, kteří řadí profesi pedagogických pracovníků mezi zvláště vyčerpávající z hlediska psychické zátěže (Janderková, 2019). Stejně se k tomu staví i lékařská klasifikace nemocí a psychologie práce, tedy jako k práci výrazně zatížené stresem (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Sami informanti poté tento svůj specifický pohled na náročnost profese reflektovali tak, že mají v životě dostatečně dobře zorganizovanou oblast vlastní psychohygieny a osobní vysokou míru psychické odolnosti.

Rita: *“Je důležitý v týhle práci dobrá psychohygienu. A mě to baví a zvládám to dobře. Pomáhá mi neřešit ty problémy doma a nebejt z tý práce pak ve stresu a udělat si to odpoledne podle sebe.”*

Tamara: *“Charakter té práce mě nazatěžuje jinak, mám dost trpělivosti.”*

Zahrnutím psychohygieny do běžného denního režimu lze zátěži předcházet, eliminovat její dopady a účinně se s ní vyrovnat (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Psychohygienu též pomáhá vytvářet podmínky pro posílení duševní zdatnosti a odolnosti vůči negativním vlivům (Křivohlavý, 2009).

Dále mnozí z informantů vyzdvihli značně pozitivní vliv přátelského pracovního kolektivu, díky kterému je pro ně práce mnohem příjemnější a stres zvládají snáze.

Barbora: *“Myslím si však, že největší roli v tom hraje neuvěřitelné štěstí, že mám v práci tak perfektní kolektiv. To je dle mého názoru klíčové pro zachování duševního zdraví v práci.”*

Mezi častými zdroji psychické zátěže v profesi pedagogických pracovníků jsou jmenovány i konflikty s kolegy, ze kterých následně plyne osamělost (Vašina, 2009). Osamělost je negativním vlivem na duševní zdraví vzhledem k tomu, že je sociální opora jedna z podstatných složek duševní hygieny. Funkční sociální vazby mohou pomoci s akutním stresem nebo i s dlouhodobým zatížením (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Pokud tedy mezi informanty tyto kolegiální konflikty nejsou, a naopak mají v kolektivu pozitivní sociální vazby, pomáhá jim to lépe zvládat pracovní zátěž. Tento zdroj sociální opory skrze pracovní kolektiv bývá ve školství často nevyužitý, přitom se může jednat o velmi efektivní pomoc (Mertin, Krejčová a kol., 2013), jak lze dobře vidět i na příkladu kolektivu pedagogických pracovníků v základní škole speciální, kteří byli dotazováni. Pokud už nějakou část své profese hodnotili jako náročnou, popisovali nadměrně zatěžující situace. Dle jejich slov jsou takové chvíle ovšem výjimečné a běžně souvisí s tím, že se jim nakumulují osobní a pracovní problémy ve stejném období a hůře to poté snášejí. Také jako náročné, ale velmi vzácné, hodnotili situace, kdy je nějaký žák kvůli svému zdravotnímu stavu v ohrožení života.

Denisa: *“Ale jsou takové momenty, kdy se v jeden čas stane všechno možný. Nějaký nepokoj v duši, problémy doma, v práci toho máš až nad hlavu. Nejhorší je, když cítím, že to nezvládám.”*

Dílčí závěr

Cílem předchozí kapitoly bylo zodpovědět dílčí výzkumnou otázku *„Jaký je postoj pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na emotivní úrovni?“*.

Pedagogičtí pracovníci zažívají při práci v základní škole speciální širokou škálu pozitivních i negativních emocí. Pozitivní emoce pociťují při aplikování technik a nástrojů duševní hygieny a také poté. Řadí se mezi ně pocit klidu a uvolnění, který jim psychohygieny přináší, a též pocit radosti, štěstí a spokojenosti. Negativní emoce se u informantů naopak objevovaly v případě nedostatku duševní hygieny. Následně to u nich způsobuje emoční nestabilitu ve formě podrážděnosti až agresivity. Dále jim to vnáší do života chaos a neklid, protože bez psychohygieny ztrácí schopnost efektivně organizovat svůj život. Též se u nich objevuje pocit napětí a zatížení, jelikož nevěnovali dostatek času kompenzaci a prevenci zátěže ve formě duševní hygieny.

Pedagogičtí pracovníci tedy mají psychohygienu a její využívání spojenou především s pozitivními emocemi a negativní emoce jim naopak způsobuje nedostatečné časová investice do této oblasti.

Zajímavým dílčím závěrem této kapitoly je, že informanti nevnímají svou profesi pedagogického pracovníka v základní škole speciální pro žáky s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami jako tak náročnou, jak ji vnímá jejich okolí a odborná literatura. Tento pohled může být způsoben tím, jak informanti ve svých životech pečují o duševní zdraví pomocí psychohygieny. Efektivní duševní hygiena může pracovní zátěži natolik předcházet a minimalizovat její dopady, že informanti vysokou zátěž ani nepociťují.

6.3 Konativní složka postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální

V této kapitole je cílem zodpovědět dílčí výzkumnou otázku „*Jaký je postoj pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na konativní úrovni?*“. Kapitola je rozdělena na podkapitoly věnující se konkrétním popisovaným nástrojům duševní hygieny, které pedagogickým pracovníkům pomáhají, sociální opoře v jejich životě, formám relaxace, které využívají, a zkušenostem se seberozvojem, sebepoznáním a zdravým životním stylem.

6.3.1 Využití nástrojů duševní hygieny pedagogickými pracovníky

Sociální opora v životě a psychohygieně pedagogických pracovníků

Všichni informanti v rozhovorech řekli, že pravidelně využívají nějakou formu sociální opory ve svém životě jako nástroj psychohygieny. U mnohých je sociální opora dokonce nejdůležitějším prvkem psychohygieny. Na sociální oporu se často spoléhají při zvládnutí psychické zátěže a stresu, ale slouží jim i jako prostor ke sdílení toho dobrého, co se jim v životě přihodí.

Viktorie: *“Blízcí lidé jsou nejdůležitější prvek, dodávají největší psychickou oporu v dobrém i zlém.”*

Sociální opora má v lidském životě velký vliv na jeho kvalitu a efektivně pomáhá ve zvládnutí stresu (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

V odpovědích z rozhovorů bylo možné vidět hned několik způsobů, jak informanti sociální oporu využívají. Většina popisovala, že sociální opora v jejich životech spočívá v možnosti se někomu důvěryhodnému svěřit a vypovídat se. Dle jejich zkušeností pro ně bylo užitečnější, pokud je druhý

člověk nejen vyslechl, ale i podpořil, nějak to okomentoval, sdílel s nimi svůj názor na věc, případně poradil, dal nový pohled. Nevyhovovalo jim, když je druhá osoba pouze vyslechla a nic na to neřekla.

Tamara: *“Třeba máma mi na to odpoví, jak to vyřešit. Já bych se bych se na to dívala pesimisticky, ale ona mi to vysvětlí tak, že z toho dělám moc velkou vědu, i když to tak není, tak proto se na ni obracím. Ale lidi, co jen vyslechnou a neřeknou na to skoro nic, to mi nevyhovuje.”*

Tento způsob sociální opory popisuje odborná literatura jako informační podporu, poněvadž spočívá v poskytnutí rady (Vašina, 2009).

Jako další možnost sociální opory aplikuje jedna z dotazovaných lidský dotek od blízkých ve formě pohlazení nebo obejmutí, protože jí to přináší útěchu v těžkých chvílích. Dotyk je možné interpretovat jako vyjádření toho, že blízká osoba je nám cenná, je milovaná a přijímaná, což lze zařadit do emocionální podpory (Vašina, 2009).

Některým informantům už v psychohygieně pomáhá pouze vědomí, že kolem sebe mají sociální síť lidí, na které se mohou spolehnout, jelikož při nich budou stát v případě potřeby.

Veronika: *“Pomáhá mi to, že vím, že tu mám někoho, kdo bude při mně stát v těžké i dobré situaci, že mě podpoří a můžu se na někoho spolehnout.”*

Jindy čas s ostatními používají informanti pro rozptýlení, uvolnění napětí nebo sdílení radosti, která je podle nich díky tomu dvojnásobná, což jim dodává více energie do života.

Barbora: *“Blízcí mi pomáhají ve všem. U mě rozhodně platí, že sdílené problémy jsou poloviční a radost zase dvojnásobná.”*

Takovou podporu lze pojmenovat jako kamarádkou a zahrnuje umožnění pobytu ve společnosti (Vašina, 2009). Tato možnost být s druhými informantům pak přináší výše popsané benefity.

Zajímavým prvkem v tomto tématu byly zmínky několika informantů o nutnosti nezatěžovat své blízké potřebou sociální opory nadměrně. Informanti sami reflektovali, že pokud člověk druhého příliš zatěžuje svými problémy, například si často stěžuje, může ublížit druhým i sobě. Blízké okolí totiž dle nich má také jen určité kapacity a pokud jsou přehlcení, nedokážou už poskytovat efektivní sociální oporu.

Denisa: *“Potřebuju člověka, kterému to můžu říct aspoň krátce, ale ne každý den a každou hodinu. Nesmím to přehánět, nechci do svého manžela pořád hučet problémy z práce. Nechci, aby z mého zpovídání měl pocit, že by pro mě bylo lepší změnit zaměstnání, pak bych měla pocit nepochopení, protože měnit ho nechci, chci si jen postěžovat.”*

Otázku vhodné míry sociální opory zmiňuje i odborná literatura, jelikož mnohdy dochází k nadměrnému zatížení poskytovatelů pomoci. Ti se poté mohou příliš citově angažovat v daném problému a sami vyhořet (Drotárová, Drotárová, 2003).

Konkrétní formy relaxace u pedagogických pracovníků

V případě užívání relaxace jako nástroje duševní hygieny se odpovědi mezi informanty různily. Pro některé z nich nehraje relaxace v životě významnou roli a nevidí to jako problém. Jiní považují relaxaci sice za důležitou, nicméně se jim nedaří ji do svého rozvrhu pravidelně zařazovat. Pro zbylé informanty je relaxace podstatnou součástí jejich duševní hygieny.

Simona: *“Relaxaci ve svém životě nedávám moc velký prostor, i když sama vím, že je to chyba.”*

Relaxace je velmi účinný nástroj pro neutralizaci negativního působení stresu na člověka a je synonymem pro fyzické a psychické uvolnění (Drotárová, Drotárová, 2003).

Jako formy relaxace, které využívají, jmenovali informanti kupříkladu pobyt v přírodě. Popisovali, že při procházkách se mohou uvolnit, vnímat přírodu a soustředit se pouze na ni. Jiní používají k relaxaci hudbu, ať už jde o poslech nebo reprodukci hudby. Další čtou knihy, modlí se, odpočívají ve vaně, v sauně či vířivce nebo sledují filmy. Někteří také chodí relaxovat do kosmetických salonů a nakupovat. Pouze jedna z dotazovaných pravidelně před spaním medituje. Mnozí informanti také mluvili o samotě jako o formě relaxace, kdy nedělají vůbec nic jiného, jen sedí u kávy nebo leží v posteli. Všechny informanty, kteří činnosti vykonávali, ovšem spojovalo, že při nich nemuseli myslet na nic jiného a mohli se soustředit pouze na relaxaci.

Tamara: *“Medituju před spaním. Lehnu si do postele a jak mám hodně myšlenek v hlavě, tak tohle mě uklidňuje. Tak si můj mozek odpočine od myšlení.”*

Široké spektrum odpovědí k otázce týkající se forem relaxace potvrzuje, že každý člověk je jiný a na základě toho má i oblíbený odlišný a různorodý druh relaxačních činností (Švamberská Šauerová, 2018). Jelikož při těchto aktivitách informanti zažívají uvolnění, při kterém nemusí myslet na jiné věci, například na své životní těžkosti, lze je zařadit do relaxace. Podstatou relaxace

je totiž zaměřená pozornost na jednu konkrétní věc, která přináší uvolnění (Paulík, 2017), což účinku těchto aktivit u informantů odpovídá. Zajímavé též je, že většina relaxací prováděná informanty spadala do autoregulačních technik a žádný z dotazovaných nepoužívá techniku heteroregulační, přestože se dle literatury jedná také o efektivní a možný postup při relaxaci (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Zkušenosti se seberozvojem a sebepoznáním

V případě seberozvoje a sebepoznání se odpovědi z rozhovorů s informanty daly rozdělit do dvou skupin. Jedna skupina informantů se pravidelně věnuje svému seberozvoji a sebepoznání, zatímco druhá skupina do toho času příliš neinvestuje, přestože to stejně jako ta první považuje za důležité. Pokud se informanti sebepoznávání a seberozvoji věnují, dělají to například skrze komunikaci s okolím, od kterého na sebe získávají zpětnou vazbu.

Viktorie: *“Když víc sama sebe znát a chápat, pomáhá mi komunikace s okolím.”*

Informace od jiných lidí a blízkého okolí o nás samých jsou i dle literatury vhodným zdrojem sebepoznání (Paulík, 2017). Sebeznání je pro eliminaci stresu zásadní, protože spousta stresu pochází právě z nedostatečného poznání sebe sama (Paulík, 2017). Rozvoj osobních a profesních kompetencí na základě sebepoznání též pomáhá minimalizovat stres a předcházet syndromu vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018).

Velká část informantů k sebepoznání a seberozvoji využívá i čtení knih, a to ať už populárně naučných nebo přímo odborných, které často pocházejí z oblasti psychologie nebo duchovna a spirituality. Jiní informanti sledují filmy zabývající se psychologickými tématy nebo přímo dokumenty o lidském chování. Tyto techniky jim následně pomáhají lépe si všimnout vlastních projevů chování, snaží se analyzovat a tím více sami sobě porozumět.

Denisa: *“Já mám ráda koukat na filmy o vztazích a psychologické pořady, které mě pak navedou na dokumenty. A ty potom zas na knihy na stejné psychologické téma. A co jsem si načetla, to aplikuju.”*

Paulík (2017) také jmenuje pozorování vlastních verbálních i neverbálních projevů jako efektivní způsob sebepoznání.

Do seberozvoje a sebepoznávání zařazovali dotazovaní také získávání nových zkušeností a vystupování z komfortní zóny.

Simona: *“Mám dojem, že nejvíc mě v životě posouvají ty chvíle, kterých se obávám a při kterých musím sama něco dokázat.”*

Takový přístup by se dal nazvat sebezkušenostním učením, jež vede poté k rozvoji osobních kompetencí (Švamberk Šauerová, 2018).

Někteří informanti zmiňovali dále sebevzdělávání v rámci vlastní profese jako způsob seberozvoje.

Veronika: *“Seberozvoj realizuju skrze čtení a vzdělávání se v mém oboru, takže ve speciální pedagogice.”*

Profesní vzdělávání je klíčové pro rozvoj profesních kompetencí a jejich zlepšování je vhodnou prevencí stresu a vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018).

Jedna z odpovídajících mluvila též o psychoterapii, kterou navštěvuje a využívá ji pro sebepoznání a seberozvoj.

Nina: *“Chodím taky na psychoterapii. Učím se pracovat sama se sebou, se svojí povahou, emocemi, minulostí.”*

Psychoterapie jí pomáhá například lépe zvládat emoce, což je také součástí širokého okruhu možností seberozvoje (Paulík, 2017).

Informantům nebyl cizí ani duchovní rozvoj jako součást sebepoznávání a seberozvoje. Svou spiritualitu rozvíjejí nejen pomocí duchovní literatury, ale i díky modlitbě nebo meditaci.

Tamara: *“Duchovní rozvoj, to je pro mě důležitý. Zjišťovat nové poznatky, číst knihy. Mám období, kdy si přijdu nespokojená, a právě utíkám tady k těm knížkám a k tomu čtení o osobním rozvoji, jak přistupovat sama k sobě.”*

Skrze duchovno se informanti dle svých slov lépe vyznají sami v sobě a spiritualita jim pomáhá například v emočním rozvoji nebo ve zlepšování koncentrace pozornosti, kterou i odborná literatura řadí do možností seberozvoje (Paulík, 2017).

Ostatní informanti měli se sebepoznáváním a seberozvojem jiné zkušenosti, protože podle nich tomuto nástroji duševní hygieny nevěnují v životě mnoho času. Přestože sebepoznání a seberozvoj považují za podstatnou součást psychohygieny, mají dojem, že v jejich běžném dni velkou roli nehraje. U jedné části skupiny informantů to bylo z důvodu nedostatku času, jelikož si chvíle pro sebepoznání a rozvoj ve svém režimu najít nedokázali, i když je to mrzelo a vyčítali si to.

Štěpánka: *“Chtělo by to víc, to bych měla přitlačit. Víc bych chtěla číst literaturu a učit se. Na tom chci zapracovat, ale nemám moc čas. Mrzí mě to.”*

Druhá část této skupiny informantů se sebepoznávání a seberozvoji nevěnovala, protože je to nebavilo, a proto do toho čas investovat nechtěli. Jiné nástroje vnímali jako zábavnější a sebepoznávání a seberozvoj je spíše zatěžoval a nudil.

Barbora: *“Mám problém se sebevzděláváním. Po dni v práci už většinou nemám náladu se tím zabývat, přestože bych se ohledně své profese vzdělávat stále měla. Raději věnuji čas něčemu, co mě více baví a nevnímám to jako povinnost.”*

Výše je vidět, že je v tomto případě značný nesoulad mezi kognitivní a konativní složkou postoje. Informanti si sice myslí, že jsou seberozvoj a sebepoznávání významné pro psychohygienu, v jejich činech se to ale neprojevuje. Z teorie víme, že složky postoje mohou mít různou míru souladu a různé vzájemné vztahy. Přírozenější pro člověka ovšem je, pokud je soulad složek přijatelný. Při rozporu totiž hrozí rozkolísání postoje. Nakonec většinou převládne emocionální složka postoje (Vágnerová, 2004), jak je dobře vidět na příkladu respondentů, kteří sice vidí sebepoznávání a seberozvoj jako užitečný, nicméně je nudí a emocionálně zatěžuje. Tak tento nástroj duševní hygieny nakonec raději nevyužívají.

Praktické zkušenosti se zdravým životním stylem

V odpovědích informantů na otázky týkající se zdravého životního stylu se nenacházely výraznější odchylky jedním či druhým směrem k extrému. Informanti se snaží žít zdravě a zahrnují mnohé prvky zdravého životního stylu do své každodennosti. Nicméně se jim to ne vždy daří nebo mnohdy ani nechtějí striktně dodržovat zásady zdravého životního stylu.

Simona: *“Můj životní styl bych rozhodně necharakterizovala jako extra zdravý, ale ani bych neřekla, že žiju hodně nezdravě. Zdravou stravu nedodržuju nijak striktně. Jím to, na co mám chuť.”*

Duševní zdraví je úzce spjato s biologickým a poškozením organismu si lze poškodit i psychiku (Bedrnová a kol., 2009).

První oblastí, která spadá do oblasti zdravého životního stylu a bude v textu z rozhovorů interpretována, je spánek. Většina informantů věnuje spánku dostatečné množství času tak, aby se

cítili odpočatí. Někteří se dokonce cíleně snaží jeho kvalitu zlepšit meditačním cvičením před spaním nebo vhodnou úpravou prostředí pro kvalitní spánek.

Tamara: “Před spaním medituju, poslouchám bouřku, šumění deště, a ještě si stríkám levandulový sprej na postel i do pokoje. Usínám u svíčky a pak je ten spánek super. Taky se snažím mít příjemné povlečení. A aby ta postel vypadala hezky.”

Odpočinek ve formě spánku je významným způsobem odbourání stresu (Drotárová, Drotárová, 2003). Je důležité nastavit si vhodné podmínky pro kvalitní spánek, do nichž se řadí právě i klidné prostředí a dobrý vzduch (Paulík, 2017). Jedna z dotazovaných zmínila, že má problém s dodržováním pravidel pro dobrý spánek, jelikož chodí spát pozdě (po půlnoci) a ráno brzy vstává. Také jí dělá problém usínání, protože se přes spánek neumí uklidnit a dlouhé hodiny před spaním tráví na mobilním telefonu. Přestože se o změnu snaží, jde jí to dle jejích slov ztěžka. V případě, že člověk nevěnuje spánku dostatek času a spánek je nekvalitní, snižuje se jeho psychická odolnost vůči zátěži (Drotárová, Drotárová 2003).

Druhou oblastí je problematika optimální a efektivní výživy. Všichni pedagogičtí pracovníci uvedli, že většinu jejich jídla tvoří zdravé potraviny ve vyváženém poměru.

Veronika: “Snažím se každý den, zdravé jídlo každý den. Jím všechno a velké množství zeleniny a ovoce.”

Odborníci potvrzují, že podstatné je jíst vyváženou stravu skládající se z tuků, cukrů, bílkovin, vlákniny, vitamínů a stopových prvků (Drotárová, Drotárová, 2003).

Mnozí z informantů ovšem reflektovali, že mají problém s různými nezdravými pochutinami, které do svého jídelníčku vedle jinak zdravé stravy pravidelně zařazují. Někteří informanti mají problém s jedením nezdravých potravin každodenně, zvláště po večerech. Jiní zase popisovali jakési “nárazové vlny” v délce několika dní. To znamená, že běžně jí zdravě, ale někdy přijdou dny, kdy to neřeší a jí hodně nezdravě a po čase se k optimální stravě zase vrací. Obě skupiny každopádně tyto nevhodné pochutiny konzumují především proto, že jim to v dané chvíli přináší pocit uspokojení. Později má většina z takového chování výčitky a špatný pocit.

Barbora: “Jsem dost mlsná, takže přestože mám doma zdravé potraviny, tak mi nevadí projít se pro čokoládu. Udělá mi to hroznou radost, přestože vím, že to pro mě není dobrý. Je mi v tu chvíli hezky. Potom mám občas výčitky.”

Informanti jmenovali například pití vína, kouření cigaret a častou konzumaci čokolády.

Štěpánka: *“Večer si dám skleničku vína jako relax u televize.”*

Tamara: *“Když mám stres, dám si cigáro, víno. A čokoláda je na nervy. To je první, co si dám, když jsem v nervu.”*

Zajímavé ovšem je, že kouření cigaret či konzumaci alkoholu odborná literatura nedoporučuje, jelikož to narušuje vyváženou stravu (Drotárová, Drotárová, 2003). Nadměrná konzumace čokolády by zase mohla vést k obezitě spadající pod významné problémy současné doby způsobené neadekvátní výživou (Paulík, 2017).

Poslední oblast zahrnuje pohybové aktivity. Všichni informanti se věnují přibližně hodinu pohybovým aktivitám minimálně dvakrát týdně, mnoho z nich i častěji. Vždy volí takové aktivity, které je baví, dělají jim radost a zbytečně je nezatěžují. Informanti nejčastěji volí cvičení v posilovně, badminton, skupinové lekce různého druhu ve fitness centru, procházky a běh v přírodě.

Rita: *“Já dělám jógu, běhám. To mi dělá dobře, hlavně v přírodě, na páse mě to nebaví.”*

Pohybové aktivity jsou přirozeným způsobem neutralizace stresu (Drotárová, Drotárová, 2003). Pohyb pomáhá snížit citlivost na stresory, zmenšit napětí a zahnat negativní myšlenky (Paulík, 2017). Odborníci taktéž upozorňují na nevhodnost přílišného fyzického zatěžování (Bedrnová a kol., 2009). Zvláště pohyb spojený s pobytem na čerstvém vzduchu, jako je tomu u procházek a běhu venku, je literaturou doporučený (Bedrnová a kol., 2009).

Dílčí závěr

Cílem předchozí kapitoly bylo zodpovědět dílčí výzkumnou otázku *„Jaký je postoj pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na konativní úrovni?“*.

Pedagogičtí pracovníci využívají ve svém životě jako nástroj duševní hygieny sociální oporu ke zvládnutí psychické zátěže a stresu. Sociální oporu lze u nich pozorovat ve formě informační podpory (poskytnutí rady), emocionální podpory (lidský dotek) a kamarádské podpory (umožnění pobytu ve společnosti). Informanti si uvědomují možné negativní důsledky přetížení poskytovatelů sociální podpory a snaží se své okolí nezatěžovat příliš.

Relaxace jako nástroj psychohygieny pro neutralizaci negativního působení stresu je sice dle informantů důležitá, nicméně ji nevyžívají všichni. Ti, kteří běžně relaxují, tak činí pomocí různých autoregulačních technik dle svých preferencí (příroda, hudba, četba atd.). Relaxují proto, aby se při koncentraci na jednu konkrétní věc mohli uvolnit. Informanti nevyžívající relaxaci při své duševní hygieně to nevnímají jako problém a vyhovují jim více jiné nástroje.

Seberozvoji a sebepoznávání se určitá část informantů věnuje. Rozvíjí a poznávají se skrze informace o sobě samých od okolí, pozorování vlastních projevů chování, sebezkušenostní učení a profesní vzdělávání. Pomáhá jim to například v prevenci stresu a vyhoření, ve zvládnání emocí nebo zlepšování koncentrace pozornosti. Informanti, kteří se nevěnují seberozvoji a sebepoznávání, tak činí z nedostatku času nebo chuti, přestože to považují za podstatné. Tento rozpor mezi kognitivní a konativní složkou postoje bývá u informantů vyřešen převládnutím emotivní složky. Znamená to, že seberozvoj a sebepoznávání nepraktikují, protože je nudí, a to je pro jejich chování více určující než jejich názor.

Informanti žijí podle svých slov převážně zdravým životním stylem. Většina z nich si dopřává kvalitní spánek, vyváženou stravu a pravidelný pohyb. Všechny tyto složky jim pomáhají se zvládnáním každodennosti a také případných větších životních těžkostí. V oblasti optimálního a efektivního stravování mnozí z nich vedle vyvážené zdravé stravy konzumují i odborníky nedoporučené potraviny, látky a nápoje. To jim sice krátkodobě přináší uspokojení, nicméně dlouhodobě jim to způsobuje výčitky a špatný pocit.

Závěr

V závěru diplomové práce by autorka práce ráda zhodnotila, jak se jí podařilo dosáhnout stanovených cílů a zodpovědět výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka

zněla: „*Jaký je postoj pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální?*”.

Tato otázka se následně dělila na tři dílčí výzkumné otázky, ve kterých se autorka práce zaměřila na kognitivní, emocionální a konativní rovinu postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální.

První výzkumnou otázku o kognitivní rovině postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální se podařilo zodpovědět v kapitolách *Smýšlení o psychohygieně* a *Duševní zdraví*. Kapitola *Smýšlení o psychohygieně* detailně rozebírala první myšlenky k tématu duševní hygiena, představy o psychohygieně pedagogických pracovníků, názory na psychohygienu, znalosti nástrojů a technik duševní hygieny a roli duševní hygieny v životě pedagogických pracovníků. V rozhovorech bylo znát, že pedagogickým pracovníkům není toto téma na kognitivní úrovni cizí. Myšlenky a představy pedagogických pracovníků související s psychohygienou se značně podobají poznatkům z odborné literatury. Názory dotazovaných osob na psychohygienu i názory, které slýchávají v okolí, jsou vesměs pozitivního rázu. Psychohygieny dle informantů hraje v jejich životě důležitou roli a jejich znalosti nástrojů a technik duševní hygieny jsou bohaté. Duševní zdraví pak vnímají jako součást celkového zdraví. Také tvrdí, že má duševní zdraví silný vliv na psychickou odolnost, životní spokojenost, realistické vnímání reality a sebe sama a na sociální vazby.

Emocionální složku postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální se podařilo popsat skrze kapitoly, jež se zabývaly pozitivními a negativními emocemi. Pozitivní emoce, jako například pocit klidu, uvolnění, radosti a štěstí, zažívají informanti při a po aplikování technik a nástrojů duševní hygieny. Mezi negativní emoce řadí dotazované osoby například labilitu, podrážděnost, neklid nebo napětí. Tyto pocity u nich vyvstávají, když nevěnují psychohygieně dostatek času. Z pohledu emoční náročnosti nevidí svou profesi pedagogičtí pracovníci jako namáhavou. Jejich vnímání, které je v rozporu s pohledem literatury na tuto profesi, může být způsobeno zodpovědným přístupem informantů k psychohygieně.

Další dílčí výzkumná otázka se týkala postoje pedagogických pracovníků k psychohygieně v základní škole speciální na konativní úrovni. V diplomové práci byly postupně popsány jednotlivé techniky a nástroje duševní hygieny využívané informanty. Pedagogičtí pracovníci používají sociální oporu ve formě informační, emocionální a kamarádské podpory ke zvládnání psychické zátěže. Někteří z nich také aplikují autoregulační relaxační techniky pro neutralizaci negativního působení stresu. Určitá část informantů se věnuje seberozvoji a sebepoznávání, nicméně ne všichni. Ti, kteří tak nečiní, to přesto považují za důležité. Tím vzniká rozpor mezi kognitivní a konativní složkou postoje, jenž je vyřešen převládnutím emotivní složky. Pocit nudy, vznikající u informantů při seberozvoji a sebepoznávání, je od takových činností odrazuje. Dotazované osoby žijí převážně zdravým životním stylem, přestože mají některé z nich špatné návyky (alkohol, cigarety, čokoláda). Ty je krátkodobě uspokojí, dlouhodobě jim ale přináší špatné pocity.

Na konec by autorka práce ráda popsala, jak by v budoucnu bylo možné podporovat psychohygienu u pedagogických pracovníků v základní škole speciální a co dalšího by bylo vhodné v dané oblasti zkoumat. Z rozhovorů bylo patrné, že informanti pro svou psychohygienu mnohé čerpají z profesního vzdělání, kterým prošli na vysoké škole nebo v kurzu pro asistenty pedagoga. Na základě toho se pak dále sami v této oblasti vzdělávali, například čtením knih s podobnou tematikou. Pokud už je nastavení pedagogických pracovníků v duševní hygieně takto pozitivní a proaktivní, může být ještě podpořeno například zaměstnavatelem. Součástí takto psychicky náročného zaměstnání by mohly být pravidelné supervize, přednášky nebo semináře zabývající se tímto tématem, aby si zaměstnanci mohli rozšířit své znalosti a osvojit další techniky. V případě, že by to zaměstnavatel nebyl schopen zajistit, může vyčlenit finanční podporu pro každého zaměstnance, který poté finanční prostředky využije na sebevzdělávání a seberozvoj v psychohygieně dle své volby. Další návazné výzkumné šetření je možné zaměřit na jiný výběr informantů, protože by bylo zajímavé porovnat, jaký je postoj pedagogických pracovníků v základní škole speciální ve státním sektoru, kde bývá mnohdy méně pracovníků a více žáků, než je tomu u této soukromé základní školy speciální.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BEDRNOVÁ, Eva. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-198-0.
- DROTÁROVÁ, Eva a Lucia DROTÁROVÁ. *Relaxační metody: malá encyklopedie*. Praha: Epoque, 2003. ISBN 80-86328-12-0.
- FISHBEIN, Martin & Ajzen, ICEK. 1975. *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley. ISBN 9780201020892.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-198-3.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- JANDERKOVÁ, Dita. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe, 2019. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 9788074963490.
- KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KUBICA, GRAZYNA. *How “Native” Is My “Native Anthropology”? Positionality and the Reception of the Anthropologist’s Work in Her Own Community – A Reflexive Account*. Praha: Cargo Journal, 2016. ISSN 1212-4923
- KUBÍČE, Jiří a Zdeňka KUBÍČOVÁ. *Máme mnoho společného*. Praha: Tech-market. 1997. ISBN 80-86114-08-2.

- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
- MILES, Matthew B. a A. Michael HUBERMAN. *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE, [1994]. ISBN 0-8039-5540-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vydání druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.
- TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019. ISBN 978-80-7635-018-2.
- VAŠINA, Bohumil. *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-757-1.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché. ISBN 978-80-247-5775-9.

Seznam příloh

Příloha 1 – Seznam otázek k rozhovoru

Příloha 2 – Rozhovor s Ninou

Přílohy

Příloha 1 – Seznam otázek k rozhovoru

1. Co tě jako první napadne, když se řekne duševní hygiena?
2. Co si představuješ pod pojmem duševní hygiena?
3. Jak bys popsala člověka, který je duševně zdravý? Jak bys ho charakterizovala?
4. Jaký názor máš na využívání duševní hygieny? S jakými názory na tuto problematiku jsi se dosud setkala?
5. Jakou roli hraje psychohygiena v tvém životě?
6. Jaké znáš techniky a nástroje duševní hygieny? S jakými jsi se setkala?
7. Jaké nástroje psychohygieny využíváš?
8. Jak prožíváš svou vlastní duševní hygienu? S jakými emocemi je spojena?
9. Jaké pocity ti přináší tvoje práce pedagogického pracovníka v základní škole speciální?
10. Co je pro tebe psychická zátěž?
11. Jak se vyrovnáváš se stresem?
12. Jakou roli hraje ve tvém životě sociální opora lidí? Pomáhají ti blízcí lidé kolem tebe?
13. Jak ti pomáhá ve zlepšování duševní pohody relaxace? Využíváš nějakou techniku relaxace?
14. Jakým způsobem dodrжуješ zdravý životní styl? Kolik času věnuješ spánku, pohybu? Jak zdravě jíš?
15. Jak moc prostoru věnuješ sebepoznávání a sebevzdělávání?
16. Chceš ještě něco dodat, co třeba nebylo řečeno k tématu duševní hygieny?

Příloha 2 – Rozhovor s Ninou

Výzkumník: „Co tě jako první napadne, když se řekne duševní hygiena?“

Informant: „Péče o sebe, o svoji duši.“

Výzkumník: „Co si představuješ pod pojmem duševní hygiena?“

Informant: „Různý aktivity, čištění od zátěže a problémů, čas pro sebe. Musí to být řízená činnost, a ne jenom nějaký flákání. Je nutný si to naplánovat a musí to mít nějaký řád.“

Výzkumník: „Jak bys popsala člověka, který je duševně zdravý? Jak bys ho charakterizovala?“

Informant: „Příjemný, spokojený, šťastný, vyrovnaný. Má pozitivní přístup. Je laskavý, trpělivý, zásadový. Je i zároveň produktivní a aktivní v životě. Tím je vlastně inspirativní pro svoje okolí.“

Výzkumník: „Jaký názor máš na využívání duševní hygieny? S jakými názory na tuto problematiku jsi se dosud setkala?“

Informant: „Tak lidi kolem mě o tom moc nemluví. Když už to někdo řeší, tak říká, že je to dobrá věc. Jinak já myslím, že je to důležitý a hodně užitečný.“

Výzkumník: „Jakou roli hraje psychohygiena v tvém životě?“

Informant: „Psychohygiena hraje v mém životě velmi důležitou roli. Chci se cítit dobře a zdravá, to je pro mě moc důležitý. Když si na to neudělám čas, jsem ve stresu, v napětí, nešťastná, podrážděná, unavená, přecitlivělá.“

Výzkumník: „Jaké znáš techniky a nástroje duševní hygieny? S jakými jsi se setkala?“

Informant: „Odpočinek, spánek, čas o samotě, relaxace, meditace, hudba, příroda, víno, rodina, přátelé, koníčky, sport, cestování. To je asi snad všechno.“

Výzkumník: „Jaké nástroje psychohygieny využíváš?“

Informant: „Spánek, zdravé jídlo, pohyb, čas s blízkými lidmi, samotu, čas v přírodě.“

Výzkumník: „Jak prožíváš svou vlastní duševní hygienu? S jakými emocemi je spojena?“

Informant: „Cítím úlevu, klid, očištění, následně radost a pocit štěstí. Mě to moc baví. Těším se na psychohygienu, protože pak zažívám štěstí a líp se mi dýchá a žije. Dělá mi to radost.“

Výzkumník: „Jaké pocity ti přináší tvoje práce pedagogického pracovníka v základní škole speciální?“

Informant: „Asi žádný speciální. Pracuju tu ráda a baví mě to.“

Výzkumník: „Co je pro tebe psychická zátěž?“

Informant: „Psychiku mi dokáže zatížit hodně věcí, jsem poměrně citlivá. Většinou se to nijak normálně neprojeví, pokud jsem se předtím dost věnovala svojí duševní hygieně a jsem na to díky tomu připravená. Když si na to neudělám čas, jsem ve stresu, v napětí, celkově nešťastná. Pak mě začne bolet hlava, přestanu vnímat dobře svoje okolí a jakoby mi mozek vypíná.“

Výzkumník: „Jak se vyrovnáváš se stresem?“

Informant: „Právě asi skrze tu psychohygienu. Jak jsem říkala ten odpočinek, dobrý jídlo, rodina a kamarádi. Taky sport a procházky. Nejvíc mi asi pomáhá čas o samotě.“

Výzkumník: „Jakou roli hraje ve tvém životě sociální opora lidí? Pomáhají ti blízcí lidé kolem tebe?“

Informant: „Sociální opora hraje v mém životě velmi důležitou roli. Jsem extrovert a lidi kolem sebe potřebuji. Pomáhá, když se můžu někomu svěřit, hodně mi taky pomáhá lidský dotek, třeba objetí nebo pohlazení. To se mi potom hned líp dýchá, když na to nejsem sama. Někdy je taky užitečný, když mi ostatní dají nějakou radu nebo nový pohled na věc.“

Výzkumník: „Jak ti pomáhá ve zlepšování duševní pohody relaxace? Využíváš nějakou techniku relaxace?“

Informant: „Asi nějak přímo cíleně nerelaxuju, spíš tak náhodně. Někdy prostě jenom ležím a koukám do blba a přemýšlím nebo chodím venku a poslouchám hudbu a srovnávám si myšlenky. Někdy na cestách v dopravních prostředcích poslouchám hudbu a přemýšlím. Občas si napustím vanu, zapálím svíčky a dám si do vody vonné olejičky a pustím si meditační hudbu a ležím tak 20 minut v horké vodě a užívám si.“

Výzkumník: „Jakým způsobem dodržuješ zdravý životní styl? Kolik času věnuješ spánku, pohybu? Jak zdravě jíš?“

Informant: „Hodně se na to poslední rok soustředím. Chci se cítit dobře a zdravá, to je pro mě moc důležitý. Drtivá většina mého jídla je zdravá a snažím se co nejvíce sportovat, ideálně každý den tak hodinku, v létě to jde snadno, v zimě sportuju méně. Dobrý zdravý jídelníček a pohyb mi dělá nesmírně dobře a jsem vděčná, že jsem se to v životě naučila. Akorát ten spánek trochu pokulhává, moc to neřeším a někdy chodím spát pozdě a pak musím brzo vstávat. Taky před spaním často koukám do telefonu, a to by se asi nemělo a moc se před spaním neumím zklidnit a naladit tak, aby spánek byl kvalitní.“

Výzkumník: „Jak moc prostoru věnuješ sebepoznávání a sebevzdělávání?“

Informant: „To mě moc baví, hodně čtu, účastním se různých seberozvojových seminářů a dělá mi to radost. Chodím taky na psychoterapii. Učím se pracovat sama se sebou, se svojí povahou, emocemi, minulostí.“

Výzkumník: „Chceš ještě něco dodat, co třeba nebylo řečeno k tématu duševní hygieny?“

Informant: „Nic mě nenapadá.“