

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prevence syndromu vyhoření u učitelů na základní škole speciální  
Burnot syndrome prevention among teachers of pupils with intellectual  
disability  
Bc. Karolina Härtelová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy  
a střední školy speciální pedagogika — výtvarná výchova

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Prevence syndromu vyhoření u učitelů na 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.

V Praze dne 23.7.2020

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za vedení diplomové práce a také všem účastníkům výzkumné části za ochotu a věnovaný čas.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou prevence syndromu vyhoření u učitelů na základní škole speciální. Tito pedagogové se věnují výchově a vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s kombinovaným postižením a s poruchami autistického spektra.

Teoretická část se věnuje problematice syndromu vyhoření (vzniku, rizikovým faktorům a možnostem prevence). Zabývá se jednak syndromem vyhoření jako obecným jevem, který se týká celé populace. Dále je pak pozornost věnována riziku vyhoření u učitelské profese a konkrétním specifickým rizikovým faktorům této skupiny. Dále je zde postihnutá problematika vzdělávání žáků na základní škole speciální. Tato část tak slouží jako podklad pro vlastní šetření.

Praktická část se zabývá výzkumem situace na konkrétní základní škole speciální. Pro výzkum byl použit kvalitativní design formou rozhovorů. Ty byly realizovány na Mateřské škole a základní škola speciální Diakonie ČCE s pěti učitelkami a s ředitelem školy. Cílem praktické části bylo zjistit, jaké jsou rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření z pohledu jednotlivých vyučujících a jak funguje prevence vyhoření. A to z hlediska individuálního přístupu učitelek, tak i z hlediska řízení školy. Na základě výsledků pak bylo vytvořené doporučení pro zlepšení prevence vzniku syndromu vyhoření na sledované škole.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Syndrom vyhoření, prevence syndromu vyhoření, speciální pedagog, základní škola speciální, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

## **ABSTRACT**

The Master's Thesis addresses prevention of the burnout syndrome in regards to teachers at special needs primary schools. These teachers work with pupils with moderate to severe intellectual disabilities, multiple disabilities and autism spectrum disorders.

The theoretical part of the paper deals with the causes, risk factors, and prevention possibilities of the burnout syndrome. It deals with the burnout syndrome as a general phenomenon which affects the entire population. It furthermore addresses the risk of a burnout in teachers and the risk-factor specifics of this group. Furthermore, it outlines the specifics of education at primary schools for pupils with special needs. This part provides needed foundation for the actual research.

The practical part of the thesis contains an analysis of a research conducted at a specific primary special school. For the research, I used the qualitative design method in the form of interviews. The interviews were conducted with five teachers and the director of the Kindergarten and Primary Special School Diakonie ČCE. The aim of the research was to collect data regarding the risk factors and experiences with prevention of a burnout, that from the individual standpoints of the teachers' approaches as well as from the perspective of the management of the school. The research results, then, provided a basis for a recommendation on the bettering of prevention of the burnout syndrome to the concerned school presented in the conclusion of this thesis.

## **KEYWORDS**

burnout syndrome, prevention of the burnout syndrome, teachers of pupils with intellectual disability, special school, pupils with special needs

## Obsah

Úvod.....	9
1 Syndrom vyhoření.....	9
1.1 Definice.....	9
1.2 Vyhořelá společnost.....	10
1.3 Vyhoření, stres, deprese.....	11
1.3.1 Stres.....	12
1.3.2 Deprese.....	12
1.4 Příznaky.....	13
1.4.1 Vyčerpání.....	13
1.4.2 Odcizení.....	14
1.4.3 Pokles výkonosti.....	14
1.5 Průběh.....	15
1.5.1 Idealistické nadšení.....	16
1.5.2 Stagnace.....	16
1.5.3 Frustrace.....	16
1.5.4 Apatie.....	17
1.5.5 Syndrom vyhoření.....	17
1.6 Rizikové faktory.....	17
1.6.1 Osobnostní rysy.....	18
1.6.1.1 Osobnost typu A.....	18
1.6.1.2 Workoholismus.....	18
1.6.1.3 Perfekcionismus.....	19
1.6.2 Mimopracovní sféra.....	21
1.6.3 Situační faktory na pracovišti.....	22
1.6.4 Rizikové skupiny z hlediska profese.....	23
1.7 Prevence syndromu vyhoření.....	23
1.7.1 Interní oblast – individuální možnosti prevence.....	24
1.7.2 Externí vlivy.....	34
1.8 Syndrom vyhoření u učitelů.....	40
1.8.1 Co ohrožuje učitele?.....	41
1.8.2 Situace v České republice.....	45
1.8.3 Prevence vyhoření u pedagogů.....	47
2 Vzdělávání žáků na základní škole speciální.....	53
2.1 Žáci s mentálním postižením.....	55
2.1.1 Mentální postižení.....	55
2.1.2 Specifika dětí s mentálním postižením a vliv na edukaci.....	57
2.2 Žáci s poruchou autistického spektra.....	62
2.2.1 Porucha autistického spektra.....	62
2.2.2 Specifika dětí s poruchou autistického spektra a vliv na edukaci.....	63
2.3 Žáci s kombinovaným postižením.....	66

2.4	Specifika práce na základní škole speciální.....	66
2.5	Základní školy speciální a syndrom vyhoření.....	68
3	Výzkum.....	70
3.1	Cíl praktické části diplomové práce.....	70
3.2	Charakteristika zkoumaného souboru.....	70
3.3	Metodika výzkumu.....	70
3.4	Charakteristika rozhovorů.....	71
3.5	Výsledky šetření.....	73
3.6	Návrh doporučení.....	76
	Závěr.....	76
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	77
	Seznam příloh.....	83

# Úvod

Tato závěrečná práce je zaměřená na problematiku syndromu vyhoření u pedagogů působících na základní škole speciální a na možnosti, jak vzniku syndromu vyhoření předcházet.

V této závěrečné práci jsem se snažila propojit teoretické znalosti ze svého studia a ze zkoumání odborných zdrojů se znalostmi získanými praxí. Sama totiž působím na základní škole speciální jako asistentka pedagoga.

Toto téma jsem si zvolila nejen kvůli vlastní zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také proto, že doufám, že výsledky této práce pomohou ke zlepšení prevence vyhoření u speciálních pedagogů. Věřím, že zabývání se tímto tématem taky pozitivně ovlivní mé další působení ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 1 Syndrom vyhoření

### 1.1 Definice

Stavem celkového vyčerpání, kterému se říká syndrom vyhoření, se zabývají psychologové od 70. let 20. století. Co si pod ním představit?

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) nalezneme syndrom vyhoření pod číslem Z 73 - Problémy spojené s obtížemi při vedení života. Není zde jako samostatná diagnostická jednotka, ale je zařazen do doplňkové kategorie diagnóz. Syndrom vyhoření tedy není klasifikován jako nemoc.<sup>1</sup> Vyhasnutí, jinak vyhoření (73.0) je zde definováno jako „stav životního vyčerpání“.<sup>2</sup>

Filosof Byung-Chul Han charakterizuje syndrom vyhoření ze svého pohledu jako

---

1 STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s.14

2 MKN-10: (Z70–Z76) Osoby, které se setkaly se zdravotnickými službami za jiných okolností. ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR [online]. Praha, 2010, 7.3.2018 [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

*„prohoření já v důsledku přetopení, jehož příčinou je přemíra stejného.“<sup>3</sup>*

Definice syndromu vyhoření je více, shodují se ovšem na tom, že se *„jedná především o psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu, a vyskytuje se hlavně u osob, jež pracují s lidmi.“<sup>4</sup>*

Pojem „syndrom vyhoření“ jako první použil v roce 1974 americký psychoanalytik německého původu Herbert J. Freudenberger. Někdy se také setkáme s výrazy „syndrom vypálení“ nebo „vyhaslosti“. Často se používá i anglický termín „burnout syndrom“, někdy jen „burnout“.<sup>5</sup> Pro tuto práci budu používat jednotný termín „syndrom vyhoření“, případně „vyhoření“. Vzhledem k zaměření práce na okruh pedagogických pracovníků je syndrom vyhoření zkoumán primárně ve vztahu s výkonem povolání.

## **1.2 Vyhořelá společnost**

Pokud se budeme zabývat jednotlivci, kteří jsou postihnuti vyhořením, jistě najdeme řadu příčin, které vycházejí z osobnostních charakteristik dotyčného nebo jsou dány konkrétní situací – ať už pracovní či třeba rodinnou.

Filosof Byung-Chul Han se na problematiku nervových onemocnění (včetně syndromu vyhoření) dívá z obecnějšího pohledu. Důvody v nárůstu těchto jevů v populaci hledá ve fungování společnosti jako takové. Konstatuje, že společnost jedenadvacátého století je společností výkonu. K popisu předchozího vývoje společnosti používá Foucaultův pojem disciplinární společnost, která je charakterizována negativem zákazů a její obyvatelé jsou „subjekty poslušnosti“. Od paradigmatu disciplinární společnosti se již lidstvo posunulo ke společnosti výkonu. Ta vychází z obecné snahy society o maximalizaci produkce. Při jejím stupňování je nutné negativní schéma zákazu nahradit právě paradigmatem výkonnosti, tedy pozitivitou možnosti.<sup>6</sup>

---

3 HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*, 2016, s.14

4 PEŠEK, PRAŠKO. , 2016, s.16

5 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.16

6 HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*, 2016, s.15-16

Han v úvodu své knihy *Vyhořelá společnost* poznamenává, že každé historické období v dějinách má své typické choroby. Dnešní doba - tedy jedenadvacáté století - je charakterizována nervovými onemocněními, jako jsou deprese, hyperkinetické poruchy, hraniční porucha osobnosti nebo právě syndrom vyhoření. Podle Hana mají tato onemocnění příčinu v přemíře pozitivivity. Ta vychází z nadprodukce, nadměrné výkonnosti či z přemíry komunikace. Přemíra pozitivivity se demonstruje také jako přebytek podnětů, informací a impulsů.<sup>7</sup> To má za důsledek rovněž narušení a rozptýlení pozornosti. Struktura pozornosti je také ovlivněna technikami nakládání s časem a pozorností, které lidé používají v důsledku narůstajícího pracovního zatížení. Tato technika nakládání s časem a pozorností nazvaná multitasking není pokrokem, ač se může jevit jako jakýsi moderní fenomen. Jedná se spíše o regres ve vývoji lidstva, jelikož multitasking je v podstatě velmi animální a je nezbytný pro přežití v divočině. Naopak hluboká koncentrace je kulturním výdobytkem lidstva. Ta je ovšem čím dál víc nahrazována novou formou, tak zvanou „hyperpozorností“. Pro ní je typické rychlé střídání pozornosti mezi jednotlivými úkoly.<sup>8</sup>

### **1.3 Vyhoření, stres, deprese**

Existují názory, že fenomen vyhoření tu byl vždy a pojem syndrom vyhoření je pouze novým názvem pro již známou věc. Někdy kritici tvrdí, že nejasné definování tohoto pojmu vede k tomu, že se pod syndrom vyhoření může schovat vše negativní. Stock se domnívá, že se naopak jedná o novější jev, který se rozšiřuje v souvislosti s globalizací, demografickým rozvojem, změnami v pracovní oblasti a rozpadem rodinných struktur.<sup>9</sup> V tomto ohledu se tedy shoduje s Byung-Chul Hanem, že je tento jev spojen se způsobem fungování současné společnosti.

Ať se kloníme k tomu či onomu názoru ohledně novosti jevu syndromu vyhoření, průzkumy zabývající se zdravím populace jasně poukazují na zvyšující se psychickou zátěž obyvatelstva, respektive na narůstající počet lidí, kteří vyhledávají odbornou pomoc psychiatrů.

---

7 HAN, 2016, s.7, 11-12

8 HAN, 2016, s. 20-21

9 STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, s. 14-15

Výskyt psychických onemocnění v populaci stále narůstá, tento trend můžeme sledovat v dostupných statistických datech. K nejčastějším patří afektivní a neurotické poruchy. Mezi afektivní poruchy spadá například deprese či chronické zhoršení nálady, do neurotických poruch řadí mezinárodní klasifikace nemocí - mimo jiné úzkosti, reakce na stres či poruchy přizpůsobení. V roce 2018 vyhledalo v České republice pomoc psychiatra 650 188 lidí<sup>10</sup>, což činí nárůst od roku 2008, tedy za deset let, téměř 40%. (V roce 2008 byl počet léčených pacientů 466 352.<sup>11</sup>) U afektivních poruch je nárůst v tomto období přes 26% a neurotických poruch pak nárůst přesáhl 39%.

### 1.3.1 Stres

V současném stylu života jsme často vystavováni stresovým situacím. Stres ovšem není synonymem pro vyhoření, i když se tyto pojmy někdy zaměňují. Oba termíny k sobě ale mají blízko. Stres je přirozenou součástí našeho života a dokonce je i často k životu nezbytný, jelikož upozorňuje na nebezpečí a uvádí nás následně do pohotovosti. Stres v přiměřené míře, takový, který sami kontrolujeme, je pro nás užitečný. Podněcuje nás k lepšímu výkonu a následně z něj plyne pocit spokojenosti. Nebezpečí vzniká, pokud jsme dlouhodobě vystaveni extrémní míře stresu (ať už nízké či vysoké). Syndrom vyhoření vzniká zpravidla chronickým stresem a dlouhodobou nerovnováhou mezi zátěží a odpočinkem. Jedná se tedy o vysokou míru stresu. Stresové faktory při vzniku syndromu vyhoření hrají zásadní roli.<sup>12</sup>

Reakce na stresové podněty je vždy individuální, podobné situace nemusí nutně u všech vyvolat shodnou reakci. Stres zapříčiňuje řada stresorů. Ty mohou být podstaty fyzické (například hlučné či rozptylující prostředí), psychické (neadekvátní vytížení,

---

10 *Zdravotnická ročenka České republiky 2018: Czech Health Statistics Yearbook 2018* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2019 [cit. 2020-03-04]. 1210-9991. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008280/zdrroccz-2018.pdf>

11 *Zdravotnická ročenka České republiky 2008: Czech Health Statistics Yearbook 2008* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2009 [cit. 2020-03-04]. ISBN 978-80-7280-845-8. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/sites/default/files/knihovna/zdrroccz2008.pdf>

12 STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 15  
PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.12, 13

časová tíseň etc.) nebo sociální (například špatné vztahy na pracovišti nebo problémy v soukromé sféře). To, jestli v nás uvedené stresory vyvolají chronický stres či nikoli, ovlivňuje naše vyhodnocení situace, naše schopnosti zvládat danou situaci a také je důležitá intenzita a délka působení těchto faktorů.<sup>13</sup>

### 1.3.2 Deprese

Stejně jako stres i deprese jsou se syndromem vyhoření úzce propojené. A stejně jako u stresu je třeba nezaměňovat tyto pojmy. Je však pravdou, že zde je diagnostika obtížnější vzhledem k podobnosti až překryvu symptomů vyhoření a depresivních stavů. Je potřeba (obzvláště v pokročilém stadiu vyhoření) provést podrobnou anamnézu pacienta. Někteří autoři chápou vyhoření jako zvláštní formu deprese.<sup>14</sup> Ale i samotný autor termínu „syndrom vyhoření“ Herbert Freudenberger uvádí depresi jako jednu z fází vyhoření.<sup>15</sup>

## 1.4 Příznaky

Jak bylo již uvedeno, syndrom vyhoření se demonstruje jak po psychické, tak i po fyzické stránce. Stock říká: „*Syndrom vyhoření provází celá řada příznaků, které jsou však velmi obecné. Právě proto jej lze, zejména v počáteční fázi, jen velmi těžko rozpoznat.*“<sup>16</sup> Můžeme ovšem určit několik základních symptomů, které vyhoření provází.

Hlavní tři příznaky vyhoření jsou: vyčerpání, odcizení a pokles výkonosti.<sup>17</sup>

### 1.4.1 Vyčerpání

Vyčerpání se projevuje u postižených osob fyzicky i emočně. Na rozdíl od běžné únavy, kterou pocítujeme po náročné fyzické či mentální práci, jedná se zde o pocit veskrze negativní. Únava, která následuje například po velkém sportovním výkonu, je považována za příjemnou. Stejně tak únava z náročné mentální práce bývá doprovázena pocitem radosti z odvedené práce. V případě vyhoření je však únava pocitem negativním,

13 STOCK, 2010, s. 16-17

14 STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010. Poradce pro praxi, s. 18-19

15 HONZÁK, Radkin. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření, 2018, s.30

16 STOCK, 2010, s. 14

17 STOCK, 2010, s. 19

těživým a bezvýchodným. Fyzické vyčerpání má typické znaky jako: nedostatek energie, slabost či chronická únava. Také postihuje zdravotní stav člověka formou problémů se svalovým aparátem, funkčních poruch, jako kardiovaskulární či zažívací potíže. Organismus člověka může být náchylný k infekčním onemocněním. Příznaky mohou být i neurologické povahy, týkající se poruch spánku, paměti a soustředění. Hrozit může i vyšší riziko nehod.<sup>18</sup>

U emočního vyčerpání je označení příznaků poněkud složitější a právě zde se budeme přibližovat k jevům spojovaných s depresí. Mezi znaky emočního vyčerpání patří sklíčenost, pocit bezmoci, beznaděje, ztráta sebekontroly - jako neovladatelný pláč či podrážděnost s výbuchy vzteku. Dále se mohou objevovat pocity strachu, prázdnoty, apatie, ztráty odvahy a osamocení.<sup>19</sup>

## 1.4.2 Odcizení

Odcizení jako příznak syndromu vyhoření narušuje sociální vazby jedince k jeho okolí, práci, ale i jeho vztah k sobě samému. Pocit odcizení se vyskytuje i mimo oblast vyhoření. Demonstruje se také u lidí, kteří svým zaměstnáním nebyli ani zpočátku nadšeni a nepokládali svoji práci za smyslounou a naplňující. Což je naopak typické pro lidi trpící syndromem vyhoření. Jako příznak syndromu vyhoření se odcizení objevuje až v jeho poslední fázi. Odcizení se projevuje například negativním postojem k vlastní osobě, k životu, ztrátou sebeúcty a pocitem vlastní nedostatečnosti a méněcennosti. V sociálních interakcích se může demonstrovat negativním vztahem k ostatním lidem, či neschopností navázat a udržet společenské vztahy. Negativismus se vztahuje i k práci. Vztah vyhořelého jedince k práci a jeho okolí se stává odosobněným až lhostejným. V pracovní sféře můžeme pozorovat odcizení ve vztahu k nadřízeným i ke spolupracovníkům. Týká se to však i distancování ve vztahu ke klientům, což obzvlášť v sociální sféře může vést k závažným problémům. Dlouhodobá chronická zátěž má ovšem dopad i na soukromí jedince. I pokud mají problémy základ v profesním životě dotyčného, dochází k jejich

<sup>18</sup> STOCK, 2010, s. 19-20

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 70-71

<sup>19</sup> STOCK, 2010, s. 19-20

přenášení do soukromé sféry. To pak může mít za následek podrážděnost či naopak nezáměr a apatii. V krajní situaci může dojít až ke zničení sociálních vazeb a dobrovolné izolaci.<sup>20</sup>

### 1.4.3 Pokles výkonosti

Pokles výkonosti se projevuje hlavně subjektivním zvýšením úsilí k vykonání činnosti a větší potřebou následného odpočinku. To, co dotyčný doposud zvládal bez problémů, nyní vyžaduje mnohem více času a vynaložené energie. Postupně již k regeneraci organismu nestačí víkend či dovolená. Pokles výkonosti se projevuje také ztrátou motivace a nadšení, nespokojeností s vlastním výkonem, nerozhodností a pocitem selhání.<sup>21</sup>

## 1.5 Průběh

Pro popsání průběhu vyhoření existuje více modelů. Herbert Freudenberger a Gail North uvádí cyklus, který se skládá ze dvanácti částí:

- nutkavá snaha po sebeprosazení
- člověk začíná pracovat více a tvrději
- přehlížení potřeb druhých
- přesunutí konfliktu
- revize a posunutí hodnot
- popírání vznikajících problémů
- stažení se
- zcela jasně patrné změny chování
- depersonalizace

---

20 STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, s. 20-21  
KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 71

21 STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, s. 22-23

- vnitřní prázdnota
- deprese
- syndrom vyhoření<sup>22</sup>

Pro bližší popsání průběhu vyhoření bych v této práci chtěla využít často uváděný pětifázový model Edelwiche a Brodského. Fáze tohoto modelu jsou: idealistické nadšení, stagnace, frustrace, apatie, syndrom vyhoření. Tato stadia nejsou přesně ohraničená. Také se mohou střídat či opakovat. U některých osob se určité fáze nemusí vyskytnout vůbec.<sup>23</sup> Tento model, tak jak je zde uvedený, představuje vývoj syndromu vyhoření v souvislosti se zaměstnáním.

### 1.5.1 Idealistické nadšení

Prvotní fáze zachycuje člověka po jeho nástupu do zaměstnání. (Nemusí se nutně jednat o čerstvé absolventy škol, ale například o změnu pracoviště či pozice.) Dotyčný je velmi motivovaný, má velká očekávání, touží pomáhat, prosadit se. Často si idealizuje vlastní schopnosti, náplň práce, spolupracovníky, nadřízené a klienty. Jde do práce naplno, což ostatním lidem na pracovišti imponuje. Jeho nasazení a vynaložená energie je však v rozporu s nereálnými nároky na sebe sama i jeho okolí. Zvláště v pomáhajících profesích takový člověk může mít pocit, že zachrání všechny potřebné. Také může dojít ke ztotožnění se s prací. Ponoření se do práce nemusí být nutně základem vyhoření, je však potřeba, aby člověk uměl realisticky odhadnout překážky a byl schopný pracovní nasazení vyvážit a kompenzovat.<sup>24</sup>

### 1.5.2 Stagnace

V následující fázi dochází ke střetu původních ideálů s realitou. Je to stadium jakéhosi vystřízlivění. Člověk zjišťuje, že skutečnost je jiná, než jak si představoval.

22 HONZÁK, Radkin. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření, 2018, s.28-30

23 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.19

24 PEŠEK, PRAŠKO, 2016, s.19

STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, s. 23-24

Pracovní nasazení se zmírňuje. Jedinec se víc soustřeďuje na to, aby se příliš nenadřel a měl klid, když „to přeci beztak nějak dopadne“. Víc se také zaměřuje na vzdělávání mimo pracoviště, navazování výhodných pracovních kontaktů a kariérní postup. V tomto stadiu, pokud si ho člověk uvědomuje, je dobré zhodnotit své postoje a životní styl a zamyslet se nad změnou. Ve fázi stagnace ještě nejsou patrné známky onemocnění, ať už pro postiženého člověka či jeho okolí. Rodinný život však dostává první trhliny.<sup>25</sup>

### 1.5.3 Frustrace

Jedinec si v této fázi uvědomuje omezenost svých schopností a pociťuje vlastní bezmocnost. Zpochybňuje smysl vynaloženého úsilí. V tomto stadiu se nespokojenost člověka otáčí také k okolí. Člověk může pokládat klienty za nevděčné, příliš náročné. Narůstají problémy s byrokracií a nedostatkem uznání okolí. Zklamání člověka narůstá na základě rozdílu mezi tím, co by chtěl dělat, a tím, co lze reálně dělat.<sup>26</sup>

### 1.5.4 Apatie

Toto stádium je obranou reakcí proti frustraci. Postupně nastává vnitřní rezignace. Jedinec se odtahuje od vlastních negativních pocitů a stahuje se do sebe. Práce začíná být zdrojem zklamání, a proto se obtížnějším úkolům vyhýbá a dělá jen to nejnnutnější. Náročnější klienty škatulkuje označeními jako „nemotivovaný“ nebo „hysterka“. Pokud dojde ke zrušení schůzky s klientem, pociťuje úlevu. Téma práce obecně nechce dotýkný probírat. Objevují se již psychosomatické problémy, například bolesti hlavy či únava. Nemoci jsou častější a projevují se i větší absencí v práci. V této fázi se také může postižený uchýlovat k nadužívání alkoholu nebo léků.<sup>27</sup>

---

25 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.19-20

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 24

26 PEŠEK, PRAŠKO, 2016, s.19

STOCK, 2010, s. 24

27 PEŠEK, PRAŠKO, 2016, s.20

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 24

### **1.5.5 Syndrom vyhoření**

Poslední stádium je již stav vyhoření, který je často doprovázen depresivními stavy. Postižený je zcela emocionálně vyčerpán. Buďto odchází ze zaměstnání, nebo zůstává vyhořelý, případně v rámci práce změní pracovní pozici. Aby tento stav člověk zvládl, je třeba přehodnotit a změnit dosavadní postoje i životní styl. Není nezbytné měnit dosavadní profesi, ale je třeba mít realističtější očekávání. Vhodné je určitě i vyhledání odborné pomoci.<sup>28</sup>

### **1.6 Rizikové faktory**

Na to, co má na vznik syndromu vyhoření vliv, se názory odborníků liší. Například délka praxe je považována někdy za nepodstatný faktor, jindy za rizikový. Stejně tak může být diskutabilní faktor věku či genderu.<sup>29</sup>

Faktory ovlivňující vznik syndromu vyhoření můžeme pro lepší přehlednost rozdělit do několika skupin. Zde jsou uvedené tři oblasti: osobnostní rysy, mimopracovní sféra a situační faktory na pracovišti.

#### **1.6.1 Osobnostní rysy**

Osobnostní faktory jsou důležité proto, že určují, jak se člověk vyrovnává s vnějšími stresory. Povahové faktory a vnější podmínky hrají tak při vzniku syndromu vyhoření přibližně stejně velkou roli.<sup>30</sup> Následně je zde uvedeno několik základních rizikových rysů.

##### **1.6.1.1 Osobnost typu A**

Tento typ osobnosti byl popsán americkými kardiology M. Friedmanem a R. Rosenmanem. Ti ho označují ve spojitosti se zvýšeným rizikem určitých onemocnění jako „hypertenzní“ a „infarktogenní“. Tito lidé jsou charakterističtí silným až přehnaným smyslem pro zodpovědnost, perfekcionismem, vysokými ambicemi a ctižádostivostí.

---

28 PEŠEK, PRAŠKO, 2016, s.20

29 PEŠEK, PRAŠKO, 2016, s.17

30 STOCK, 2010, s. 41-42

Bývají soutěživí, netrpěliví, trápí se stálým vnitřním neklidem a napětím. Neradi čekají a je pro ně obtížné nic nedělat. Mohou také mít sklony k agresivitě. Typický je pro tento typ chování spěch, vznětlivost a podrážděnost. Zpočátku jsou tyto jedinci díky svým výkonům úspěšní. Často se však svou bojovností a netrpělivostí dostávají do konfliktu s lidmi. To vede k postupně se prohlubující izolaci a utvrzování se v názoru, že si všechno musí zařídit sami. Důsledkem je intenzivní vystavování se větší míře stresorů po delší dobu. Osobnosti typu A tak často řeší nadstandardní množství úkolů v poměrně omezeném čase. Navíc obvykle nesprávně odhadují svoje síly pro danou situaci. Dochází tak k narušení rovnováhy mezi vypětím a uvolněním.<sup>31</sup>

### **1.6.1.2 Workoholismus**

Workoholici, tedy lidé závislí na práci a výkonu, mají mnoho společných povahových rysů s typem A. Workoholismus postihuje lidi s potřebou dokonalosti, kontroly a úspěchu. Jedná se většinou o osoby s vyšším vzděláním, přičemž častěji se vyskytuje u mužů. Co se zaměstnání týče, je riziko větší u jedinců zastávající vyšší pracovní pozice. Na vznik workoholického nastavení má vliv více faktorů. Roli hrají společenské hodnoty nebo i momentální tíživá ekonomická situace jedince. Největší vliv má minulost člověka. Zejména se jedná o podobné chování autorit, které člověk pozoroval v dětství. Také se může jednat o kompenzaci narušeného naplňování základních potřeb. Workoholismus je v zásadě nežádoucí přehnaná snaha o získání přijetí, ocenění a kontroly na základě nadměrné pracovní aktivity. Tato přehnaná snaha vede paradoxně k opaku. Dotyčný se odcizuje okolí a finálně i ztrácí kontrolu nad pracovní situací, jelikož není schopen zvládat množství úkolů, které na sebe vzal. Důsledkem workoholismu může být výrazné omezení a narušení sociálních vazeb, jiných zájmů a aktivit. Časem pak u takového jedince může dojít k rozvinutí syndromu vyhoření. Komplikací pro včasné zásah může být fakt, že lidé závislí na práci si neuvědomují, jakým způsobem se na nich nedostatek regenerace podepisuje. Workoholici sami tvrdí, že svou práci milují a stres

---

31 PEŠEK, Roman a JÁN PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se práci a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.30  
STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 42-43

k životu potřebují. V tomto pracovním režimu zvládají po několik let fungovat, varovné signály (jako například poruchy spánku) přehlíží. Teprve po nějaké době, kdy člověk vynaložil mnoho energie a začínají se hromadit neúspěchy, dochází k fyzické reakci organismu, jako je například právě vyhoření.<sup>32</sup>

### **1.6.1.3 Perfekcionismus**

Tento osobnostní rys nemusí mít negativní důsledky, pokud se projevuje v umírněné formě. Tato tendence k odvádění dokonalé práce a bezchybnosti může pomoci k rozvoji osobnosti, dosahování větších výkonů a zvládnutí různých úkolů. V extrémní podobě však převládá strach ze selhání a udělení chyby. Stejně jako u workoholismu má i perfekcionismus často původ v dětství, kdy bylo dítě učeno, že ocenění a přijetí je závislé pouze na řádném a bezchybném výkonu. Za chyby pak bylo dítě trestáno, i když třeba pouze nespokojeným výrazem rodiče. Do dospělosti si pak lidé často odnáší přesvědčení, že jediná správná práce je ta odvedená bezchybně. Očekávají, že perfektní výkon jim zaručí úspěch, uznání, přijetí a povýšení na pracovní pozici. Svou prací si opravdu často vedoucí pozici zajistí. Ta však nebývá prospěšná pro ně samotné ani pro podřízené. Perfekcionisté bývají totiž často nerozhodní, neadaptabilní a nedůvěřiví k ostatním lidem. Ty stále kontrolují a nejsou zároveň schopni delegovat na ně část pravomocí. Podobně jako u workoholismu vede toto počínání k hromadění přílišnému množství úkolů, které dotyčného stresují.<sup>33</sup>

Perfekcionismus může být rizikový i pro osoby, které nepůsobí na vyšších pozicích. Například v pomáhajících profesích je nutné uvědomovat si možnosti svého působení a vlastní pedantické tendence. Na to upozorňuje například psycholog Wolfgang Schmidbauer, když píše: „*Rychleji samozřejmě vyhoří ten, kdo se nenaučil rozlišovat mezi perfekcionismem a realistickými nároky své motivace k pomáhajícímu povolání.*“<sup>34</sup>

---

32 PEŠEK, Roman a JÁN PRAŠKO, 2016, s.30-31

STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, s. 43

33 PEŠEK, Roman a JÁN PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.33

34 SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka: [podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích]*. 2008, s. 17

Perfekcionismus může být jedním z projevů anankastické poruchy osobnosti. Ta se vyznačuje „nadměrnou „svědomitostí“ a *puntičkářstvím, přehnaným zabýváním se formální stránkou činností na úkor jejich obsahu. Jedinec je při vykonávání činností nadměrně zaměřen na malicherné detaily, pořádek, přesná pravidla a řád, vytváření seznamů apod.*“<sup>35</sup> Přehnané lpění na formální stránce činností lze často pozorovat již ve školním věku. V tomto období je takovéto počínání obvykle učiteli oceňováno. V dospělosti se však přehnané bazírování na formální stránce a detailech stává zpravidla pro okolí dotyčného obtěžující. Kvůli narušené potřebě bezpečí mají anankastičtí lidé nutkání vše přehnaně kontrolovat, svůj styl práce také vnucují ostatním spolupracovníkům. Svoji aktivitu mají detailně naplánovanou dlouho dopředu. Pokud pak dojde ke změnám, na které nejsou připraveni, dostávají se do silného stresu.<sup>36</sup>

### 1.6.2 Mimopracovní sféra

Do této oblasti spadají převážně faktory týkající se partnerských vztahů, mimopracovních aktivit či životosprávy. Partnerské vztahy a přátelské vazby jsou pro život velmi důležité právě i v souvislosti se syndromem vyhoření. „*Lidé, kteří žijí ve spokojeném vztahu a mají dostatek přátel, jsou v životě spokojenější, odolnější vůči stresu a méně ohroženi syndromem vyhoření.*“<sup>37</sup> V tomto směru jsou rizikové faktory jako:

- *absence partnera*
- *nechápatý partner, konfliktní partnerství*
- *příliš ctizádostivý partner*
- *soutěžení partnerů*
- *nedostatek hlubších přátelských vztahů*<sup>38</sup>

---

35 NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*, 2010, s. 181

36 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016, s.34  
NÝVLTOVÁ, 2010, s. 181

37 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.157

38 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.18

Jako další rizikovou oblast uveďme špatnou životosprávu. Zanedbávání a nedostatečná pozornost k vlastnímu tělu je bohužel častým jevem. Dříve či později se pak dostaví důsledky. Problémové faktory mohou být například:

- *nedostatek tělesného pohybu*
- *špatné stravování*<sup>39</sup>

Nedostatek pohybu má za důsledek precitlivělost na stres, prožívání výrazného stresu i po malých, bezvýznamných podnětech. Udává se, že v naší společnosti má pouze desetina lidí dostatek pohybu k tomu, aby byla chráněna před nepříznivým vlivem stresu. U stravování je nutné brát v potaz nejen složení stravy, které má vliv na naši fyzickou i psychickou kondici, ale také na způsob konzumování.<sup>40</sup>

Poměrně širokou oblastí je nedostatečná relaxace a odpočinek. Častým jevem při dlouhodobém intenzivním stresu jsou problémy se spánkem. Na druhou stranu různé spánkové poruchy mohou vést ke stresu. Jednou z možných příčin nespavosti a zhoršené kvality spánku je například nedodržování spánkové hygieny.<sup>41</sup>

Dalšími rizikovými faktory jsou například:

- *nedostatek koníčků a zájmů*
- *vysoké skóre těžkých životních událostí*
- *špatné existenční podmínky (bydlení, finance)*<sup>42</sup>
- *dlouhotrvající problém, který se nezlepšuje (například nemoc nebo nepříznivá životní situace)*<sup>43</sup>

### **1.6.3 Situační faktory na pracovišti**

Maslachová uvádí šest základních charakteristik pracovního prostředí, které

39 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016, s. 18

40 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016, s. 82, 85, 87

41 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016, s. 87, 89

42 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*, 2016, s.18

43 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 25

mohou zvyšovat riziko vyhoření v souvislosti s osobnostními rysy pracovníka. Jedná se o:

- *nadměrné množství práce*
- *nespravedlivé poměry a praktiky v pracovním prostředí*
- *nedostatek sociální podpory*
- *malé kompetence v pracovním procesu*
- *práce v prostředí konfliktů hodnot*
- *nedostatečná odměna, ať už ve smyslu ekonomickém nebo psychosociálním<sup>44</sup>*

Další rizikové činitele jsou například:

- *absence kvalitní supervize*
- *nevyužití kvalifikace*
- *absence dalšího vzdělávání<sup>45</sup>*
- *nedostatek personálu, času, prostředků atp.*
- *dlouhodobé neúspěšné jednání s lidmi<sup>46</sup>*

U všech rizikových faktorů pak riziko vyhoření zvyšuje jejich případná kumulace.

#### **1.6.4 Rizikové skupiny z hlediska profese**

Syndrom vyhoření není vázán na konkrétní činnost, existují však určité skupiny, které jsou syndromem vyhoření ohroženy více nežli jiné. Nejvíce se vyhoření vyskytuje u osob, které se věnují profesionálně:

- *problematice duševního zdraví*
- *výuce, pedagogické činnosti*
- *sociálním službám*

---

44 HONZÁK, Radkin. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření, 2018, s.34

45 PEŠEK, PRAŠKO, 2016, s.18

46 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 25

- *medicině a ošetrovatelství*
- *prosazování práva*<sup>47</sup>
- *duchovní*<sup>48</sup>

Skupinou, kde se symptomy vyhoření vyskytují s největší pravidelností, charakterem a intenzitou, jsou pomáhající profese.<sup>49</sup> Uvádí se, že syndromem vyhoření se minimálně jednou v životě setká 20-30% profesionálů pracujících s lidmi.<sup>50</sup>

## **1.7 Prevence syndromu vyhoření**

Otázka prevence vyhoření je velmi obsáhlá a neexistuje bohužel jedno spásné opatření, které by nás před vyhořením ochránilo. Syndrom vyhoření je totiž velmi složitý jev a dochází k němu z různých důvodů, proto ani předcházení mu není jednoduché. Investovat do prevence se rozhodně vyplatí, i když se nemusíme cítit ohroženi možností vyhoření. Včasná prevence je lepší a také jednodušší než následná léčba.

Psycholog Jaro Křivohlavý k otázce prevence uvádí následující přirovnání: *„Mluvili jsme o ohni, který hoří a plápolá, pak dohořívá, potom jen doutná a nakonec vyhoří a zbude jen popel. Je-li tomu tak, pak nejlogičtější odpovědí na otázku, co dělat, aby nás oheň nevyhasl? je: Přikládat! V praxi to znamená to, co dobře vědí skauti - když chceme mít večer na táboře oheň, nestačí jen postavit krásnou hranici, ale je třeba i nanosít dříví do zásoby, abychom mohli na oheň přikládat, když plameny to první dříví stráví.“*<sup>51</sup>

Možná tento popis působí naivně nebo příliš jednoduše, ale ilustruje prevenci vyhoření velmi dobře. Prevence různých infekčních onemocnění v dnešní době spočívá často jen v absolvování očkování vhodnou vakcínou v dětství, případně po nějaké době absolvujeme přeočkování, a to nám až do konce života zajistí klid. Prevence syndromu

47 HONZÁK, 2018, s.34

48 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 30

49 POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, 2013, s.11

50 PEŠEK, PRAŠKO, 2016, s.16

51 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 92

takto jednoduchá není. Je třeba nejen být předem dobře připravený a vybavený „protilátkami“, ale zároveň na sobě musíme neustále pracovat a podporovat svoji „imunitu“.

Oblastí, kterých se prevence syndromu vyhoření týká, je více. Pro lepší přehlednost je můžeme rozdělit do dvou skupin – interní a externí. Přičemž interní oblast se týká individuálních možností jedince ohroženého syndromem vyhoření. Ty vychází primárně z osobnostních charakteristik, životních postojů, přístupu k řešení různých situací či osvojení si vhodných návyků. Externí oblast se pak vztahuje k vlivům z našeho okolí. Interní a externí oblast prevence se samozřejmě často blízkce dotýká a doplňuje.

### **1.7.1 Interní oblast – individuální možnosti prevence**

#### **Smysluplnost žití**

*Hned na začátku se setkáváme s velmi základní, zároveň velice obsáhlou otázkou. Otázka smysluplnosti je v psychologii obecně klíčová při zvládání různých obtíží – kromě vyhoření například zvládání stresu nebo depresí. Smysluplnosti se z hlediska prevence psychického vyčerpání a vyhoření nezabývá pouze psychologie. V celé její hloubce a šíři se jí zabývá i etika a víra (náboženství). Co tedy smysluplnost existence je? Jde o pocit velmi subjektivní, který se týká pocitu smysluplnosti života jako celku a také smysluplnosti práce. Právě zážitek smysluplnosti práce je jednou z nejdůležitějších složek smysluplnosti bytí. Jedná se o primární životní potřebu, a proto její nenaplnění má těžký dopad na kvalitu života, což často vede právě ke stavu vyhoření.<sup>52</sup> „Z nepřehledné řady studií případů lidí, kteří psychicky vyhořeli, se ukazuje, že otázka uspokojení či neuspokojení tzv. základní existenciální potřeby – smysluplnosti bytí – je jedním z hlavních faktorů jak při vzniku, tak při zvládání jevu burnout.“<sup>53</sup>*

Jak již bylo naznačeno výše, na otázku smysluplnosti narazíme v různých oblastech a pokaždé bude mít tím pádem jinou podobu a budeme se na ni dívat skrze jinou optiku.

---

52 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 102-105

53 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 102

Pokud bychom se o smysluplnosti žití bavili s teologem, filosofem či psychologem, každý z nich by k této otázce přistupoval odlišně. Celkový obraz by však byl ve výsledku nejspíš velmi podobný. Všichni se jistě shodnou na tom, že naprosto stěžejní je zamýšlení se nad vlastním životem a vedení rozhovoru se sebou samým. Domnívám se, že právě dnešní doba a společnost - příznačná svou rychlostí, výkonností a nedostatkem prostoru pro vnitřní ztišení – hlubšímu zabývání se smysluplností života příliš nakloněná není. Máme před sebou velké kvantum možností, ze kterého si ovšem nedokážeme vybrat. Pro plnění řady jednotlivých úkolů a cílů ztrácíme často představu o celkovém směřování a naplňování svého života. Je snadné dostat se do kolotoče zvládání každodenních problémů a pouze „klouzat po povrchu“.

Při zkoumání smysluplnosti života je tedy dobré uvědomit si, jaká je motivace a směřování našeho počínání. Spojení motivace a směřování činnosti k určitému cíli vede k účelnosti činnosti. A směřujeme-li své počínání k určitému cíli, mělo by to být proto, že cíl má pro nás určitou hodnotu. Je tedy třeba uvědomovat si, jaké jsou naše hodnoty a které z nich jsou pro nás natolik cenné, že dávají naší existenci smysl. Na základě priorit mezi hodnotami pak vzniká jejich hierarchie.<sup>54</sup>

## Motivace

Otázka hodnot a cílů je u každého člověka individuální. V souvislosti se smysluplností práce se ovšem můžeme podrobněji podívat na problematiku motivace, která je aplikovatelná obecně, nehledě na naše konkrétní cíle. V životě nás ovlivňuje více druhů motivace, ne všechny jsou ale pro nás prospěšné. Základní rozdělení rozlišuje motivaci vnější a vnitřní. Vnější motivace je určována podněty z okolí, a to v podobě odměn či trestů. Díky těmto stimulům jsme schopni činností, které bychom jinak sami nedělali. Činnosti, které pro nás význam nemají, bývají ale pro nás nepříjemné a demotivující. Prvním problémem s řízením vnější motivací je nespokojenost, která se posléze přenáší i na naše okolí. Dalším důsledkem použití vnější motivace je zhoršení výkonu

---

54 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 104-105

v činnostech, které vyžadují kreativitu a trochu větší nároky na přemýšlení.<sup>55</sup>

Vnitřní motivace vychází z našich potřeb a zájmů. Je třeba zaměřit se v tomto případě spíše na cestu (činnost), nežli na cíle (výsledky). Pokud nás vnitřně motivuje pouze stanovený cíl, nepřináší nám tento způsob příliš spokojenosti. Činnost děláme z vlastního přesvědčení a dostává se nám tedy i pozitivní emoce z dosažení cíle. Jelikož se ovšem současný stav liší od toho vysněného, nejsme s ním tolik spokojeni. Radost z dosaženého cíle se navíc brzy vytratí a my si určujeme cíl nový, načež se celý proces opakuje. Jednou z nejsilnějších motivací je vnitřní motivace cestou. Ta nás pohání, když děláme něco, v čem vidíme smysl, a zároveň to sami dělat chceme. Jedná se o dlouhodobou záležitost a klíčové jsou právě činnosti – ne cíle. Tato motivace nám přináší pocit štěstí a spokojenosti v přítomnosti, spočívá v procesu naplňování naší vize.<sup>56</sup>

### Zdravá orientace na dobrý výkon

Motivaci – konkrétně výkonovou motivaci - studoval americký psycholog David C. McClelland. Ve svém výzkumu se zabýval mimo jiné osobními charakteristikami v souvislosti s výkonností. U lidí, kteří dosahovali úspěchu, vyzoroval určité typické rysy. Tito jedinci si nestanovují pouze cíle, ale zároveň i nástroje k jejich dosažení. Přiměřeně riskují a mají velký zájem o fungující zpětnou vazbu. Plánují svou práci dopředu a jejich krátkodobé plány jsou dobře zapojené do plánů dlouhodobých. Pro nás asi nejpodstatnější zjištění je, že tito lidé mají specifické subjektivní pojetí úspěchu. Úspěch chápou jako vedlejší produkt své činnosti a ne jako její cíl. Ukazuje se, že právě jedinci s motivací založenou na tomto vnímání úspěchu jsou odolnější vůči psychickému vyhoření.<sup>57</sup>

### Osobnostní charakteristiky

Jak již bylo zmíněno výše, reakce na stresové situace a náchylnost k podlehnutí syndromu vyhoření se liší u každého jedince. Někdo má povahové rysy, které jsou v tomto

---

55 LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*[online], 2013, s. 26-27

56 LUDWIG, Petr, 2013, s. 28-29; 31-32

57 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 115

směru rizikové (jako například tendence k perfekcionismu). Jiní zase byli obdařeni takovou povahou, díky které zvládají zátěžové situace dobře. V tomto směru ovšem není vše neměnně dané, můžeme na sobě pracovat. Pokud budeme posilovat charakteristiky, které umožňují lépe zvládat stres, snížíme nebezpečí vyhoření.<sup>58</sup>

## Optimismus

Optimistický pohled na život je jednoznačně důležitým prvkem, a to nejen pro vyhnutí se vyhoření. Jde o to, jak se díváme na dobré i zlé v životě. Pesimističtí lidé mají tendenci dívat se na nepříznivou situaci jako na něco tragického, dlouhodobého, co zničí vše dosud vybudované. Příčinu pak hledají obvykle u sebe. Naopak optimisté nechápou špatnou situaci tak katastroficky. Nepřikládají situaci takovou důležitost a očekávají, že se karta zase brzy obrátí. Příčiny zlého hledají spíše v podmínkách prostředí okolo sebe. Obráceně je tomu v příznivých situacích. Pesimisté jim nepřikládají takovou důležitost a spíše je pokládají za souhru okolností, která nebude trvat věčně. Naopak optimisté považují dobré věci, které prožívají, za něco velkolepého, co potrvá dlouho. Také mají sklon domnívat se, že na tom mají výrazný osobní podíl.<sup>59</sup>

Samozřejmě ne každý je od přírody optimistický. Můžeme však u sebe optimistický pohled na svět podporovat. Pro mnoho lidí je to proces poměrně náročný a také dlouhodobý. Máme tendence vracet se ke svým starým vzorcům myšlení. S dostatečným úsilím však lze se naučit dívat se na život optimističtěji. Psychiatr Viktor Frankl zastával teorii *svobodné reakce na okolní podněty*. Podle ní je mezi podnětem a naší reakcí možnost vědomé volby, jak na nás podnět zapůsobí. To také znamená, že negativní podněty v nás nemusí nutně vyvolat negativní emoci. Naopak se můžeme naučit reagovat na ně neutrálně, nebo dokonce pozitivně. Negativní člověk je nejen nespokojený, ale zároveň i přenáší své emoce na okolí. Naopak vědomé přeorientování se na pozitivní podněty nám přinese spokojenost.<sup>60</sup>

---

58 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 107-108

59 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 114-115

60 LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*[online], 2013, s. 80-81, 85-86

Můžeme aktivně pěstovat pozitivní emoce a vyhledávat příjemné zážitky. Naučme se těšit se na příjemné události a také si pozitivní zážitky připravujeme. V nepříjemných situacích se snažme najít pozitivní stránky. Stejně tak u již minulých věcí je dobré zaměřovat se na pozitivní vzpomínky. Je vhodné soustředit se na přítomnost a umět si ji užít, nežli se zbytečně vracet k negativním událostem a pocitům, či se upínat k obavám z budoucnosti.<sup>61</sup>

K optimistickému myšlení nám mohou pomoci i relativně malé změny. Jednou z nich je změna komunikace. To jak mluvíme, ovlivňuje náš způsob přemýšlení. A platí to i opačně.

Naše myšlenky i emoce vznikají na základě jazyka. Proto se optimistické myšlení dostaví, pokud se naučíme formulovat své výpovědi a myšlenky pozitivně. Pokud se nám něco nedaří nebo se situace vyvíjí špatně, diferencujeme. Často máme zvyk generalizovat. Například namísto věty: „Můj kolega X je hrozný!“, můžeme říct: „Kolega X má na věc zvláštní názor.“ Tím neodsuzujeme rovnou celou jeho osobnost. Stejně tak můžeme změnit svůj pohled na práci, pokud místo „pořád se něco kazí“ řekneme: „až na pár výjimek to funguje.“<sup>62</sup>

## Humor

Smysl pro humor není přímo povahový rys. Jedná se spíše o schopnost či dovednost, kterou můžeme podporovat a rozvíjet – jak u sebe, tak například u svých dětí. V souvislosti s vyhořením nejde přímo o nutnost být bavičem pro své okolí. Je to v tomto případě spíše schopnost podívat se na odvrácenou stranu věci. Lidé, kteří nemají smysl pro humor nebo jej ztratili, vyhořívají rychleji a úplněji.<sup>63</sup> Nebrat vše (a především sebe) příliš vážně a umět vidět věci s nadhledem je schopnost, která nám je prospěšná v mnoha situacích. Domnívám se, že učitelství je zaměstnání, kde je humor velmi užitečný nejen pro to, že nám pomůže přenést se jednoduše přes momentální nepříjemné nebo problematické

---

61 BEDRNOVÁ, Eva. *Management osobního rozvoje* [online], 2009, s. 245

62 NÜRNBERGER, Elke. *Síla pozitivního myšlení: jak získat životní nadhled a udržet starosti na uzdě* [online], 2011, s.55-59

63 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 144

situace. (Jako jsou například různé kázeňské problémy ve třídě.) Ale také díky humoru můžeme navázat dobrý vztah se žáky i s kolegy, což nám zajistí příjemnější pracovní podmínky.

## Asertivní chování

Asertivita „označuje otevřenou komunikaci s druhými, která napomáhá zajistit, aby potřeby, přání, hodnoty a očekávání člověka byly jeho okolím brány v úvahu.“<sup>64</sup> Jejím základem je tedy sebepoznání a pozitivní vztah jak k sobě, tak k ostatním. Asertivní člověk nejen zná a umí prosadit svá práva, ale zároveň bere ohledy na práva, potřeby a pocity ostatních. Asertivita je dovednost, kterou se většina lidí musí v průběhu života teprve učit. Asertivní jednání můžeme pěstovat nejen u sebe, ale také můžeme pomáhat druhým v jeho rozvíjení. Návčik asertivního chování je velmi důležitý. Lidé s nízkou mírou asertivity jsou náchylnější k vyhoření.<sup>65</sup>

Z hlediska prevence vyhoření a ohrožení stresem je tedy vhodné osvojit si asertivní dovednosti. Několik je jich uvedených zde:

## Asertivní komunikace

Asertivní styl komunikace lze charakterizovat postojem „já mám svou hodnotu a ty máš také svou hodnotu“.<sup>66</sup> Je to tedy schopnost přiměřeně se vyjádřit a prosadit, zároveň však bereme ohled na pocity, potřeby a práva druhých.<sup>67</sup> Při interakci je také podstatná zvládnutá neverbální komunikace a umění vedení rozhovoru.

## Asertivní práva

Asertivní člověk by si měl být těchto práv vědom. Jedná se například o tato:

---

64 BEDRNOVÁ, Eva. *Management osobního rozvoje* [online], 2009, s. 217

65 BEDRNOVÁ, Eva. *Management osobního rozvoje* [online], 2009, s. 218, 242

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit*, 2016, s.94-95

66 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit*, 2016, s.96

67 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO, 2016, s. 96

- *Hlavním soudcem svých myšlenek, pocitů a chování jsem já sám.*
- *Mám právo posoudit, zda a nakolik jsem zodpovědný za řešení problémů jiných lidí.*
- *Mám právo změnit svůj názor.*
- *Mám právo dělat chyby, za které bych měl být zodpovědný,*
- *Mám právo se rozhodnout, jestli budu jednat asertivně.*<sup>68</sup>

K dalším asertivním dovednostem patří umět dávat a přijímat komplimenty. K tomu se váže schopnost ocenění sebe sama. Dále sem patří schopnost říct si o pomoc. Je také třeba naučit se odmítnout. To je pro mnoho lidí těžké, a to z různých důvodů. Často například vztahují odmítnutí k osobě žadatele. Někdy může být důvodem strach ze zklamání nebo následného pocitu viny. To může být problematické zvláště, pokud jednáme s manipulativními lidmi. Musíme se jednoduše naučit říkat ne. I tady samozřejmě stále platí přiměřená komunikace. Na odmítnutí bychom také měli umět správně reagovat a nebrat je jako osobní selhání či naopak útok proti sobě. Stejně složité jako odmítnutí je často i odchod ze skupiny lidí. I to je dobré se naučit, pokud se nacházíme ve skupině, která nás nezajímá nebo nebaví, či se v ní necítíme dobře. V neposlední řadě je důležitou dovedností sdělování a přijímání kritiky. Na závěr ještě uvedme cennou schopnost přiznání vlastní chyby.<sup>69</sup>

## Relaxace

Slovo relaxace pochází z latinského výrazu pro uvolnění. A právě uvolnění z napětí je pro předcházení vyhoření třeba. Způsobů a přístupů k relaxaci je mnoho. Cílem všech relaxačních postupů je aktivizace parasympatiku a snížení aktivity sympatiku. Sympatikus při vyšší míře stresu vyplavuje adrenalin (stresový hormon). Pokud stres přetrvává bez

---

68 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit*, 2016, s.96-97

69 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření*, 2016, s. 101-112

toho, že by došlo k uvolnění napětí, vylučuje se z nadledvin hormon kortizol, který mimo jiné reguluje hladinu cukru a množství minerálních látek v krvi. Následkem stresu je nárůst svalového napětí, zhoršení prokrvení kůže, zvýšení krevního tlaku a zrychlení srdeční frekvence. Dochází ke zpomalení činnosti střev a klesá produkce žaludečních šťáv.<sup>70</sup>

Relaxace je efektivní především, pokud se provádí pravidelně a po delší dobu. To, jakou formu zvolíme, je už na nás. Několik typů je například zde:

- autogenní trénink podle Schultze
- Jacobsonova metoda uvolnění svalů
- jóga, tai chi a další asijské techniky
- meditace (nenáboženská)
- biologická zpětná vazba (biofeedback)
- (auto)hypnóza<sup>71</sup>

## Pohyb

Tělesný pohyb je pro ochranu proti vlivům stresu velmi důležitý. Pohybem dochází k zintenzivnění biochemických přeměn v metabolismu, což pomáhá odbourávat stresové hormony. Aktivizuje se pozvolna část periferní nervové soustavy – parasymptikus, který souvisí s pocitem klidu, vyrovnanosti a bezpečí. Přispívá také k uvolňování těla i psychiky. Pravidelný pohyb pomáhá zlepšovat náladu. To je dáno vylučováním endorfinů (hormony štěstí) a serotoninu, kterého je naopak v těle málo při depresi. Pro fyzickou i duševní pohodu je vhodný zvláště aerobní pohyb, kdy se tělo dostatečně zásobí kyslíkem, energii doplňuje z uložených cukrů a tuků a dochází k tělesné regeneraci. Aerobní pohyb je například běh, jízda na kole či bruslích nebo plavání. Přičemž do aerobního pásma se naše tělo dostává přibližně po patnácti minutách takovýchto pohybových aktivit. Pohybové aktivity bychom do svého života měli zařadit pravidelně. Minimálně jednou týdně,

---

70 STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, s. 70  
KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 146

71 STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout, 2010, s. 70

v ideálním případě třikrát až čtyřikrát do týdne.<sup>72</sup> Měli bychom mít na paměti, že sport by nám měl sloužit k odreagování - a ne ještě víc urychlovat vyhoření. Je třeba zvolit si pro nás vhodný pohyb a nesnažit se mermomocí podávat velké výkony. Z počátku je dostačující, když zařadíme do svého režimu jednou týdně relaxaci a jednou týdně vybraný sport.<sup>73</sup>

## Vyváženost

Vyváženost jako součást prevence syndromu vyhoření znamená záměrné vyvažování každodenní zátěže a vypětí. To nám pomáhá regenerovat organismus. Měli bychom se snažit o rovnováhu mezi obdobím námahy a odpočinku. Zde nemám na mysli odpočinek formou relaxace, která byla zmiňována výše, ale týká se odpočinku skrze různé činnosti. Tyto aktivity mohou mít různou formu, měla by to být obecně taková činnost, která nám dává pocit uspokojení. Přináší nám emocionální i duševní odreagování. Sem tedy spadají různé koníčky či záliby. Ideální je, když nás tato činnost dokáže plně pohltit a je jedno, zda nás baví čtení, práce na zahradě nebo hraní na hudební nástroj.<sup>74</sup> Hodně lidí pěstuje záliby, které částečně kompenzují jejich zaměstnání. Například po dni stráveném převážně duševní aktivitou nám jistě prospěje sport či jiná fyzická činnost. Není to však podmínkou.

Nemusíme se bavit pouze o koníčcích. Pro vyváženost jsou vhodné i různé „jednorázové“ aktivity jako například: návštěva divadla, muzea, kina či koncertu, večere v restauraci, posezení s přáteli, víkendový pobyt, práce v dílně nebo můžeme jen tak lenožit.<sup>75</sup> Prospěje nám i relativně malá změna. Například, když půjdeme část cesty z práce pěšky nebo zvolíme jinou trasu. Dobré je také naplánovat si, kam vyrazíme, až budeme mít volno.<sup>76</sup> Aktivity mohou být jak individuální, tak i společenské, což je pro nás přínosné

---

72 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření*, 2016, s. 83

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 73

73 STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 74

74 STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 83-84

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 145

75 STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 83-84

76 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 145

i z hlediska sociální podpory.

K odpočinkovým aktivitám se váže zajímavý výzkum amerického psychologa M. Csikszentmihalyiho, který zjistil, že pro lidi jsou nejvíce občerstvující (jak duševně, tak i fyzicky) volnočasové aktivity, do kterých je třeba vložit určité úsilí a mohou v nich uplatňovat své dovednosti a kreativitu. Podle něj bychom například místo návštěvy koncertu měli upřednostnit učení se na nějaký hudební nástroj.<sup>77</sup>

## Zaujetí pro určitou věc

Mihaly Csikszentmihalyi je také autorem pojmu „flow“. V češtině bychom tento pojem mohli nazvat „plynutí“ či „proudění“. Označuje psychický stav, kdy jsme plně zaujati nějakou věcí a jsme zcela pohlceni činností, kterou děláme. Na rozdíl od jednorázového pocitu radosti z dosažení cíle je v případě stavu flow uvolňování dopaminu a s ním spojené zažívání pocitu spokojenosti dlouhodobé. Zážitky „flow“ jsou jakýmsi protipólem ke stavům, které zažíváme při vyhoření. Tento stav optimálního prožívání můžeme zažívat při pracovních, tvůrčích či pohybových aktivitách. Csikszentmihalyi zjistil, že nejradostnější „flow“ zážitky mívají lidé právě během práce. K tomu je logicky klíčem zvolit si práci, kterou máme rádi.<sup>78</sup>

## 1.7.2 Externí vlivy

Předchozí pasáže, týkající se otázky prevence, se zaměřovaly na chápání člověka jako individua. V této části budeme brát větší zřetel na člověka jako sociální bytost. Jedná se o vlivy pomáhající předcházet syndromu vyhoření v oblasti vztahové, společenské nebo pracovní. Přičemž některé vlivy se týkají více oblastí současně.

## Sociální opora

*Sociální opora je za jedním z nejdůležitějších externích faktorů, který lidem*

---

77 PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření*, 2016, s. 132

78 LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*[online], 2013, s. 33

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 116

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření*, 2016, s. 132

*pomáhá nedostat se do stavu vyhoření.*<sup>79</sup>

Člověk se již po narození stává členem určité sociální skupiny – rodiny. Později se pohybujeme ve skupině přátel, spolužáků, spolupracovníků, členů zájmové skupiny etc. Tato společenství, která jsou různě provázaná, vytvářejí takzvanou sociální síť. Sociální síť je významnou pomocí jak v boji se stresem, tak v předcházení emocionálního vyhoření. Sociální oporu můžeme chápat jako „*trvajících mezilidských spoje a vztahy daného člověka na lidi ve skupině, na které se tento člověk může spolehnout a kteří mu mohou poskytnout emocionální podporu, asistenci a potřebné zdroje ve chvílích, kdy je potřebuje.*“<sup>80</sup> Tito lidé navíc s námi sdílejí určité shodné hodnoty a normy. Také nám poskytují zpětnou vazbu. Konkrétně sociální opora v těžkých chvílích spočívá v tom, že nás dotyční lidé neopustí, vyslechnou nás a sdílejí s námi emoce. I kdybychom měli na nepříznivé situaci sami částečný podíl, nebudou nás odsuzovat. Opora se také týká případné potřebné pomoci materiální nebo finanční. Takto tedy sociální skupina vytváří pomyslnou záchranou síť, na kterou se můžeme spoléhat. V psychologii se někdy hovoří o takzvaných „naráznících“, které pomyslně brzdí nárazy nepříznivých vlivů.<sup>81</sup>

V různých fázích života můžeme být součástí nejen jedné sociální sítě, ale více na sobě nezávislých sociálních skupin. Zároveň my sami vlastní aktivitou přispíváme do sociálního života. Podílíme se na tvorbě vzájemných vztahů, na sociální komunikaci a interakci. Vytváření sociální opory může být složité v pracovním či jiném prostředí, kde mají lidé různé postoje, názory a zájmy, kde nedochází k dostatečnému osobnímu kontaktu nebo jsou vztahy mezi jedinci soupeřivé. Pokud se těmto obtížím chceme vyhnout, je dobré vyhledávat lidi podobných zájmů v jiném prostředí. Budování dobré sociální sítě je rozhodně dobré nepodceňovat. Osoby se silnou sociální oporou mají relativně nejméně příznaků psychického vyhoření.

---

79 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*, 2009, s. 118

80 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 120

81 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 119-126  
následující odstavce vychází ze stejných zdrojů

## Dobré vztahy mezi lidmi

Pěstování dobrých vztahů se zdá možná samozřejmostí. Pro spokojený život a obranu před vyhořením potřebujeme mít dobré vztahy jak v osobním, tak v pracovním životě. Ne vždy je jednoduché udržovat dobré vztahy v zaměstnání. Jsou to právě vzájemné vztahy mezi lidmi v práci, které nejvíce ovlivňují naši pracovní spokojenost či nespokojenost.<sup>82</sup> Otázka vztahů je zde zahrnutá do skupiny externích vlivů, jedná se ovšem o oblast, kterou můžeme sami poměrně značně ovlivnit. To, koho máme za spolupracovníka, obvykle neovlivníme. Utužení pracovního kolektivu můžeme ale sami podporovat. Základem je vždy dobrá komunikace mezi účastníky. Pokud soudržnost kolektivu nefunguje, je třeba o tom s ostatními mluvit. Diskuzí můžeme sdílet názory a sblížovat protichůdná stanoviska. Je dobré nabízet kolegům pomoc a také je umět o pomoc požádat, budeme tak fungovat jako týmový hráč. Osvědčený tmelící prvek je také společná práce na projektu. Prostor k vytváření kolektivního ducha se nabízí i mimo pracovní dobu v rámci různých podnikových oslav či večírků.<sup>83</sup>

## Pozitivní hodnocení od druhých

Zdánlivě běžná věc, jako je evaluace – tedy projevení respektu, je velmi důležitá pro posilování lidí propadajících se do stavu vyhoření. Pokud se nám dostává kladného hodnocení od druhých, cítíme se nejen poctěni a obohaceni, ale hlavně sami o sobě smýšlíme lépe.<sup>84</sup>

## Informovanost

V podstatě základem prevence vyhoření v souvislosti s povoláním je uvědomování si rizik naší práce. Měli bychom být seznámeni s problematikou vyhoření a s příznaky, které naznačují, že k němu již dochází. To nám umožňuje být připraveni na možnost vyhoření.<sup>85</sup> Trochu nejasnou otázkou je, kde bychom se měli s problematikou seznámit,

---

82 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s.127-128

83 STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, 2010, s. 76-77

84 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s.133

85 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s.95

respektive jestli je nějaká instituce, která by to měla zajistit. V některých pomáhajících profesích je běžné, že se zaměstnanci účastní vzdělávacích kurzů nebo programů. Není to však samozřejmostí. Někteří jedinci se pak o toto téma zajímají sami a vyhledávají si možnosti ke vzdělávání se. Můžeme si položit otázku, zda by u rizikových profesí nemělo docházet k větší informovanosti a podrobnějšímu věnování se syndromu vyhoření již během přípravy na budoucí zaměstnání. Například u budoucích pedagogů (a nejen speciálních) by otázka rizika syndromu vyhoření a také prevence mohla být systémově zařazena do studijního plánu.

Na „výchovu k povolání“, která se zaměřuje na redukování psychického vyčerpání, by se mělo dbát tím více, čím vyšší vzdělání je pro dané povolání vyžadované. Často právě lidé s vyšším vzděláním nastupují do práce s mimořádnou motivací a touhou po seberealizaci. Když pak o své nadšení přijdou, jsou zasažení nejen oni, ale i pracoviště, kde působí.<sup>86</sup>

Ať už se tedy seznámíme s otázkou vyhoření v jakémkoli prostředí, budeme mít pro nadcházející práci dobrý start. Způsoby a formy seznámení mohou být různé. Pro předcházení vyhoření jsou například velmi přínosné zkušenosti lidí, kteří se sami ocitli v ohrožení vyhořením, nebo sami měli zodpovědnost za takové jedince.<sup>87</sup>

## Pracovní podmínky

### Role vedení v prevenci vyhoření

Jak se k problematice rizika syndromu vyhoření staví vedení v našem zaměstnání, je naprosto klíčové. Bohužel se můžeme setkat s přístupem, kdy je problematika vyhoření zlehčována, přehlížena nebo úplně popírána. Pro změny na nižších úrovních je však nezbytná aktivní podpora a uznání na úrovni řídicích pracovníků.<sup>88</sup>

Jak již bylo zmíněno, dobře fungující vztahy jsou pro udržení duševní pohody nezbytné. Ve vztahu mezi zaměstnanci na vyšších a nižších pozicích je tomu také tak.

86 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s.136

87 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*, 2009, s.118

88 POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, 2013, s.85-86

Dobré vztahy mezi zaměstnanci a vedením budou napomáhat prevenci vyhoření, pakliže:

Nadřizení dávají zaměstnancům najevo, že si váží jejich práce. Vztah je pravidelný a nedochází k interakci pouze v případě neobvyklé situace. Vedení seznamuje zaměstnance i s dlouhodobými plány, záměry a cíli a jedná s nimi otevřeně.<sup>89</sup>

Pokud chceme stavům vyhoření předcházet, nestačí si riziko jen uvědomovat, ale je třeba i pro prevenci něco aktivně dělat. Jedním z prvních kroků by měla být organizace práce. Zde je třeba: ujasnit si přesná očekávání od konkrétních lidí, stanovit pracovní úkoly s ohledem na možnosti realizace, udržovat důslednou zpětnou vazbu. Dále by vedení mělo umožnit zaměstnancům flexibilitu a kompletizaci. Flexibilitu ve smyslu respektování specifických potřeb lidí nebo například i v pružnosti ohledně pracovních postupů. Kompletizaci se myslí umožnění podílení se na celém procesu. Pokud člověk dělá pouze dílčí práci a nevidí její výsledek, dochází často k pocitům nespokojenosti. Posledním bodem v organizaci práce je uznání – ať už finanční, slovní nebo například formou zvláštních odměn.<sup>90</sup>

Zaměstnancům také často prospěje úprava pracovních podmínek. Patří sem například: uvolnění z centra napětí (v rámci pracoviště nebo i formou dovolené), oproštění od administrativní a byrokratické práce, zjednodušení příliš složitých pracovních postupů, obohacení práce a spolupráce. Předcházet vyhoření pomůže také úprava pracoviště. Úpravy se mohou týkat omezení hluku, zvýšení soukromí a pohodlí či individuálních požadavků a potřeb.<sup>91</sup>

Oblastí týkající se prevence v rámci zaměstnání je mnoho. Jedná se i o běžné součásti pracovního procesu, jako jsou například pracovní porady. Ty mohou být nástrojem k boji proti syndromu vyhoření. Je tomu tak však jen za určitých podmínek. Četnost a délka porad by neměla být přílišná. Porady by měly poskytovat bezpečný prostor pro sdílení názorů a zároveň i možnost sdílet emoce nepřímo související s konkrétním probíraným problémem. Zároveň by měly být dobře vedené, aby si účastníci ujasnili

---

89 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s.132

90 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s.138-139

91 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 141-143

společné cíle a postupy. Prostoru pro sdílení je důležitý, ale nemělo by docházet pouze k volné diskuzi. Díky poradě by se mělo něčeho dosáhnout, porady by tedy měly mít přínos do dalšího pracovního procesu.<sup>92</sup>

## Supervize

Supervize je jednou z možností prevence vyhoření, která je využívána často v pomáhajících profesích, ale i mimo ně. Hess supervizi definuje jako: „čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.“<sup>93</sup> Koláčková uvádí, že „ve vzájemné spolupráci mezi supervizorem a supervidovaným jde o společné hledání řešení v atmosféře důvěry, o rozvíjení sebereflexe vedoucí k pochopení dosud neuvědomovaných souvislostí, vztahů, pocitů a jejich odrazu v pracovní činnosti.“<sup>94</sup> Supervidovanými mohou být jak jedinci, skupiny, tak i týmy.<sup>95</sup>

U nás se poprvé objevila supervize jako povinná součást psychoanalytického výcviku v šedesátých letech dvacátého století. Středisko křesťanské pomoci Diakonie ČCE bylo jedním z prvních pracovišť v oblasti sociálních služeb, kde byla supervize po roce 1989 zavedena. Jednalo se o supervizi zapojenou do systému řízení organizace.<sup>96</sup>

Co se týče forem a funkcí supervize, nejsou všichni odborníci zajedno. Setkat se můžeme s rozdělením funkcí na tři základní: vzdělávací, podpůrná a řídicí.<sup>97</sup> Shoda mezi různými autory je v tom, že prioritou supervize je profesionální rozvoj jedince. Zároveň mu pomáhá zvládat těžko řešitelné případy a pomáhá mu vyrovnávat se s pracovním stresem. Jednotliví odborníci se již neshodují v otázce, do jaké míry má být supervize přímým nástrojem řízení a zda supervizor má či může být nadřízeným supervidovaného.<sup>98</sup>

92 KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s.147-148

93 HESS, 1980, s. 25 in HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích* [online], 2004, s.59

94 MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce* [online], 2008, s. 349

95 tamtéž

96 MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce* [online], 2008, s. 351-352

97 HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích* [online], 2004, s.60

98 MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce* [online], 2008, s. 352

Formy supervize můžeme rozlišovat například podle počtu supervidovaných osob, podle pozice supervizora, či podle frekvence setkávání.<sup>99</sup>

Na základě počtu supervidovaných můžeme mluvit o individuální, skupinové a týmové supervizi. V individuální supervizi se jedná o strukturovaný kontakt s jedním pracovníkem. V rámci této supervize je reflektováno a podporováno profesionální fungování supervidovaného a jeho další rozvoj. Odehrává se na naplánovaných, časově vymezených schůzkách s předem dohodnutým programem. Obsah a forma schůzek je určena písemnou supervizní dohodou, kterou obě strany sestavují při prvním setkání. Ta se na dalších schůzkách společně upravuje upřesňující dohodou. Skupinová supervize má stejnou formu schůzek i způsob definování obsahu. Jejím cílem je profesionální rozvoj jedinců v kontextu skupiny. Skupinová supervize umožňuje zúčastněným diskutovat o práci, vztazích a jejich pocitech, které v zaměstnání zažívají. Týmová supervize zahrnuje všechny členy pracovního kolektivu bez ohledu na jejich pozice. Zaměřuje se na činnost a efektivitu týmu jako celku.

Formy supervize na základě pozice supervizora rozdělujeme podle toho, zda je supervizorova pozice vůči instituci interní nebo externí.

Dále se můžeme zabývat frekvencí setkávání. V tomto případě rozlišujeme tři typy supervize: pravidelná, příležitostná a krizová.

Supervize může probíhat i v dalších formách. Jednou je například vzájemné konzultování dvou kolegů s podobným rozsahem zkušeností neboli reciproční supervize. Ta nám umožňuje sdílení zkušeností a setkání s alternativním pohledem na problematiku.

Intervize je supervizní skupinové setkání bez supervizora, přičemž zúčastnění působí na podobných funkcích.

Autovize či autosupervize je proces sebereflexe pracovníka. Dotyčný je tedy sám sobě supervizorem, klade sám sobě otázky, snaží se všimnout si svých duševních i fyzických procesů, pocitů při práci s klientem (supervidovaným) a následně je vyhodnocuje.

---

<sup>99</sup> MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce* [online], 2008, s. 354-357  
následující odstavce vychází ze stejné literatury

## 1.8 Syndrom vyhoření u učitelů

Zabývat se otázkou vyhoření u pedagogů je důležité nejen kvůli pomoci současně působícím učitelům. Hledání příčin a předcházení vyhoření je důležité také pro nastávající generace pedagogů, kteří často ze školství brzy odcházejí. Podle Stanislava Štecha jsou hlavním problémem, který musí zaměstnavatelé řešit, právě odchody učitelů mimo profesi. Mladí učitelé sice do škol nastupují, ale řada z nich opouští místo po relativně krátké době – obvykle v průběhu druhého roku praxe.<sup>100</sup>

Tato problematika se netýká pouze České republiky. Například australská studie z roku 2016 ukázala, že pouze 23% dotazovaných učitelů má v plánu pokračovat v učení až do odchodu do důchodu. Téměř 32% respondentů uvedlo, že se chystají opustit učitelskou profesi a 53% učitelů uvedlo, že hodlají u učení setrvat maximálně deset let.<sup>101</sup>

Na spojitost mezi syndromem vyhoření a učitelským povoláním jsme již narazili v kapitole Rizikové skupiny z hlediska profese. Nyní se tuto problematiku zaměříme podrobněji. To, že se jedná o velmi aktuální téma, můžeme vidět na výsledcích výzkumů, ale také v množství pedagogů, kteří se do nich sami zapojili. Je důležité si uvědomit, že vyhoření má nejen tíživé důsledky pro osobu učitele, ale že tato situace se nutně odráží i na kvalitě výuky a na vztahu učitele k žákům.<sup>102</sup> Tyto souvislosti bychom měli mít na paměti, když se budeme zabývat důležitostmi prevence vyhoření.

### 1.8.1 Co ohrožuje učitele?

Mluvili jsme o rizikových faktorech vyhoření z hlediska osobnosti, mimopracovní sféry a situačních faktorů na pracovišti. To všechno se týká učitelů, stejně jako ostatních lidí, pracujících mimo oblast vzdělávání. Co je tedy pro učitelskou profesi specifické z hlediska ohrožení syndromem vyhoření?

---

100 ŠVANCAR, Radmil. Učitelství je velmi osamělá profese: i to může vést k rozvoji syndromu vyhoření. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2017, 120(2), s.21

101 ARNUP, Jessica a Terence BOWLES. Should I stay or should I go? *Australian Journal of Education* [online]. 2016, 60(3), s.235

102 ŠVANCAR, Radmil. Umět být učitelem a umět učitelem nebýt. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2017, 120(34), s.4

Profese učitele naplňuje všechny složky rizikových faktorů syndromu vyhoření. Na učitele jsou kladeny nadměrné požadavky v otázce jejich výkonu. Psycholog Kobza upozorňuje, že právě „základní charakteristikou pracovní činnosti, která může vést k vyhoření, je nejen práce s lidmi, ale i trvalý a nekompromisně prosazovaný požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard, a to zcela bez výjimek, bez možnosti úlevy a se závažnými důsledky v případě nedodržení.“<sup>103</sup> Učitelé mají vysokou osobní odpovědnost za kvalitu odvedené práce. Zároveň mají menší autonomii pracovní činnosti a jsou chronicky vystavováni stresorům. Relativně lehce se může stát, že učitel začne zpochybňovat přesvědčení o vlastní úspěšnosti a smysluplnosti práce, kterou vykonává.<sup>104</sup>

Poschkamp upozorňuje na specifickou vztahovou strukturu, kterou často pedagogické profese zdůrazňují. Jedná se o vztah ke klientům, což jsou v případě učitelů žáci a rodiče. Charakteristické pro tuto strukturu je:

- závislost klientů na odborníkovi
- emocionálně zatěžující vztahový kontext
- současná očekávání odborných znalostí a osobního zájmu o problémy klienta<sup>105</sup>

## Společenské faktory

Jelikož je škola součástí společnosti, promítají se do ní současné názory a dění. Je jakýmsi zrcadlem společenského systému. Viditelné jsou například změny ve vývoji rodiny, její časté rozpady. Zodpovědnost za výchovu je rodiči často přesouvána na různé instituce (škola či volnočasové organizace). Učitelé jsou mnohdy označováni odpovědnými za chyby ve výchově a zapomíná se na to, že výchovný základ dává rodina a dále jej rozvíjí spoluprací se školou.<sup>106</sup>

---

103 OUDOVÁ, Alena. Jak učitelé přicházejí o iluze. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2015, 21(6), s. 57-58

104 OUDOVÁ, Alena. Jak učitelé přicházejí o iluze. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2015, 21(6), s. 57

105 POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, 2013, s.23

106 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.37

Nevýhodou škol je také to, že v podstatě neexistuje výchovný konsenzus, který by platil pro všechny společenské skupiny. Různorodost rodičů, co se týče názorů, postojů, přesvědčení a představ o hranicích, či různé výchovné styly může být pro výchovu ve škole poměrně komplikující.<sup>107</sup>

Dalšími rizikovými faktory pro pedagogy je malé společenské uznání, eventuálně nízký plat, které jsou zároveň doprovázeny již zmíněným vysokým očekáváním na pracovní výkon. Obvykle bývá problematický i nedostatek zdrojů (personál, vybavení, další vzdělávání etc.), což vede často k razantním organizačním zásahům, které nezdědky kolidují s pedagogickým sebepojetím. Společnost často tíhne k negativnímu pohledu na učitele, aniž by měla vhléd do obtíží pedagogické profese. Veřejnost vidí často „klady“, jako jsou pravomoci, dlouhá dovolená, status. Samotní učitelé ovšem by ovšem tyto faktory viděli kritičtěji.<sup>108</sup>

## Institucionální faktory

V kapitole týkající se prevence jsme se již setkali s otázkou přípravy na povolání a s důležitostí informovanosti ohledně rizik vyhoření. Švamberg Šauerová taktéž upozorňuje, že podstatná část institucionálního zdroje stresu je také kvalita přípravy na povolání učitele a otázka dalšího vzdělávání učitelů. Upozorňuje, že *„budoucí učitel je na svou profesi stále ještě připravován jako zprostředkovatel vědomostí, není připraven na řešení krizových situací, nemá dostatek informací k práci se žáky se specifickými potřebami, mnohdy nemá potřebné komunikační kompetence, které by přizpůsobil různým cílovým skupinám, s nimiž se dostává do kontaktu.“*<sup>109</sup>

V posledních letech došlo v pedagogické profesi k určitým změnám. Ve všech úrovních vzdělávacího systému je patrný boj o studenty, který je spojený s financemi.

---

107 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.37

108 POSCHKAMP, Thomas. *Výhoření: rozpoznání, léčba, prevence*, 2013, s.23  
ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.37

109 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.36

S tím jsou na pedagogické pracovníky zvyšovány nároky z hlediska kvalifikace, výkonu, využívání moderních interaktivních a didaktických technik a aplikace nových didaktických postupů.<sup>110</sup>

V současné době přispívá vzniku stresu i navýšení počtu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Tato skutečnost dopadá především na učitele z takzvaných sociálně rizikových škol.<sup>111</sup>

Učitelé jsou také zatěžováni tím, že během pracovní doby nemají možnost odpočinku. I během přestávek mezi hodinami mají často dozor nad žáky a obecně musí být stále ve střehu, jelikož mají velikou zodpovědnost.<sup>112</sup> I samotný limit hodiny může být zátěžový, jelikož neumožňuje reagovat pružně na aktuální situaci či potřeby žáků.<sup>113</sup>

Příznivé není ani hlučné prostředí, kterému se učitelé nemohou vyhnout. V roce 2012 došlo k měření úrovně zvuku na sedmi základních polských školách, které typově odpovídají školám v Česku. Naměřené hodnoty ukázaly, že úroveň zvuku na chodbách o přestávkách je až 85 dB(A), v učebnách během výuky až 86 dB(A) a ve sportovních halách až 89 dB(A).<sup>114</sup> Pro představu uveďme, že 80 dB odpovídá například silně reprodukovávané hudbě a 90 dB má zvuk jedoucího vlaku či motorových vozidel.<sup>115</sup> Podle předpisů k ochraně zdraví je přípustný expoziční limit ustáleného a proměnného hluku při práci 85 dB<sup>116</sup>, „hygienický limit ustáleného a proměnného hluku pro pracoviště, na němž

---

110 LOCHMANNOVÁ, A. Jak učitelé přicházejí o iluze. *Psychologie dnes*, 2015, roč. 21, č. 6, s. 56

111 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.36

112 ŠVANCAR, Radmil. Umět být učitelem a umět učitelem nebýt. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2017, 120(34), s.4

113 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.36

114 Hluk ve školách jako v továrně. Výzkumníci bijí na poplach. In: *Oborový portál pro BOZP* [online], 29.09.2015, Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/hluk-ve-skolach-jako-v-tovarne-vyzkumnici-biji-na-poplach>

115 BĚDNÁŘ, Vít; TESAR, Jiří; VOCHOZKA, Vladimír. Měření hladiny intenzity zvuku ve školním prostředí. *MATEMATIKA–FYZIKA–INFORMATIKA*, [S.l.], v. 25, n. 5, s. 356–362, lis. 2016, s.357 Dostupné z: [http://mfi.upol.cz/files/25/2505/mfi\\_2505\\_356\\_362.pdf](http://mfi.upol.cz/files/25/2505/mfi_2505_356_362.pdf)

116 ČESKO. § 3 odst. 1 písm. a) nařízení vlády č. 272/2011 Sb., o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-272#p3-1-a>

je vykonávána práce náročná na pozornost a soustředění, a dále pro pracoviště určené pro tvůrčí práci vyjádřený ekvivalentní hladinou akustického tlaku  $A_{L_{Aeq}}$ , 8h se rovná 50 dB. <sup>117</sup> Světová zdravotnická organizace (WHO) udává vystavení zvuku nad 85 dB jako zdraví nebezpečné pro zaměstnance. <sup>118</sup> Riziková pro sluch není pouze intenzita zvuku, ale také doba, po kterou je člověk zvuku vystaven. <sup>119</sup> Hlučné prostředí je nejen nepříjemné, ale nadměrná hladina zvuku vede k přetěžování hlasového ústrojí, jelikož vede ke komunikaci zvýšeným hlasem. Téměř polovina učitelů si stěžuje na hlasové problémy, které jsou důsledkem intenzity hluku ve třídách. <sup>120</sup>

## Individuální faktory

Výše zmiňované rizikové faktory syndromu vyhoření se týkají externí oblasti. Švancar upozorňuje i na interní oblast – konkrétně osobnostní charakteristiky. Podotýká, že si učitelství volí často lidé altruisticky zaměřeni, s touhou pomáhat, kteří se v rámci práce citově angažují a odnášejí si ji v hlavě domů. To pak může být faktorem, který riziko vyhoření zvyšuje. <sup>121</sup>

### 1.8.2 Situace v České republice

Výzkumů zabývajících se vyhořením učitelů proběhlo na našem území více. Pro tuto práci jsem vybrala výzkum, jehož hlavní řešitelkou byla doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D. Zvolila jsem jej z toho důvodu, že se jedná o poměrně rozsáhlý výzkum, který nám poskytuje náhled na celkovou situaci v České republice. Dalším faktorem je, že proběhl v posledních letech, a tím pádem budou jeho výsledky odpovídat situaci ve školství, která se proměňuje na základě aktuálního dění ve společnosti.

117 ČESKO. § 3 odst. 2 nařízení vlády č. 272/2011 Sb., o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-272#p3-2>

118 The world health report 2002 - Reducing Risks, Promoting Healthy Life: Chapter 4. *World Health Organization* [online], 2002 [Dostupné z: <https://www.who.int/whr/2002/chapter4/en/index8.html>]

119 BEDNÁŘ, Vít; TESAŘ, Jiří; VOCHOZKA, Vladimír. Měření hladiny intenzity zvuku ve školním prostředí. *MATEMATIKA–FYZIKA–INFORMATIKA*, [S.l.], v. 25, n. 5, s. 356–362, lis. 2016. [cit. 2020-06-20]. s.357 Dostupné z: [http://mf.upol.cz/files/25/2505/mfi\\_2505\\_356\\_362.pdf](http://mf.upol.cz/files/25/2505/mfi_2505_356_362.pdf)

120 Za méně hluku ve školách. In: *Archiweb: internet center of architecture* [online], 24.01.2018 [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <https://www.archiweb.cz/en/n/press/za-mene-hluku-ve-skolach>

121 ŠVANCAR, Radmil. Umět být učitelem a umět učitelem nebýt. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2017, 120(34), s.5

V letech 2016 až 2018 v České republice proběhl výzkum týmů z Pedagogické fakulty a 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy zabývající se vyhořením učitelů na základních školách. Cílem nebylo pouze zmapování míry vyhoření u pedagogů, ale hlavně zjistit, s čím se vyhoření pojí a jak se mu bránit. Výzkum měl dvě části. V první byly pomocí dotazníku zjišťovány míra vyhoření, self-efficacy, copingové strategie a další profesní i osobní charakteristiky vyučujících. Do dotazníku se zapojilo 2394 vyučujících ze základních škol z celé republiky. Z toho bylo 85% žen a 15% mužů. Učitelů působících na prvním stupni bylo 41%, na druhém stupni 36% a 23% vyučovalo na obou stupních základní školy. Podíl žen a mužů i podíl vyučujících na prvním a druhém stupni ve výzkumném souboru odpovídá reálné situaci v celé učitelské populaci. Druhá část výzkumu probíhala formou případových studií na dvanácti vybraných základních školách. Již samotný počet zúčastněných svědčí o zájmu vyučujících o téma učitelského vyhoření, vzhledem k tomu, že vyplnění dotazníku bylo časově náročné (50 minut).<sup>122</sup>

Míra stresu a vyhoření byla zjišťována jednak přímými otázkami, zda se dotyčný cítí ve stresu či ohrožený vyhořením, což je podmíněné porozuměním pojmům stres a vyhoření a také schopností sebereflexe. Dále zjišťování probíhalo méně přímo, kdy dotazovaní uváděli míru zkušeností s určitými projevy a pocity, které spadají pod definici vyhoření. Následně byla zkoumána shoda mezi oběma rovinami. V první rovině na přímou otázku odpovědělo 60% vyučujících, že se cítí v dlouhodobém stresu, ohroženo vyhořením se cítilo 48% dotazovaných. Poněkud horší výsledky pak ukázal dotazník využívající tzv. Shirom-Melamedovu škálu vyhoření. Na základě celkového skóre ve škále byli vyučující rozděleni do tří skupin. U první z nich, představující 16% dotazovaných, nebyly přítomné žádné projevy vyhoření. U 65% pak byly přítomné projevy vyhoření pouze mírné a 19% respondentů mělo střední až závažné projevy vyhoření. Této poslední skupině by měla být již poskytnuta individuální odborná pomoc. U skupiny s mírnými projevy je riziko rozvinutí vyhoření, a proto by se jí mělo dostat zvýšené pozornosti ze strany vedení škol a poradenských služeb.

<sup>122</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. Jsou čeští učitelé a učitelky na ZŠ vyhořelí? A proč? *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. 1. 11. 2019  
následující odstavce týkající se výzkumu vychází ze stejného zdroje

Smetáčková považuje výsledky za spíše pozitivní, jelikož ukazují, že 81% vyučujících zvládá - i přes vysokou stresovou zátěž - bránit se plnému rozvinutí syndromu vyhoření. Za poměrně pozitivní můžeme také pokládat fakt, že nejsilnější projevy vyhoření respondenti vykazovali ve fyzické oblasti a nejslabší v oblasti emocionální, jelikož emocionální vyčerpání nejhůře dopadá na pedagogické vztahy. Smetáčková také ovšem upozorňuje na to, že výsledky svědčí o významnosti tématu stresu v učitelství na základních školách a zodpovědné instituce a vedení škol by měly podniknout kroky k posílení schopnosti u učitelů zvládat stresové zátěže.

Výzkum sledoval i copingové strategie vyučujících – tedy strategie zvládnutí stresu. Přičemž může jít o způsoby pozitivní, které nám pomáhají řešit zátěžovou situaci a vyhnout se v budoucnu její příčině. Copingové strategie mohou být také negativního charakteru: sice krátkodobě uleví od negativních pocitů, ale neovlivní samotnou příčinu stresu, což vede k jeho návratu. (Může se jednat například o úlevu pomocí pohybu či dobrého jídla, ale následně se znovu vracíme k příčině stresu.) V proběhlém výzkumu bylo využívání copingových strategií zkoumáno pomocí dotazníku SVF78. Na jeho základě bylo zjištěno, že 38% respondentů využívá dominantně pozitivní strategie a 17% pak strategie negativní. Zde se také ukázala spojitost s otázkou vyhoření. Vyučující, kteří nemají žádné projevy vyhoření nebo pouze mírné, využívají častěji pozitivní strategie. Naopak jedinci se silnějšími projevy vyhoření využívají častěji strategie negativní, přičemž tato souvislost byla výrazně silnější.

Jako druhou individuálně-specifickou charakteristiku sledoval výzkum self-efficacy. Tento pojem „vyjadřuje psychickou charakteristiku subjektu, jejímž obsahem je to, jak jedinec posuzuje sám sebe vzhledem k vlastní výkonnosti, uplatnění, úspěšnosti.“<sup>123</sup> V češtině ho můžeme označit jako „vnímaná osobní / vlastní zdatnost či přesvědčení o vlastní úspěšnosti“<sup>124</sup> Výsledky výzkumu ukázaly, že self-efficacy značně souvisí s vyhořením. Vyučující s žádnými či malými projevy vyhoření měli míru self-efficacy vyšší, naopak nízkou míru míru self-efficacy doprovázelo vysoké skóre ve vyhoření.

---

123 PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha, 2014, s. 247  
124 tamtéž

Výzkum také ukázal důležitost profesní spokojenosti. Vyučující, kteří jsou více spokojeni se svou prací, mají méně projevů vyhoření. Stejně tak má pozitivní vliv na míru vyhoření sociální opora, obzvláště na úrovni kolegiálních vztahů. Poselstvím pro vedení školy, zodpovědné instituce, odbornou vědeckou a učitelskou veřejnost by tedy mělo být zaměření pozornosti na nácvik funkčních strategií zvládnání stresu, podporu klimatu v učitelských týmech a sdílení profesních zkušeností mezi vyučujícími (například formou supervizí a intervizí.)

### 1.8.3 Prevence vyhoření u pedagogů

Stanislav Štech (jeden ze spoluřešitelů zmiňovaného výzkumu) upozorňuje na to, že neexistují žádné systémové programy pro učitele na podporu boje proti vyhoření. Ty probíhající bývají spíše jednotlivé a nahodilé. Apeluje také na nutnost změny ohledně dalšího vzdělávání pedagogů. Do něj by podle Štecha měly být zařazené případové studie, příklady dobré praxe či bálintovské skupiny. Možnost konzultací s kolegy a odborníky by přispěla nejen k profesnímu růstu, ale také k prevenci vyhoření.<sup>125</sup>

V předchozí části byly již uvedeny různé způsoby předcházení syndromu vyhoření. Všechny výše zmiňované preventivní opatření se týkají a jsou aplikovatelné i na učitelskou profesi. Nyní se ještě zaměříme na některé prostředky podpory duševního zdraví, které se blíže vztahují k pedagogům.

Švamberk Šauerová poukazuje na rozvíjení profesních kompetencí, které může být prostředkem podpory duševního zdraví a prevence syndromu vyhoření. Zde se můžeme zaměřit na několik oblastí.

### Celoživotní vzdělávání a sebevzdělávání

Celoživotní učení je pro pedagogickou profesi velmi významné. Na pedagogy jsou kladeny čím dál větší nároky na individuální přístup k žákům a zdůrazňována je důležitost odborné profesionality. Aby těmto nárokům mohli pedagogové dostát, osvojují si množství

---

<sup>125</sup> ŠVANCAR, Radmil. Učitelství je velmi osamělá profese: i to může vést k rozvoji syndromu vyhoření. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 2017, 120(2), s.22

dalších profesních znalostí a dovedností. V současné době to jsou především kompetence pro práci s žáky a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami. Nejedná se pouze o vytváření osobních vlastností a dovedností, ale právě i o osvojování technik prevence vzniku syndromu vyhoření.<sup>126</sup>

Pro oblast formálního celoživotního vzdělávání se v rámci pedagogické profese používá termín „další vzdělávání pedagogických pracovníků“, které slouží k rozšíření či prohloubení pedagogické kvalifikace. Neformální vzdělávání probíhá mimo školy, souběžně se vzdělávacími systémy. Jelikož se jeho výsledky obvykle neodrážejí přímo ve zlepšení pozice dotyčného na trhu práce, bývají často podceňovány. Informální učení nemusí být záměrné, je součástí každodenního života. Získané vědomosti a dovednosti často jedinci sami nerozpoznají.

## Sebezkušenostní učení jako forma rozvoje profesních kompetencí

Sebezkušenostní (zážitkové) učení vychází z modelu amerického filosofa Johna Deweye, který později rozpracoval D. Kolb. V centru celého učebního procesu stojí zkušenost, kterou člověk nabývá praktickými činnostmi a aktivním experimentováním. Na ni pak navazuje poskytnutí či vlastní vyvození teoretického vysvětlení. V praxi se ovšem ukazuje, že většina učitelů nemá o sebezkušenostním vzdělání dostatečné povědomí. Setkáváme se někdy i s neochotou získávat nové zkušenosti a zapojovat se do takto orientovaných kurzů. V proběhlém výzkumu se ale více jak polovina pedagogů kladně vyjádřila k využití tohoto typu vzdělávání. Nejčastěji měli respondenti zájem o vzdělávání v oblasti komunikace a práce se žáky se specifickými potřebami.<sup>127</sup>

## Konkrétní techniky profesního rozvoje jako nástroje prevence vzniku syndromu vyhoření a duševního zdraví

Velkou podporou pro učitele pracující s žáky s různými obtížemi mohou být

---

126 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.157-158

následující odstavec tamtéž

127 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.159, 166

takzvané balintovské skupiny. Ty fungují jako skupinová metoda řešení problému. Pozornost je zaměřená na vztah mezi učitelem a žákem. Obvykle má skupina osm až deset členů a jednoho či dva vedoucí.<sup>128</sup>

Další možností pro pedagogy mohou být například kazuistické semináře, které zprostředkovávají předání zkušeností, přístupů a konkrétních postupů, které se v práci s určitou skupinou žáků osvědčily a fungovaly. Tyto semináře lze využít i pro prevenci, kdy se učitelé seznámí s možnostmi řešení určitého problému, aniž by jej sami ve své praxi řešili.<sup>129</sup>

Z dalších technik uveďme například videotrénink interakcí, counselling (konzultování konkrétního problému) či mentoring.<sup>130</sup>

## Koučink

Koučink má za hlavní cíl motivaci ke stále lepším výkonům a k hledání vlastních zdrojů k seberozvoji. Tuto techniku lze využít i k rozvoji profesních kompetencí. V pedagogickém kolektivu lze využít týmový koučink, který může přispívat ke zlepšení sociální atmosféry na pracovišti. Mnoho technik z koučování můžeme použít i k autokoučinku, kdy realizujeme pomyslný dialog se sebou samým. Zaměřujeme se hlavně na dovednost sledování vlastního myšlení a konání s nadhledem a odstupem.<sup>131</sup>

## Metody rozvoje profesního hodnocení/sebehodnocení jako součást profesních kompetencí

Jednou z metod profesního hodnocení je supervize, o které bylo již psáno výše. V mnoha školách je pojem „supervize“ neznámý. Učitelé jsou spíše zvyklí na hospitace či inspekce. Ve škole je jedním z nejčastějších témat supervize konkrétní žák, se kterým si

---

128 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.167

129 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.169

130 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s. 170-172

131 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.174-175

samotný učitel neumí poradit. V takovém případě si kolegové při supervizi mohou sdělit vlastní zkušenosti s daným žákem – co na něj platí, jak s ním interagovat a podobně. Pedagog tak může získat o žákovi nové informace, které pomohou chápat kontext žákova chování. Následně pak lze hledat možné příčiny problémů ve vztahu s konkrétním učitelem.

Supervize je velmi důležitá pro prevenci duševního zdraví a pro profesní růst, jelikož napomáhá rozvíjet reflexi a sebereflexi toho, co dotyčný dělá a prožívá. Učitelé často mají za to, že prožívání pedagogických situací není profesionální. Práce s vlastními pocity je však velmi důležitá. Pocity ovlivňují pedagogickou práci, a pokud si je přiznáme, můžeme se situací následně konstruktivně pracovat. Základem kvalitní péče o druhé je totiž dobrá péče o sebe sama.<sup>132</sup>

Další metodou rozvoje jsou hospitace, které probíhají formou návštěv ve výuce či ve výchovně vzdělávacím procesu vedoucími pedagogickými pracovníky či ředitelem školy. Jejich smyslem je poznání pedagogické situace. Základem hospitace je pozorování, popis a následně rozhovor. Pro pedagogické pracovníky může hospitace sloužit jako nástroj sebereflexe. Mnoho učitelů oceňuje ujištění o správném provedení práce a akceptaci, pro které jsou ochotni přijmout i kritiku, aby se poučili a dále rozvíjeli.<sup>133</sup>

Pro rozvíjení zdravé reflexe a sebereflexe může sloužit autodiagnostika jako způsob poznávání a hodnocení vlastní pedagogické činnosti. K sebereflexi by měli být učitelé pozitivně podněcováni a měli by být seznámeni s vhodnými technikami pro její uskutečňování. Sebereflexe umožňuje předcházet složitějším situacím a lépe se na ně připravit, pomáhá ověřit účinnost vlastních pedagogických postupů a činností. Umožňuje zdokonalení a rozšíření konkrétních pedagogických postupů, podporuje orientaci na vlastní rozvoj žádoucím směrem. Dále vede k efektivnějšímu využití vlastních osobnostních i profesních možností. Lépe se díky ní můžeme orientovat v pedagogické situaci.

---

132 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.190-191

133 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.191

Sebereflexe také vede k vytváření prostoru pro efektivnější práci s vlastními časovými možnostmi a umožňuje přiměřeněji využívat možnosti duševní hygieny.<sup>134</sup>

Nástrojem zpětné vazby a rozvoje osobnosti pedagoga může být například také profesní portfolio. To pedagogy může informovat o efektivitě plánování jejich pedagogické práce, vytváření dobrého prostředí pro žáky a o individuálním přístupu k nim. Dále v něm můžeme hledat odpovědi na systematické využívání reflexe práce ke zlepšení profesních činností ve prospěch žáků. V portfolio také můžeme sledovat, zda se věnujeme systematicky svému profesnímu a osobnostnímu rozvoji.<sup>135</sup>

## Metody rozvíjení specifických komunikačních dovedností

Pro rozvíjení komunikačních schopností můžeme využít například trénink základního formátu komunikace, které nám pomáhá racionálně zvládat emočně vypjaté situace. Stejně jako je důležitá schopnost umět sdělit informace, je dobré umět naslouchat, což je jedna z komunikačních dovedností. Konkrétně se jedná o metodu aktivního naslouchání. V neposlední řadě je velmi cenou dovedností asertivní chování, které již bylo podrobněji popsáno výše.<sup>136</sup>

## Sabatikl

Jednou z možností, jak předcházet u pedagogů vyhoření, je využití sabatiklu. Sabatikl neboli tvůrčí či studijní volno využívají například vysokoškolští pedagogové. V zahraničí (například v Rakousku) ovšem sabatikl funguje i pro učitele základních škol (a i další profese.) Pro pedagogy nepředstavuje pouze odpočinek od učení, ale také možnost dalšího osobního růstu.

---

134 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.194-195

135 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.199

136 ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, 2018, s.202, 204, 205

V České republice se otázka volna pro vlastní vzdělávání dostala do povědomí již před delší dobou. V minulém roce (2019) se téma znovu vrátilo v podobě návrhu podaného Věrou Kovářovou (STAN). V návrhu zákona je volno pro vlastní vzdělávání definováno takto:

*„Učiteli se na jeho žádost poskytně volno pro vlastní vzdělávání nebo tvůrčí činnost (dále jen „volno pro vlastní vzdělávání“) v délce 5 až 12 měsíců jedenkrát za 10 let, nebrání-li tomu závažné okolnosti týkající se plnění vzdělávacích úkolů školy. Po dobu volna pro vlastní vzdělávání náleží učiteli plat ve výši platového tarifu podle zvláštního předpisu nebo náhrada mzdy ve výši sjednané nebo určené.“<sup>137</sup>*

---

<sup>137</sup> §24a odst., Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.[online], 3.6.2019, Dostupné z:<https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8&CT=494&CT1=0>

## 2 Vzdělávání žáků na základní škole speciální

Základní škola speciální poskytuje žákům získat základy vzdělání.<sup>138</sup> Školský zákon uvádí, že na základní škole speciální se mohou vzdělávat „žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem.“<sup>139</sup> Děje se tak na základě žádosti zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.<sup>140</sup> Těžištěm úlohy speciálních škol jsou „*výchovné a vzdělávací činnosti zaměřené na poskytování elementárních vědomostí, dovedností, na vytváření návyků potřebných k uplatnění v praktickém životě, k dosažení maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob a k zapojení do společenského života.*“<sup>141</sup> Na rozdíl od běžné základní školy se základní škola speciální vyznačuje velkou mírou využívání speciálně pedagogických prostředků a organizačními formami vzdělávání. Struktura i skladba rámcového učebního plánu je také odlišná. Primárně je kladen důraz na kompetence pracovní, komunikativní a sociálně-personální. Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (RVP ZŠS) je rozdělen do dvou dílů, které vycházejí ze stupně mentálního postižení žáků a jsou plně přístupné:

- *Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením*
- *Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami*<sup>142</sup>

Cíle vzdělávání žáků v prvním díle jsou:

- *Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci*
- *Pomáhat žákům, aby poznávali své schopnosti a možnosti a využívali je v osobním i pracovním životě*

---

138 VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*, 2018, s.126

139 ČESKO. § 48 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p48-1>

140 tamtéž

141 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.103

142 BRYCHNÁČOVÁ, Eva a Marie MÁLKOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální: RVP ZŠS.*, s.7

- *Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je k učení*
- *Podněcovat žáky k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů*
- *Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *Připravovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, vhodné projevy v chování, jednání, prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, k okolnímu prostředí i k přírodě*
- *Učit žáky chránit vlastní zdraví i zdraví jiných*
- *Vést žáky k ohleduplnosti k jiným lidem a učit je žít společně s ostatními lidmi<sup>143</sup>*

U druhého dílu RVP jsou pak cíle vzdělávání stanoveny tato:

- *vést žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy*
- *rozvíjet pohyblivost žáků a snažit se o dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí*
- *vést žáky k rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony*
- *vést žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city*
- *rozvíjet žákovu pozornost, vnímavost a poznání<sup>144</sup>*

143 BRYCHNÁČOVÁ, Eva a Marie MÁLKOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální: RVP ZŠS.*, s.12

144 BRYCHNÁČOVÁ, Eva a Marie MÁLKOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní*

Základní škola speciální má deset ročníků, přičemž první stupeň je tvořen první až šestým ročníkem a druhý stupeň tvoří sedmý až desátý ročník. „*Zřizovatel základní školy speciální může zřídit třídy přípravného stupně základní školy speciální.*“<sup>145</sup>

## **2.1 Žáci s mentálním postižením**

### **2.1.1 Mentální postižení**

Mentální postižení je pojem hojně užívaný, přesto že se nejedná o technický termín. Běžně je termín „mentální postižení“ používán jako synonymum mentální retardace. Mentální retardace je vývojová porucha rozumových schopností, která vzniká prenatálně, perinatálně i postnatálně. Projevuje se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností. Volně lze mentální retardaci přeložit jako zpoždění duševního vývoje.<sup>146</sup> Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) určuje stupeň mentální retardace na základě standardních testů inteligence. Ty mohou být nahrazeny škálami, které posuzují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. MKN-10 rozděluje 6 stupňů mentální retardace:

- F70 Lehká mentální retardace
- F71 Střední mentální retardace
- F72 Těžká mentální retardace
- F73 Hluboká mentální retardace
- F78 Jiná mentální retardace
- F79 Neurčená mentální retardace<sup>147</sup>

---

*škola speciální: RVP ZŠS. , s.73*

145 ČESKO. § 48a odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p48a-1>

146 VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*, 2018, s.33-35

147 MKN-10: (F70–Z79) Mentální retardace. *ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR* [online]. Praha, 2010

MKN-10 rozlišuje v kódu také rozsah současných poruch chování přidáním další číslice za tečkou (například F71.1):

- 0 - *Žádná nebo minimální porucha chování*
- 1 - *Významná porucha chování, vyžadující pozornost anebo léčbu*
- 8 – *Jiné poruchy chování*
- 9 – *Bez zmínky o poruchách chování*<sup>148</sup>

Jak již bylo uvedeno, na základní škole speciální jsou vzdělávání žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Tyto stupně mentální retardace MKN-10 určuje na základě inteligenčního kvocientu takto:

- F71 středně těžká mentální retardace (v klasifikaci střední mentální retardace) – IQ 35 až 49
- F72 těžká mentální retardace – IQ 20 až 34<sup>149</sup>

### **Středně těžká mentální retardace (F71)**

Osoby se středně těžkou mentální retardací mají větší potíže v oblasti chápání, řeči i zvládání běžných jednoduchých činností. Úroveň řeči bývá různá, její vývoj je obvykle opožděný. Slova se začínají objevovat až v předškolním věku. Někteří jedinci jsou schopni jednoduché konverzace a sociální interakce, jiní nemluví vůbec, ale verbálním instrukcím rozumí. Schopnosti školního učení a vzdělávání jsou omezenější, ale přesto se osoby s tímto stupněm mentálního postižení mohou naučit číst a psát. Možnosti a omezení těchto jedinců jsou ovlivněny případným přidruženým postižením smyslových orgánů a motoriky, přidružením nemocí a dalších neurologických a psychických poruch (například porucha autistického spektra či epilepsie). Osoby se středně těžkou mentální retardací nejsou

---

148 MKN-10: (F70–Z79) Mentální retardace. ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR [online]. Praha, 2010

149 MKN-10: (F70–Z79) Mentální retardace. ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR [online]. Praha, 2010

zpravidla schopny samostatného života a potrebujú celoživotní péči.<sup>150</sup>

## Těžká mentální retardace (F72)

U osob s těžkou mentální retardací bývá vážně narušena centrální nervová soustava. Obvykle má postižení rozsáhlejší a komplexnější charakter, bývá narušena i pohyblivost a mohou být postiženy i smyslové orgány. Často jde tedy nejen o mentální, ale i tělesné postižení. Mnozí jedinci mají postiženou motoriku, trpí epilepsií a podobně. Vzdělávání a výchova mohou být obtížné, systematické vzdělávání bývá problematické, také i zapojení jedinců do jednoduchých pracovních činností. Obtíže bývají i ve zvládnání hygienických návyků a samoobsluhy. Osoby s těžkou mentální retardací jsou závislé na péči druhých lidí.<sup>151</sup>

### 2.1.2 Specifika dětí s mentálním postižením a vliv na edukaci

#### Vnímání

U dětí s mentálním postižením lze pozorovat zpomalenost a snížený obsah zrakového vnímání. To je dáno zpomalením procesu utváření podmíněných spojů mezi korovými částmi analyzátorů. Narušená je také diskriminace figury a pozadí, což v podstatě znemožňuje pochopení perspektivy, částečné překrývání kontur a rozlišování polostíňů. Typická je také tzv. inaktivita vnímání, což je neschopnost podrobného vnímání prezentovaného materiálu se všemi detaily. Ve školním prostředí pak tato skutečnost negativně ovlivňuje především osvojování čtení a psaní. Má ovšem vliv i na jakékoli využití obrazového materiálu v průběhu edukace.<sup>152</sup>

Sluchové vnímání je charakteristické opožděným vyzráváním fonemického sluchu, tedy diferenciací fonémů. Vedle nedostatků v oblasti zrakového vnímání tato skutečnost podstatně ovlivňuje možnosti a kvalitu výuky čtení a také psaní, jelikož žák

---

150 NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr., 2010. s.127

151 NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr., 2010. s.127

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.98

152 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.18

není schopen sluchem rozlišit podobně znějící hlásky. Narušená je následně i schopnost sluchové analýzy a syntézy. Proto u žáků s těžším mentálním postižením není obvykle možné využít k výuce běžně užívanou analyticko-syntetickou metodu čtení.<sup>153</sup>

Děti s mentálním postižením mohou mít také deficity v prostorovém vnímání a vnímání času a prostoru. Dochází také ke snížení hmatové citlivosti. U dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením může být narušené vnímání vlastního tělesného schématu.

## Myšlení

U dětí s mentálním postižením bývá myšlení obvykle stereotypní, strnulé, vázané k určitému způsobu myšlení, je zatížené konkrétností a chybami v oblasti myšlenkové analýzy a syntézy. Typická je i nekritičnost. Úsudky nejsou přesné, pojmy jsou tvořeny těžkopádně. Problémová bývá také vyšší abstrakce a generalizace. Vzhledem k nedostatkům v korových částech analyzátorů a v integrátoru fatických funkcí bývají obtíže ve verbálním projevu.<sup>154</sup>

## Paměť

Každý člověk disponuje pamětí dědičnou a pamětí individuální, která má větší význam hlavně v oblasti edukace. U osob s mentálním postižením paměť vykazuje určitá specifika. Osvojování nových poznatků vyžaduje mnohočetné opakování a je pomalé. Obtížné pak může být znovuvybavení si podstatných informací, jelikož u těchto osob dochází k rychlejšímu vyhasínání podmíněných spojů. Proto je důležité věnovat ve vzdělávacím procesu značný prostor cyklickému opakování učiva a dbát na rozmanitost procvičovaného. Děti s mentálním postižením mají obvykle problémy se tříděním paměťových stop. Mají proto spíše mechanickou paměť.<sup>155</sup>

---

153 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.19  
následující odstavec tamtéž

154 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.19-20

155 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.20

## Pozornost

U osob s mentálním postižením je z hlediska edukace významnější pozornost podmíněná (záměrná). Ta je příznačná omezeným rozsahem sledovaného pole a nestálostí. Typická je snížená schopnost až neschopnost věnovat se více činnostem současně. S dalšími výkony obvykle přibývá i počet chyb. Činnosti, které vyžadují určitou koncentraci, děti s mentálním postižením poměrně dost unavují. Na to musíme myslet při plánování a organizaci výuky a poskytovat dostatečný prostor pro odpočinek. Míra unavitelnosti se také mění v průběhu dne. Pozornost u žáků s mentálním postižením negativně ovlivňuje i případný současný výskyt poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) či epilepsie.<sup>156</sup>

## Emotivita

Emotivita dětí s mentálním postižením je ovlivněna především nízkou řídicí funkcí mozku. Typická je netlumená intenzita emocí, citová otevřenost a neadekvátnost dynamiky a intenzity citů. Se zvyšujícím se věkem intenzita emočních reakcí klesá. Tvorba hodnot a postojů je ovlivněná egocentrickými emocemi. U dětí s mentálním postižením se často setkáme s afekty, mohou se objevovat i poruchy nálad (dysforie).<sup>157</sup>

## Volní vlastnosti

U dětí s mentálním postižením se obvykle setkáme s nedostatkem vůle, ztrátou či snížením kvality volních vlastností. Proto je třeba vůli systematicky rozvíjet a zohledňovat při tom specifika jejich psychických funkcí. Tyto děti nejsou obvykle schopny podřídit své chování dosažení úkolu a automaticky ovládat své jednání - proto děti s mentálním postižením bývají poměrně málo iniciativní. Dosahování cílů je také ovlivněno malou schopností sebekontroly, zvýšenou impulzivitou, nestálostí emocí, agresivitou či naopak úzkostí a pasivitou. K dosažení cílů je důležitá role motivace.<sup>158</sup>

---

156 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.21

157 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.21

158 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.22

## Sebehodnocení

Vývoj sebehodnocení je značně podmíněno výchovou a motivací. Sebehodnocení je výrazně ovlivněné názory osob, ke kterým má člověk citový vztah. U jedinců s mentálním postižením má také na sebepojetí vliv způsob jejich uvažování. S nedostatečným intelektuálním rozvojem souvisí zvýšené sebehodnocení dětí. Většina z nich není schopna odhadnout své reálné možnosti a podle toho s pak chovat. Na tento fakt je třeba brát při vzdělávání ohled.<sup>159</sup>

Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením vyžaduje poměrně náročné pedagogické vedení, a to nejen ze strany učitelů, ale také vychovatelů a rodičů.<sup>160</sup>

## Komunikace

Při komunikaci s dětmi s mentálním postižením musíme brát v potaz omezení intelektových funkcí, problémy v adaptačním chování, nedostatečné a snížené schopnosti uvažovat v abstraktních pojmech a schopnost orientovat se v sociálních situacích. Při komunikaci musíme dodržovat tedy určité zásady, jako jsou například:<sup>161</sup>

- respektování osobnosti jedince
- empatický a trpělivý přístup (respektování pomalejšího mluvního tempa, využití kratších rozhovorů se zapojením prvků z aktuálního dění)
- zájem o kontakt a poskytování okamžité zpětné vazby
- zohledňování deficitů v oblasti fonemické diferenciaci, artikulace, porozumění řeči
- jasné, stručné, srozumitelné a jednoduché vyjadřování
- vyhýbání se užívání abstraktních pojmů, cizích slov či zkratek
- větší zapojení mimiky a řeči těla pro dokreslení obsahu verbálního sdělení
- využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace

159 BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.22

160 SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*, 2007, s.115

161 BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.17

- časté ověřování porozumění sdělení dítětem s mentálním postižením
- nepoužívat sugestivní otázky
- používání standardního slovníku (intaktních dospělých)
- poskytnutí dostatečného času na odpověď
- zohlednění zhoršené orientace dítěte v neznámém prostředí<sup>162</sup>

V oblasti komunikace s dětmi s mentálním postižením jsou na učitele kladeny vysoké nároky, zejména při prezentaci nových informací a následně pak i při fixaci důležitých poznatků a zajištění zpětné vazby.<sup>163</sup>

U žáků se středně těžkou mentální retardací lze pozorovat v komunikaci podstatné rozdíly. U tohoto stupně postižení se často setkáváme s přítomností dalšího postižení – tělesného, smyslového nebo s poruchami autistického spektra. Ty značně ovlivňují komunikační možnosti dítěte. Některé děti jsou schopny mluvit v jednoduchých větách, jiné komunikují pouze za pomoci jednotlivých slov. Obtíže mívají také v orientaci v delším mluvním sdělení. Děti se středně těžkou mentální retardací obvykle dokáží porozumět základním slovním instrukcím a umí vést jednoduchou konverzaci verbálně nebo za využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace. Někteří jedinci jsou schopni i vyjadřování psaným projevem.<sup>164</sup>

Komunikace je u žáků s těžkou mentální retardací výrazně narušená.<sup>165</sup> U některých dětí s mentálním postižením může být oblast myšlení narušená do té míry, že nejsou schopny v rámci alternativních způsobů komunikace využít ani dvojrozměrných předmětů ve formě fotografií a obrázků. Pro komunikaci jsou pak využívány reálné – trojrozměrné předměty nebo jejich zmenšeniny.<sup>166</sup>

---

162 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.17-18

163 BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*, 2011, s.67

164 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.89

165 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.90

166 BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.20

## 2.2 Žáci s poruchou autistického spektra

### 2.2.1 Porucha autistického spektra

Porucha autistického spektra (autismus) patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Je nejspíše nejznámější poruchou v této skupině mezi veřejností. Pervazivní poruchy postihují téměř všechny psychické funkce, mění chování i projevy jedinců a tím pádem ovlivňuje i jeho interakci s okolím.<sup>167</sup> Autismus se často vyskytuje společně s dalšími poruchami či handicapami psychického či fyzického charakteru, jako je mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady a podobně. Přítomné také mohou být poruchy pozornosti a hyperaktivita či naopak výrazná pasivita.<sup>168</sup>

V mezinárodní klasifikaci nemocí nalezneme pervazivní vývojové poruchy v kapitole F84, patří sem:

- F84.0 dětský autismus
- F84.1 atypický autismus
- F84.2 Rettův syndrom
- F84.3 jiná dezintegrační porucha v dětství
- F84.4 hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F84.5 Aspergerův syndrom
- F84.8 jiné pervazivní vývojové poruchy
- F84.9 pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná<sup>169</sup>

Na základní škole speciální se setkáme často s žáky s dětským autismem, který je typický nedostatečnou emoční odpovědí směrem k druhým osobám, a nedostatečným přizpůsobením v sociálních interakcích. Častěji se s touto formou setkáváme u chlapců.<sup>170</sup>

167 NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr., 2010. s.107

168 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.124

169 MKN-10: (F80–Z89) Poruchy psychického vývoje. *ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR* [online]. Praha, 2010

170 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým,*

U atypického autismu nejsou naplněna kritéria dětského autismu, neprojevuje se v plné míře triáda problémových oblastí (viz níže). Případně jsou některé projevy potlačeny a jiné pak naopak vystupují do popředí. Atypický autismus se pojí často s různým stupněm mentální retardace. První známky poruch autistického spektra jsou zaznamenávány až po třetím roce života.<sup>171</sup>

Specifickou poruchou, se kterou se setkáme pouze u dívek, je Rettův syndrom. Dítě se zprvu vyvíjí podle běžných norem, ale po krátkém období se objevuje ztráta manuálních a verbálních dovedností. Vývoj řeči je opožděný. Stav se postupně zhoršuje a odpovídá obrazu těžké mentální retardace.<sup>172</sup>

U žáků s Aspergerovým syndromem se obvykle nevyskytuje celkové zpoždění či retardace řeči nebo zpoždění kognitivního vývoje.<sup>173</sup> Proto žáci s touto poruchou mohou navštěvovat často běžnou základní školu, i když je někdy nutná pomoc asistenta pedagoga.

## **2.2.2 Specifika dětí s poruchou autistického spektra a vliv na edukaci**

U osob s pervazivními vývojovými poruchami jsou narušené tři základní oblasti vývoje (triáda problémových oblastí), a to:

- sociální interakce a sociální chování
- komunikace
- představivost, zájmy, hra,

přičemž porucha sociální interakce závisí na hloubce postižení. Obecně je sociální intelekt vždy v hlubokém deficitu vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra.<sup>174</sup>

---

*psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.123

171 BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.25

172 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.123

173 BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.25

174 BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.23

V oblasti sociálních interakcí se u osob s poruchou autistického spektra setkáme především s nezájmem o lidský kontakt. Toto chování může být dáno pocitem ohrožení a problémem s porozuměním verbálním a neverbálním podnětům. Můžeme se potkat i s odmítáním tělesného kontaktu. Časté je vyhýbání se očnímu kontaktu. Ve výuce můžeme narazit na odmítání spolupráce, odmítání změn v navyklé rutíně a na úzkosti ze změn. U dětí s poruchou autistického spektra se mohou vyskytovat i výrazné emoční projevy (nepřiměřený smích či záchvaty zuřivosti)<sup>175</sup>.

V komunikaci dochází k obtížím ve verbální i neverbální sféře. Z hlediska diagnóz je komunikace narušena hlavně u dětského autismu, atypického autismu a Rettova syndromu. Komunikační schopnosti jsou narušeny mimo jiné ve smyslu postižení kvalitativní oblasti komunikace. Jde zejména o opožděný vývoj řeči či případně její absenci. Setkat se můžeme i s echolálií (nejčastěji u dětského autismu). V řeči se pak objevují mluvní stereotypy. U žáků s dětským či atypickým autismem je třeba budovat funkční komunikaci, k čemuž obvykle využíváme systém alternativní a augmentativní komunikace, kdy auditivní složku slova doplňujeme i o vizuální obraz.<sup>176</sup>

Při komunikaci se žáky s poruchou autistického spektra bereme vždy ohled na konkrétní diagnózu dítěte a jeho individuální specifika. V komunikaci s dětmi s poruchou autistického spektra ale platí také určité obecné zásady:

- respektovat zásady užívané v práci s dítětem (například při výchově pomocí programu Son-Rise či jiné.)
- vytvářet funkční komunikaci mezi dítětem a jeho okolím
- podporovat rozvoj verbality v nejvyšší možné míře
- využívat vizualizační komunikační strategie vzhledem k omezené představivosti

---

175 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.124

176 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.124

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.23

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*, 2011, s.74-75

a obtížím při fixaci a automatizaci slovní zásoby dětí s poruchou autistického spektra

- implementovat vybrané komunikační strategie i do širšího kontextu edukačního procesu
- respektování delšího reakčního času (otázka-odpověď)
- používání jednoduchých vět s ohledem na narušené porozumění řeči
- ověřování porozumění sděleným informacím<sup>177</sup>

Paměť u dětí s poruchou autistického spektra bývá dobrá zpravidla ta krátkodobá. Děti jsou schopné naučit se celé věty, pasáže rozhovorů, básničky a podobně. Problém je ovšem s porozuměním obsahu. S vybavováním v dlouhodobém kontextu mohou mít také obtíže. Při výuce proto musíme hledat způsoby, jak učinit informace trvalými (například využití fotografií, obrázků etc.).<sup>178</sup>

V oblasti zájmů je typický zájem o neobvyklé předměty, ve stejných a opakujících se činnostech. Opakující se chování má mnoho podob a projevů a může se demonstrovat s různou intenzitou. Je důležité hledat příčinu tohoto chování a snažit se mu předcházet. Děti s poruchou autistického spektra mají často oblíbené konkrétní předměty, které vyžadují mít u sebe, nebo určité předměty sbírají. Rituály mohou být i verbální, kdy dítě opakuje některá slova či věty, nebo klade stále stejnou otázku. Pro okolí takové chování bývá náročné a únavné.<sup>179</sup>

Ve vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je využívána metodika strukturovaného učení. Základní tři pilíře strukturovaného učení jsou: individuální přístup, strukturace a vizualizace. Individuální přístup spočívá v zjištění úrovně jednotlivých vývojových oblastí žáka, ve zvolení adekvátního systému komunikace, ve vytvoření vhodného pracovního místa a strukturace prostředí, v sestavení individuálně výchovně

---

177 BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*, 2011, s.76-77

178 BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.24

179 FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.124

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 2011, s.24-25

vzdělávacího plánu. Strukturace - je v knize tento termín? , neříká se „strukturalizace“? pomáhá žákům s autismem lépe se orientovat a vytvářet předvídatelná spojení mezi místy, aktivitami a chováním. Jedná se například o časovou strukturu, strukturu pracovního programu, strukturování pracovních sešitů. Vizualizací pak pomáháme například rozpracovat úkol či postup na jednotlivé kroky a vytvořit tak schéma následujících činností.<sup>180</sup>

### **2.3 Žáci s kombinovaným postižením**

V kombinaci s mentálním postižením se často vyskytuje tělesné postižení, případně smyslové vady. U osob s mentální retardací se prakticky vždy vyskytuje také narušená komunikační schopnost. Společně s tělesným postižením se mentální retardace váže nejčastěji u dětské mozkové obrny.<sup>181</sup>

Ve speciální škole se setkáváme často s velmi širokou škálou postižení a diagnóz, jako je například dětský autismus s úplnou ztrátou sluchu, mentální retardace s těžkým tělesným postižením či přítomnost diabetu prvního stupně. To klade velké nároky na pedagogy, kteří se žáky pracují, aby z nich poskytli péči v největší možné míře. Náročná je nejen komunikace a předávání informací v rámci vzdělávání, ale také oblast sebeobsluhy, hygieny, jídla či fyzické manipulace.

### **2.4 Specifika práce na základní škole speciální**

Práce učitele na základní škole speciální je v mnoha ohledech velmi odlišná od práce učitelů na běžné základní škole. Třídy mají menší počet žáků a obvykle nejsou rozděleny na základě věku - navštěvují je žáci různého stáří. Zároveň se zde potkávají děti s různým typem postižení a rozličnými individuálními charakteristikami. To ovlivňuje harmonogram dne, uspořádání prostoru třídy, způsob a limity výuky, volbu aktivit a jejich realizaci a podobně. U některých žáků se také můžeme setkat s problémy ohledně společného fungování v kolektivu – například u žáků s agresivními projevy nebo u dětí

---

<sup>180</sup> FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, 2008, s.125-126

<sup>181</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*, 2007, s.147

citlivých na určité chování nebo například na zvuky. Každý žák také potřebuje jinou míru péče a pozornosti. Každá třída tak má svoji specifickou dynamiku a fungování.

Specifická je i proměnlivost kolektivu žáků. V rámci školního roku se jedná o pravidelnost docházky jednotlivých dětí. Docházka se někdy v rámci třídy velmi liší - na základě častých zdravotních komplikací či pravidelných terapií mimo zařízení školy. V dlouhodobém kontextu je to pak doba, po kterou pedagog s konkrétním žákem pracuje, jelikož žáci nemění ze zásady každý školní rok třídu. Pro práci se žáky na základní škole speciální je obvykle potřebné dlouhodobé působení, protože progres nebývá příliš velký a i zapojení žáka do školního prostředí a do fungování konkrétní třídy může vyžadovat dost času. Pro učitele může být tedy náročné, pokud žák brzy přechází do jiné třídy, protože pak nemá dostatečnou možnost vidět výsledky svého působení. Naopak zatěžující může být i opačná situace, kdy žák zůstává v jedné třídě (u jednoho učitele) více let a jeho pokroky jsou minimální, či dokonce dochází k regresi. Stejně tak je velmi náročné, pokud se jedná o žáka, jehož přítomnost ve třídě je nadstandardně zátěžová pro pedagogy i ostatní žáky (například u přidružených poruch chování).

Domnívám se, že velice důležitým faktorem je také práce v týmu, kdy ve třídě působí kromě učitele i asistent pedagoga (případně více asistentů). Tato skutečnost může být velmi přínosná, pokud týmy správně fungují, ovšem v opačném případě může být naopak velmi zatěžující. Zároveň se učitel musí - kromě žákům - věnovat aktivně i asistentům, aby edukační proces mohl správně probíhat.

Specifická je také rovina kontaktu a spolupráce mezi pedagogy a rodiči žáků. I na běžné základní škole se učitel setkává s různým pohledem rodičů na funkci školy. Vzhledem k nutnosti individuálního přístupu a zároveň i k jiným požadavkům na vzdělávání, které jsou dány školním vzdělávacím programem, nelze vždy jasně určit, co se od žáků a pedagogů čeká. Můžeme se tak setkat s různým pohledem rodičů na funkci školy, která ne vždycky souzní s názorem učitele či vedení školy. Vždy je nutné brát ohled na přání rodičů - to ale někdy pro učitele může být obtížné až nereálné z hlediska možností (například nedostatek času či nedostatek pedagogických pracovníků pro

specifickou individuální práci s žákem). Přání rodiče nemusí být vždy v souladu s doporučovými postupy, či dokonce může narušit chod třídy, potažmo školy. Různí se též představy rodičů o vzdělávání žáků. V ideálním případě by mělo dojít k oboustranné domluvě s učitelem na ideálním rozvíjení potenciálu žáka. Můžeme se ale setkat i s nerealistickými nároky na dosažené výsledky, nebo naopak s názorem, že speciální škola poskytuje spíše jen hlídání dítěte.

Potřeba dobře fungující komunikace mezi pedagogy a rodiči je opravdu důležitá. Pro většinu žáků je velmi podstatné, aby byly sjednocené postupy a „mantinely“ ve škole a v domácím prostředí. Pokud se snažíme upevnit nějaké žádoucí chování, nebo naopak eliminovat nevhodné, je důležitá podpora rodičů.

## **2.5 Základní školy speciální a syndrom vyhoření**

Školství je oblast, kde se syndrom vyhoření vyskytuje ve vysoké míře. Často se jedná o učitele, kteří do zaměstnání nastupují s představou o tom, jak povedou žáky v jejich cestě za poznáním. Tito učitelé a učitelky patří často k nejlepším. Také na pedagogických fakultách bývají mezi nejlepšími studenty. Rizikovější je skupina učitelů na základních a středních školách, včetně učňovských oborů. Je tu ovšem jedna skupina pedagogů, kterých se vyhoření dotýká ještě více. Jak uvádí psycholog Jaro Křivohlavý, jsou to právě speciální pedagogové pracující s žáky s mentálním postižením, kteří syndromu vyhoření podléhají ve větší míře.<sup>182</sup>

Náročnost povolání speciálního pedagoga spočívá v práci s žáky se zdravotním postižením, ke které je nutné intenzivní pracovní nasazení. Zároveň je tu minimální či velmi omezená zpětná vazba.<sup>183</sup> Což souvisí s často s narušenými komunikačními schopnostmi žáků a s poruchou sociální interakce.

Stresující faktory u pedagogů nespočívají pouze v oblasti interakce učitele se žáky, ale mohou jimi být i střety s kolegy, s vedením či partnery. U speciálních pedagogů pak syndrom vyhoření ovlivňuje rozsah zkušeností učitele, charakter postižení konkrétních

<sup>182</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*, 2012, s. 28, 32

<sup>183</sup> MÁROVÁ, Ivana, Karel PANČOCHA a Dagmar PŘINOSILOVÁ. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků základních škol speciálních. *Speciální pedagogika*, 2015, 25(2),s.124

žáků, konflikt rolí a vysoká míra administrativní zátěže.<sup>184</sup>

Z výzkumu I. Márové, K. Pančochy a D. Přinosilové, který sledoval míru vyhoření u pedagogických pracovníků základních škol speciálních v Jihomoravském kraji, vyplynulo, že tendence k vyhoření u těchto pedagogů byla nižší než u učitelů z běžných základních škol. Tento výsledek ovšem může být ovlivněn i výběrem respondentů – jejich počtem (102 zúčastněných) - i nenáhodným způsobem výběru škol. To snižuje zobecnitelnost výsledků výzkumu na celkovou pedagogickou populaci pedagogických pracovníků základních škol speciálních. U respondentů tohoto výzkumu se prokázal mírný sklon k vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání a osobního uspokojení. Emocionální vyčerpání a depersonalizaci ovlivňují dle výsledků následující faktory: délka praxe, úroveň dosaženého vzdělání, typ pracovní pozice a subjektivně hodnocený psychický stav. Negativní vliv v tomto směru měla delší pedagogická praxe (více ohrožení byli jedinci s praxí 16 let a více), vyšší vzdělání, práce na pozici speciálního pedagoga a negativně hodnocený vlastní psychický stav. Míra osobního uspokojení pak byla v celém vzorku veskrze stabilní.<sup>185</sup>

---

184 MÁROVÁ, Ivana, Karel PANČOCHA a Dagmar PŘINOSILOVÁ. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků základních škol speciálních. *Speciální pedagogika*, 2015, 25(2),s.131

185 MÁROVÁ, Ivana, Karel PANČOCHA a Dagmar PŘINOSILOVÁ. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků základních škol speciálních. *Speciální pedagogika*, 2015, 25(2),s.133

## **3 Výzkum**

### **3.1 Cíl praktické části diplomové práce**

Cílem praktické části bylo zjistit, jaké jsou rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření z pohledu jednotlivých vyučujících a jak na škole funguje prevence vzniku vyhoření. A to jak z hlediska individuálního přístupu učitelek, tak i z hlediska vedení školy. Na základě zjištěných problémových oblastí, fungujících preventivních opatření a případných nedostatků v oblasti prevence bude vytvořen seznam doporučení pro zúčastněné výzkumu – tedy pro speciální pedagožky a vedení školy.

### **3.2 Charakteristika zkoumaného souboru**

K výzkumu byli osloveni pracovníci Mateřské školy a základní školy speciální Diakonie ČCE v Praze. V této škole jsou žáci rozděleni celkem do pěti tříd – čtyři základní školy speciální a jedna pro mateřskou školu speciální a přípravný stupeň základní školy speciální. Výzkumu se zúčastnilo všech pět třídních učitelek a také ředitel školy. Jedna z třídních učitelek zároveň vykonává funkci zástupkyně ředitele.

Na této škole se mohou vzdělávat žáci se středně těžkou, těžkou až hlubokou mentální retardací v kombinaci s tělesným postižením, autismem i více vadami. Škola se zaměřuje na edukaci žáků s těžkým kombinovaným postižením. Celkem školu navštěvuje 32 žáků, v každé třídě je šest až osm dětí, které se tu vzdělávají pod vedením třídní učitelky a asistentů pedagoga. Kromě třídy mateřské školy a přípravného stupně nejsou žáci rozděleni podle věku. Škola kromě vzdělávání a výchovy nabízí řadu dalších aktivit, jako například individuální fyzioterapii, canisterapii, pobyt ve snoezelenu, masáže či perličkovou koupel. Během týdne se žáci ze všech tříd setkávají na společné aktivity v prostorách tělocvičny, a to ke skupinové logopedii a společnému zpívání. Žáci mohou dále navštěvovat školní družinu. V budově je také školní jídelna, žáci se stravují ve třídách.

### **3.3 Metodika výzkumu**

Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů na základě předem připravených otázek. V průběhu rozhovorů pak ještě očekávaně některé další otázky vyvstaly k upřesnění či doplnění odpovědí. Respondenti byli pro spolupráci osloveni osobně. Jednotlivé rozhovory probíhaly v prostředí vyhovujícím respondentům v prostorách školy (nejčastěji ve třídách), v jednom případě mimo budovu. Rozhovory probíhaly v soukromí, bez přítomnosti dalších osob. Na rozhovory byl předem vyšetřen dostatek času. Doba trvání rozhovoru se pohybovala v průměru mezi čtyřiceti a padesáti minutami. Každý respondent byl předem seznámen s touto prací a jejím cílem. Všichni byli také upozorněni na to, že získaný materiál bude použit pro potřeby této práce a byli dotázáni na souhlas s pořízením zvukového záznamu rozhovoru. Jednotlivé rozhovory byly nahrány na diktafon.

Na průběhu rozhovorů bylo znát, že se s respondenty znám osobně, jelikož na dané škole působím jako asistentka pedagoga. Domnívám se, že tento fakt nebyl na překážku, naopak byl pro výzkum výhodou. Díky svému působení zde znám prostředí a fungování školy, žáky i samotné vyučující. Vzhledem k osobní známosti jsem také věděla, kam mohu v dotazování zajít. Také celková pozitivní atmosféra rozhovorů, myslím, přispěla k otevřenosti a sdílnosti dotazovaných. Pro zachování anonymity respondentů byla v této práci pozměněna jejich jména a není zde také uvedený konkrétní název pracoviště.

### **3.4 Charakteristika rozhovorů**

Všechny rozhovory s třídními učitelkami probíhaly podle stejné struktury. Rozhovor s ředitelem školy byl pak upraven podle toho, aby odpovídala záměru výzkumu, tedy zjistit i pohled na problematiku prevence vyhoření ze strany vedení školy.

Jelikož u učitelek bylo cílem zjistit, jaké oblasti práce speciálního pedagoga považují za rizikové pro vyhoření a jak v této sféře probíhá prevence, vycházela jsem z jejich vlastního chápání pojmu vyhoření. A následně byly i respondentky seznámeny s pojetím syndromu vyhoření tak, jak je uvedené na začátku této práce. V úvodu byli také

všichni respondenti dotázáni, zda problematiku vyhoření považují za aktuální v kontextu práce učitele na speciální škole a zda se již s vyhořením během své učitelské praxe setkali (u sebe či u někoho z kolegů).

Druhá část rozhovoru byla zaměřena na rizikové faktory vyhoření. Zde jsem vycházela z teoretické části, především z oblastí uváděných v literatuře jako zátěžových pro pedagogy a také ze zmiňovaného výzkumu z let 2016-2018. Rizikové faktory jsem pro snadnější práci s výsledky rozdělila do několika oblastí: osobnostní rysy pedagoga, organizace práce a pracovní vytížení, přímá práce s žáky, komunikace s rodiči, komunikace s vedením školy a podpora vedení, administrativní zátěž, sociální klima učitelského sboru a společenské uznání profese speciálního pedagoga.

Třetí část rozhovoru byla věnována prevenci vyhoření. Zde jsem zjišťovala, do jaké míry prevence probíhá a kde jsou případné nedostatky a možnost pro zlepšení. Pro lepší přehlednost jsem oblast prevence rozdělila (na základě teoretické části) do dvou částí: interní oblast (individuální možnosti prevence) a externí vlivy. V individuálních možnostech prevence jsem se učitelek dotazovala především na faktory, které uvedly jako rizikové nebo zátěžové. Interní faktory se týkaly osobnostních rysů, zvládnutí pracovní zátěže a mimopracovních aktivit. V oblasti externích vlivů prevence byly otázky směřovány na fungování školy a pracovní podmínky, roli vedení a připravenost na riziko vyhoření v rámci profesní přípravy.

V této části rozhovoru jsem také vycházela z výzkumu Smetáčkové na českých školách, která v závěru upozorňuje na několik důležitých oblastí pro prevenci vyhoření u učitelů, a to: nácvik funkčních strategií zvládnutí stresu, podporu klimatu v učitelských týmech a sdílení profesních zkušeností mezi vyučujícími. Proto jsem se snažila zjistit, jaká je věnována pozornost těmto třem oblastem na zkoumané škole.

### 3.5 Výsledky šetření

#### Rozhovory s třídními učitelkami

Tabulka č.1. Identifikační údaje respondentek

<b>jméno</b>	<b>Karolína</b>	<b>Marie</b>	<b>Lucie</b>	<b>Veronika</b>	<b>Jana</b>
<b>věk</b>	47 let	29 let	41 let	58 let	58 let
<b>vzdělání</b>	Speciální pedagogika Učitelství, učitelství 1. stupeň	bakalářské - Sociálně výchovná péče o smyslově postižené, Management a speciální pedagogika, Učitelství a speciální pedagogika, Učitelství 2.stupně a středních škol,	bakalářské Speciální pedagogika oborová, v současnosti studium navazující magisterské Speciální pedagogika a učitelství	Učitelství matematiky a chemie na Pedf UK, rozdílové studium speciální pedagogiky na Pedf UK	Střední škola pedagogická, Speciální pedagogika a český jazyk Pedf UK
<b>délka praxe ve školství</b>	14 let	6,5 let	8 let	34 let	25 let
<b>délka praxe na současné pozici</b>	1,5 roku	5,5 let	5 let	20 let	15 let (na škole 25 let střídavě na pozici učitelky a asistentky)
<b>předchozí zaměstnání</b>	Učitelka ve speciální třídě mateřské školy	Pedagogický pracovník na odborném učilišti, Asistentka pedagoga v současné třídě působení	Asistentka pedagoga v mateřské škole speciální	Učitelka na základní škole (matematika, chemie)  Asistentka pedagoga	ne

Všechny respondentky uvedly, že na současném místě a pracovní pozici jsou spokojené a práce speciálního pedagoga je těší.

V pojetí syndromu vyhoření se většina shodla na tom, že hlavní příznak vidí

v nezájmu o práci, ztrátu motivace a vyčerpání. Marie a Jana také uvedly jako jeden ze znaků to, že pedagog přestává být aktivní v hledání nových postupů a metod v práci s žáky. Zmiňovaná byla i únava, kterou již nejde vykompenzovat běžným odpočinkem. Karolína shrnula svou představu o vyhoření v profesi učitele takto: „*To je, když už se jim (žákům) nezasměješ, když už tě jen naštvou.*“

Všechny učitelky se shodly na tom, že téma vyhoření je pro speciální pedagogy aktuální, jelikož se jedná o skupinu, která je vyhořením poměrně ohrožená. Zároveň ale většina uvedla, že se jedná o fenomén, který se týká všech povolání a je závislý na osobnosti daného jedince.

Žádná z respondentek se osobně nedostala do situace, kdy by na sobě pocítila příznaky vyhoření. Jedna z dotazovaných pak uvedla, že se s vyhořením setkala u kolegů na předchozím pracovišti.

## Rizikové faktory vyhoření

V otázce rizikových faktorů vyhoření uvedly shodně Lucie s Marií jako osobnostní rys perfekcionismus. Ten může být pro učitelky zátěžový, jelikož se při vzdělávání často nedaří naplnit vlastní vize a představy a učitelky mají také někdy problém delegovat část povinností na další osoby. Ostatní respondentky v tomto směru riziko nespatřují.

Pracovní vytížení, co se týká počtu hodin a příprav, pokládají všechny dotazované za přiměřené. Stejně tak i administrativní práci (, která se u učitelské profese objevuje jako jeden z rizikových faktorů), nepokládají dotazované za příliš zátěžovou. Většina uvedla, že administrativu přijaly jako nutnou součást povolání. Jediná připomínka, která se vyskytla vícekrát, bylo psaní vysvědčení a zpráv u žáků, kteří jsou u dané učitelky již několik let. U těchto dokumentů je pak náročné udržet originalitu, jelikož se často stav žáka příliš nemění.

Zajímavé zjištění bylo, že ani jedna z dotázaných učitelek neuvedla jako jako negativní faktor společenské ohodnocení učitelské profese (respektive profese speciálního pedagoga), i když se malé společenské uznání často uvádí jako jeden z faktorů, který

přispívá k ohrožení vyhoření učitelů. Všechny dotazované uvedly, že společenské uznání je něco, čím se osobně nezabývají, i když jsou si vědomy tohoto problému v přístupu společnosti k učitelům obecně. Dvě dotazované uvedly, že se někdy setkávají s negativním přístupem lidí k poskytování péče lidem s postižením.

Z rozhovorů vyplynulo, že jevíce náročnou je oblast přímé práce s žáky. Odpovědi jsou zaznamenány v následující tabulce.

Tabulka č. 2 Rizikové faktory

<b>jméno</b>	<b>Karolína</b>	<b>Marie</b>	<b>Lucie</b>	<b>Veronika</b>	<b>Jana</b>
<b>Práce s žáky</b>	Omezená zpětná vazba od žáků  stereotyp práce  malá kontrola ze strany rodičů, vedení - je těžké udržet si pracovní morálku při práci s žáky, kteří nemají velký potenciál  strach ze změn ve třídě- odchod šikovných dětí strach z toho, že by si zvykla na méně schopné žáky (méně práce)	stresující projevy chování  nevztahovat si negativní projevy žáků osobně  riziko úrazů během dne a na akcích mimo budovu školy - výlety etc  malá nebo žádná zpětná vazba (u žáků s PAS)  obtížné určení příčin problémů u žáků  nesoulad očekávání a reálných výsledků	Omezená zpětná vazba, která je zátěží při zjišťování příčin nepohody žáků  nenaplněná očekávání  hlučnost prostředí  zdravotní riziko – možnost úrazu, dušení – neustále ve střehu  malé pokroky (i když je na to člověk připravený)  fyzická únava – péče o žáky (jídlo, hygiena..)	Náročné projevy chování u žáků s poruchami chování  malé pokroky žáků	Malé pokroky  velké množství pečovatelské práce (všichni žáci ve třídě s kombinovaným postižením)  omezení hybnosti žáků

		fyzická náročnost při manipulaci s dětmi  trénování sebeobsluhy (hygiena)			
--	--	--	--	--	--

Jak vyplývá z uvedených odpovědí, nejčastějším faktorem, který je pro učitelky zátěžový, je omezená zpětná vazba žáků. Většina žáků navštěvujících školu je neverbální, ke komunikaci je nutné využívat alternativní metody. Ale i přes to, je komunikace s žáky velmi obtížná. V rozhovorech učitelky uvedly, že malá zpětná vazba není omezující pouze pro vzdělávací proces, ale je často pro pedagogy stresující, když se žák dostane do psychické nebo fyzické nepohody a omezená komunikace brání v nalezení příčin a následné pomoci.

Dalším často uvedeným faktorem byly malé pokroky žáků, ty jsou vázané především na míru postižení.

Další uváděné faktory se týkaly obvykle konkrétního složení třídy. V některých třídách je nutná častější manipulace s žáky (při hygieně nebo v rámci aktivit), což zvláště u starších žáků je fyzicky náročné. Ve třídě Jany je pak vzhledem k postižení žáků velmi časově náročná pečovatelská práce, kdy jídlo a hygiena žáků zabírá velké procento času.

U komunikace s rodiči žáků se všechny respondentky shodly na tom, že je to poměrně náročná oblast, ale v momentálním složení žáků nedochází v tomto směru k problémům a komunikace s rodiči funguje dobře.

Zajímavé zjištění pro mne bylo, že Karolína pokládá za rizikový faktor velkou míru svobody, respektive malou kontrolu ze strany vedení a rodičů. Což považuje za nepřijemné, jelikož tím přichází o část motivace a podnětů k práci. Naopak všechny ostatní respondentky tento fakt uvedli jako pozitivní.

Co se týče celkového fungování školy, dvě učitelky shodně uvedly jako problematickou malou komunikaci mezi jednotlivými třídami a nedostatek sdílení zkušeností a nápadů.

## Prevence

V části rozhovoru týkajícího se prevence syndromu vyhoření se respondentky nejvíce vyjadřovaly k interní stránce, tedy k vlastním možnostem prevence. Za velmi pozitivní považují, že se samy aktivně snaží hledat cesty k řešení všech oblastí, které uvedly jako zátěžové či stresující. Jedinou výjimkou je problém fyzické náročnosti práce. Odpovědi týkající se právě zvládání pracovní zátěže jsou uvedeny v tabulce níže.

Tabulka č.3 Možnosti individuální prevence při zvládání pracovní zátěže

jméno	Karolína	Marie	Lucie	Veronika	Jana
<b>Zvládání pracovní zátěže</b>	<p>Snaha stále něco vymýšlet, aby ji práce bavila</p> <p>snaha o budování dobrých vztahů ve třídě s asistentkami</p> <p>snaha přilákat děti, udělat to zajímavé</p>	<p>Nesrovnávat třídy (výsledky žáků)</p> <p>uvědomit si a pojmenovat problém, v případě náročných situací se připravit na možné krizové scénáře</p> <p>hledání alternativních způsobů komunikace s žáky pro zlepšení zpětné vazby</p> <p>diskuze s asistenty, hledání pomoci u</p>	<p>Zpětná vazba formou zážitkových deníků</p> <p>zpětná vazba od rodičů (reagování na fotky, předávání informací o dětech)</p>	<p>Různé změny v náplni práce a nové podmínky</p> <p>naučit se radovat z drobností</p> <p>snaha o dobré vztahy ve třídě mezi kolegy</p> <p>organizace času tak, aby byl den dobře naplněný</p>	<p>Hledání motivace fromou nových činností a podnětů</p> <p>Vzdělávání se (kurzy)</p> <p>Ocenění i malé zpětné vazby u žáků</p> <p>dopřát dětem i činnosti, které nejsou přímo žádoucí, pokud žákům přináší radost</p> <p>přizpůsobení se potřebám žáků</p> <p>hledání nových cest pro práci</p>

		dalších osob (kolegové, lidé z SPC etc.)			s žáky
--	--	--	--	--	--------

Tato část rozhovoru byla velmi podnětná a i pro mne byla obohacující sdílením různých přístupů a nápadů kolegyň.

U Karolíny mne oslovila její snaha o dobré fungování třídního kolektivu. Cíleně se snaží budovat dobré vztahy se svými asistentkami. Kromě přátelského přístupu se snaží o zpříjemnění situací, které jsou někdy náročné. Například při výuce, kdy často mnoho žáků neprojevuje zájem, nebo příliš nevnímá její snahu, zapojuje schválně do výkladu různé vtipy určené právě kolegyním, aby situaci odlehčila. I na základě svých zkušeností s fungováním této třídy musím říct, že humor a schopnost nadhledu Karolíny je pro celkové fungování třídy velkým přínosem.

Marie také zmiňovala snahu o komunikaci a spolupráci s asistenty, se kterými také hledá nové možnosti, jak zlepšit zpětnou vazbu žáků. U prevence zdůrazňuje především potřebu uvědomění si problému a schopnost pojmenovat ho. To uvádí i v kontextu aktivit, které pro ni jsou zátěžové – výlety nebo jiné akce s žáky, kde hrozí větší riziko úrazů. Pochopení vlastních obav pokládá za základ vyrovnání se s problémem. Těmto aktivitám se snaží nevyhýbat a pro větší klid se snaží předem psychicky připravit na možné problémy, které by mohly nastat. S dalšími získanými zkušenostmi jsou navíc tyto aktivity v budoucnu méně stresující a pro žáky jsou velmi přínosné.

Lucie pro zlepšení zpětné vazby využívá zážitkové deníky, ve kterých jsou fotky dokumentující dění ve třídě a také různé výtvary žáků. Primárně tyto deníky vznikly za účelem, aby rodičům žáků zprostředkovali dění ve škole. Lucie ale oceňuje deníky i jako zpětnou vazbu pro ni samotnou, jelikož v nich jsou zpětně vidět pokroky, kterých si sama někdy nevnímá (například posun v zapojení se do různých činností). Také v tomto směru intenzivně podporuje komunikaci s rodiči žáků, od kterých dostává zpětnou vazbu. Ta se osvědčila například velmi dobře během karantény.

Veronika nejvíc z preventivních opatření vyzdvihla různorodost činností, které ve škole dělá a může se tak neustále posouvat dál a učit se nové dovednosti. Věnuje se například správě webu, vedla program na zavedení interaktivních tabulí a nyní také funguje jako zástupkyně ředitele. Technické činnosti, jako je například práce s webem, ji baví a proto se jim věnuje někdy i ve svém volnu.

Jana také zdůraznila důležitost věnování se novým činnostem a hledání nových možností osobního rozvoje. Velkým přínosem pro ni byl vznik snoezelenu, ve kterém pracuje individuálně s žáky nebo s menšími skupinami. K tomuto účelu absolvovala různé kurzy a ve vzdělávání pokračuje.

Všechny učitelky uvedly, že v prevenci vyhoření hrají velkou roli jejich mimopracovní zájmy a aktivity (sport, zájmové činnosti, společenské aktivity).

V oblasti externích vlivů prevence již dotazované neuváděly tolik konkrétních podnětů. Více zde i zmiňovaly nedostatky. Z faktorů, které působí pozitivně na předcházení vyhoření uvedly všechny dotazované dobré klima pedagogického kolektivu a otevřenost kolegů a vedení k řešení možných problémů. Několik dotazovaných také vyzdvihlo dobré fungování třídních pedagogických kolektivů, kdy i asistenti dostávají poměrně velký prostor pro vlastní iniciativu.

Všechny učitelky se ovšem shodly, že prevence není ve fungování školy systémově nastavená, ze strany vedení se jedná spíše o příležitostné akce, na kterých se pedagogové setkávají a o možnost dalšího vzdělávání. Většina dotazovaných také pozitivně ohodnotila důvěru vedení, které umožňuje učitelkám ve třídách režim, který pokládají za vhodný.

V odpovědích se také opakovala role projektových dnů, kterých se účastní všechny třídy a působí kromě zpestření programu pro žáky také jako příjemné rozptýlení pro pedagogický personál.

Při dotazování na systémovou prevenci vyhoření uvedly čtyři dotazované (Kromě Karolíny, která na škole působí kratší dobu), že dříve na pracovišti probíhala skupinová

supervize. Bohužel zde nejspíš nedošlo k dobré spolupráci, což bylo zřejmě dáno přístupem supervizorky. Bohužel tato zkušenost měla na některé učitele negativní vliv ve smyslu přístupu k supervizi jako takové. Dvě respondentky také uvedly, že kromě této zkušenosti se se supervizí nesetkaly, tím pádem ani nemají jasnou představu o tom, jak by měla kvalitní supervize probíhat. Dvě další učitelky přesto uvedly, že by supervizi supervizi, která by umožňovala primárně sdílet zkušenosti mezi vyučujícími, obě také pokládají za vhodné, kdyby měli pedagogové větší možnost komunikace s dalšími odborníky. To pokládají za přínosné zejména pro zlepšení manipulace s dětmi a pomoc se správným vybavením třídy. Také by tato možnost pomohla v hledání nových postupů a metod edukace žáků.

Co se týče nácviku funkčních strategií zvládnání stresu, žádná z respondentek tuto oblast neuvedla jako klíčovou pro prevenci vyhoření, ani ji nepokládá za vhodnou k doplnění systémové prevence. U tohoto bodu bych ovšem podotkla, že žádná z respondentek neměla příliš konkrétní představu o tom, co všechno do této oblasti spadá. Při rozvedení otázky pak většina učitelek uvedla, že pokládá za vhodné zlepšení asertivních dovedností, především komunikace.

Získané odpovědi učitelek na externí vlivy prevence vyhoření jsem porovnávala s odpověďmi ředitele školy, kterého jsem se ptala na jeho pohled. Otázky byly směřované primárně na to, jaká je podle něj role vedení školy v prevenci vyhoření pedagogů. Podle ředitele je jeho úloha v tomto směru hlavně ve snaze zajistit spolupráci mezi třídami, podporovat učitele v pravidelném vzdělávání a zajištění supervize. To se zatím nedaří, ale do budoucna by rád ve škole zavedl pravidelnou externí supervizi jak pro jednotlivce, tak i pro týmy.

Porovnání pohledů učitelek a ředitele ukázalo, že v otázce klimatu učitelského týmu vnímají obě strany situaci odlišně. Zatímco ředitel pokládá komunikaci mezi třídami za zdařilou, dvě z učitelek vysloveně uvedly, že komunikaci a spolupráci mezi třídami vnímají jako nedostatečnou. Tři respondentky také uvedly, že vcelku pozitivní klima je dáno primárně tím, že se sešel dobrý kolektiv a pedagogové si poměrně rozumí. Klima

pedagogického sboru ovšem jinak podle nich není aktivně vedením podporováno, spíše je učitelům v tomto směru dopřávána volnost. Spolupráce mezi učitelkami a sdílení zkušeností pak podle respondentek vychází primárně z vlastní aktivity jedinců.

### **3.6 Doporučení dotazovaným**

- Vedení školy by mělo aktivně podporovat sdílení profesních zkušeností mezi vyučujícími. K tomuto účelu by bylo vhodné znovuzavedení supervize. Pro její vhodné fungování by také měli být zúčastnění předem dobře seznámeni s jejím účelem a cílem, aby se zabránilo negativnímu přístupu, který k supervizi některé z vyučujících mají.
- Ukázalo se, že vyučující mají mnoho dobrých podnětů a metod, které jim pomáhají v předcházení vzniku vyhoření. Bylo by proto dobré, kdyby tyto myšlenky sdílely mezi sebou.
- Pro zlepšení sdílení zkušeností a podporu komunikace by byla vhodná i úprava prostředí, jelikož momentálně na škole chybí prostor, kde by se vyučující mohly scházet. Většina rozhovorů se nyní odehrává mimo budovu, nebo v šatně či jiných málo vhodných prostorách.
- Pro rozšíření dovedností v nácviu funkčních strategií zvládnání stresu by bylo vhodné doporučit konkrétní kurzy v rámci dalšího vzdělávání pracovníků. Konkrétně Diakonie (jako zřizovatel školy) takovéto kurzy nabízí. Ty jsou ovšem primárně určeny pro pracovníky v sociální sféře a učitelé o této nabídce zpravidla ani nevedí.

## **Závěr**

Ve své práci jsem se snažila postihnout problematiku vyhoření jako fenoménu týkajícího se celé společnosti. Dále jsem zjišťovala jaká jsou specifika vyhoření postihujících učitelkou profesí.

V teoretické části jsem se dále zaměřila na problematiku vzdělávání žáků na základní škole speciální a na specifika profese speciálního pedagoga v souvislosti ohrožení

syndromem vyhoření.

Cílem praktické části bylo zjistit jak funguje prevence vyhoření u speciálních pedagogů na konkrétní škole. Jaké jsou rizikové faktory pro vznik syndromu vyhoření z pohledu jednotlivých vyučujících a jak funguje prevence vyhoření. A to z hlediska individuálního přístupu učitelek, tak i z hlediska řízení školy. Na základě výsledků pak bylo vytvořené doporučení pro zlepšení prevence vzniku syndromu vyhoření na sledované škole.

Takto zpracované téma prevence syndromu vyhoření nabízí další možnost pokračování a rozpracování tématu. Jelikož se praktická část zabývala pouze situací na jedné konkrétní škole, bylo by jistě zajímavé provést podobné šetření i na dalších základních školách speciálních a porovnat výsledky pro vytvoření komplexnějšího systému prevence vyhoření u speciálních pedagogů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ARNUP, Jessica a Terence BOWLES. Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education* [online]. 2016, **60**(3), 229-244 [cit. 2020-06-19]. DOI: 10.1177/0004944116667620. ISSN 0004-9441. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/308272935\\_Should\\_I\\_stay\\_or\\_should\\_I\\_go\\_Resilience\\_as\\_a\\_protective\\_factor\\_for\\_teachers\\_intention\\_to\\_leave\\_the\\_teaching\\_profession](https://www.researchgate.net/publication/308272935_Should_I_stay_or_should_I_go_Resilience_as_a_protective_factor_for_teachers_intention_to_leave_the_teaching_profession)

BEDNÁŘ, Vít; TESAŘ, Jiří; VOCHOZKA, Vladimír. Měření hladiny intenzity zvuku ve školním prostředí. **MATEMATIKA–FYZIKA–INFORMATIKA**, [S.l.], v. 25, n. 5, p. 356–362, lis. 2016. ISSN 1805-7705. [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: [http://mfi.upol.cz/files/25/2505/mfi\\_2505\\_356\\_362.pdf](http://mfi.upol.cz/files/25/2505/mfi_2505_356_362.pdf)

BEDRNOVÁ, Eva. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-198-0. Dostupné z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:c46d7ce0-ed6f-11e4-b834-005056827e51?page=uuid:9a0d7250-f424-11e4-93b2-001018b5eb5c>

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BRYCHNÁČOVÁ, Eva a Marie MÁLKOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální: RVP ZŠS*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2008. 110 s. ISBN 978-80-87000-25-0 .

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

HAN, Byung-Chul. *Výhořelá společnost*. Překlad Radovan BAROŠ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-05-0.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích* [online]. Praha: Portál, 2004 [cit. 2020-05-09]. ISBN 80-717-8715-9. Dostupné z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:805ce9e0-4d64-11e6-ab2f-005056827e52?page=uuid:e7dc6bd0-6b10-11e6-8c74-001018b5eb5c>

HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 3. vydání. V Praze: Vyšehrad, 2018. ISBN 978-80-7601-004-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 978-80-7195-573-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

LOCHMANNOVÁ, A. Jak učitelé přicházejí o iluze. *Psychologie dnes*, 2015, roč. 21, č. 6, s. 56 - 58. ISSN: 1212-9607

LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]* [online]. V Brně: Jan Melvil, 2013, 134 s. [cit. 2020-04-23]. Briquet. ISBN 978-80-87270-52-3.

MÁROVÁ, Ivana, Karel PANČOCHA a Dagmar PŘINOSILOVÁ. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků základních škol speciálních. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015, 25(2), 123-134. ISSN 1211-2720.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce* [online]. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008 [cit. 2020-05-09]. ISBN 978-80-7367-502-8. Dostupné z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:f4c266b0-34db-11e3-a5bb-005056827e52?page=uuid:f68e0b90-42a8-11e3-ac54-005056825209>

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

NÜRNBERGER, Elke. *Síla pozitivního myšlení: jak získat životní nadhled a udržet starosti na uzdě* [online]. Praha: Grada, 2011 [cit. 2020-04-26]. Poradce pro praxi.

ISBN 978-80-247-3954-0.

Dostupné z: <https://kramerius-vs.nkp.cz/view/uuid:6ce28b90-9d44-11e3-a744-005056827e52?page=uuid:28d5bd70-a68e-11e3-b74a-5ef3fc9ae867>

OUDOVÁ, Alena. Jak učitelé přicházejí o iluze. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, 2015, 21(6), 56-58. ISSN 1212-9607.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

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

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka: [podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích]*. Praha: Portál, 2008. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-369-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Jsou čeští učitelé a učitelky na ZŠ vyhořeli? A proč? *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. 1. 11. 2019 [cit. 2020-05-31].

Dostupné z:

<https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/jsou-cesti-ucitele-a-ucitelky-na-zs-vyhoreli-a-p-roc>

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Přeložil Natalie VRAJOVÁ. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

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

ŠVANCAR, Radmil. Učitelství je velmi osamělá profese: i to může vést k rozvoji syndromu vyhoření. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2017, 120(2), 21-23. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, Radmil. Umět být učitelem a umět učitelem nebýt: vyhoření je, jako když docházejí baterky. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2017, 120(34), 4-6. ISSN 0139-5718.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

ČESKO. § 3 odst. 1 písm. a) nařízení vlády č. 272/2011 Sb., o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 20. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-272#p3-1-a>

ČESKO. § 3 odst. 2 nařízení vlády č. 272/2011 Sb., o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 20. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-272#p3-2>

ČESKO. § 48 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 28. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p48-2>

ČESKO. § 48a odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 28. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p48a-1>

Hluk ve školách jako v továrně. Výzkumníci bijí na poplach. In: *Oborový portál pro BOZP* [online]. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, c2002-2020, 29.09.2015 [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/hluk-ve-skolach-jako-v-tovarne-vyzkumnici-biji-na-poplach>

Návrh poslanců Věry Kovářové, Petra Gazdíka, Víta Rakušana, Kateřiny Valachové, Terezy Hyťhové, Františka Váchy, Jany Krutákové, Jana Farského, Petra Pávka, Romana Onderky, Petra Dolínka a Ondřeje Veselého na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.[online], 3.6.2019 [cit. 2020-07-15].  
Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8&CT=494&CT1=0>

MKN-10: (Z70–Z76) Osoby, které se setkaly se zdravotnickými službami za jiných okolností. *ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR* [online]. Praha, 2010, 7.3.2018 [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

MKN-10: (F70–Z79) Mentální retardace. *ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR* [online]. Praha, 2010, 7.3.2018 [cit. 2020-07-10].  
Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

MKN-10: (F80–Z89) Poruchy psychického vývoje. *ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR* [online]. Praha, 2010, 7.3.2018 [cit. 2020-07-12].  
Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

The world health report 2002 - Reducing Risks, Promoting Healthy Life: Chapter 4. *World Health Organization* [online]. WHO, c2020, 2002 [cit. 2020-06-20].  
Dostupné z: <https://www.who.int/whr/2002/chapter4/en/index8.html>

ČESKO. § 48 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 28. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p48-1>

Za méně hluku ve školách. In: *Archiweb: internet center of architecture* [online]. c1997-2020, 24.01.2018 [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <https://www.archiweb.cz/en/n/press/za-mene-hluku-ve-skolach>

*Zdravotnická ročenka České republiky 2008: Czech Health Statistics Yearbook 2008* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2009 [cit. 2020-03-04]. ISBN 978-80-7280-845-8. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/sites/default/files/knihovna/zdrroccz2008.pdf>

*Zdravotnická ročenka České republiky 2018: Czech Health Statistics Yearbook 2018* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2019 [cit. 2020-03-04]. 1210-9991. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008280/zdroccz-2018.pdf>