Syndrom vyhoření v profesi asistenta pedagoga

Bc. Eva Hubíková

Diplomová práce
2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Bc. Eva Hubíková**
Osobní číslo:	**H190474**
Studijní program:	**N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**Kombinovaná**
Téma práce:	**Syndrom vyhoření v profesi asistenta pedagoga**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahujících se k profesi asistenta pedagoga, syndromu vyhoření a psychohygieně.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

HONZÁK, Radkin, 2013. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-331-3.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. Vademecum asistenta pedagoga. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2012. Hořet, ale nevyhořet. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3.
ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK, 2016. Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7414-992-4.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2];
- podle § 60 [3] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 10. 3. 2021

[1] zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li některé za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odepírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou syndromu vyhoření v profesi asistenta pedagoga na základní škole. V teoretické části je popsána profese asistenta pedagoga, jsou nastíněny historické počátky a vývoj profese v ČR, legislativní ukotvení, platové podmínky a pracovní činnosti, kompetence asistentů, negativní aspekty asistentství a motivace k výkonu povolání. Syndrom vyhoření je tématem další kapitoly, vývoj syndromu, jeho fáze, příznaky, léčba a prevence. Seznámení s problémem syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků je námětem poslední kapitoly, což zahrnuje specifika pedagogické profese a přiblížení některých problematických situací, které přispívají k vzniku syndromu. Praktická část zjišťuje, které faktory souvisí se syndromem vyhoření v asistentské profesi. Kvantitativní výzkum je realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. V diskuzi jsou výsledky výzkumu interpretovány a porovnány s výzkumy zaměřenými na podobné téma.

Klíčová slova: asistent pedagoga, základní škola, syndrom vyhoření, prevence syndromu vyhoření

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of burnout syndrome in the profession of teaching assistant at primary school. The theoretical part describes the profession of teaching assistant, outlines the historical beginnings and development of the profession in the Czech Republic, legislative anchoring, salary conditions and work activities, competencies of assistants, negative aspects of teaching and motivation to perform the profession. Burnout syndrome is the topic of the next chapter, the development of the syndrome, its stages, symptoms, treatment and prevention. Getting acquainted with the problem of burnout syndrome in pedagogical staff is the topic of the last chapter, which includes the specifics of the teaching profession and an approach to some of the problematic situations that contribute to the syndrome. The practical part finds out which factors are related to the burnout syndrome in the teaching profession. Quantitative research is carried out through a questionnaire survey. In the discussion, the research results are interpreted and compared with research focused on a similar topic.

Keywords: teaching assistant, primary school, burnout syndrome, prevention of burnout

Ráda bych poděkovala panu doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D., za vedení mé diplomové práce, trpělivost, cenné rady a příjemnou spolupráci. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům dotazníkového šetření. Děkuji Elišce za poskytnutí cenných informací při statistickém zpracování dat. V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:
„I loučení s ďáblem je bolestivé.“ Radkin Honzák

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 CHARAKTERISTIKA, VZNIK A VÝVOJ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA **12**
1.1 Legislativní ukotvení 14
1.2 Předpoklady pro výkon povolání 16
1.3 Pracovní náplň a platové podmínky 18
1.4 Negativní aspekty profese 22
1.5 Motivace k výkonu povolání 26
2 SYNDROM VYHOŘENÍ **27**
2.1 Rizikové profese ohrožené syndromem burnout 28
2.2 Příznaky syndromu vyhoření 30
2.3 Vývoj burnout syndromu/stadia a fáze 31
2.4 Faktory předcházející vzniku vyhoření 33
2.5 Prevence a léčba 35
3 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI A SYNDROM VYHOŘENÍ **39**
3.1 Specifika pedagogické profese 40
3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření v profesi asistenta pedagoga 41
3.3 Duševní hygiena pedagogických pracovníků 43
II PRAKTICKÁ ČÁST **48**
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM **49**
4.1 Výzkumné otázky 49
4.2 Výzkumný cíl 50
4.3 Hypotézy 50
4.4 Výzkumná metoda 51
4.5 Výzkumný soubor 54
5 ANALÝZA DAT **57**
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU **59**
7 DISKUZE **71**
ZÁVĚR **75**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **77**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **85**
SEZNAM OBRÁZKŮ **86**
SEZNAM TABULEK **87**

SEZNAM GRAFŮ 88
SEZNAM PŘÍLOH 89

ÚVOD

„Absolventi oboru sociální pedagogika se snaží uplatnit v celé škále profesí spojených s řadou oblastí, včetně pedagogiky. Některé z nich mají již svou tradici, například stále významnější asistent pedagoga“ (Gulová, Kurowski a Soják, 2014, s. 130). Profese asistenta pedagoga je zajímavá a přínosná, ale také velmi náročná a vyčerpávající. Náročnost profese asistenta pedagoga se odvíjí od mnoha činitelů, těmi jsou hlavně lidé, se kterými dotyčný asistent pracuje, diagnóza svěřeného žáka a v neposlední řadě také spolupráce s rodiči. Asistenti pedagoga jsou pedagogickými pracovníky a patří tak do skupiny pomáhajících profesí. Nedílnou součástí náplně práce pomáhajících profesí je i navázání kvalitního osobního vztahu, proto jsou zaměstnanci potencionálně ohroženi syndromem vyhoření. Tato práce přináší teoretické poznatky o jednom z mnoha negativních jevů v současné společnosti.

Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly, ve kterých je podrobně popsána profese asistenta pedagoga, legislativa vztahující se k profesi, historie profese, pracovní a platové podmínky, negativní aspekty tohoto povolání a motivace zaměstnanců k výkonu profese. Syndrom vyhoření je tématem druhé kapitoly, dále jsou popsány rizikové profese ohrožené syndromem, symptomy, vývoj, faktory, prevence a léčba syndromu vyhoření. Třetí kapitola pojednává o syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků, jsou zde rozebírána specifika profese, příčiny vzniku syndromu vyhoření u asistentů pedagoga a duševní hygiena pedagogických pracovníků.

Praktická část je realizována prostřednictvím kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. Dotazník je složen ze dvou částí, první část tvoří vlastní dotazník, druhou část standardizovaný dotazník MBI, který je zaměřen na syndrom vyhoření. Tento dotazník zjišťuje u respondentů emoční a tělesné vyčerpání, depersonalizaci a osobní uspokojení z práce. Diplomová práce má nejen informovat o daném jevu, ale také poskytnout vědecky podložené informace školám, v nichž působí asistenti pedagoga, a především zdůrazňuje péči o tyto zaměstnance (např. formou supervize). S vhodnou podporou by mohli asistenti pedagoga efektivněji vykonávat svoji profesi, což by bylo velmi přínosné především pro inkludované žáky a jejich spolužáky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA, VZNIK A VÝVOJ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA

Charakteristika profese

Za poslední léta se vzdělávací systém ČR proměnil do podoby humánního školství, které garantuje všem lidem rozvoj jejich individuálních předpokladů (Teplá, Felcmanová a Němec, 2019, s. 5). Podle zákona č. 561/2004 Sb., § 2 je vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu bez jakékoli diskriminace. Inkluze pomáhá v začleňování lidí s postižením do společnosti a v akceptování odlišností. Cílem inkluze je zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání, mezi své vrstevníky, tak aby je akceptovali. Odlišnosti začleněných žáků by neměly být omezujícími faktory ve vzdělávacím procesu (Bazalová, 2006, s. 7–10). „Jedním z hlavních cílů inkluzivních škol je snaha naučit všechny žáky toleranci a vnímání odlišností bez nutnosti segregovat odlišné žáky do speciálních či praktických škol a tříd“ (Zahořáková a Kala, 2016, s. 4–5).

Povolání asistenta pedagoga je jeden z hlavních prostředků umožňující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Hájková a kol., 2018, s. 5). Asistenti mohou nalézt uplatnění v mateřských, základních a středních školách nebo také ve školských zařízeních a speciálních školách. Toto povolání však naráží na některé nejasnosti týkající se náplně práce a odborné kvalifikace (Němec, 2016, s. 4). Fungování asistentů pedagoga ve školách je považováno za základní nástroj inkluzivního vzdělávání, s jehož pomocí jsou zajišťována podpůrná opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem jeho působení je podpora žáků, kteří potřebují větší míru podpory při výchovně vzdělávacím procesu. Asistent pedagoga pracuje podle instrukcí učitele, výrazně zlepšuje práci s žákem s ohledem na jeho individuální možnosti a pomáhá žákům ve třídě tak, aby byli aktivní a samostatní (Kendíková, 2016, s. 69). V českých školách se můžeme setkat se dvěma typy asistentů, jedná se o asistenty pedagoga a osobní asistenty. Asistent pedagoga je jako pedagogický pracovník zaměstnancem školy a jeho náplň práce a vzdělání je zakotveno v platné legislativě. Činnosti osobního asistenta jsou sociální službou, která je definována v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Ve školách dále pracují školní asistenti, tato profese není v legislativě uvedena (Kendíková, 2020, s. 6–7). Spolu se vznikem inkluzivního vzdělávání byla posílena role asistentů, nyní se očekává, že budou poskytovat podporu při výuce, doučování a korigování kázně studentů, kromě mnoha dalších úkolů, které se překrývají s povinností třídního učitele (Downing,

Ryndak a Clark, 2000 in Brittle, 2020, s. 2). Vznikají však obavy, že se asistent pedagoga může stát svěřenému žákovi překážkou v rozvoji samostatnosti **(**Skar a Tamm, 2001; Tews a Lupart, 2008 in Wren, 2017, s. 16). Totéž potvrzuje také Hájková a kol. (2018, s. 61), podle níž může vést individuální práce asistenta s žákem k jeho vyloučení z třídního kolektivu. Pokud je žák neustále v přítomnosti asistenta pedagoga a považuje jej za přítele, mohou vzniknout potíže se sociálním začleněním v třídním kolektivu a v budoucnu negativně ovlivnit pohled dotyčného žáka na přátelství (Giangreco a Broer, 2005 in Wren, 2017, s. 17).

Vznik a vývoj profese asistenta pedagoga

Pozice asistentů ve školství má v ČR celkem dlouhou historii. Z počátku se asistenti věnovali výhradně sociálně znevýhodněným žákům, což bylo v polovině 90. let. Inspirací pro zavedení služeb asistentů se stal systém ethnic assistants (pomocní pedagogičtí pracovníci) z Velké Británie. První asistenti byli zaměstnáni v Církevní základní a mateřské škole Přemysla Pittra v Ostravě v roce 1993. V tomto období nebyla funkce asistenta oficiálně zavedena. Vzdělávání a zaměstnávání asistentů zaštiťovaly nestátní neziskové organizace (Němec a kol., 2014, s. 14). Přijetím vyhlášky č. 127/1997 O speciálních školách a speciálních mateřských školách byla uzákoněna možnost spolupráce dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, což pomohlo rozšíření profese asistenta. Pozice asistentů byla obsazena např. vychovateli ze školní družiny. Podporu již získávali i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (např. žáci s poruchou autistického spektra, tělesně postižení). Činnost asistentů zabezpečovali pracovníci civilní služby místo vojenského výcviku. Plat asistentů byl stále hrazen z jiných zdrojů než z resortu MŠMT, poměrná část peněz byla z úřadu práce na podporu zaměstnanosti, tato podpora MPSV trvala do roku 2002. Na zřízení míst asistentů pedagoga se také zasloužila občanská sdružení zdravotně postižených. Postupem času už byly kryty finanční náklady na asistenty z resortu MŠMT (Čadová a Michalík, 2012, s. 5). V letech 1997–1998 bylo legislativně ustanoveno nejprve povolání „romský asistent“, 2000–2001 byl název změněn na „vychovatel-asistent učitele (Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 10). Asistenti mohli mít základní vzdělání, 40 hodin náslechů a kurz pedagogického minima trvající 80 hodin. Dříve měli asistenti rozdělenou činnost na přímou a nepřímou výchovnou práci, což v současné době není zavedeno. Od ledna 2005 byl uveden v platnost nový školský zákon (č. 561/2004), vychovatel–asistent učitele byl nahrazen asistentem pedagoga, tato funkce s malými změnami funguje do současnosti (Němec a kol, 2014, s. 15).

1.1 Legislativní ukotvení

Podpora znevýhodněných žáků vychází z mezinárodních dokumentů Všeobecné deklarace lidských práv, Úmluvě o právech dítěte a Standardních pravidel pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. „Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v Listině základních práv a svobod, která je součástí Ústavy ČR“ (Bazalová, 2006, s. 8).

Ke zřízení funkce asistenta pedagoga je podle Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) potřebný souhlas ředitele školy, krajského úřadu, pokud se jedná o žáka se zdravotním postižením či znevýhodněním také posouzení školského poradenského zařízení. Asistent pedagoga se tak stává zaměstnancem školy a jeho plat je hrazen ze státního rozpočtu (Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 11). Důležitým dokumentem je také zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Paragrafy 3 a 4 popisují předpoklady pro výkon činností pedagogického pracovníka, v ustanovení § 20 jsou uvedeny možnosti kvalifikace asistenta pedagoga (Kendíková, 2020, s. 62). Pozice asistenta pedagoga je v tomto zákoně uvedena od 1. ledna 2005. Asistent pedagoga byl novým důležitým prvkem inkluzivního vzdělávání, nepostradatelný „při vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a se sociálním znevýhodněním ve školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu“ (Teplá, Felcmanová a Němec, 2019, s. 5–6). Předpoklady pro výkon profese jsou způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka a odborná kvalifikace pracovníka (ČESKO, 2004, § 3). Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga jsou uvedeny v § 20. Rozsah přímé a nepřímé pedagogické péče je zahrnut v nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. (Kendíková, 2020, s. 63). V současné době se asistenta týká 20–40 hodin přímé pedagogické činnosti, připravovaná novela nařízení vlády od září 2021 stanoví týdně 32–36 hodin přímé pedagogické činnosti (Asistent pedagoga, ©2020).

Činnost asistenta pedagoga určuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, konkrétně § 5. Vyhláška obsahuje přehled podpůrných opatření a dokument IVP[1]. Další listina, která se vztahuje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Informace o studiu

[1] „Individuální vzdělávací plán“ (Teplá, Felcmanová a Němec, 2019, s. 3).

pro asistenty a jiné pedagogické pracovníky obsahuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Nakonec zmíníme zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, který upravuje pracovněprávní vztahy všech profesí (Kendlíková, 2020, s. 62–63).

Zřízení a financování funkce

Ředitel školy může podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), podle původního znění § 16 odst. 9 zřídit pozici asistenta pedagoga: „Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení“ (Teplá, Felcmanová a Němec, 2019, s. 20). Školské poradenské zařízení (PPP nebo SPC) vyhotoví posudek, který se týká speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, může navrhnout zřízení funkce asistenta pedagoga, jako podpůrného opatření (Kendíková, 2016, s. 70–71).

Školské poradenské zařízení navrhne rozsah a obsah služeb asistenta, tzn. výše pracovního úvazku a náplň práce – náplň práce může škola doplnit o jiné činnosti. Asistentské služby navrhuje ŠPZ na určité období. Dalším zákonem, který je důležitý při zavádění funkce asistenta, je zákon č. 500/2004 Sb., správní řád. Ředitel školy podá žádost ke krajskému úřadu a zažádá o zřízení funkce asistenta, krajský úřad musí vydat souhlas a následně i finanční prostředky na tuto funkci (Čadová a Michalík, 2012, s. 13). Financování asistentů, kteří jsou přijati jako podpůrné opatření, má na starosti MŠMT, krajský úřad má za úkol pak tyto peníze rozdělit (Teplá, Felcmanová a Němce, 2019, s. 34). Žádost ke zřízení funkce asistenta musí zahrnovat mimo jiné také dosažené vzdělání asistenta, důvod zřízení funkce, nejvyšší dosažené vzdělání, plat a náplň práce asistenta. Pokud je ve třídě více žáků, kteří mají doporučeného asistenta, ve třídě je i nadále jeden asistent. Zřízení funkce asistenta bývá většinou odsouhlaseno na dva roky (Kendíková, 2016, s. 69–70).

1.2 Předpoklady pro výkon povolání

„Aby mohl vykonávat svou činnost, musí asistent pedagoga, stejně jako všichni pracovníci ve školství, splňovat určité předpoklady. Ty můžeme rozdělit do dvou základních skupin. V prvním případě máme na mysli předpoklady **kvalifikační**, ve druhém předpoklady **osobnostní**“ (Kendíková, 2020, s. 77).

„Asistentem pedagoga je podle ustanovení § 2, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (Valenta a kol., 2012, s. 11). Činnosti asistenta pedagoga jsou rozděleny do dvou úrovní, ve **vyšší úrovni** je požadováno pedagogické vzdělání středoškolské s maturitou, vyšší odborné vzdělání či vysokoškolské nebo absolvovaný kurz asistenta pedagoga. Asistent splňující vyšší úroveň je oprávněn k přímé pedagogické činnosti s žáky. U **nižší úrovně** může mít asistent pouze středoškolské vzdělání s výučním listem, nebo základní vzdělání, obojí musí být doplněno kurzem asistenta pedagoga, poté asistent může vykonávat výchovné práce pomocné (Horáčková a kol., 2015, s. 14–15). Požadavky ke vzdělání asistentů se tedy různí od základního vzdělání až po vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd (Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 13). Rozsah kvalifikačního kurzu asistenta pedagoga je v rozsahu 120 hodin, součástí je také praxe ve školách (Valenta a kol., 2012, s. 12). Nyní je v nabídce studijních programů vysokých škol také bakalářský studijní obor Asistent pedagoga, což je pozitivní v tom smyslu, že to přispěje ke zdárnější odborné profilaci a také sociálnímu statusu asistentů pedagoga ve společnosti (Valenta a kol., 2012, s. 14).

Morávková Vejrochová a kol. (2015, s. 15) poukazuje na zahraniční výzkumy (např. Webster et al., 2010, Balshaw, 2010), které se zaměřily na možná negativa působení asistenta pedagoga, jedná se o sociální izolaci žáka, stigmatizaci a také nedostatečně vzdělaný asistent nemůže poskytnout kvalitní pedagogické vedení, což se může promítnout v úrovni vzdělání žáka.

Etická pravidla

Kendíková (2017, s. 45) upozorňuje na **etický kodex asistenta pedagoga**, který vychází z Charty lidských práv Spojených národů a Úmluvy o právech dítěte. „Asistent pedagoga respektuje jedinečnost každého žáka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu,

barvu pleti, mateřský jazyk, věk, pohlaví, zdravotní stav, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí nebo bude podílet na životě celé společnosti. Pracovník jedná v souladu se zájmy dítěte, zákonných zástupců, pedagogů, institucí, společnosti a profese; respektuje právo každého jedince na seberealizaci v míře, aby současně nedocházelo k omezení takového práva druhých osob. Pomáhá podle svých možností a možností žáků jemu svěřených do péče svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich rozvoji. Dává přednost své profesní odpovědnosti před soukromými zájmy. Služby, které poskytuje, musí být na nejvyšší možné odborné úrovni, asistent pedagoga se profesně etickým kodexem zavazuje k tomu, že bude i nad rámec svých pracovněprávních povinností, vymezených například zákoníkem práce, pracovní smlouvou, vnitřním řádem školy apod., naplňovat lidský a společenský smysl profese asistenta pedagoga především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením své osobnosti a odborné erudice“.

Dalším rysem osobnosti asistenta by měla být svědomitost, měl by umět získat důvěru žáků, vytvořit ve třídě příjemnou atmosféru pomocí své komunikativnosti, otevřenosti, spontánnosti a kreativity, čímž se stává významným v procesu výchovy a vzdělávání. Tím, že s žáky tráví i přestávky, má možnost zjistit, jak vnímají školní prostředí. Může přispět učiteli svými poznatky, které získává průběžně z individuálního přístupu k žákům s SPU a pomoci tak při zapojení těchto žáků do běžných vyučovacích hodin. Dále by měl asistent být připraven kdykoli reagovat na nepředvídatelné situace. Měl by jít žákům příkladem svým chováním, a pokud se umí asistent vcítit do pocitů dětí, učí je tím prosociálnímu chování a úctě k lidem. (Kopčanová a Farkašová, b. r., s. 1–3).

Pro efektivní zvládání činností by měl asistent pedagoga disponovat konkrétními **osobnostními předpoklady**. Mezi stěžejní osobnostní předpoklady se řadí pozitivní vztah k žákům, důslednost, trpělivost, psychická vyrovnanost a odolnost, svědomitost, schopnost organizovat práci s žáky, srozumitelná komunikace, nadání komunikovat s dětmi jiného etnika nebo těžkého zdravotního postižení, schopnost práce v týmu, důvěra ve své schopnosti a zájem o svoji profesi (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 43). Kendíková (2020, s. 80) považuje za nejdůležitější vlastnost asistenta empatii a kladný vztah k žákům, dále absenci předsudků vůči odlišným národnostním skupinám a postiženým lidem. Komunikativnost je nutná, protože asistent je spojnicí mezi školou a rodinou žáka. Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková (2014, s. 31) považují za hlavní předpoklady pro zdařilý výkon profese asistenta empatii, kladný vztah k dětem, trpělivost a odbornou kvalifikaci.

Hlavní činností asistenta pedagoga je hledat způsoby, jak pozitivně ovlivňovat výchovu dětí, a také jim má pomáhat v dosahování co možná nejlepších studijních výsledků. Z tohoto důvodů jsou na asistenty kladeny často vysoké požadavky ze strany vedení nebo učitelů. Asistent by měl být osobností, jež má své povolání ráda, má charizmatickou povahu a uctívá určité morální hodnoty. Pracovník by měl dokázat podněcovat iniciativu žáků a učiteli pomáhat tím, že žáky motivuje a řeší jejich potíže (Kopčanová a Farkašová, b. r., s. 2).

O zmiňovanou práci se často ucházejí lidé, kteří nesplňují především osobní předpoklady a motivuje je pracovní doba a prázdniny. Být vstřícný, odpovědný, spolehlivý, flexibilní, tvořivý, zvládnout vymezit hranice jak s učitelem a žákem, tak i s rodiči. Dokázat být v těchto vztazích nepříliš podřízený ani dominující. To vše si žádá vyrovnanou, optimistickou bytost na pozici asistenta (Uzlová, 2010, s. 45).

1.3 Pracovní náplň a platové podmínky

Náplň práce tvoří ředitel školy, zároveň tak asistent získá platovou třídu, což se odvíjí od nejobtížnějších činností a nejvyššího dosaženého vzdělání (Kendíková, 2020, s. 6). Určující činnosti asistenta jsou v „doporučení školského pedagogického zařízení“ na svěřeného žáka, které by s obsahem činností ve smlouvě měly korespondovat. Jsou dvě úrovně činností, buď se jedná o vyšší (přímá pedagogická činnost) nebo nižší (pomocné výchovné práce) (Kendíková, 2020, s. 69). Dále by práce asistenta měla být rozdělena na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Přímá pedagogická činnost zahrnuje práci s žákem, popř. žáky, nepřímá přípravu na výuku a konzultace s vyučujícími. Podle zákona č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je doporučeno ŠPZ 90 % přímé činnosti a 10 % nepřímé. Na určitou výši úvazku s tímto poměrem přímé a nepřímé pedagogické činnosti škola dostává finance na mzdu asistenta (ČESKO, 2016 in Hájková a kol., 2018, s. 49). Podle Hájkové a kol. (2018, s. 49) a výzkumu, který realizovala, však drtivá většina oslovených asistentů vůbec nepřímou pedagogickou činnost ve smlouvě zahrnutou nemá a přípravu na výuku stejně jako konzultace s vyučujícími realizuje ve svém osobním volnu. Němec a kol. (2014, s. 23) považuje nepřímou pedagogickou činnost asistenta za nutnou proto, aby se mohl dostatečně připravit na výuku a mohl tak poskytovat učitelům i žákům kvalitní služby. Potřeby škol týkající se práce asistenta jsou velmi rozlišné a také každý učitel má jiná očekávání. Někde asistenti pomáhají při výchovně vzdělávacím procesu pod vedením učitele, jinde suplují i bez nutné kvalifikace

(Němec a Vojtová, 2009, s. 216). Činnosti asistenta by měly vyhovovat žákům i učitelům, především by měl asistent plnit pokyny učitelů, s nimiž spolupracuje (Němec a kol., 2014, s. 22).

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných asistenti pedagoga § 5 vykonávají tyto **činnosti**: „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním“ (ČESKO, ©2016, § 5).

Asistent pedagoga, který splňuje požadavek minimálně středoškolského vzdělání s maturitou, vykonává tzv. vyšší úroveň profese, která zahrnuje následující činnosti (Hájková a kol., 2018, s. 48):

- „přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí“ (ČESKO, ©2016, § 5).

Asistentské služby tzv. nižší úrovně obsahují především pomocné výchovné práce, dopomoc žákům při sebeobsluze, komunikace s komunitou žáka, pomoc se začleněním žáka do školního prostředí, podpora sociálních kompetencí dětí (ČESKO, ©2016, § 5).

Podle zákona č. 561/2004 Sb., § 16 „je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“, tento žák může využít asistentské služby jako jedno z podpůrných opatření. „Do zdravotního postižení je zahrnuto podle tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, vady řeči, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí

poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním je míněno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR“ (Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 27).

Asistent pedagoga by měl dokázat rozpoznat projevy poruch svěřeného žáka a měl by vědět, jak adekvátně reagovat v případě nežádoucích projevů. Mezi nejčastější diagnózy jsou řazeny: „Downův syndrom, poruchy autistického spektra, lehká mozková dysfunkce, ADD, ADHD, poruchy učení a chování, tělesné postižení, zrakové postižení, lehká mentální retardace, vývojové dysfázie, kombinované vady, mutismus“ (Kendíková, 2020, s. 9). Morávková Vejrochová a kol. (2015, s. 15–17) doplňuje základní úkony: asistent by měl mít na starosti zajištění výukových pomůcek, případně jejich výrobu, vedení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pomoc při plnění zadaných úkolů ve vyučování, dovysvětlování látky, skupinové nebo individuální doučování, vedení dětí při skupinových úkolech zadaných vyučujícím a komunikaci s kolegy školního poradenského pracoviště a školního poradenského zařízení. Asistent by měl reagovat na vzdělávací potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a pomáhat učiteli s přípravou materiálů. Zároveň je kladen důraz na to, aby asistent nenahrazoval učitele při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle Kendíkové (2020, s. 6) jsou nejdůležitější asistentské činnosti: pomáhat učitelům i žákům při výchovně vzdělávacím procesu, těžce zdravotně postiženým žákům při sebeobsluze, komunikovat s rodiči žáků, případně komunitou.

„Náplň práce asistenta pedagoga a jeho zařazení do příslušné platové třídy se stanovují na základě nejnáročnějších požadovaných činností a jeho odborné kvalifikace ve smyslu nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, 4.–9. platová třída“ (Teplá, Felcmanová a Němec, 2019, s. 49).

4. platová třída	Pomocné výchovné práce zaměřené na chování a základní návyky.
5. platová třída	Rutinní výchovná činnost v upevnění společenského chování, hygienických a pracovních návyků.
6. platová třída	Výchovná činnost na zkvalitnění společenského chování.

7. platová třída	Rutinní pedagogické práce dle instrukcí (vysvětlení části učiva nebo dovedností).
8. platová třída	Podle pokynů učitele vykonává asistent výchovně vzdělávací činnost.
9. platová třída	Pedagogické činnosti provádí asistent samostatně na základě rámcových pokynů speciálního pedagoga a učitele.

Tabulka 1: Platové třídy (Teplá, Felcmanová a Němec, 2019, s. 50–51)

Kendíková (2016, s. 79) poukazuje na fakt, že platové rozpětí se může na školách různit a většina asistentů má pouze zkrácený úvazek. Podle výzkumného šetření Kaly a Válkové (2012, s. 41) bylo zjištěno, že nejčastěji mají asistenti pracovní úvazek 20–30 hodin týdně a zastávají mnohdy i činnosti osobního asistenta.

K tomu, aby asistent zdárně vykonával svoji práci, je zapotřebí, aby mu byla poskytnuta **metodická podpora**, což je i povinností školy. Asistenti mají různou úroveň vzdělání a každý z nich tedy potřebuje jiné metodické vedení. Hlavním cílem metodické podpory je vysvětlení náplně vyučovaných předmětů a vzdělávacího systému dané školy, informace o vzdělávacích potřebách žáků se specifickými poruchami učení a jak k nim celkově přistupovat. Důležité jsou také zkušenosti asistentů a učitelů, kteří na škole působí déle, dále motivující zhodnocení práce asistenta a pravidelná psychická podpora. Zdrojem podpory je konkrétní učitel, asistent působící ve škole delší dobu nebo pracovník školního poradenského pracoviště, mimoškolní metodická podpora je možná ze ŠPZ (Němec, 2014, s. 92–94). Kendíková (2016, s. 79) doplňuje, že metodická podpora by měla zahrnovat informace o tom, jakým způsobem komunikovat s rodiči žáka, doporučení osvědčených výukových materiálů a také možnosti motivace žáka. Metodická podpora pomáhá asistentům zvládat povinnosti při práci se svěřeným žákem, jeho rodiči, spolupráci s ostatními pedagogy a v neposlední řadě „v něm upevňuje profesní jistotu a zabraňuje syndromu vyhoření“ (Teplá, Felcmanová a Němec, 2019, s. 64–65). Náplň práce se liší podle diagnózy svěřeného žáka, asistenti mající žáka s těžkou formou tělesného postižení nebo více žáků s různými vadami, mohou považovat svoji práci za psychicky náročnou, navíc pokroky žáků nejsou velké a projeví se až za delší dobu (Čadová, 2012, s. 25).

Samozřejmostí je také účast asistentů na poradách, třídních schůzkách a na školních akcích. Bohužel se často stává, že učitelé asistenty vnímají ve škole jako někoho zbytečného navíc

a spolupráci s asistenty odmítají, přitom vzájemná spolupráce učitele a asistenta může být pro žáka se SPU (SVP) velmi přínosná (Kendíková, 2020, s. 122).

Kompetence asistenta pedagoga

„Kompetence současně definují předpoklady pro výkon pedagogické profese“ a také zahrnují činnosti, jež tvoří náplň práce v profesi (Němec, 2014, s. 4). Mezi **kompetence** asistentů patří orientace ve svém oboru, po obsahové i právní stránce, dále ve vzdělávacím systému a organizaci konkrétní školy, znalost legislativních dokumentů týkajících se školy, zvládnutí obecných zásad pedagogické činnosti, což zahrnuje podporu žáka při vyučování a jeho hodnocení, přípravu na vyučování, znalost systému spolupráce jiných institucí se školou, tím se rozumí policie, středisko výchovné péče, poradny atd. Asistenti by měli dokázat adekvátně reagovat na výchovné a vzdělávací problémy a všímat si potřeb žáků se specifickými poruchami učení, zvládnout konfliktní situace mezi školou a rodinou žáka, pedagogickou pomoc poskytnout také žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí (Valenta a kol., 2012, s. 15). Cílem působení asistenta pedagoga je motivace žáků prostřednictvím vhodných výchovných metod a také naučit žáky přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí a skutky (Kopčanová a Farkašová, b. r., s. 3).

1.4 Negativní aspekty profese

Povolání asistenta pedagoga má svá specifika. Neexistuje přesný popis jeho činností v rámci výchovně vzdělávacího procesu, takže asistenti musí být stále připraveni na nové situace. Učitelé mohou mít na asistenty často neoprávněně vysoké požadavky a očekávání, stejně tak rodiče žáka. Asistenti jsou taktéž nositeli určitých hodnot, postojů a názorů. Tato profese vyžaduje kromě nezbytných pedagogických znalostí a sociálně pedagogických dovedností také pečlivou psychologickou přípravu zaměřenou na rozvoj osobnosti asistenta. Asistent pedagoga jako učitelův pomocník přijímá velkou zodpovědnost a proto je nutné, aby se předem seznámil s riziky této profese a dalšími jejími specifiky (Kopčanová a Farkašová, b. r., s. 1–2).

Nezbytnou součástí vzdělávacího procesu žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření je vstřícný postoj pedagogů, speciálně pedagogická péče a účast asistenta pedagoga. Vzdělávací proces je i přesto velmi obtížný (Pipeková a Vítková, 2014, s. 153). Asistent

pedagoga má za úkol především komunikaci se svěřeným žákem, jeho rodiči a učiteli. Dále musí řešit případné záležitosti s pracovníky školního pedagogického zařízení a školního pedagogického pracoviště. Jedná se tedy o mnoho interakcí, v nichž se často objevují také různé konfliktní situace (Uzlová, 2010, s. 52). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má často na starosti pedagogický tým bez aktivního zapojení rodičů, přičemž ke kvalitnímu rozvoji dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu je spolupráce s rodinou klíčová (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 76).

Už samotný název asistenta pedagoga je nejasný a učitel, žák či rodič si ho může vykládat svým způsobem. Podle názvu by měl být asistent k dispozici pro pedagoga, ale je přiznán jako podpůrné opatření konkrétnímu žákovi se SVP. Asistent disponuje svými službami všem zúčastněným ve třídě, jak učitelům, tak i spolužákům začleněného žáka. Avšak stává se, že asistent je spolu se svěřeným dítětem izolován od ostatních ve třídě, zde se ovšem nejedná o zdařilou integraci (Čadová a Michalík, 2012, s. 6–7).

Využití asistenta pedagoga jako podpůrného opatření může mít negativní dopady na výsledky vzdělávání a sociální začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Howes, 2003; McVittie, 2005 in Symes a Humphrey, 2011, s. 159). Některé výzkumy ze zahraničí (např. Webster et al., 2010, Balshaw, 2010) ukazují, že ne vždy je neustálé působení asistenta přínosné. Může žáka stigmatizovat a sociálně izolovat od spolužáků, nízká kvalifikace asistentů se může také nepříznivě projevit ve vzdělávání žáka. Autorka zdůrazňuje, že i přes spolupráci dvou pedagogů v jedné třídě je hlavní aktér vzdělávání učitel, proto se žákovi se SPU musí také věnovat (Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 15).

Asistenti jsou nejistí v tom, kde jsou hranice ve vztahu s učiteli, respektive kdy a jak mohou ve výuce zasahovat u nevhodného chování žáků, jelikož mají obavy z podrývání autority učitele. Pokud chybí jasná dohoda o tom, jak a kdy má asistent usměrňovat chování žáků, nezbývá asistentům nic jiného, než vycházet ze svých zkušeností a řídit se dle zdravého rozumu. Učitelé a asistenti pedagoga by si měli vyjasnit, co od sebe očekávají. Pokud bude úloha asistenta jasně daná, bude přínosný nejen pro učitele, ale i pro žáky (Clarke a Visser, 2019, s. 25).

Vztah asistenta a inkludovaného žáka se může stát velmi komplikovaným, pokud asistent nevymezí mantinely ihned v začátcích. Vymezené hranice je nutné dodržovat. Stává se, že asistent nemá u žáků respekt a tím pádem se stává vztah s dítětem pro asistenta velmi vysilující. Také není vhodný kamarádský vztah, který mnohé děti považují spíše za slabost.

Přílišná fixace na dítě nebo závislost žáka na asistentovi je také nevhodná. Asistent má podporovat samostatnost dítěte, může se ale stát, že asistent přeje dítěti úspěchy ve škole a nakonec dělá vše za něj. Pokud asistent neví, jaké jsou možnosti dítěte, tak se může stát, že nepřiměřeně negativně hodnotí jakýkoli neúspěch dítěte, čímž ho demotivuje ve vzdělávání (Uzlová, 2010, s. 52). Vzájemný vztah učitele a asistenta ovlivňuje třídní atmosféru, je tedy v zájmu obou zúčastněných, aby byl v rámci možností co nejlepší. Chyby, týkající se učitelů, jsou tyto: učitel nepředstaví asistenta žákům, nerozdělí kompetence a neurčí pravidla spolupráce, komunikační bariéry při organizování výuky, neinformovanost týkající se přípravy pomůcek pro začleněného žáka, vyčlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a asistenta, přenáší odpovědnost na asistenta, asistenta nechává pracovat samostatně se třídou. Chyb se dopouštějí také asistenti, a to ve vztahu k učiteli, buď svojí pasivitou, nespolehlivostí, nezájmem a nepřipraveností, nebo přílišnou aktivitou, sebeprosazováním a kritikou metod práce učitele. Komunikace s ostatními žáky ve třídě se odvíjí od osobnosti asistenta a spolupráce s učitelem. Pokud dětem, především starším, není jasná role asistenta ve třídě, nepovažují ho za autoritu a vnímají asistenta pouze za výhodu pro začleněného žáka, může se asistent cítit ve třídě velmi nepříjemně a stát se terčem vtipů a naschválů. V tomto případě asistent může zkomplikovat začleněnému dítěti vztah se spolužáky. Problémový vztah asistenta bývá někdy také s rodiči integrovaného žáka. Rodiče si přejí pro své znevýhodněné dítko jen to nejlepší a asistent má zase své představy o práci s žákem a toho, jakých výsledků má dosahovat. Jsou různé způsoby, jak udržovat vzájemnou komunikaci, např. přes notýsek nebo e-mail. Pokud panují neshody ve vzdělávání žáka, je potřeba svolat schůzi, které se zúčastní také třídní učitel a poradenský pracovník. Asistent by neměl v žádném případě kritizovat neúspěchy žáka, domácí přípravu, vyvozovat závěry, které se týkají žákova prospěchu a chování (Uzlová, 2010, s. 53–55).

Kendíková (2020, s. 89) uvádí další negativa spojená se zmiňovanou profesí, jedná se o nejisté pracovní místo. Asistenti získávají zřídka smlouvu na dobu neurčitou, někdy dostávají smlouvu na rok nebo po dobu docházky svěřeného žáka. Často se stává, že asistent získá smlouvu do 30. června, přičemž zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. uvádí v § 23a, že „doba trvání pracovního poměru na dobu určitou pedagogického pracovníka mezi týmiž smluvními stranami činí nejméně 12 měsíců", pracovní smlouva na dobu určitou může trvat maximálně 3 roky (ČESKO, ©2004, § 23a). Nízké finanční ohodnocení vzhledem k pracovním požadavkům, nedostatečně vymezené kompetence asistenta a s tím spojená nedorozumění, neurčité vymezení pracovní náplně, absence

oficiálního etického a pracovního kodexu, nízká společenská prestiž, nerovnoprávný vztah učitele a asistenta, nedostatečné informace o vzdělávání asistentů, chybějící metodická podpora, nejasné požadavky ohledně náplně práce, které si vykládá každý učitel po svém, a asistent pak vykonává činnosti, ke kterým nemá žádné oprávnění, nebo naopak učitelé chápou funkci asistenta jako jim podřízeného pracovníka, který jim má být „k ruce" kdykoliv, ačkoli se jedná i o činnosti pod úroveň asistenta. Na mnohých školách stále nefunguje metodická podpora asistentů, tudíž se asistent nemá na koho obrátit, pokud prožívá některá dilemata ohledně pracovních požadavků a vztahů. (Kendíková, 2020, s. 89–90).

Bartoňová a Vítková (2010, s. 312) poukazují na skutečnost, že v problematice poruch autistického spektra chybí proškolení jak učitelům, tak asistentům. S tímto problémem je spojeno časté střídání asistentů u žáka s autismem. Časem by měl ale, podle chystané legislativy, asistent působit jako další pedagogický pracovník třídy, s čímž budou souviset vyšší požadavky na jeho odborné vzdělání (Kendíková, 2020, s. 90).

Ze strany školy se vyskytují problémy spojené s absencí zkušeností s pozicí asistenta. Zaměstnávání nevhodných adeptů, kteří nesplňují požadavky pro výkon profese, zneužívání služeb asistenta a jeho přetěžování. Dalším úskalím profese jsou nereálné požadavky rodičů žáků, kdy zákonní zástupci dítěte zaměňují asistenta pedagoga s osobním asistentem a žádají po něm služby obojího druhu. Samozřejmostí jsou skvělé výsledky ve vzdělávání jejich dětí. Není výjimkou, že asistenta mnozí rodiče považují za sluhu svého dítěte. Jindy je zase problém, že služby asistenta dítě vyčleňují z kolektivu (Kendíková, 2020, s. 90–92). Komplikace nastávají, pokud žák asistenta z různých důvodů odmítá přijmout nebo když se rozhodne některý z rodičů, že bude asistovat svému dítěti (Teplá, Felcmanová a Němec, 2019, s. 72–73).

Jak již bylo uvedeno, profese asistenta pedagoga je založena na mnoha vztazích. Pedagogičtí pracovníci jsou ohroženi syndromem vyhoření, který se projevuje citovým a mentálním vyčerpáním. Pokud je asistent nezkušený, dává do práce příliš mnoho energie, má nereálné představy, je perfekcionistou, chce za každou cenu podat skvělý výkon, ale neodhadne včas své síly, může ho potkat syndrom vyhoření (Uzlová, 2010, s. 55). Čadová (2012, s. 25) také upozorňuje na psychicky náročnou profesi asistenta, zvlášť u žáků s těžkými formami fyzického postižení. Zde je na místě, aby pracovníci obzvlášť dbali na prevenci vzniku syndromu vyhoření.

1.5 Motivace k výkonu povolání

Vzhledem k nízké společenské prestiži této profese, finančnímu ohodnocení, psychické náročnosti a jejímu postavení mezi ostatními pedagogy školy, nemají asistenti pedagoga na růžích ustláno (Škoda a Doulík, 2016, s. 152). Například velmi často působí asistenti u dětí s poruchami autistického spektra nebo kombinovanou formu postižení, zde jsou pozorovatelné velmi malé vzdělávací pokroky a to až za delší časový úsek, což může působit na asistenta pedagoga demotivačně (Kala a Válková, 2013 in Škoda a Doulík, 2016, s. 153).

„Motivace představuje hybné síly psychického charakteru, vedoucí k zaměřenému chování s určitou intenzitou. Základním prvkem je motiv, který vystupuje buď jako aktualizovaný vnitřní zdroj chování, nebo jako dispozice k jeho vzniku. Hlavními motivačními faktory sociální povahy jsou potřeby, zájmy, hodnotové orientace a částečně postoje. Zvláštní význam má potřeba sociálního kontaktu“ (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019, s. 123). Jako nejdůležitější **motivy** jsou uváděny práce s dětmi, rozvoj po profesní a osobní stránce, pracovní doba zkráceného úvazku, díky které je možné skloubit studijní nebo mateřské povinnosti (Kendíková, 2020, s. 66–67). Trykarová (2015, s. 84) doplňuje kromě pokroků svěřených žáků také pocit užitečnosti a smysluplnosti. Práce ve školství má také svá pozitiva, např. prázdniny a pracovní dobu, zajímavé a přínosné zkušenosti, rozmanité činnosti a poskytuje rozšíření obzorů. Velmi povzbudivé je také uznání ze strany pedagogických pracovníků. Bohužel motivační není finanční ohodnocení, které odradí potencionální zájemce. Kala a Válková (2012, s. 43) uvádí jako motivační činitele vzdělávací úspěchy svěřených žáků, sociální začlenění dětí, pozitivní vztah se začleňovaným žákem, příjemný kolektiv pedagogů a atmosféru na pracovišti nebo také jedinou možnost výdělku. Podle Čadové a Michalíka (2012, s. 7) při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je zapotřebí motivovaného zaměstnance, který bude disponovat také empatií, spolehlivostí, velkou dávkou trpělivosti a vstřícnosti. Důležitá je také schopnost práce v týmu a důslednost. Měl by ovládat komunikační dovednosti, být asertivní, dokázat si stát za svými požadavky, není však na místě přílišná dominance, ani submisivita.

2 SYNDROM VYHOŘENÍ

Stav vyhoření existuje od nepaměti, jeho rozvoj podporují nevyhovující životní situace, narušené „sociální prostředí, střety, tlaky, tíseň, útlaky a agrese ze strany druhých“ (Musil, 2010, s. 34). Herbert J. Freudenberger byl německý psychoanalytik žijící v USA (Honzák, 2018, s. 18). Freudenberger žil v přesvědčení, že pracovní výkon určuje lidskou hodnotu. Takový postoj pramenil z jeho nedostatečného přijetí v dětství, což v dospělosti kompenzoval potřebou společenského uznání a pracovními úspěchy. Jeho představa byla taková, že pokud bude dávat do své práce velké množství energie, tak to budou dělat také jeho klienti a spolupracovníci. Navíc zaujímal stresující názor, že vše, oč člověk usiluje, musí jít hladce (Pešek a Praško, 2016, s. 45–46). Freudenbergera postihl syndrom vyhoření a jako první pojem „burnout“ popsal a zveřejnil v roce 1974 v časopisu „Journal of Social Issues“. Následně byl vzbuzen zájem o problematiku, především u profesionálů, u kterých lze syndrom vyhoření očekávat (Kebza a Šolcová, 2003, s. 6). Freudenberger charakterizuje stav vyhoření jako „konečné stadium procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entuziasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)“ (Křivohlavý, 2012, s. 65). Další faktory, které napomáhají vyhoření, jsou mimo jiné zrychlené „životní tempo, vyšší nároky na ekonomické, sociální a emoční zdroje“ jedince v konzumní společnosti. Navíc se prodloužilo období v životě člověka, po které se musí s těmito požadavky potýkat (Kebza a Šolcová, 2003, s. 8–9).

„Syndrom vyhoření je psychologický a sociální pojem“, který postihuje pracovníky v pomáhajících profesích (Rupert a Kent, 2007 in Maroon, 2012, s. 10). Podle Maslach a Jackson je „burnout syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu“. Postihuje profesionály pracující s lidmi. Syndrom je spjat s fluktuací, pracovní neschopností a nespokojeností, dále se zvýšenou konzumací návykových látek (Křivohlavý, 1998, s. 50). Syndrom vyhoření je stav, kdy je jedinec psychicky vyčerpán z důvodu stresu, který je dlouhodobý a intenzivní, postihuje hlavně profesionály pracující s lidmi (Pešek a Praško, 2016, s. 9). K vyhoření jsou náchylní především odpovědné a pracovité osoby, které pečují více o druhé než o sebe (Pešek a Praško, 2016, s. 7).

Podle Kebzy a Šolcové (2003, s. 9) je pro syndrom burnout také typický tlak na neustálou a bezchybnou pracovní výkonnost. Kallwas (2007, s. 9) popisuje syndrom vyhoření jako „stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silný pokles výkonnosti a různých

psychosomatických potíží“. Vyhoření není identifikováno jako nemoc[2], čímž se stává společenskou hrozbou. Cherniss vnímá burnout jako stav naprostého vyčerpání sil, kdy jedinec prožívá pocit, že „došel k závěru a již nemůže jít dál, neboli ztratil naději, že ještě něco může změnit“ (Křivohlavý, 2012, s. 63). Podle Sekové je vyhoření „důsledek selhání procesů adaptace (schopnosti a možnosti vyrovnat se s těžkou situací)“ (Křivohlavý, 2012, s. 63). Toto tvrzení podporuje také Musil (2010, s. 34), podle něhož je rozhodující u vzniku syndromu vyhoření míra resilience, kterou jedinec disponuje. V odborných publikacích se v průběhu let objevily různé charakteristiky syndromu burnout, které se od sebe odlišují, mají však některé společné rysy: syndrom vyhoření je „psychický stav vyčerpání“, projevuje se u profesionálů, kteří pracují „s lidmi“, symptomy jsou psychického, fyzického a sociálního rázu, provází jej celková únava, „emoční a kognitivní vyprázdněnost“, zmíněné stavy vyplynuly z „chronického stresu“ (Kebza a Šolcová, 2003, s. 7). Švamberk Šauerová (2018, s. 39) hovoří také o akutním syndromu vyhoření, který se rozvíjí po krátkém čase z důvodu náhlého zvýšeného pracovního zatížení, při změnách personálních nebo organizačních, nebo po nových náročných povinnostech. Podle Jeklové a Reitmayerové (2006, s. 14) představuje syndrom vyhoření absenci „motivace a vůle“. „Zničená motivace má za následek vzrůstající neschopnost zmobilizovat vlastní zájem a schopnosti pro danou profesi a kontakty s ní související“ (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 14).

2.1 Rizikové profese ohrožené syndromem burnout

Pomáhající profese jsou založeny na „profesní pomoci druhým lidem“. Do této skupiny patří také pedagogičtí pracovníci a profesionálové „zaměření na sociální pomoc“ atd. Pro tyto profese je typický „vztah s klientem a zapojení vlastní osobnosti pomáhajícího do pracovního procesu“ (Géringová, 2011, s. 21). U většiny zaměstnanců v pomáhajících profesích se po určitém čase objeví jeden z typických projevů syndromu vyhoření. V některých případech lze syndrom zvládnout díky změně pracovních podmínek, nebo vlastními silami konkrétního zaměstnance (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 14). „Syndrom

[2] „Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) není syndrom vyhoření samostatnou diagnostickou jednotkou, nicméně tato kategorie je uvedena mezi faktory ovlivňujícími zdravotní stav. Jedná se o kategorii Z 73.0 – „vyhasnutí (vyhoření)“, které je definováno jako „stav životního vyčerpání“ (Pešek a Praško, 2016, s. 21).

pomocníka tkví v neschopnosti projevit vlastní city a potřeby, která se stala součástí osobnostní struktury“ (Schmidtbauer, 2015, s. 16).

„Z hlediska míry stresu patří pedagogické profese k nejrizikovějším. Po celou dobu svého profesního působení je pedagogický pracovník vystaven permanentnímu působení různých stresorů, které můžou mít kumulativní účinek“ (Škoda a Doulík, 2016, s. 176–177). Pedagogové jsou neustále vystavováni tlaku ze strany žáků, jejich rodičů a svých nadřízených (Škoda a Doulík, 2016, s. 9). Vyhoření se objevuje u vyučujících na všech stupních škol základních i středních. Ve zvýšené míře se objevuje u pedagogů, kteří se věnují duševně postiženým, „dementním a psychiatricky postiženým“ žákům. Vyučující se potýkají s nezájmem žáků o vzdělání, nevhodným chováním a s nedostatečnými prostředky k udržení kázně. Pokud se k tomu připojí špatné vztahy na pracovišti nebo v osobním životě, mohou se objevit známky psychického vyhoření (Křivohlavý, 2012, s. 28–33).

Nejprve na syndrom vyhoření poukázalo zdravotnictví a byl to také nejčastější důvod, proč pracovníci opouštějí zaměstnání (Křivohlavý, 2012, s. 26). Dalšími profesemi se zvýšeným rizikem vyhoření jsou např. zaměstnanci v sociálních službách, pracovníci policie a ve věznicích, psychologové, sociální kurátoři, duchovní, úředníci ve státní správě, zaměstnanci nápravných zařízeních (Křivohlavý, 2012, s. 30–31). Cherniss (McConnell, 1982) se zabýval vyhořením vedoucích pracovníků, na které jsou vyvíjeny tlaky od podřízených i nadřízených. Dále Cherniss poukazuje na psychické vyčerpání u absolventů vysokých škol, kteří po nástupu do zaměstnání ztratí iluze a nadšení, že mohou něco ve svém oboru změnit (Křivohlavý, 2012, s. 33). Prožívání chronického stresu, jež může vyústit až k vyhoření, je také charakteristické pro úspěšné jedince mající vysoké ambice (Rush, 2003, s. 7). Kebza a Šolcová (2003, s. 8) podotýkají, že burnout se nevyhýbá ani nezaměstnaným lidem.

Vyhoření se týká jedinců, kteří často řeší problémy lidí kolem sebe a také je s nimi prožívají. Tito jedinci mívají „silný pocit odpovědnosti“ a nedívají se na problémy s nadhledem. Je pro ně charakteristické minimum odpočinu a absence koníčků. Cokoli nesouvisí s prací je mimo jejich zájem. Obvykle je s takovým životním stylem spojeno „systematické zanedbávání tělesné schránky, nedostatek pohybu a nevyvážená strava“ (Daniel Heczko, 2011, s. 12 in Křivohlavý, 2012, s. 36).

Kebza a Šolcová (2003, s. 5–6) rozdělují pracovní stres následovně: potíže spojené s rolemi, které člověk v rámci profese zaujímá; požadavky související s náplní práce; nejasné

kompetence; nevyhovující komunikace; podřadná práce a absence pracovního postupu; nevyhovující prostředí (zvýšená hlučnost, teplotní výkyvy, prašnost atd.).

2.2 Příznaky syndromu vyhoření

Příznaky vyhoření jsou časté a běžné, málokdo netrpí žádným z nich, což je zrádné hlavně v úvodní části syndromu. „Syndrom vyhoření má kumulativní průběh. Začíná malými, často zaměnitelnými příznaky, které když se ponechají bez povšimnutí, přerůstají v hluboké a trvalé problémy, jež výrazným způsobem zasahují do všech sfér života postiženého člověka“. Charakteristickým znakem syndromu je množství symptomů, které spolu zdánlivě nesouvisí, jsou to např. bolesti břicha, narušený spánek, nižší pracovní výkonnost, podrážděnost, odpor k práci, bolesti zad a hlavy. Jedná se o počáteční fázi syndromu burnout, proto je nutné se na tyto příznaky zaměřit v rámci psychohygieny a vhodnými technikami je zredukovat (Švamberk Šauerová, 2018, s. 40).

Burnout syndrom bývá nazýván „fenoménem prvních let v zaměstnání“, nejprve nastupuje nadšení, velká očekávání a „profesní mytologie“, avšak po určité době se objeví „zklamání, frustrace, bezmoc a rezignace“. S vyhořením se potýkají hlavně lidé emočně angažovaní v pomáhajících profesích, kteří se ocitají dlouhodobě ve stresových situacích. Prvotně nadšení zaměstnanci radující se z prvních pracovních úspěchů ztrácejí energii, realita je naprosto jiná než představy. Potíže klientů začnou pracovníka obtěžovat, stane se cynickým a popudlivým. Postižený jedinec pociťuje absenci seberealizace a „vnitřní prázdnotu“ (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 13–14).

Rush (2003, s. 40) popisuje **vnitřní a vnější** příznaky vyhoření. Do vnitřních řadí vzrůstající aktivitu, přičemž výsledky činnosti jsou stále stejné. Dále nervozita, fyzická vyčerpanost a nechuť řešit problémy. U vnitřních symptomů se jedná o „ztrátu osobní identity a sebeúcty, ztráta objektivnosti, emocionální vyčerpanost, negativní duševní postoj“.

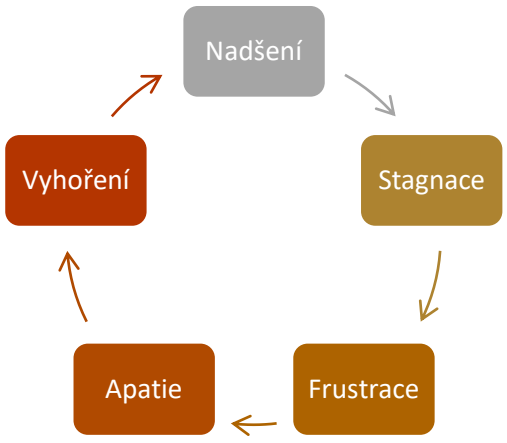
Kebza a Šolcová (2003, s. 9–10) popisují symptomy syndromu burnout ve třech úrovních, psychické, fyzické a sociální. Na **psychické úrovni** převládá pocit jedince, kdy vynaloží značnou námahu a efektivita práce je přesto mizivá. Dále převládá stav emocionálního a kognitivního vyčerpání s výrazným poklesem motivace. Nezájem o pracovní záležitosti a záporné hodnocení zaměstnání. Omezení pracovních úkonů na rutinní postupy, “prožitek nedostatku uznání“, silný pocit frustrace, depresivity, sebelítosti a apatie. Nastává útlum iniciativy a invence. Cynické či nepřátelské chování vůči lidem, kterým má být nápomocen (klienti, žáci). Po **fyzické** stránce dotyčný prožívá stav ochablosti, značné únavy např.

i po dovolené. Dostavují se bolesti hlavy, svalů, dýchací a srdeční problémy. Celkově je rozkolísaná tělesná aktivita. V tomto rozpoložení jedinci hrozí vznik závislostí na návykových látkách (Kebza a Šolcová, 2003, s. 10). Vyhoření se projeví i v **sociálních** vztazích, kdy původně empatický člověk tuto schopnost ztrácí. Dochází ke konfliktům z důvodu „sociální apatie ve vztahu k okolí“. Minimalizování kontaktů, které má jedinec spjaté s profesí.

Schaufeli hovoří o **„infekčnosti**“ burnout syndromu, což by znamenalo, že určité „sociální prostředí“ napomáhá vzniku syndromu vyhoření. Maslachová předpokládá, že burnout je systémový, nikoliv osobní problém. Burnout považuje za známku špatného fungování konkrétní instituce (Kebza a Šolcová, 2003, s. 11). Další vlastností burnout syndromu je **tranzistornost**, což znamená, že po „odblokování stresorů, které zapříčiňují burnout“ nastává snížení příznaků, jakmile však nastanou původní podmínky, jedinec se nachází v předešlém rozpoložení (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17).

2.3 Vývoj burnout syndromu/stadia a fáze

Existují různá pojetí fází burnout (minimum jsou tři stadia, maximum dvanáct). Po jak dlouhé době jedinec vyhoří, je individuální. Délka každého stadia je také individuální, některé fáze se nemusí vyskytnout, jiné se opakují nebo střídají. Velmi často je prezentován model „z pěti fází nazvaných idealistické nadšení, stagnace, apatie, frustrace a syndrom vyhoření“ (Pešek a Praško, 2016, s. 19).



Obrázek 1: Pět fází syndromu vyhoření (Lencová, ©2021)

Na syndrom vyhoření lze nahlížet jako na stav vznikající z chronického stresu, který se neustále vyvíjí. Nejprve přichází fáze nadšení, následuje střetnutí s realitou doprovázené prozřením, poté nastává zklamání a negativní pohled na klienta i profesi. Jedinec se stává lhostejným a nepřátelským vůči klientům i celé profesi. Ve fázi, kdy vyhoření propukne, se jedinec chová cynicky, což je doprovázeno „odosobněním a ztrátou lidskosti". Syndrom vyhoření je „neustále se vyvíjející proces". Nyní si přestavíme **čtyři základní fáze**, které jsou prezentovány také v pracích Christiny Maslachové. První fázi představuje entuziasmus a zároveň dlouhodobé přetěžování. Ve druhé fázi začíná být jedinec vyčerpán po fyzické i psychické stránce. Ve fázi třetí začíná „dehumanizovaná percepce" jako obranná reakce před vysílením. Ve čtvrté fázi nastává naprosté „vyčerpání, negativismus, nezájem a lhostejnost" (Kebza a Šolcová, 2003, s. 13–14).

Edelwich a Brodsky člení fáze vyhoření následovně: vše začíná idealistickými představami a zápalem pro věc, prací nad rámec povinností; dále přichází „stadium stagnace", v němž dotyčný začíná vnímat pracovní realitu, soustředí se spíše na platové podmínky a osobní volno; ve „stadiu frustrace" přicházejí mezilidské problémy a ztráta smyslu pracovního úsilí; stadium „apatie" znamená, že člověk vykonává pouze nezbytně nutné činnosti, odmítá nové úkony; ve „stadiu intervence" nastává obrat, jedinec přehodnotí stávající situaci a soustředí se na změny prospěšné jemu samotnému (např. změna profese) (Mallotová, 2000 in Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 18–19).

Jednotlivá stadia plynule přechází do dalších a jedinec si často neuvědomí včas, co se s ním vlastně děje. Norma sociálního vnímání je narušena a pracovníci si neuvědomují, že se jejich zaměstnání změnilo v „patologické, infekční prostředí". Hlavní rozdíl mezi pilným nadšeným pracovníkem a jeho vyhořelým kolegou je v míře, jak reálná jsou jejich očekávání a čeho chtějí dosáhnout (Švamberk Šauerová, 2018, s. 44).

„Na základě časového průběhu lze rozlišit **akutní a chronický syndrom vyhoření**. Akutní vzniká v důsledku nadměrné pracovní zátěže, ke které dochází v krátkém časovém úseku (např. při změně pracovních podmínek, změnách v pracovním týmu, novém náročném úkolu). Chronický syndrom vyhoření vzniká po dlouhodobém, opakovaném působení stresorů. Probíhá v pěti fázích a jeho konečným stavem je vlastní vyhoření v psychické, tělesné i sociální rovině" (Morovicsová, 2008 in Švamberk Šauerová, 2018, s. 39).

Podle Kebzy a Šolcové (2003, s. 14–15) existuje několik „verzí" syndromu vyhoření, jedná se například o „syndrom obnošení" a „syndrom podcenění", který může propuknout

u jedince vykonávajícího dlouhodobě „nestimulující monotónní práci s nízkou autonomií pracovních činností, která je pod úroveň jeho kvalifikace“.

2.4 Faktory předcházející vzniku vyhoření

Jakou intenzitou na jedince působí různé stresory, se odvíjí ze tří faktorů: délka a síla stresorů; subjektivní vnímání stresových situací; schopnost omezit stresové situace, což může znamenat vyjasnění nedorozumění, či odchod z nevyhovujícího zaměstnání (Pešek a Praško, 2016, s. 14).

„Ve výzkumu syndromu vyhoření existují **dvě hlavní východiska**“, kliničtí psychologové zastoupení Freudenbergem přisuzují největší podíl osobnosti jedince, jak reaguje na určité situace. Maslachová zastává názor, že vyhoření souvisí s pracovními podmínkami a vnějšími vlivy (Maroon, 2012, s. 15).

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 15) člení rizikové faktory na vnitřní a vnější. Mezi vnější patří pracovní a společenské podmínky a rodinné zázemí. Do vnitřních řadí osobnostní rysy jednotlivce. Podle Kebzy a Šolcové (2003, s. 4) se některé rysy osobnosti projevují do zvládání stresových situací a předurčují k určitému způsobu hodnocení a případnému zvládání stresu.

Vnější faktory lze rozdělit do oblastí spojených se zaměstnáním, rodinou a společností:

V zaměstnání jsou to stereotypní činnosti, práce s lidmi, přetížení a nedocenění schopností, nedostatek zkušeností a znalostí, odmítání ze strany vedoucích i těch, kterým jedinec pomáhá, mizivá šance na pracovní posun. **V rodině**: konfliktní situace, finanční nedostatek a s tím spojené problémy, dlouhodobě nemocný člen rodiny. **Ve společnosti**: klamavá prezentace úspěchu – štěstí přinese člověku pouze úspěšná kariéra, rodinné zázemí a dostatek financí, soutěživost ve společnosti – lidé si stanovují stále vyšší ambice, překračují své fyzické i psychické možnosti, tlak na ženy, aby pracovaly v zaměstnání i v domácnosti, zrychlené tempo ve společnosti, informační přesycenost, potřeba nezaostávat za ostatními, podávat určitý výkon, vydělávat dostatečné množství peněz (Rush, 1987 in Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 18–17). **Pracovní podmínky** pro vznik vyhoření jsou následující: noví zaměstnanci nejsou patřičně zaškoleni, potřebám zaměstnancům není věnována pozornost ze strany vedení, zaměstnanec nemá s kým konstruktivně řešit pracovní problémy, nedůvěra ze strany vedení a s tím spojené byrokratické kontroly, soupeřivost mezi kolegy,

absence rozvoje zaměstnanců, neposkytování supervize (Matoušek a kol., 2003 in Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 17)

Mezi **vnitřní faktory** patří negativní sebehodnocení, přehnané nadšení pro profesi, porovnávání se s ostatními, značné prožívání neúspěchu, subjektivní hodnocení životních situací, špatná fyzická kondice, nepravidelný biorytmus, neschopnost říkat „ne“, kladení přílišných požadavků na sebe, snaha dělat vše samostatně, vyhýbání se konfliktům, potřeba vše kontrolovat, neschopnost odpočívat, odpovědnost a puntičkářství, vysoké nároky na vlastní výkon, neschopnost zvolnit tempo. Pro vznik vyhoření je určující, zda se u jedince vyskytne více zmíněných faktorů najednou. U některých jedinců se promítá do pracovních činností také jejich náboženské vyznání, neuvědomované motivy a potřeby léčit svá prožitá traumata (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 17–18). „Stres je subjektivní prožitek“. Na zvládání stresových situací se podílí hlavně osobnostní charakteristika člověka. Jedinci, kterým hrozí vyhoření, mají buď potřebu být dokonalí, nebo nevěří svým schopnostem, cítí se bezmocní vůči situacím, nebo potřebují mít vše harmonické a kvůli tomu ignorují své potřeby. Všechny tyto typy lidí mají společné to, že nedokáží hospodařit se svými psychickými a fyzickými rezervami (Kallwas, 2007, s. 107–108).

Cestou k burnout syndromu je také workholismus, nutkavá potřeba využít každé pracovní příležitosti, stanovení si mnoha cílů a potřeba neustále někoho emočně podporovat (Jeklová, 2006, s. 15). Kebza a Šolcová (2003, s. 15–16) posuzují jako rizikový celkový život ve společnosti a s tím spojené požadavky na každého jedince, kdy se musí potýkat s každodenním stresem, nízkou autonomií a přetěžováním v zaměstnání. Prvotní zaujetí profesí a následné zklamání, vykonávání rutinních činností, vysoká citlivost a zájem o ostatní, neasertivní jednání, odpovědnost a pečlivost, negativní vnímání událostí, neustále pociťovaná časová tíseň, negativní sebehodnocení, neustále prožívaný hněv a nepřátelství jako osobnostní rys.

Dopady burnout syndromu lze zaznamenat v oblasti **psychické**, kdy převažují depresivní stavy, „pocit vlastní postradatelnosti a zbytečnosti“, nezájem o pracovní činnost, myšlenky na sebevraždu, poruchy soustředění se, vyčerpání v emoční oblasti (Baštecká, 2003 in Pugnerová a kol., 2019, s. 223) pesimistické vyhlídky do budoucna, mrzutost, střídání nálad. V oblasti **fyzické** se objevují kromě celkového tělesného vyčerpání psychosomatické potíže, návykové chování (alkohol, léky), bolest hlavy, narušený spánek, ztráta chuti k jídlu, napětí ve svalech, neschopnost cokoli vykonávat, problémy s krevním tlakem, bolest žaludku (Hagemann, 2012 in Pugnerová a kol., 2019, s. 223). V oblasti **sociální** se burnout

projevuje „pasivní agresí“, apatií, bojkotem spolupráce, „vyčleňováním z pracovního kolektivu a ze společnosti“, cynickým a konfliktním jednáním, komunikačním stereotypem (používání frází, strohost), ztrátou empatie (Venglářová a kol., 2011 in Pugnerová a kol., 2019, s. 223).

2.5 Prevence a léčba

Pokud je burnout rozporem mezi pracovním očekáváním a realitou, lze situaci zlepšit tím, že zaměstnavatel přehodnotí pracovní kulturu a provede určité změny ve prospěch zdraví zaměstnanců, a dále tím, že jedinec se pomocí naučených postupů vycvičí zvládat stresové situace. Mezi vnější okolnosti mající významný vliv na prevenci vyhoření patří **sociální opora**. Jedná se o spolupracovníky a rodinné příslušníky, přátele a známé v rámci volnočasových aktivit. Především je třeba zmínit pozitivní vliv kolegů v zaměstnání působících na stejné pracovní pozici. „Intervence na **straně organizace** může spočívat např. ve zvýšení participace pracovníků na rozhodování, vytvoření sociálně citlivého prostředí. Pozitivním faktorem ve spokojenosti se zaměstnáním je spokojenost s nadřízenými, spokojenost se spolupracovníky, spokojenost s postupem, spokojenost s finančním ohodnocením, jasný kariérní řád“ (Kebza a Šolcová, 2003, s. 18–19). Jedinci pracující s lidmi by se měli naučit držet **odstup** od svých klientů. Maslachová doporučuje různé techniky, např. „sémantickým odosobněním“, tzn. „klient se stává kauzou, určitou diagnózou“; dále „intelektualismem“, zde je potřeba racionálního přístupu s absencí osobního vkladu a emocí; „izolací“, profesionální vztah odlišit od vztahů osobních k ostatním lidem (Kebza a Šolcová, 2003, s. 20).

Z **protektivních faktorů** jsou uváděny: resilience, umění relaxace fyzické i psychické, naučit se rozvrhnout si činnosti tak, aby se člověk vyvarovat časovému nátlaku, střídání pracovních činností, kreativita a autonomie, asertivní jednání, sebedůvěra, optimistický náhled na situace, přiměřené pracovní požadavky vzhledem k možnostem zaměstnance, „sociální opora“ spolupracovníků, pocit společenského a finančního ocenění, stav životní spokojenosti. Za **neutrální vlivy** z hlediska vyhoření jsou pokládány „inteligence a hlavní demografické charakteristiky jako jsou věk, stav, vzdělání, délka praxe v oboru“. Názory autorů jsou odlišné u délky praxe „na úrovni jedné pozice“. V 80. letech byl syndrom vyhoření považován za problém žen, bylo to však způsobeno tím, že výzkumy byly prováděny ve „feminizovaných profesních skupinách“ (Kebza a Šolcová, 2003, s. 16–17).

Protipólem vyhoření je vyhasnutí. Na to lze nahlížet tak, že jedinec by měl při jakékoliv aktivitě myslet také na dopady, které s sebou určité jednání přináší. Pokud je člověk

ve stresu, „vytváří si katastrofické scénáře a přitom z objektivního pohledu ještě není tak zle“. Účinnou prevencí vyhoření je **pozitivní pohled na svět a smysl pro humor**, dále omezení nebo vyloučení vysilujících činností, přehodnocení priorit, otevřené vyjadřování svých pocitů, asertivní komunikace s okolím, být sám k sobě upřímný a přiznat si své možnosti a chyby, mít se komu vypovídat, písemně zaznamenávat své pokroky, předcházet mezilidským konfliktům (např. nedělat ukvapené závěry, lépe si zorganizovat práci), vnímat „varovné signály těla“, dodržovat zásady zdravého životního stylu, pěstovat záliby (Pugnerová a kol., 2019, s. 224–226).

U pomáhajících profesí je nezbytné aktivní rozšiřování **vnitřních i vnějších zdrojů podpory.** „Zdroji podpory máme na mysli podpůrné vztahy i aktivity, které přinášejí radost a uvolnění.“ Jedná se např. o masáže, saunování, ale také spánek nebo lázeň. „Mezi základní zdroje podpory pracovníků pomáhajících profesí patří supervize, psychoterapie, průběžné vzdělávání, koučování a další.“ Pokud člověk nezná způsob, jak účinně zregenerovat fyzické a psychické síly, může se obrátit na psychoterapeuta nebo supervizora, kteří mu pomohou tyto zdroje určit (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 38). Na místě jsou také „speciálně zaměřené programy“, které jedince seznámí se základy zdravé životosprávy, vhodnými pohybovými aktivitami a relaxačními metodami. „Strategie hodnocení stresových situací a zvládání stresu“, zdravá životospráva a spánkový režim fungují jako zdárná prevence syndromu vyhoření (Kebza a Šolcová, 2003, s. 21). K obnově fyzických a psychických sil po náročném dni stačí čtvrt hodiny denně (Novák, 2011 in Pugnerová a kol., 2019, s. 226).

Pro vznik a rozvoj syndromu vyhoření hrají větší roli situační a organizační faktory než jednotlivci. Přístupy zaměřené na jednotlivce (např. rozvoj efektivních dovedností při zvládání stresu nebo techniky hluboké relaxace) mohou jednotlivcům pomoci zmírnit vyčerpání, ale ve skutečnosti se zbylými dvěma složkami syndromu nezabývají. Jednotlivé strategie jsou také relativně neúčinné na pracovišti, kde má člověk mnohem menší kontrolu nad stresory, než v osobním životě. Z praktických důvodů je však jednodušší a levnější měnit jednotlivce než organizace (Maslach a Goldberg 1998 in Maslach et al., 2001, s. 418).

Při posouzení problémové situace je nejdůležitější náš **subjektivní náhled**. „Všechny podněty, jež k člověku přicházejí, jsou neutrální, liší se pouze v závažnosti, kterou jim připisujeme, a v postoji, který k nim zaujímáme“ (Kopřiva, 1997 in Pugnerová a kol., 2019, s. 225).

„Tzv. copingové strategie můžeme definovat jako způsoby, kterými člověk zvládá zátěžové situace. Jednotlivé strategie se liší v míře efektivity“. Některé copingové strategie jsou však méně účinné, pokud popírají daný problém. Strategie mohou spočívat v aktivním hledání

sociální opory, sledováním problému z jiné perspektivy nebo v důkladném plánování činností. Zásadní je vnímání vlastních potřeb, naučit se požádat o pomoc, pokud je to nutné. Naučit se rozpoznávat, kdy už na některé činnosti jedinec nestačí a vědět, kde hledat tu správnou pomoc, ať už se jedná o blízké okolí nebo pomoc odborníka (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 21).

Léčba

Zda se jedná o syndrom vyhoření lze zpozorováním příznaků a také z prožitku symptomů jedince, v jehož chování se začíná vyhoření projevovat. Existují psychologické metody, které byly k diagnostice burnout syndromu vytvořeny. Nejčastěji využívanými jsou „dotazníky založené na posuzovacích škálách, jde např. o „Maslach Burnout Inventory" Ch. Maslachové a S. Jacksonové a o „Burnout Measure" A. Pinesové, E. Aronsona a D. Kafryho" (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17).

„Základní léčbou syndromu vyhoření je **psychoterapie**. Využívá se především s úspěchem existenciální psychoterapie – logoterapie a daseinsanalýza. Nácvik relaxačních technik bývá také užitečný. Farmakoterapie je pouze podpůrnou léčbou" (Švingalová, 2006, s. 59). Existuje psychoterapie krátkodobá a dlouhodobá. Krátkodobá má za cíl aktivovat vnitřní a vnější zdroje klienta v krizovém období. Dlouhodobá psychoterapie směřuje k hlubším změnám osobnosti (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 12). **Existenciální psychologie** se orientuje na vnitřní prožitky, pomáhá pacientovi ujasnit si otázky týkající se smyslu života, podstaty existence, odpovědnosti a svobody. **Logoterapie** pomáhá v nacházení řešení ve frustrujících situacích, „naplňováním hodnot a v nalezení smyslu života", což může být přínosné pro lidi v konečném stadiu vyhoření (Kebza, Šolcová, 2003, s. 18–19). U psychoterapie je velmi důležitá snaha „vyhořelého člověka". Spolupráce s terapeutem spočívá „v posilování samostatnosti při setkávání s těžko zvládnutelnými situacemi, vyhýbání se obranným mechanismům, jelikož volba defenzivní strategie vede často k prohloubení sebepodceňování" (Musil, 2010, s. 39).

Dále je doporučováno hovořit o svých pocitech, vhodné jsou např. „Bálintovské skupiny", porady zaměstnanců, rozhovor s kolegou. Během dne zregenerovat své síly i během přestávek v zaměstnání. Důležité je dokázat oddělit profesní a osobní život (Kebza a Šolcová, 2003, s. 20*).* Z **relaxačních metod** jsou vhodné: „autogenní trénink podle Schultze, uvolnění svalů podle Jacobsona, asijské techniky jako jóga, Tai chi, (auto)hypnóza, tzv. bdělé snění, biofeedback neboli biologická zpětná vazba" (Stock, 2010, s. 70).

Musil (2010, s. 39) doporučuje zdravý způsob stravování, posilňovat fyzickou výkonnost, odpočívat, najít a provozovat vhodnou relaxační techniku, posílit sociální oporu a uplatňovat „pozitivní postoj k životu“ (Musil, 2010, s. 39).

3 PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI A SYNDROM VYHOŘENÍ

Ve školním prostředí se projevuje aktuální dění ve společnosti. Lze konstatovat, že škola je „zrcadlem“ toho, co se kolem nás děje (Hennig, Keller, 1996 in Švamberk Šauerová, 2018, s. 37). Rodina už neposkytuje „emocionální jistotu, klesají sociální interakce uvnitř rodiny, rodiče přesouvají zodpovědnost za výchovu a vzdělání dítěte na školu a volnočasové organizace“ (Švamberk Šauerová, 2018, s. 37). Práce pedagogů je propojena se vznikem problémových situací. Pedagogičtí pracovníci jsou v kontaktu s mnoha lidmi, kterým musí být neustále k dispozici, řeší velké množství úkolů, ale stále musí sledovat, jaký je hlavní záměr. Na učitele je zaměřena pozornost ze strany žáků, rodičů, kolegů, vedení školy a také široké veřejnosti. Vzniká tedy velké množství podnětů, které mohou narušit psychickou rovnováhu. Toto povolání je považováno za stresující a je zde častý výskyt syndromu vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018, s. 45). Syndrom vyhoření pedagogických pracovníků je spojen se stresem v určitých oblastech, kterými jsou osobní život, vnější prostředí, škola a třída. Nejvýznamněji na vyhoření participuje nevyhovující **chování žáků a nekázeň** (Škoda a Doulík, 2016, s. 91). Základ syndromu vyhoření lze objasnit pomocí Herzbergovy motivačně-hygienické teorie. Teorie operuje se dvěma faktory: „**motivátory a hygienickými faktory**“. Teorie předpokládá, že lidé jsou schopni přesně označit a sdělit podmínky, které je při jejich práci uspokojují nebo neuspokojují“ (Miner, 2005 in Škoda a Doulík, 2016, s. 91). Uspokojení je spjato např. s úspěchem, pochvalou, odpovědností, významným úkolem apod. Stavy neuspokojivé jsou spojené se špatnými vztahy s kolegy, nespravedlivým nadřízeným, nepříjemným klimatem ve třídě, ale i nedostatečným vedením a kontrolou. Zmíněné faktory patří podle Herbergovy teorie do hygienických faktorů, které mohou potlačit účinek motivátorů a vyvolat nespokojenost a frustraci. Faktory pracují do té doby, dokud nezačnou na jedince působit negativní pocity propojené s jeho zaměstnáním. (Schaufeli, 2003 in Škoda a Doulík, 2016, s. 91–92). Je třeba přihlížet nejen k motivátorům, ale k celkovému pracovnímu prostředí, které buď podporuje, nebo oslabuje vliv motivátorů při práci. Určité podněty se tedy mohou zasloužit o změnu intenzity burnout syndromu, např. pocit podpory ze strany vedení školy. Vnímané sebeuplatnění je také spjato se syndromem. Pokud není příznivý vliv prostředí a vnitřní motivace, nejprve se dostavuje emocionální vyčerpání, poté depersonalizace a následuje oblast osobního uspokojení (Leiter, Maslach, 1988 in Škoda a Doulík, 2016, s. 92). Mezi další specifické zdroje stresu u pedagogů patří mnoho různorodých protichůdných požadavků, „**citová zainteresovanost na výkonech žáků**“, pedagog je vyčleněn z kolektivu dospělých, pracuje převážně sám. Rozšířené je také

negativní hodnocení pedagogů laickou veřejností a zejména pak kritika rodičů, kteří přesouvají odpovědnost za výchovu svých dětí na pedagogy (Vobořilová, 2015, s. 87–89).

3.1 Specifika pedagogické profese

Výsledky realizovaných výzkumů u pedagogických pracovníků ukazují, že nejčastěji dotazovaní cítí vyhoření v dimenzi emocionálního vyčerpání, to je spojeno s reakcí na dlouhodobý stres), dále přechází do oblasti depersonalizace a poté do osobního uspokojení, to je považováno za konečnou etapu ve vývoji burnout syndromu. Se syndromem souvisí v pracovní rovině pedagogické praxe tyto **specifické okolnosti**: **Absence kariérního řádu** pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci mají omezené šance kariérního postupu. Mzda je podřízena platovým tabulkám, což je označováno jako „věkový automat". V zahraničí je doba postupu o polovinu kratší než u nás (Škoda a Doulík, 2016, s. 93–94). Tento systém odměn neodráží „kvalitativní parametry práce pedagogů a je ve svém důsledku demotivující", především se to týká vnitřní motivace. „Důsledkem těchto aspektů je nízká osobní angažovanost a vnitřní motivovanost k trvalému zlepšování svých profesních kompetencí" (Veteška, 2011 in Škoda a Doulík, 2016, s. 94–95). To má za následek nízkou osobní spokojenost v profesi a větší tendence k burnout syndromu (Škoda a Doulík, 2016, s. 94–95).

„**Rozdíly v cílech a pojetí školního vzdělávání** mezi pedagogickými pracovník, žáky a jejich rodiči" patří mezi další specifika. Všichni zmínění mají jiná očekávání týkající se funkce školy a jejích cílů (Škoda a Doulík, 2016, s. 95). Mnoho rodičů odmítá spolupráci se školou při uskutečňování cílů výchovy. Tyto skutečnosti jsou řazeny mezi největší stresory pedagogických pracovníků (MŠMT ČR, 2009 in Škoda a Doulík, 2016, s. 96). **Inkluze** rozděluje celou společnost a rozdílnosti v názorech na cíle výchovně vzdělávacího procesu se mezi rodiči, žáky a pedagogy vyostřují. Mnoho pedagogů má stále negativní stanovisko k inkluzivnímu vzdělávání, protože s sebou přináší potíže s udržováním kázně a disciplíny žáků, což má značný vliv na emocionální vyčerpání pedagogů. Dalším stresorem pro pedagogy jsou omezené pravomoci ve vztahu k žákům a rodičům v případě „neplnění rodičovských povinností, záškoláctví atd." (Škoda a Doulík, 2016, s. 96–97). Dalším specifikem profese je **absence zpětné vazby.** Výsledky práce pedagogů se projeví u žáků až po letech, „přičemž individuální úspěchy žáka jsou připisovány jemu samotnému" (Kurelová, 1998 in Škoda a Doulík, 2016, s. 97). To souvisí s pocitem depersonalizace

a negativním pocitem uspokojení (Blažková, Malá, 2007 in Škoda a Doulík, 2016, s. 97). **Práce s žáky se specifickými poruchami učení** je také zátěžovým faktorem. U těchto žáků se vyskytují problémové situace z důvodu vyšší „emocionality a afektivity“, což je při větším počtu zmíněných žáků velmi náročné (Švamberk Šauerová, 2018, s. 47). Speciální pedagogové působící u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a postižením jsou vystaveni vysokému stresu a inklinují k syndromu vyhoření. Pro tyto vyučující je obtížné zapomenout na problém svých žáků po pracovní době (Brittle, 2020, s. 2). Při prevenci syndromu vyhoření má významný vliv sociální opora, podpora ze strany vedení, kolegů, rodičů žáků a příznivé vztahy s žáky (Zabel & Zabel, 2002 in Brittle, 2020, s. 2).

Nejednoznačnost a konflikt rolí je další faktor, který se významně podílí na duševním zdraví pedagogů. Existují čtyři dimenze nejednoznačných rolí, které mohou pedagogové prožít. Dimenze zahrnují **nejednoznačnost cílů** – očekávání a odpovědnost (co se očekává, co by se mělo dělat, co by se dalo dělat), **nejednoznačnost procesů**, **nejednoznačnost priorit** (jaké věci lze dělat a v jakém pořadí) a **nejednoznačnost chování** (jak sám očekává, že bude jednat v různých situacích, a jaké chování povede k nezbytným nebo žádoucím výsledkům). Ke konfliktu rolí dochází, když se různí očekávání lidí nebo skupin lidí, s nimiž pedagog interaguje (např. rodina, kolegové, přátelé, rodiče, žáci) (Mitchell a Larson 1987; Pettinger 1996 in Papastylianou, 2009, s. 301).

3.2 Příčiny vzniku syndromu vyhoření v profesi asistenta pedagoga

Asistenti pedagoga patří do rizikové skupiny ohrožené syndromem vyhoření. Tuto profesi vykonávají mnohdy lidé, kteří mají totožné povahové rysy. Asistentská profese se stává náročnou, pokud jedinec o těchto rysech neví a nedokáže „rizika vhodně kompenzovat“. Syndromem vyhoření jsou více ohroženi mladší zaměstnanci, ať už se jedná o věk nebo délku praxe. Důležité je i rodinné zázemí, životní spokojenost a vyšší stupeň dosaženého vzdělání, které zvyšuje riziko vyhoření (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 30–31).

Osobnostní rysy jedinců náchylných k syndromu burnout: snížená odolnost proti stresu a obtížnější vstřebávání stresu, identifikace se s druhými lidmi (těžce se odpoutávají od problémů ostatních), zaměření na vlastní výkon, „vnější **locus of control** (tj. závislost na hodnocení okolí)“, přehnaná obětavost a empatie (práce je pro ně posláním, opomíjejí své potřeby), „nízká sebeúcta“, vyhýbání se konfrontacím, emoční labilita, „introverze“, strach

ze zodpovědnosti a vlastního selhání, idealismus a s ním spojená očekávání brání vidět pracovní podmínky reálně (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 31–32).

Na **pracovišti** asistenty pedagoga zatěžují především tyto skutečnosti: pracovní přetížení, konflikt rolí a nejasné vymezení role asistenta, emoční zatížení, velký počet „negativních zkušeností s žáky, vysoká míra kontroly, potíže s autoritami, „nadměrná odpovědnost, nejasné kompetence a nerealistické požadavky“. Další faktory přispívající vzniku burnout syndromu mohou být tyto: asistent pedagoga není laickou a často i odbornou veřejností uznáván jako rovnocenný partner učitele, nýbrž „jako pedagog, který je méně vzdělaný, méně schopný, s menšími kompetencemi“. Dále je velmi náročná práce s dětmi se „specifickými potřebami“. Neurčité vymezení hranic profese jak v rámci školy, tak u asistentů samotných (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 32–33). „Asistenti pedagoga mohou také zažívat nepřijetí ze strany kolegů pedagogů“ (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 22).

V začátcích pracovního poměru se někteří asistenti snaží **„dobře zapsat“** tím, že jsou ochotni plnit více zodpovědných úkolů, než je možné kvalitně vykonat, čímž se mohou ocitnout ve stresu. Proto by měl pracovník nejprve zhodnotit své možnosti a způsob spolupráce s učiteli (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 38).

Stadia vyhoření u asistenta pedagoga

- Z počátku je asistent pedagoga nadšený, má spoustu nápadů a individuální přístup k žákům.
- V další fázi zjišťuje, že reálně není možné spoustu jeho nápadů prosadit, začíná podléhat rutině. Jsou na něj kladeny vysoké požadavky, které jej iritují. Občas se vyskytují problémy s žáky a spolupracovníky nebo vedoucími pracovníky. Někdy se cítí bezmocně.
- Vzrůstající frustrace a nespokojenost se projevují v práci s dětmi.
- Asistent provádí v zaměstnání nejnutnější úkony, je negativní ve vztahu k žákům. Tématu škola se straní.
- Pokud se u asistenta pedagoga rozvine burnout syndrom, není schopen dál v tomto zaměstnání setrvávat (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 33).

Participace na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami klade zvýšené nároky na psychické i fyzické zdraví asistenta pedagoga. Pro kvalitní výkon profese nelze tedy opomíjet **psychohygienu**, která má pomocí určitých aktivit pomáhat předcházet vzniku

duševních nemocí. Udržení psychické rovnováhy by mělo být hlavním cílem psychohygieny u asistentů. Je velmi důležité vymezit si během dne čas na aktivní odpočinek, relaxaci a udržování kvalitních vztahů v soukromém životě (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 90). Aby mohl asistent čelit neustále se opakujícím zátěžovým situacím při výchovně-vzdělávacím procesu a poté v komunikaci se zákonnými zástupci, měl by mít také strategii, jak zregeneruje své síly (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 92).

„Profese asistenta pedagoga je emočně náročná a ne vždy přináší pocity uspokojení, které každý při vykonávání práce potřebuje, aby profesi dělal rád a měl z ní dobrý pocit. Teprve potom je člověk schopen účinně pomáhat druhým“. Proto by měli mít asistenti včas dostatečné povědomí o burnout syndromu, aby mohli účinně předcházet vyhoření (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 34).

3.3 Duševní hygiena pedagogických pracovníků

Duševní hygiena je obor zabývající se „možnostmi uchování duševního zdraví“, který pomáhá nalézt jedinci „optimální životní cestu s ohledem na jeho potřeby“. Vybrané techniky duševní prevence minimalizují stávající problémy způsobené stresem a mohou pomoci předejít dalším potížím až na „úrovni sekundární prevence“. Ve společnosti se objevují často mylné názory, že pedagogové mají „krátkou pracovní dobu“, prázdniny a nemají fyzicky náročné zaměstnání, takže zvýšený odpočinek vlastně není nutný. V souvislosti s duševní hygienou je na místě upozornit na nebezpečné názory, že člověk, který vyhledá odborníka, ať už psychologa nebo psychiatra, nějakým způsobem selhal v osobní nebo profesní rovině. Pokud si jedinec přizná, že jej určité situace a vlivy stresují, je to mnohem přínosnější, než jejich přehlížení (Švamberk Šauerová, 2018, s. 66–68).

Psychohygiena zahrnuje aktivity zaměřené na rozvoj psychického zdraví a slouží jako prevence vzniku duševních nemocí. V rámci duševní hygieny je doporučováno vytvořit si během dne prostor pro mentální relaxaci a udržení fyzické kondice, věnovat se zájmovým činnostem, které jsou vhodné k odbourávání stresu. Relaxovat lze např. sportem, relaxačním prohloubeným dýcháním, autogenním tréninkem, četbou knih, masážemi. Nezanedbatelný vliv na duševní zdraví má plnohodnotný rodinný život (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 90). **Vysokoškolská příprava** může mít značný vliv při zvládání stresu v budoucím zaměstnání pracovníků pomáhajících profesí. „V této oblasti má naše vysoké i střední školství velké rezervy“. Vhodný by byl „sociálně psychologický výcvik“ na posílení

komunikačních dovedností a „vztahových kompetencí“, aby byl jedinec připraven na komunikaci se spolupracovníky, nadřízenými, žáky a jejich rodiči. V oblasti výuky psychohygieny by byl užitečný „výcvik konkrétních dovedností a návyků“ (Švingalová, 2006, s. 57). „Nedostatečná profesionální příprava budoucích pedagogů v oblasti psychologické a oblasti praktických sociálně – psychologických dovedností“ (Vobořilová, 2015, s. 88).

Supervize

„Supervize je kvalifikovaná forma pomoci, kterou nabízí a poskytuje jeden odborník druhému. Jde o formu podpory profesionálního růstu pracovníků“. Supervizor se supervidovaným společně řeší pracovní záležitosti. Supervize cílí na „rozšiřování náhledu na určitou situaci v zaměstnání“ (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 8). „Ve školství je supervizní oblast značně zanedbána. Absence supervize jako nedílné součásti celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků spolu s dalšími faktory zvyšuje riziko nadměrné zátěže této profese, stejně jako syndromu vyhoření“ (Švingalová, 2006, s. 59). Supervize pomáhá v rozvoji sebereflexe, je významnou součástí „profesního růstu“ a slouží jako důležitá podpora psychického zdraví. Pedagogičtí pracovníci často zastávají mylný názor, že prožívání pedagogických situací není profesionální. Prožívání pracovních situací je zcela přirozené, nevyskytuje se pouze u vyhořelých jedinců. Profesionální přístup je přiznat si, jaký máme pocit z určité situace, a hledat konstruktivní řešení, jak danou situaci zvládnout lépe. „Jak uvádějí Hawkins a Shohet (2004), základem dobré péče o druhé je dobrá péče o sebe sama. Tedy nikoli potřeby samy o sobě, ale jejich popření může být škodlivé. A supervize je jedním ze způsobů duševní hygieny, tedy i péče o sebe sama“ (Švamberk Šauerová, 2018, s. 190–191). Supervizí existuje několik typů, může se jednat o „individuální, týmovou, skupinovou či případovou“. Díky supervizi pracovník získává zpětnou vazbu na své pracovní působení. Tento „psychohygienický prostředek“ lze využívat pravidelně nebo ojediněle, a to v případě nějaké problémové situace, která se týká jednotlivce nebo pracovního kolektivu (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 9).

Intervize je dalším způsobem pomoci na pracovišti, jedná se o sociální učení, kdy zkušený pracovník podporuje a vede nového kolegu. Často intervize probíhá na pracovištích automaticky, aniž by někdo vůbec tušil, že se jedná o odbornou činnost. Pomocí intervize je pracovník profesně veden a je zapojen do týmové komunikace. Intervize je účinná pro zdárné pochopení vztahu pedagoga a žáka, harmonizuje pracovní vztahy a zvyšuje

sebereflexi prostřednictvím zpětné vazby. Pedagog díky intervizi získává nadhled a pocit podpory od spolupracovníků (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 10–11).

Techniky duševního rozvoje jsou rozděleny na „fyziologické postupy, dechové techniky, odstup od situace a sociální kontakty“. Fyziologické postupy jsou založeny na principu flow, což znamená v překladu „stav splynutí“ (Csikszenthmihalyi, 1997 in Švamberk Šauerová, 2018, s. 74–75). Jedná se o stav maximálního soustředění, kdy člověk nevnímá nic mimo činnost, do níž je zabrán. Výchova prožitkem je ideální podporou psychohygieny. Nemusí se jednat pouze o volnočasové aktivity, ale i pracovní či školní. Hlavní známka tohoto stavu je radost z činnosti (Švamberk Šauerová, 2018, 75–76).

Prevence stresu je hlavním tématem duševní hygieny. Nejčastější protistresové aktivity jsou „antistresové programy – relaxační techniky, antistresové aktivity v oblasti emoční, antistresové aktivity v oblasti myšlení, dechová cvičení, humor, autogenní trénink, focusing, bylinky, potravinové doplňky a léky“. Cílem antistresových programů je navození tělesného i duševního uvolnění. Pomocí relaxačního cvičení lze také zlepšit „koncentraci pozornosti“. Prostřednictvím antistresových aktivit v emoční oblasti je možné vyrovnat se se zápornými emocemi tím, že si je jedinec přizná a nechá odeznít, nebo je „rozpustí v relaxačním stavu“. Záporné myšlenky mají sklon se neustále opakovat, čímž zintenzivňují stres. Podstatou těchto aktivit je ovládnout své myšlenky. Pokud toho člověk není schopen, jsou vhodná „dechová cvičení“. Dechová cvičení: Zbavit se stresujících myšlenek je možné prostřednictvím koncentrace na průběh dýchání (počítáním nádechů a výdechů od 1 do 10, 1 – nádech, 2 – výdech, 3 – nádech, 4 – výdech). „Focusing je technika psychohygieny a psychoterapie vycházející z uvědomění si tělesného ohniska (focusu) prožívání a vedoucí k porozumění jeho prožívaného významu a změně prožívání na základě prožívaného posunu“ (Vobořilová, 2015, s. 84–87).

Další tipy, jak se vypořádat se stresem a vyhnout se tak vyhoření, jsou snížení pracovní zátěže, stanovení cílů, změna postoje („zdravý egoismus“), získat odstup od potíží, posílení sociální opory, vnímání pokroků, organizace času a vyvážení činností (Stock, 2010, s. 6–7). U vzniku syndromu vyhoření hraje roli i emoční inteligence a schopnost přiměřeně regulovat pocity. To má dopady na vzdělávací oblast, a proto by měly být poskytovány **intervenční programy** pro pedagogy, které podpoří jejich emoční schopnosti, zejména schopnost regulovat emoce, což vede k lepší adaptaci, snížení syndromu vyhoření, úzkosti, deprese

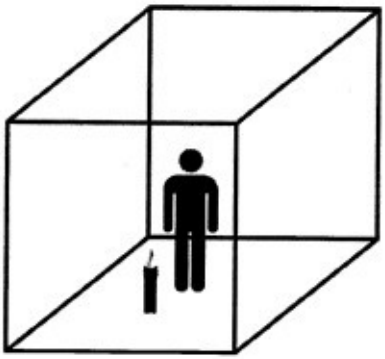
a stresu a podporuje příznivé prostředí pro studenty i pedagogy (Martínez–Monteagudo et al., 2019, s. 59).

Wellness programy pro učitele zahrnují aktivity, které příznivě ovlivňují fyzické i psychické zdraví. Ideální složení programu je 10 % pohybové činnosti, 20 % péče o tělo, 10 % zdravé výživy, 20 % komunikace, vztahů, emocí a citů, 20 % mentálního rozvoje, 10 % kontaktu s přírodou, 10 % duchovního rozvoje (Cathala, 2007, s. 17 in Švamberk Šauerová, 2018, s. 68). Wellness programy zahrnují prevenci i terapii syndromu vyhoření. Prvním krokem je celkové přijetí wellness a nastavení hodnot. „Celistvost, s jakou wellness přistupuje k člověku, je zárukou úspěchu." Zvolené aktivity by měly vyrovnávat nízkou „fyzickou zátěž a přetížení v oblasti mentální, sociální a emocionální". Doporučován je pohyb, ať už se jedná o turistiku nebo zahrádkaření, dále relaxační cvičení, péče o tělo, např. masáže, sauna, meditace. Celkový cíl wellness je harmonizace těla a duše (Švamberk Šauerová, 2018, s. 69–70).

Aktivity v rámci wellness lze rozdělit na denní (př. zdravá strava, kvalitní spánek, chůze 3–5 km), týdenní (sport, saunování, zájmové činnosti), měsíční (tyto aktivity mají vliv na vizáž a celkové vnímání osobnosti pedagoga – zahrnují osobnostní a profesní rozvoj, ale i kosmetiku nebo kadeřníka), čtvrtletní (relaxační pobyty) a roční (lázeňský pobyt). Nedílnou součástí programů wellness je vyvážená a zdravá strava (Švamberk Šauerová, 2018, s. 71–72).

Zajímavou technikou duševní hygieny je **budování „šestistěnu",** který má pomáhat před burnout syndromem (Kašparů, 2013). Podle této teorie je každý člověk obklopen šesti stěnami, uprostřed na podlaze pomyslného šestistěnu stojí zapálená svíce a stěny tuto svíci chrání před zhasnutím. Svíce představuje člověka, který hoří. První stěna je budoucnost, na kterou se člověk těší. Druhou stěnou je rodinné zázemí. Levá stěna představuje upřímné přátele. Pravá stěna charakterizuje naše kolegy v zaměstnání. Podlaha znamená, že člověk by měl stát pevně na zemi a přebíhat mezi stěnami. Šestá stěna je strop, což představuje

„duchovní hodnoty, víru, lásku, umění a kulturu, dobro, krásu, pravdu a naději“ (Sýkora, 2013 in Švamberk Šauerová, 2018, s. 122–123).



Obr. 2 Šestistěn (Švamberk in Švamberk Šauerová, 2018, s. 123)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V praktické části diplomové práce se zaměříme na zjišťování faktorů, které souvisí se syndromem vyhoření u profese asistenta pedagoga. „Každá profese má určité zdroje stresu, čím víc jich má, tím je stres vyšší. Pedagogičtí pracovníci mají vysoký rozsah subjektivně vnímaného stresu, mezi stresory jsou uvedeny např. nevhodné chování žáků, konfliktní rodiče, velká pracovní zátěž, nízká prestiž, problematické vztahy s kolegy a nadřízenými, profesní dilemata, nedostatečná potřeba seberealizace a další“ (Škoda a Doulík, 2016, s. 60). Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 30) definují burnout effect následovně: „vyčerpání fyzických, psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí“. Do pomáhajících profesí řadíme také asistenty pedagoga. Gallová (2014, s. 81) zdůrazňuje tato specifika pro pomáhající profese: spolupodílení se na příběhu klienta, v našem případě žáka, s tím souvisí také úzký vztah s žákem, dále také empatii a naslouchání. „Tyto požadavky kladou vysoké nároky na emoční a psychické prožívání pracovníka“ (Gallová, 2014, s. 81).

Výzkumným problémem jsou faktory, které souvisí se syndromem vyhoření v profesi asistenta pedagoga. Při realizaci výzkumu jsme použili kvantitativní metodu a techniku dotazníku. Dotazník je složen ze dvou částí, vlastní dotazník a dotazník MBI[3] podle Maslachové, který zjišťuje u respondentů emoční vyčerpání, tělesné vyčerpání, depersonalizaci a osobní uspokojení z práce. Vlastní dotazník zjišťuje souvislost syndromu vyhoření s délkou praxe, diagnózou žáka, dosaženým vzděláním asistentů pedagoga, motivací k výkonu povolání a ročníkem, v němž asistenti pedagoga působí.

4.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsme rozdělili na hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou klíčové faktory související se syndromem vyhoření v profesi asistenta pedagoga?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na délce praxe?

[3] „Dotazník založený na posuzovacích škálách: Maslach Burnout Inventory Ch. Maslachové a S. Jacksonové“ (Kebza a Šolcová, 2003, s. 17).

- Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na dosaženém vzdělání?
- Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na ročníku působnosti?
- Jaké diagnózy mají žáci, se kterými pracují asistenti pedagoga potencionálně ohroženi syndromem vyhoření?
- Jaká je motivace k výkonu povolání asistentů pedagoga, kteří jsou potencionálně ohrožení syndromem vyhoření?

4.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je popis faktorů, které souvisí se syndromem vyhoření v profesi asistenta pedagoga. Jako dílčí výzkumné cíle jsme vymezili délku praxe, dosažené vzdělání, věk a diagnózu svěřeného žáka, motivaci k výkonu povolání. Zajímá nás také, zda asistenti pedagoga mají možnost využívat na pracovišti supervize, případně zda o supervize mají zájem.

4.3 Hypotézy

HVO: Jaké jsou klíčové faktory související se syndromem vyhoření v profesi asistenta pedagoga?

VO 1: Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na délce praxe?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe.

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na délce praxe.

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na délce praxe.

VO 2: Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na dosaženém vzdělání?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na dosaženém vzdělání.

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na dosaženém vzdělání.

H6: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na dosaženém vzdělání.

VO 3: Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na ročníku působnosti?

H7: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na ročník působnosti.

H8: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na ročník působnosti.

H9: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na ročník působnosti.

4.4 Výzkumná metoda

Pro zrealizování výzkumu jsme zvolili kvantitativní přístup. Sběr dat jsme uskutečnili prostřednictvím dotazníkového šetření. Jako výzkumný nástroj jsme zvolili online dotazník, který jsme vytvořili na Survio.cz. Dotazník je složen ze dvou částí: vlastní dotazník a standardizovaný dotazník MBI (Maslach Burnout Inventory) ke zjišťování syndromu vyhoření. Celkový počet položek je 31, prvních 9 položek je vlastní dotazník a 22 zbylých položek jsou položky MBI. Položka č. 4 umožňuje zvolit více variant odpovědi (diagnóza žáka). Dotazník byl sestaven z uzavřených položek, pouze u otázky č. 6 (Co Vás motivuje pro práci asistenta pedagoga?) je otevřená možnost odpovědi.

První část dotazníku je zaměřena na zjišťování délky praxe respondentů, dosaženého vzdělání, ročníku, ve kterém AP působí, a věkového zařazení svěřeného žáka. Dále zahrnuje položky zjišťující diagnózu žáka, zde je možnost více odpovědí; následuje otázka zjišťující, zda AP mají pocit, že o žáka pečují nad rámec zadaných pokynů – tímto sledujeme také to, zda se respondenti cítí pracovně přetíženi. Položkou č. 6 se dotazujeme na motivaci k výkonu povolání AP, zde je otevřená varianta odpovědi. Následující položkou se dozvídáme, zda se respondenti chtějí věnovat profesi, kterou vykonávají, dlouhodobě nebo přechodně. Položky č. 8 a 9 se dotazují na možnost využití supervizí na pracovišti a zájem o ně.

Druhá část dotazníku zkoumá syndrom vyhoření pomocí standardizovaného dotazníku MBI. Dotazník sleduje tři oblasti – emocionální vyčerpání (EE), depersonalizaci (DP) a osobní uspokojení z práce (PA). První dva jsou negativně laděné, třetí oblast obsahuje pozitivní tvrzení. Respondenti volí sílu pocitů na Likertově škále 0 (vůbec nepociťuji) – 7 (velmi silně pociťuji). Jednotlivé oblasti se vyhodnocují zvlášť pomocí skóre (Honzák, 2018, s. 36–38).

Emocionální vyčerpání (EE) – na škále EE nastává vyhoření při dosažení 27 a více bodů. Na škále depersonalizace (DP) znamená hranice 13 bodů a více vyhoření. V uspokojení z práce (PA) se hodnotí vyhoření dosažením 31 bodů a méně (Honzák, 2018, s. 36–38).

VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU MBI

„Syndrom vyhoření je složitým psychologickým konstruktem, proto jsou sub-škály kombinovány tak, aby postihly více oblastí, a nezjišťuje se celkový skór. Protože pocity vyhoření jsou vnímány jako kontinuum, MBI měří na každé škále úroveň vyhoření ve třech stupních – vysoký, mírný, nízký. Pro emocionální vyhoření a depersonalizaci korespondují vysoké hodnoty s vysokým stupněm vyhoření, naopak u osobního uspokojení korespondují s vyhořením nízké hodnoty“ (Židková, ©2013).

„Vyhodnocení spočívá v součtu všech bodových hodnocení v jednotlivých sub-škálách“ (Židková, © 2013).

Stupeň emocionálního vyčerpání EE

Nízký	0–16
Mírný	17–26
Vysoký	27 a více = vyhoření

Stupeň depersonalizace DP

Nízký	0–6
Mírný	7–12
Vysoký	13 a více = vyhoření

Stupeň osobního uspokojení PA

Vysoký	39 a více
Mírný	38–32
Nízký	31–0 = vyhoření

MBI – Dimenze dotazníku

EE = Emocionální vyčerpání (Emotional Exhaustion)
DP = Depersonalizace
PA = Osobní uspokojení (Personal Accomplishment)

MBI – Jednotlivé položky dotazníku rozčleněné podle sledovaných oblastí burnout

EE Práce mne citově vysává (1.)
EE Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil (2.)
EE Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a (3.)
EE Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá (6.)

EE Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce (8.)
EE Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení (13.)
EE Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává (14.)
EE Práce s lidmi mi přináší silný stres (16.)
EE Mám pocit, že jsem na konci svých sil (20.)

DP Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi (5.)
DP Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem (10.)
DP Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým (11.)
DP Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky (15.)
DP Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy (22.)

PA Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků (4.)
PA Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých žáků (7.)
PA Mám pocit, že mě lidi při své práci pozitivně ovlivňují a nalaďují (9.)
PA Mám stále hodně energie (12.)
PA Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru (17.)
PA Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými žáky (18.)
PA Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal hodně dobrého (19.)
PA Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně (21.) (Židková, © 2013).

Řazení položek dotazníku MBI

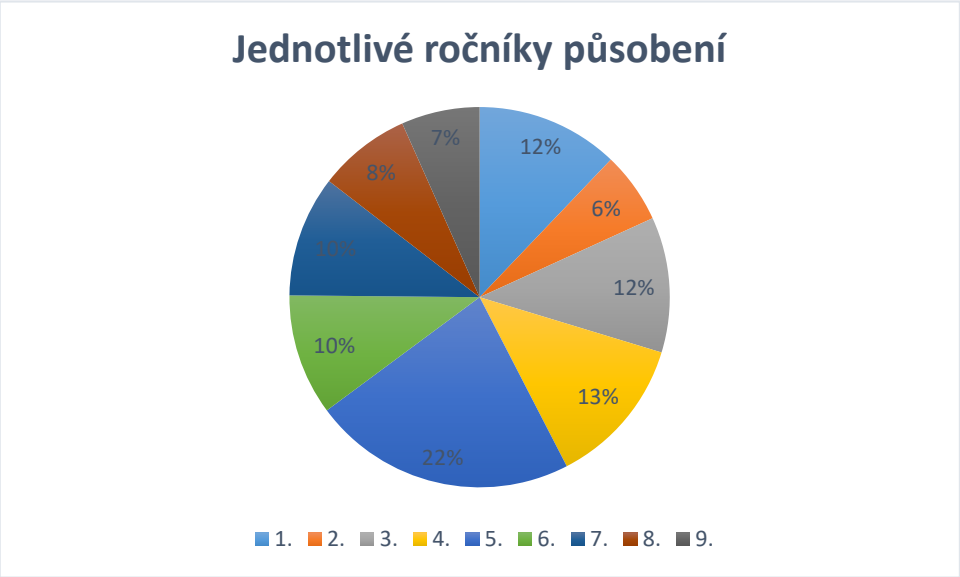
1	EE	Práce mne citově vysává.
2	EE	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.
3	EE	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.
4	PA	Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.
5	DP	Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi.
6	EE	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.
7	PA	Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých žáků.
8	EE	Cítím “vyhoření”, vyčerpání ze své práce.
9	PA	Mám pocit, že mě lidi při své práci pozitivně ovlivňují a nalaďují.
10	DP	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.
11	DP	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.
12	PA	Mám stále hodně energie.
13	EE	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.
14	EE	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.
15	DP	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky.
16	EE	Práce s lidmi mi přináší silný stres.

17	PA	Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru.
18	PA	Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými žáky.
19	PA	Za roky své práce jsem udělal/a hodně dobrého.
20	EE	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.
21	PA	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.
22	DP	Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy.

Tabulka 2: Položky dotazníku MBI (Židková, © 2013)

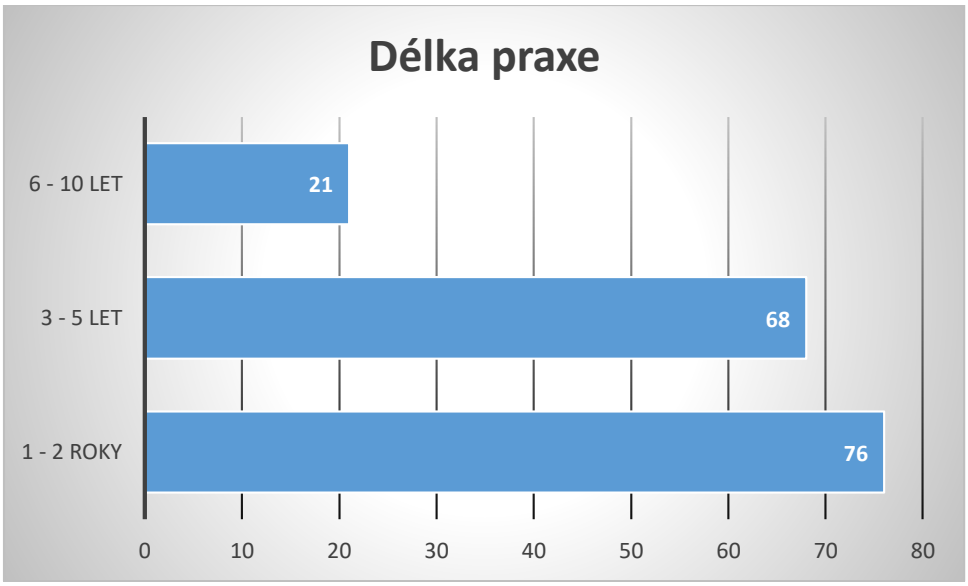
4.5 Výzkumný soubor

Základním výběrovým souborem jsou asistenti pedagoga, kteří pracují na základní škole. Respondenty jsme oslovili prostřednictvím sociální sítě Facebook, kde je skupina sdružující asistenty pedagoga z celé České republiky, z různých typů škol. Sběr dat probíhal v období 19. září – 23. října 2020. Celkový počet respondentů byl 166, jeden dotazník byl vyřazen, protože byl nevyplněný. Vyhodnotili jsme tedy 165 dotazníků. Do výzkumu se zapojilo 165 respondentů. Co se týče působení v jednotlivých ročnících, uvedli respondenti následující: 20 (tj. 12 %) působí v 1. ročníku, 10 (tj. 6 %) ve 2. ročníku, 19 (tj. 12 %) ve 3. ročníku, 21 (tj. 13 %) ve 4. ročníku, 37 (tj. 22 %) v 5. ročníku, 17 (tj. 10 %) v 6. ročníku, 17 (tj. 10 %) v 7. ročníku, 13 (8 %) v 8. ročníku, 11 (tj. 7 %) v 9. ročníku. Na 1. stupni základní školy pracuje 107 (tj. 65 %), na 2. stupni základní školy 58 (tj. 35 %).



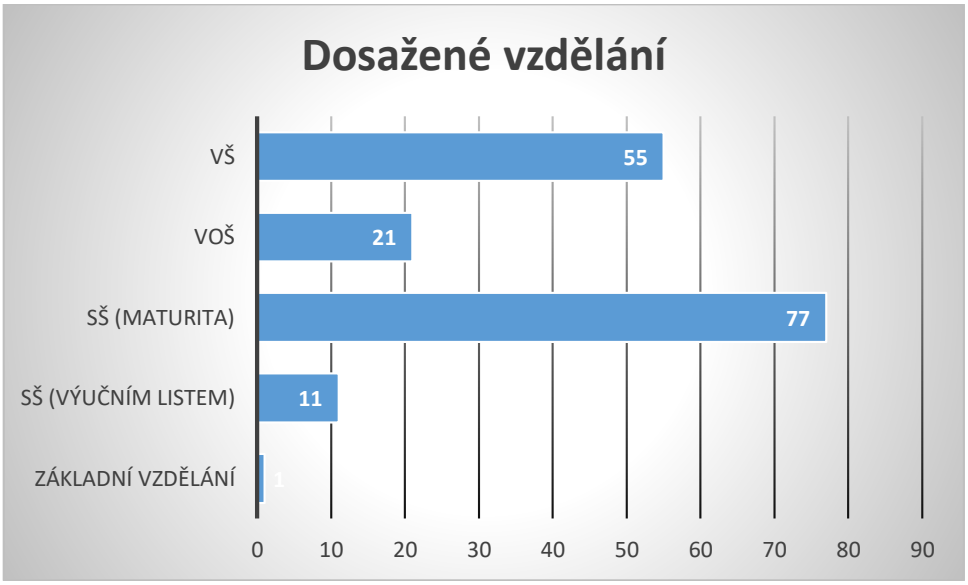
Graf 1: Ročník působnosti respondentů

Výzkumný soubor je dále rozdělen podle délky praxe. Největší počet respondentů je zastoupen v kategorii 1–2 roky praxe, 76 (tj. 46 %), dále 68 (tj. 41 %) dotázaných s délkou praxe 3–5 let, v kategorii 6–10 let je uvedeno 21 (tj. 13 %) asistentů pedagoga.



Graf 2: Délka praxe respondentů

Oslovení respondenti dosáhli této úrovně vzdělání: Základní vzdělání 1 (0,6 %), střední škola s výučním listem 11 (6,4%), střední škola s maturitou 77 (47 %), vyšší odborná škola 21 (13 %), vysoká škola 55 (33 %).



Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

5 ANALÝZA DAT

Data, která jsme získali z dotazníkového šetření, jsme zpracovali následovně. Nejprve jsme data zaznamenali v programu Microsoft Excel. Statistické zpracování dat bylo provedeno v programu IBM SPSS statistics 22.

Nejprve jsme pomocí Levenova testu ověřili homogenitu rozptylu. Dále jsme provedli deskriptivní statistiku jednotlivých oblastí syndromu vyhoření (emocionální vyčerpání EE, depersonalizace DP, osobní uspokojení z práce PA), **N platných** – nám určuje, kolik respondentů se zapojilo do výzkumu. **Minimum** – znamená nejnižší hodnotu v souboru. **Maximum** – je nejvyšší hodnota v souboru. **Průměr –** určuje střední hodnotu souboru při vydělení celkové hodnoty všech souborů počtem hodnot. **Směrodatná odchylka –** průměrná míra, od které se každé číslo od střední hodnoty odlišuje.

Zjišťovali jsme, jaké jsou klíčové faktory související se syndromem vyhoření v profesi asistenta pedagoga. V rámci výzkumné otázky č. 1 jsme zjišťovali rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na délce praxe (H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe; H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na délce praxe; H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na délce praxe). Hypotézy H1, H2, H3 jsme testovali pomocí Analýzy rozptylu (ANOVA), následoval Tukey HSD post-hoc-test a Pearsonův korelační koeficient.

V rámci výzkumné otázky č. 2 jsme zjišťovali rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na dosaženém vzdělání (H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na dosaženém vzdělání; H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na dosaženém vzdělání; H6: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na dosaženém vzdělání). Hypotézy H4, H5, H6 byly testovány pomocí Analýzy rozptylu (ANOVA) a byla provedena deskriptivní statistika (průměr, směrodatná odchylka, minimum, maximum) a Pearsonův korelační koeficient.

V rámci výzkumné otázky č. 3 byly zjišťovány rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na ročníku působnosti (H7: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na ročníku působnosti; H8: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na ročníku působnosti; H9: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na ročníku působnosti).

Při testování hypotéz H7, H8, H9 byla použita Analýza rozptylu (ANOVA) a následně byla provedena deskriptivní statistika (průměr, směrodatná odchylka, minimum, maximum) a Pearsonův korelační koeficient.

Výzkumné otázky č. 4 (Jaké diagnózy mají žáci, se kterými AP pracují?) a č. 5 (Jaká je motivace AP k výkonu povolání?) obsahují odpovědi kvalitativního charakteru, takže byla provedena popisná statistika pomocí absolutních a relativních četností.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ke zpracování dat jsme použili Microsoft Excel a poté statistický program IBM SPSS statistics 22. Pro ověření hypotéz jsme použili analýzu rozptylu Anova.

	N platných	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
EE	165	0	62	20,8	14
DP	165	0	26	5,4	5,6
PA	165	8	47	32,9	6,9
Celkem	165				

Tabulka 3: Průměrné hodnoty míry vyhoření v jednotlivých subškálách dotazníku MBI

Dotazník MBI vyplnili všichni respondenti (N = 165), minimální hodnota, které respondenti dosáhli v oblasti emocionálního vyčerpání, byla 0, maximální 62 se směrodatnou odchylkou 14. Průměrná hodnota vypovídá, že respondenti dosahují mírného pásma v oblasti emocionálního vyčerpání.

V oblasti depersonalizace byla naměřena minimální hodnota 0 a maximální 26, směrodatná odchylka 5,6. Průměr 5,4 nám říká, že tato oblast je také v nízkém pásmu vyhoření. V oblasti osobního uspokojení z práce jsme naměřili minimum 8 bodů, maximum 47, směrodatná odchylka 6,9. Průměrná hodnota 32,9 nám ukazuje, že se respondenti také nachází v mírném pásmu vyhoření.

Frekvence respondentů v jednotlivých kategoriích faktorů dotazníku MBI syndromu vyhoření:

Zde vidíme tři oblasti syndromu vyhoření a kolik respondentů spadá do stupně vyhoření – nízkého, mírného a vysokého.

Stupeň vyčerpání	EE	DP	PA
Nízký	78	110	64
Mírný	36	36	60
Vysoký	51	19	41
Celkem	165	165	165

Tabulka 4: Počet respondentů ve stupních vyhoření

VO 1: Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na délce praxe?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe.

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na délce praxe.

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na délce praxe

		Součet čtverců	df	Rozptyl	F	Sig.
Emocionální vyčerpání	Mezi skupinami	1633,429	2	816,714	4,364	0,014
	Uvnitř skupin	30321,153	162	187,168		
	Celkem	31954,582	164			
Depersonalizace	Mezi skupinami	1,102	2	0,551	0,017	0,983
	Uvnitř skupin	5204,802	162	32,128		
	Celkem	5205,903	164			
Osobní uspokojení	Mezi skupinami	17,182	2	8,591	0,177	0,838
	Uvnitř skupin	7848,855	162	48,450		
	Celkem	7866,036	164			

Tabulka 5: Anova podle délky praxe

Z výsledků můžeme konstatovat, že syndrom vyhoření je mezi jednotlivými skupinami podle délky praxe odlišný, statisticky významný je v oblasti emocionálního vyčerpání ($p = 0{,}014$; $p < 0{,}05$). **Byly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe.**

Následný Post hoc test ($p < 0.05$) nám potvrdil, že se statisticky liší skupiny podle délky praxe 1–3 roky a 3–5 let ($p = 0{,}020$).

Tukey HSD test

EE	0,020	0,125	0,020	0,992	0,125	0,992
DP	1,000	0,984	1,000	0,983	0,984	0,983
PA	0,990	0,824	0,990	0,873	0,824	0,873

Tabulka 6: Tukey HSD test – délka praxe

V následující tabulce je zobrazena korelace mezi mírou syndromu vyhoření ve třech dimenzích a délkou praxe dotázaných. Analýza výsledků výzkumného šetření podle délky praxe respondentů byla provedena pomocí Pearsonova korelačního koeficientu r. Výsledky byly počítány z celkového výzkumného souboru (165).

Tabulka 7: Korelace mezi délkou praxe a mírou syndromu vyhoření

	DP	EE	PA
Délka praxe	0,206	0,010	0,039

Signifikantní korelace byla nalezena pouze v oblasti emocionálního vyčerpání (r = 0,010). Výsledek v subtestu EE **statisticky významně souvisel** s délkou praxe respondentů, a to hladině významnosti 1 %. Zaznamenaná korelace byla nicméně na úrovni nepříliš těsného vztahu. Délka praxe respondentů nesouvisí s mírou vyhoření v oblasti DP, PA, korelace v těchto dimenzích a souvislost s délkou praxe nebyla zjištěna.

Subškály / léta praxe		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Emocionální vyčerpání	1–2	76	17,43	13,95	0	57
	3–5	68	23,65	12,91	2	59
	6–10	21	24,05	15,10	4	62
Depersonalizace	1–2	76	5,33	5,95	0	23
	3–5	68	5,32	4,83	0	17
	6–10	21	5,57	7,03	0	26
Osobní uspokojení	1–2	76	32,70	7,11	12	47
	3–5	68	32,85	6,34	8	43
	6–10	21	33,71	8,25	16	45

Tabulka 8: Deskriptivní statistiky rozdílu míry syndromu vyhoření a délkou praxe

Dle naměřených průměrných hodnot se respondenti nacházejí v oblasti emocionálního vyčerpání v kategoriích 1–2 roky praxe (M = 17,43; SD = 13,95); 3–5 let (M = 23,65; SD = 12,91); 6–10 let (M = 24,05; SD = 15,10). Ve všech kategoriích délky praxe byl naměřen mírný stupeň syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání. Minimální hodnota byla 0 a maximální 62.

V oblasti depersonalizace byly naměřeny následující hodnoty v kategoriích 1–2 roky (M = 5,33; SD = 5,95); 3–5 let (M = 5,32; SD = 4,83); 6–10 let (M = 5,57; SD = 7,03). Ve všech kategoriích délky praxe byl naměřen nízký stupeň syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace. Minimální hodnota byla 0, maximální 26.

V oblasti osobního uspokojení byly naměřeny hodnoty 1–2 roky (M = 32,70; SD = 7,11); 3–5 let (M = 32,85; SD = 6,34); 6–10 let (M = 33,71; SD = 8,25). Ve všech kategoriích délky praxe byl naměřen mírný stupeň syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení. Minimální naměřená hodnota byla 8, maximální 47.

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe.

Byly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe ($p = 0,014$; $p < 0.05$).

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na délce praxe.

Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na délce praxe ($p = 0,983$).

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na délce praxe.

Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na délce praxe ($p = 0,838$).

VO 2: Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na dosaženém vzdělání?

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na dosaženém vzdělání.

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na dosaženém vzdělání.

H6: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na dosaženém vzdělání.

		Součet čtverců	df	Rozptyl	F	Sig.
Emocionální vyčerpání	Mezi skupinami	919,910	4	229,977	1,186	0,319
	Uvnitř skupiny	31034,672	160	193,967		
	Celkem	31954,582	164			
Depersonalizace	Mezi skupinami	92,038	4	23,010	0,720	0,580
	Uvnitř skupin	5113,865	160	31,962		
	Celkem	5205,903	164			
Osobní uspokojení	Mezi skupinami	566,559	4	141,640	3,105	0,017

	Uvnitř skupin	7299,477	160	45,622		
	Celkem	7866,036	164			

Tabulka 9: Anova podle druhu dosaženého vzdělání

Z výsledků můžeme konstatovat, že syndrom vyhoření je mezi jednotlivými skupinami podle dosaženého vzdělání odlišný. Statisticky významný rozdíl je v oblasti osobního uspokojení ($p = 0{,}017$; $p < 0{,}05$). **Byly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na dosaženém vzdělání.**

Tabulka 10: Korelace mezi dosaženým vzděláním a mírou syndromu vyhoření

	EE	DP	PA
Dosažené vzdělání	0,599	-0,496	0,112

Při zkoumání souvislosti dosaženého vzdělání a výsledků jednotlivých subtestů dotazníku MBI nebyly nalezeny žádné statisticky významné korelace.

Subškály / Dosažené vzdělání		N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Emocionální vyčerpání	ZŠ	1	0,00	.	0	0
	SŠ vyuč. list	11	18,27	13,18	0	42
	SŠ maturita	77	21,23	13,95	1	59
	VOŠ	21	17,38	15,21	1	43
	VŠ	55	22,49	13,52	3	62
Depersonalizace	ZŠ	1	0,00	.	0	0
	SŠ vyuč. list	11	5,09	5,05	0	15
	SŠ maturita	77	4,78	4,96	0	19
	VOŠ	21	6,00	6,90	0	23
	VŠ	55	6,07	6,15	0	26
Osobní uspokojení	ZŠ	1	47,00	.	47	47
	SŠ vyuč. list	11	29,91	7,69	13	40
	SŠ maturita	77	33,31	6,28	16	45
	VOŠ	21	35,67	6,58	19	44
	VŠ	55	31,58	7,26	8	43

Tabulka 11: Deskriptivní statistiky rozdílu míry syndromu vyhoření a dosaženého vzdělání

V kategorii základní vzdělání byl pouze jeden respondent, proto nejsou uskutečnitelné některé výpočty. V oblasti emocionálního vyčerpání byly naměřeny následující hodnoty v kategoriích středoškolské vzdělání s výučním listem ($M = 18{,}27$; $SD = 13{,}18$);

středoškolské vzdělání s maturitou (M = 21,23; SD = 13,95); vyšší odborné vzdělání (M = 17,38; SD = 15,21); vysokoškolské vzdělání (M = 22,49; SD = 13,52). Ve všech kategoriích typů vzdělání se jedná o mírný stupeň syndromu vyhoření. Nejnižší naměřená hodnota byla 0 a nejvyšší 62.

V kategorii základní vzdělání byl pouze jeden respondent, proto nejsou uskutečnitelné některé výpočty. V oblasti depersonalizace byly naměřeny následující hodnoty v kategoriích středoškolské vzdělání s výučním listem (M = 5,09; SD = 5,05); středoškolské s maturitou (M = 4,78; SD = 4,96); vyšší odborné vzdělání (M = 6,00; SD = 6,90); vysokoškolské vzdělání (M = 6,07; SD = 6,15), u všech zmíněných typů vzdělání se jedná o nízký stupeň syndromu vyhoření. Nejnižší naměřenou hodnotou byla 0, nejvyšší 26.

V oblasti osobního uspokojení byly naměřeny tyto hodnoty v kategoriích základní vzdělání (M = 47,00), zde se jedná o vysoký stupeň vyhoření; středoškolské vzdělání s výučním listem (M = 29,91; SD = 7,69), to je nízký stupeň vyhoření; středoškolské vzdělání s maturitou (M = 33,31; SD = 6,28), což je mírný stupeň vyhoření; vyšší odborné vzdělání (M = 35,67; SD = 6,58), jedná se o mírný stupeň; vysokoškolské vzdělání (M = 31,58; SD = 7,26), rovněž mírný stupeň vyhoření. Nejnižší naměřená hodnota byla 8, nejvyšší 47.

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na dosaženém vzdělání.

Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na dosaženém vzdělání ($p = 0,319$).

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na dosaženém vzdělání.

Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na dosaženém vzdělání ($p = 0,580$).

H6: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na dosaženém vzdělání.

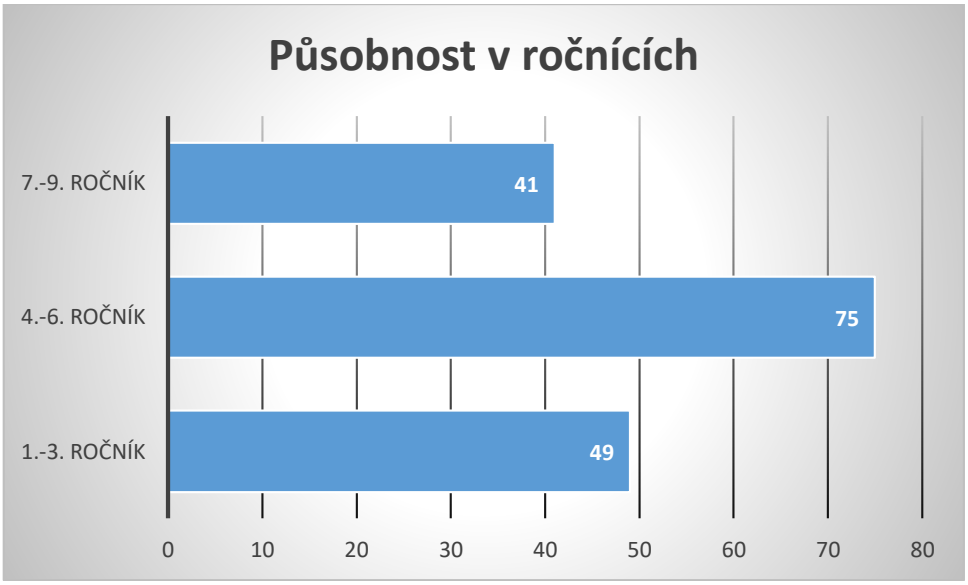
Byly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na dosaženém vzdělání ($p = 0,017$; $p < 0.05$).

VO 3: Jaké jsou rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na ročníku působnosti?

H7: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na ročníku působnosti.

H8: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na ročníku působnosti.

H9: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na ročníku působnosti.



Graf 4: Působení asistentů pedagoga v ročnících – rozděleno do tří kategorií

		Součet čtverců	df	Rozptyl	Fischer. F	Sig.
Emocionální vyčerpání	Mezi skupinami	14,139	2	7,069	0,036	0,965
	Uvnitř skupin	31940,443	162	197,163		
	Celkem	31954,582	164			
Depersonalizace	Mezi skupinami	17,682	2	8,841	0,276	0,759
	Uvnitř skupin	5188,221	162	32,026		
	Celkem	5205,903	164			
Osobní uspokojení	Mezi skupinami	88,814	2	44,407	0,925	0,399
	Uvnitř skupin	7777,223	162	48,008		
	Celkem	7866,036	164			

Tabulka 12: Anova podle působení v ročnících

Z výsledků můžeme konstatovat, že syndrom vyhoření je mezi jednotlivými skupinami podle působnosti v ročnících ZŠ odlišný ($p < 0,05$), ale není statisticky významný. **Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na ročníku působnosti.**

Tabulka 13: Korelace mezi ročníkem působení a mírou syndromu vyhoření

	EE	DP	PA
Ročník působení	0,599	-0,496	0,048

V případě zjišťování souvislosti výsledků subtestů MBI a zapojení asistenta v různých ročnících nebyly nalezeny statisticky významné korelace.

Subškály / působnosti	Ročník	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Emoční vyčerpání	1.–3.	49	21,04	14,21	0	62
	4.–6.	75	20,52	14,23	0	59
	7.–9.	41	21,17	13,47	1	57
Depersonalizace	1.–3.	49	5,16	6,31	0	26
	4.–6.	75	5,17	5,24	0	23
	7.–9.	41	5,93	5,59	0	22
Osobní uspokojení	1.–3.	49	32,84	6,73	13	44
	4.–6.	75	33,56	6,45	16	47
	7.–9.	41	31,73	7,95	8	42

Tabulka 14: Deskriptivní statistiky rozdílu míry syndromu vyhoření a ročníku působnosti

Dle naměřených průměrných hodnot se respondenti nacházejí v oblasti emocionálního vyčerpání v kategoriích 1.–3. ročník ($M = 21,04$; $SD = 14,21$); 4.–6. ročník ($M = 20,52$; $SD = 14,23$); 7.–9. ročník ($M = 21,17$; $SD = 13,47$). Ve všech kategoriích byl naměřen mírný stupeň vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání. Minimální hodnota byla 0, maximální 62.

V oblasti depersonalizace v kategoriích 1.–3. ročník ($M = 5,16$; $SD = 6,31$); 4.–6. ročník ($M = 5,17$; $SD = 5,24$); 7.–9. ročník ($M = 5,93$; $SD = 5,59$) byl naměřen nízký stupeň syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace. Minimální hodnota byla 0, maximální 26.

V oblasti osobního uspokojení jsme získali následující hodnoty v kategoriích 1.–3. ročník ($M = 32,84$; $SD = 6,73$); 4.–6. ročník ($M = 33,56$; $SD = 6,45$); 7.–9. ročník ($M = 31,73$; $SD = 7,95$). V kategoriích 1.–3. ročník a 4.–6. ročník byl naměřen mírný stupeň vyhoření v oblastech EE a DP, pro kategorii 7.–9. ročník byla naměřena hodnota nízkého stupně vyhoření v oblasti PA. Minimální hodnota byla 8 a maximální 47.

H7: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na ročníku působnosti.

Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na ročníku působnosti ($p = 0,965$).

H8: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na ročníku působnosti.

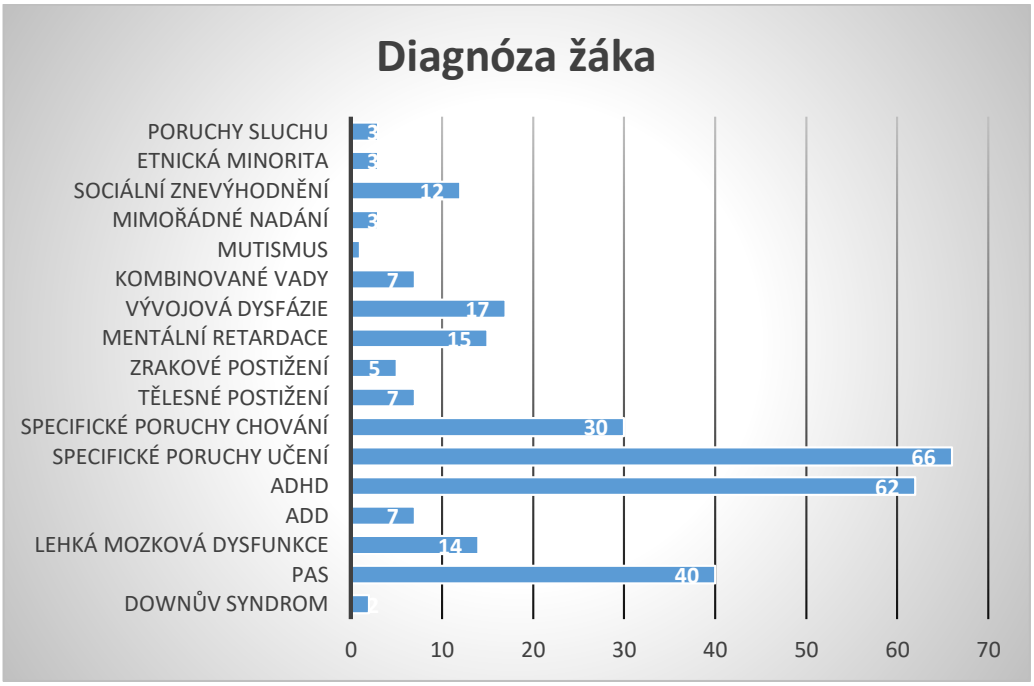
Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře depersonalizace v závislosti na ročníku působnosti ($p = 0,759$).

H9: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na ročníku působnosti.

Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na ročníku působnosti ($p = 0,399$).

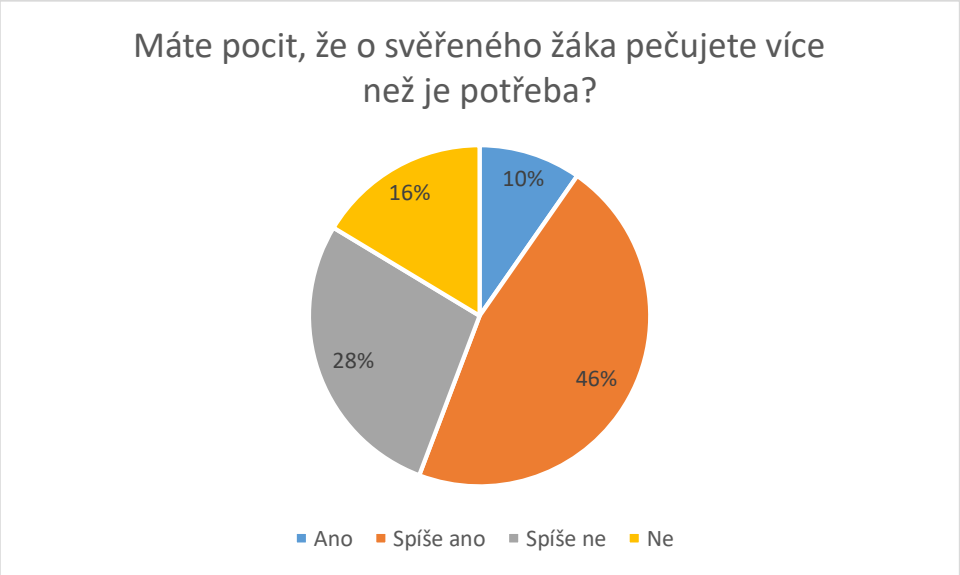
VO 4: Jaké diagnózy mají žáci, se kterými asistenti pedagoga potencionálně ohroženi syndromem vyhoření pracují?

Položka č. 4: Váš svěřený žák má diagnózu/diagnózy umožňuje zvolit více variant odpovědí (diagnóza žáka). Downův syndrom uvedli 2 respondenti (1,2 %), 40 (24,2 %) dotázaných uvedlo Poruchy autistického spektra, Lehkou mozkovou dysfunkci 14 (8,5 %) respondentů, ADD (Attention Deficit Disorder) 7 (4,2 %) respondentů, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) uvedlo 62 (37,6 %) dotázaných, Specifické poruchy učení 66 (40 %), Specifické poruchy chování 30 (18,2 %), Tělesné postižení 7 (4,2 %), Zrakové postižení 5 (3 %), Mentální retardace 15 (9 %), Vývojová dysfázie 17 (10,3 %), Kombinované vady 7 (4,2 %), Mutismus 1 (0,6 %), Mimořádné nadání 3 (1,8 %), Sociální znevýhodnění 12 (7,3 %), Etnická minorita 3 (1,8 %), Poruchy sluchu 3 (1,8%).



Graf 5: Diagnózy žáků ZŠ

S položkou č. 4 souvisí položka č. 5 (Máte pocit, že o svěřeného žáka pečujete víc, než je potřeba?), pocit, že o svěřeného žáka více pečují, má 16 (9,7 %) dotázaných; spíše ano zadalo 76 (46,1 %) respondentů; spíše ne 46 (27,9 %); ne zadalo 27 (16,4 %) asistentů pedagoga.

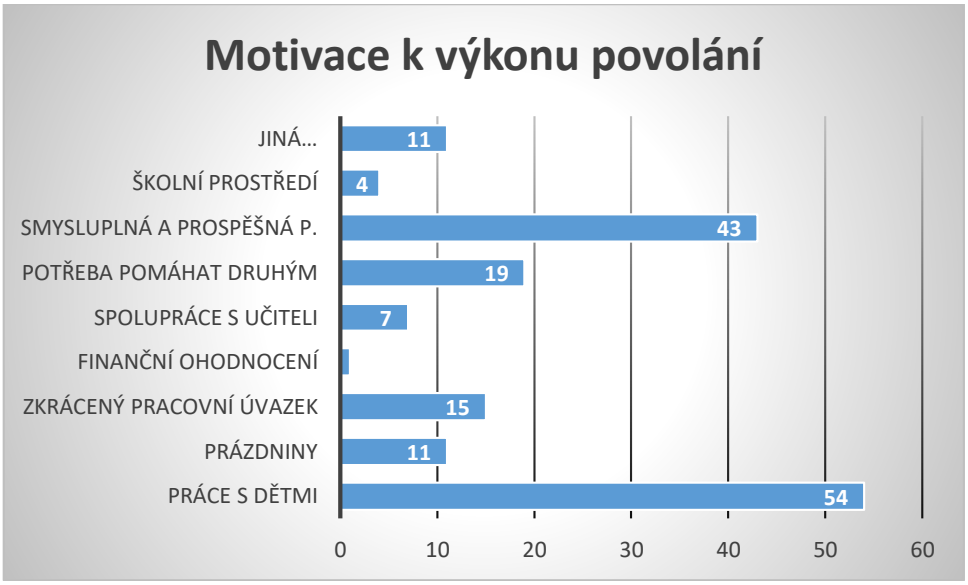


Graf 6: Pocit pracovního přetížení

VO 5: Jaká je motivace k výkonu povolání asistentů pedagoga, kteří jsou potencionálně ohrožení syndromem vyhoření?

Položka č. 6: Co Vás motivuje pro práci asistenta pedagoga?

U položky č. 6 (Co Vás motivuje pro práci asistenta pedagoga?) je otevřená možnost odpovědi. Respondenti uvedli následující odpovědi: 54 (32,7 %) zvolilo práci s dětmi, 11 (6,7 %) prázdniny, zkrácený pracovní úvazek uvedlo 15 (9,1 %) dotázaných, finanční ohodnocení 1 (0,6 %), spolupráci s učiteli 7 (4,2 %), potřeba pomáhat druhým 19 (11,5 %), smysluplná a prospěšná práce 43 (26,1 %), školní prostředí 4 (6,7 %). Dále byla možnost doplnit libovolnou odpověď písemně.



Graf 7: Profesní motivace

Byly uvedeny tyto odpovědi:

Respondent č. 6: Jsem matka samoživitelka, pro mě je motivace hlavně pracovní doba.
Respondent č. 14: Pracovní doba.
Respondent č. 22: Práce s dětmi a prázdniny – kombinace je důležitá, neboť mám čas na dobrovolnickou činnost.
Respondent č. 40: Využití schopností, zejména empatie, nyní v prostředí s moudrými a zajímavými lidmi, trávit čas s některými autisty je velmi obohacující.
Respondent č. 62: Škola i smysluplná práce.

Respondent č. 83: Kombinace více uvedených.
Respondent č. 115: Kombinace práce s dětmi a zkrácený pracovní úvazek.
Respondent č. 118: Praxe pro budoucí povolání.
Respondent č. 119: Praxe pro budoucí povolání.
Respondent č. 122: Praxe pro budoucí povolání učitelky.
Respondent č. 140: Platí všechny odpovědi – jejich kombinace.

Tabulka 15: Motivace k výkonu povolání asistentů pedagoga

7 DISKUZE

Nyní se zaměříme na interpretaci výsledků výzkumu a porovnáme je s výsledky jiných studií. Výsledky výzkumu potvrdily vysoký stupeň vyhoření asistentů pedagoga v oblasti emocionálního vyčerpání a následně v oblasti osobního uspokojení. Naproti tomu výzkum Smetáčkové a Francové (2020, s. 21) potvrdil u vyučujících na základních školách nejnižší projevy syndromu vyhoření v subškále emočního vyčerpání, což autorky vnímají pozitivně. „Projevy vyhoření v emoční oblasti zahrnují zejména nechuť ke kontaktu s druhými, podrážděnost či sníženou empatii. Skutečnost, že nejslabší projevy vyhoření se vyskytly v emoční oblasti, lze vnímat pozitivně v tom smyslu, že případné vyhoření v nejmenší míře poškozuje vztahy se žáky“ (Smetáčková a Francová, 2020, s. 21). V našem výzkumu na tom byla obdobně oblast depersonalizace, což je charakteristický projev psychického vyčerpání u jedinců, kteří potřebují ke kvalitně vykonávané práci kladnou zpětnou vazbu od svých klientů či žáků, pokud se odezvy nedočkají, jednají s nimi bez úcty a respektu, mnohdy až cynicky (Křivohlavý, 2012, s. 55). Szigeti, et al. (2017, s. 536) vidí spojitost syndromu vyhoření v oblasti emočního vyčerpání s nadměrným pracovním závazkem. Khuri (2020, s. 192) potvrzuje spojitost emočního vyčerpání s pracovní zátěží pedagogů a doplňuje další významné faktory, nedostatek autonomie a spolupracujícího vedení, které přispívají ke stresu. Khuri (2020, s. 193) potvrzuje tvrzení Maslachové (1999), „že k syndromu vyhoření zpravidla předchází nedostatek pociťované sociální podpory kolegů“. Jako nejsilnější prediktor vyhoření Khuri (2020, s. 193) uvádí „vztah mezi vnímaným problémovým chováním žáků a všemi třemi oblastmi syndromu vyhoření“. Friesen a Sarros (1989, 185) ve své studii konstatují, že k emočnímu vyčerpání dochází z důvodu pracovních podmínek, které souvisejí s pracovním stresem.

Dále jsme si stanovili hypotézy předpokládající rozdíly v míře emocionálního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení v závislosti na délce praxe respondentů. Pomocí testu Anova jsme zjistili v oblasti emocionálního vyčerpání statisticky významné rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe ($p = 0{,}014$), následoval Post hoc test, který potvrdil statisticky významný rozdíl ($p = 0{,}02$) mezi skupinami 1–3 roky a 3–5 lety praxe. Pearsonův korelační koeficient zaznamenal mezi délkou praxe a emocionálním vyčerpáním signifikantní korelaci ($r = 0{,}010$). Veselská (2016, s. 58) zkoumala ve své práci, zda „délka praxe pozitivně koreluje s mírou emočního vyčerpání“ u asistentů pedagoga, což se nepotvrdilo“.

Další hypotéza předpokládala rozdíly v míře syndromu vyhoření v závislosti na dosaženém vzdělání. Zde byly nalezeny statisticky významné rozdíly pomocí testu Anova v oblasti osobního uspokojení ($p = 0{,}017$), tudíž můžeme konstatovat, že existují rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na dosaženém vzdělání. Kala a Válková (2012, s. 43) ve své studii zjistili, že nejčastější dosažené vzdělání asistentů je středoškolské, což potvrdil také náš výzkum. Kala a Válková (2012, s. 45) identifikují na základě svého výzkumu tzv. „začarovaný kruh profese AP“, kdy středoškolsky vzdělaná asistentka pedagoga ve věku do 30 let, souběžně se věnující studiu či hledání zajímavějšího pracovního místa, setrvá v profesi asistentky pedagoga 1–3 roky. Autoři ve své studii zjistili, že respondentky ve většině případů pracovaly s žáky s poruchami autistického spektra, což vyžaduje určité vědomosti v této oblasti. Chromíková (2020, s. 57) polemizuje nad tím, zda by bylo vhodnější, aby u žáka s lehkým mentálním postižením pracoval asistent pedagoga s vysokoškolským vzděláním v oboru psychopedie, nežli pouze s ukončeným středoškolským či základním vzděláním a k tomu s kurzem asistenta pedagoga. Herzánová (2019, s. 78) také potvrzuje svým výzkumem nejvyšší dosažené vzdělání asistentů středoškolské.

Zjišťovali jsme, jaké mají svěření žáci, s nimiž respondenti pracují, diagnózy. Podle Kendlíkové (2020, s. 9) na základních školách asistenti pedagoga nejčastěji pracují s žáky s Downovým syndromem, poruchy autistického spektra, lehkou mozkovou dysfunkcí, ADD, ADHD, specifickými poruchami učení, specifickými poruchami chování, mimořádným nadáním, tělesným postižením, zrakovým postižením, lehkou mentální retardací, vývojovou dysfázií, kombinovanými vadami a mutismem, etnickou minoritou a sociálním znevýhodněním. Při realizaci předvýzkumu jsme dostali od respondentky připomínku, aby byly do dotazníku zařazeny navíc poruchy sluchu. Nejčastěji udávaná diagnóza byla specifické poruchy učení, ADHD, poruchy autistického spektra a specifické poruchy chování.

Existenci rozdílů v míře syndromu vyhoření v závislosti na ročníku působnosti potvrdit nemůžeme, zde výzkum nepotvrdil náš předpoklad a hypotézy přijmout nelze. Bartončíková (2005, s. 76) zkoumala syndrom vyhoření u pedagogů na 1. stupni ZŠ, zde výzkum syndrom vyhoření nepotvrdil. Tento výzkum byl zaměřen také na motivaci učitelů, práce s dětmi a její kreativita jsou významným motivačním prvkem. Kala a Válková (2013 in Škoda a Doulík, 2016, s. 152) uvádějí jako významný demotivující faktor mimo jiné také jednotvárnou práci u profese asistentů pedagoga.

Také jsme zjišťovali, jaká je motivace asistentů pedagoga k vybranému povolání. Dotazovaní nejčastěji udávali práci s dětmi, smysluplnou a prospěšnou práci a potřebu pomáhat druhým. Tato jediná položka v dotazníku měla možnost volné odpovědi, respondenti uváděli praxi pro budoucí povolání, kombinace výběrových odpovědí a pracovní dobu. Motivaci respondentů můžeme porovnat s motivací asistentů ve studii Kaly a Válkové (2012, s. 43), kde je uvedena jako nejčastější odpověď úspěšnost žáků ve vzdělávání a sociální začlenění.

Další otázka zkoumala, zda mají asistenti pocit, že o svěřeného žáka pečují více, než je potřeba. Výzkum ukázal, že respondenti spíše souhlasili. Kala a Válková (2012, s. 44) uvádějí jako významný demotivující faktor nízkou profesní prestiž a nezájem rodičů svěřených žáků o spolupráci. Dále jsme zjistili, že ve většině případů plánují respondenti věnovat se profesi dlouhodobě. Převažující spokojenost asistentů s profesí uvádí ve své studii také Kala a Válková (2013, s. 43). Chromíková (2020, s. 54) ve své práci uvádí skutečnost, že pro mnoho asistentů pedagoga je jejich pozice jediná, prostřednictvím které se mohou uplatnit ve školství.

„Učitelské profese jsou významně ohroženy nadměrným stresem, který může mít negativní dopad nejen na učitele samotného a kvalitu výkonu jeho profese, ale i na studijní výsledky jeho žáků. Syndrom vyhoření ve školství je tedy vyloženě systémový problém, kterému je nutné věnovat odpovídající pozornost“ (Ptáček et al., 2018, s. 203).

Z výzkumu dále vyplynulo, že respondenti ve většině případů nemají na pracovišti supervize, ačkoli by je uvítali. Grycová (2020, s. 80) uvádí, že asistenti pedagoga jsou pracovně vytížení a pracují pod tlakem. Vysoký počet žáků ve třídě, u kterých musí asistent působit, může způsobovat, že asistent pedagoga nebude pracovat efektivně. Podle autorky není inkluzivní vzdělávání efektivní, protože často nespolupracují rodiče žáka, učitel, školní poradenské zařízení. Asistenti se tak mohou ocitnout v nepředvídatelných, nepříjemných situacích, což může působit stres.

Základním opatřením pro zmírnění stresu asistentů pedagoga je vědomá péče o duševní hygienu a osvojení některých z relaxačních technik. Pro kvalitní výkon profese by měli asistenti pedagoga dbát na svůj „osobnostní a profesní rozvoj“. Pracovníci by měli využívat „vnitřní i vnější zdroje podpory“ (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 5). Dále k rozvoji osobnostnímu i profesnímu přispívá sebevzdělávání formou „seminářů, kurzů a četbou podnětné literatury“, čímž se jedinec zároveň motivuje k pracovní činnosti. Mezi důležitá opatření pro udržení duševní kondice pedagogů patří supervize. Bohužel podpora pedagogických pracovníků formou supervizí „není zatím příliš častá, ale její potřebnost

se již mnohokrát prokázala“ (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 8–9). Vhodná je taktéž autosupervize, jejíž nedílnou součástí je „schopnost reflektovat vlastní práci. Při této formě supervize je podstatné dopřát si dostatek času a být ochoten pochybovat o vlastních způsobech práce“ (Hawkins a Shohet, 2004, s. 40–41). „Profesním rozvojem asistenta pedagoga máme na mysli rozvoj jeho profesních kompetencí prostřednictvím dalšího vzdělávání, absolvováním kurzů a seminářů podporujících jeho profesní kompetence“. Pro asistenty jsou užitečné informace z oblasti speciální pedagogiky, psychologie a pedagogiky. „Univerzita Palackého v Olomouci nabízí na webových stránkách ucelený informační prostor věnovaný asistentům pedagoga“ (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 19–20). Ke zdárnému působení asistentů pedagoga ve školách by pomohlo vyjasnění úlohy a požadavků ze strany učitelů, a jejich metodické vedení učiteli (Hájková, Hájková a Vaníčková, 2018, 61).

Dále existují programy, které mají za cíl podporovat zdraví pedagogů, jedná se např. o „programy na podporu sociálních a emočních kompetencí pedagoga, které pomáhají zlepšit chování a podporují i vyšší sociální a emoční kompetence žáků a studentů, což v konečném důsledku přispívá ke snižování stresu pedagogů a vytváří prostředí pro pozitivnější zapojení žáků a studentů. Programy na podporu všímavosti a plného uvědomění (mindfulness), programy na zvládání stresu, jež vybavují pedagogy kompetencemi nutnými pro zvládání stresových situací a pomáhají omezovat stavy úzkosti a stresu“, čímž přispívají ke zlepšení zdraví pedagogů (The Pennsylvania State University, ©2017, s. 15). Česká odborná společnost pro inkluzi nabízí krizové linky zajišťující psychosociální pomoc pro pomáhající profese, linku první psychické podpory a linku kolegiální podpory (Cosiv, ©2020). Velmi efektivní je profesní koučování, toto opatření je však finančně nákladné. Zajímavou alternativou je sebekoučování, ke kterému bylo vydáno množství odborné literatury a k dispozici jsou i online kurzy (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 16–17).

Na závěr uveďme limitující skutečnost na základě zkušeností z praxe, že profesi asistenta pedagoga opouštějí lidé už po krátké době praxe a to z různých důvodů. Respondenti, kteří byli ochotni zapojit se do našeho výzkumu, jsou nakloněni diskuzi a určitým způsobem jim profese vyhovuje.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali tématem syndromu vyhoření v profesi asistenta pedagoga. Pozice asistenta pedagoga, jakožto pracovníka pomáhající profese, přitahuje jedince s určitými společnými rysy. V případě, že asistent neumí vědomě zmírňovat stres, může pro něj být výkon tohoto povolání velmi obtížný (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 30).

Teoretická část pojednávala o profesi asistenta pedagoga, nastínili jsme historické kořeny profese a popsali legislativní ukotvení, kvalifikační a osobností předpoklady. Věnovali jsme se pracovním činnostem a kompetencím asistenta pedagoga. Nutno podotknout, že kolem této profese panují různé nejasnosti, z toho důvodu byly popsány také její negativní aspekty. Jelikož se jedná o psychicky náročné zaměstnání, zaměřili jsme se také na motivaci k výkonu povolání. V další kapitole byla popsána problematika fenoménu syndromu vyhoření, jeho symptomy, negativní dopady, preventivní opatření a léčba. Dále jsme se zaměřili na profese, u jejichž zaměstnanců se syndrom vyhoření nejčastěji vyskytuje. Poslední kapitola v teoretické části přinesla informace o syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků a nezbytné psychohygieně pro kvalitní pracovní výkon.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jaké jsou klíčové faktory, které souvisí se syndromem vyhoření v této profesi. Zaměřili jsme se na zjišťování, zda existují rozdíly v míře emocionálního vyčerpání, depersonalizace a osobního uspokojení z práce v závislosti na délce praxe, nejvyšším dosaženém vzdělání a ročníku působnosti u asistentů pedagoga působících na základní škole. Dále jsme zjišťovali, jaké diagnózy mají žáci, se kterými pracují asistenti pedagoga, a jaká je motivace k výkonu povolání asistentů. Ve čtvrté kapitole jsme určili výzkumný problém, stanovili výzkumné otázky hlavní a dílčí. Následoval popis výzkumného cíle, hypotézy, výzkumné metody a výzkumného souboru. Provedli jsme analýzu dat a interpretovali výsledky výzkumu. Data byla získávána prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazník obsahuje dvě části, vlastní dotazník a standardizovaný dotazník MBI. Všechny výzkumné otázky byly zodpovězeny. Stanovili jsme hypotézy a ověřili jejich platnost. Výzkum prokázal statisticky významné rozdíly v míře emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe a statisticky významné rozdíly v míře osobního uspokojení v závislosti na dosaženém vzdělání. Ročník působnosti nehraje významnou roli v míře syndromu vyhoření. Asistenti nejčastěji působí u žáků se specifickými poruchami učení, dále u žáků s diagnózou ADHD a u žáků s diagnózou PAS. Největší motivací pro výkon povolání asistentů pedagoga je práce s dětmi a smysluplná,

prospěšná práce. Vhodnou podporou pro asistenty pedagoga by mohly být pravidelné supervize, čímž by se jejich působení značně zefektivnilo. „Spokojený asistent pedagoga, který dělá svoji práci rád, umí komunikovat a dobře se o sebe stará, je výhrou pro každého žáka, jeho rodinu i školu“ (Habr, Hájková a Vaníčková, 2015, s. 94).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.

[2] BAZALOVÁ, Barbora. 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-x.

[3] ČADOVÁ, Eva, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3378-3.

[4] GÉRINGOVÁ, Jitka, 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3.

[5] HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4670-7.

[6] HÁJKOVÁ, Vanda, 2018. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
[7] HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

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

[9] HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4502-1.

[10] JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ, 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-74-1.

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

[12] KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.

[13] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

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

[15] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

[16] KOPČANOVÁ. D., FARKAŠOVÁ. E., [b.r.]. Príručka asistenta učiteľa so zameraním jeho pomoci v procese mediácie na škole [online]. VÚDPaP. 13 s. [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/publikacie/kniznica/prirucka_asistenta_ucitela.pdf

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

[18] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

[19] MAROON, Istifan, 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0180-9.

[20] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, 2015. Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

[21] MUSIL, Jiří V., 2010. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil - Psychologická a výchovná poradna. ISBN 978-80-903449-9-0.

[22] NĚMEC, Zbyněk, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.

[23] NĚMEC, Zbyněk, 2016. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-3-2.

[24] NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.

[25] NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ, 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-5033-4.

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

[27] PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ, 2014. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7530-6.

[28] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

[29] PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.

[30] RUSH, Myron D., 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů. Moudrost do kapsy. ISBN 80-7255-074-8.

[31] SCHMIDBAUER, Wolfgang, 2015. *Syndrom pomocníka*. Vyd. 2. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0865-5.

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

[33] ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK, 2016. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7414-992-4.

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

[35] ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-105-8.

[36] TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC, 2019. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-018-2.

[37] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

[38] VALENTA, Milan, PETRÁŠ, Petr, Jan MICHALÍK, Eva ČADOVÁ, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publikace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf

[39] VOBOŘILOVÁ, Jarmila, 2015. *Duševní hygiena a stres*. V Praze: České vysoké učení technické. ISBN 978-80-01-05724-7.

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

Články a studie

[41] BRITTLE, B., 2020. Coping strategies and burnout in staff working with students with special educational needs and disabilities. *Teaching and Teacher Education,* [online]. *87* [cit. 2021-03-27]. ISSN: 0742-051X. doi:10.1016/j.tate.2019.102937. Dostupné z: https://www-sciencedirect-com.proxy.k.utb.cz/science/article/pii/S0742051X18323114?via%3Dihub

[42] CLARKE, E. and VISSER, J, 2019. Is a good teaching assistant one who 'knows their place'? *Emotional and Behavioural Difficulties,* [online]. *24*(4), 308-322 [cit. 2021-03-27]. ISSN: 1363-2752. doi:10.1080/13632752.2019.1625207. Dostupné z: https://bgro.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/563/1/Clarke_is%20a%20good_2019.pdf

[43] FRIESEN, D., a SARROS, J. C., 1989. Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior,* [online]. *10*(2), [cit. 2021-03-27]. ISSN 179-188.0894-3796. doi:10.1002/job.4030100208. Dostupné z: https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.k.utb.cz/doi/abs/10.1002/job.4030100208

[44] GULOVÁ, Lenka, KUROWSKI, Martina, SOJÁK, Petr, 2014. Sociální pedagog do škol (?) *Sociální pedagogika*, [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, roč. 2, č. 2.2014. ISSN 1805-8825. 130-131 [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Sociální-pedagog-do-škol_FINAL.pdf

[45] KALA, J., VÁLKOVÁ, H., 2012. Názory asistentů pedagoga na vybrané fenomény jejich profese. Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi, roč. 1., č. 1, s. 37–47. ISSN 1804-4220.

[46] KHURI, Z., 2020. Syndrom vyhoření u arabských učitelek v Izraeli ve vztahu k vybraným organizačním proměnným. *Studia Paedagogica,* [online]. *25*(1), 179–200. ISSN 2336-4521. [cit. 2021-03-27]. doi:http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-8 Dostupné z: https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/2083/2086

[47] MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M.C., INGLÉS, C.J., GRANADOS, L., APARISI, D. and GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.M, 2019. Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences,* [online]. *142*, 53–61 [cit. 2021-03-27]. ISSN: 0191-8869. doi:10.1016/j.paid.2019.01.036 Dostupné z: https://www-sciencedirect-com.proxy.k.utb.cz/science/article/pii/S0191886919300480?via%3Dihub

[48] MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P, 2001. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, [online]. *52*(1), 397 [cit. 2021-03-11]. ISSN 0066-4308. Dostupné z: https://doi-org.proxy.k.utb.cz/10.1146/annurev.psych.52.1.397

[49] PAPASTYLIANOU, Antonia, Maria KAILA a Michael POLYCHRONOPOULOS, 2009. Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education* [online]. 12(3), 295–314 [cit. 2021-03-10]. ISSN 1381-2890. doi:10.1007/s11218-008-9086-7 Dostupné z: https://link-springer-com.proxy.k.utb.cz/article/10.1007/s11218-008-9086-7

[50] PTÁČEK, R., VŇUKOVÁ, M., RABOCH, J., SMETÁČKOVÁ, I., HARSA, P., & ŠVANDOVÁ, L., 2018. Burnout syndrome and lifestyle of czech primary school teachers. [Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol] *Ceska a Slovenska Psychiatrie,* [online]. *114*(5), 199–204 [cit. 2021-03-11]. ISSN 1212-0383. Dostupné z: https://www-scopus-com.proxy.k.utb.cz/record/display.uri?eid=2-s2.0-85071849615&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=&st2=&sid=f006511a27d0d10436c21be056ac76cb&sot=b&sdt=b&sl=78&s=TITLE-ABS-KEY%28Syndrom+vyhoření+a+životní+styl+učitelů+českých+základních+škol%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=

[51] SMETÁČKOVÁ, I., FRANCOVÁ, V., 2020. Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol. *Studia Paedagogica,* [online]. *25*(1), 9–32 [cit. 2021-03-11]. doi:http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-1 Dostupné z: https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/2076

[52] SYMES, W. and HUMPHREY, N., 2011. School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs,* [online]. 11(3), pp. 153–161 [cit. 2021-03-11]. ISSN 1471-3802. Dostupné z: https://nasenjournals-onlinelibrary-wiley-com.proxy.k.utb.cz/doi/full/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x

[53] SZIGETI, R., BALÁZS, N., BIKFALVI, R., a URBÁN, R., 2017. Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the maslach burnout inventory-educators survey among elementary and secondary school teachers in hungary. *Stress and Health,* [online]. *33*(5), 530–539 [cit. 2021-03-11]. ISSN 1532-3005 doi:10.1002/smi.2737 Dostupné z: https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.k.utb.cz/doi/full/10.1002/smi.2737

[54] Vliv stresu na zdraví pedagogů: Dopad na učitele, žáky a studenty i školy. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2017, 17 [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: doi:https://cosiv.cz/cs/2020/08/06/vliv-stresu-na-zdravi-pedagogu/

[55] WREN, Alison, 2017. Understanding the role of the Teaching Assistant: comparing the views of pupils with SEN and TAs within mainstream primary schools. *Support for Learning* [online]. 32(1), 4–19 [cit. 2021-03-15]. ISSN 0268-2141. doi:10.1111/1467-9604.12151 Dostupné z: https://nasenjournals-onlinelibrary-wiley-com.proxy.k.utb.cz/doi/full/10.1111/1467-9604.12151

[56] ZAHOŘÁKOVÁ, Renáta a Petr KALA, 2016. *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech: srovnávací a analytické studie zpracované pro členy Parlamentu České republiky* [online]. Praha: Kancelář Poslanecké sněmovny, (Srovnávací studie 5.366) [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: file:///C:/Users/Ejvana/Downloads/pi-5-366%20(3).pdf

Akademické práce

[57] BARTONČÍKOVÁ, Zuzana, 2005. *Stres a syndrom vyhoření v učitelské profesi (1.st. ZŠ)* [online]. Liberec [cit. 2021-03-27]. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra primárního vzdělávání. Vedoucí práce Jitka Josífková. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/handle/15240/826

[58] GALLOVÁ, Vendula, 2014 *Syndrom vyhoření u pomáhajících profesí* [online]. Liberec [cit. 2021-03-27]. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Magda Nišponská. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/14868/Gallová+Vendula_diplomová+práce.pdf?sequence=1

[59] GRYCOVÁ, Kateřina, 2020. *Asistent pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání na základní škole* [online]. Brno [cit. 2021-03-27]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka Gulová. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/enom5/?id=293712

[60] HERZÁNOVÁ, Irena, 2019. *Kompetence asistenta pedagoga při realizaci inkluzivního vzdělávání* [online]. Brno [cit. 2021-03-27]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Vedoucí práce Ilona Fialová. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ky8r1/

[61] CHROMÍKOVÁ, Alžběta, 2020. *Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole z pohledu asistentů pedagoga* [online]. Brno [cit. 2021-03-27]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona Fialová. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ydfpr/

[62] NĚMEC, Zbyněk, 2014. *Kompetence asistenta pedagoga* [online]. Praha [cit. 2021-03-26]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Školitel Vanda Hájková. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/120216/

[63] TRYKAROVÁ, Magdaléna, 2015. *Motivace pro práci asistenta pedagoga na 2. stupni ZŠ a následné zkušenosti v této pozici* [online]. České Budějovice [cit. 2021-03-26]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Miluše Vítečková. Dostupné z: https://theses.cz/id/0cevbw/?lang=en

[64] VESELSKÁ, Kateřina, 2016. *Souvislost self-efficacy, locus of control a syndromu vyhoření u asistentů pedagoga* [online]. Brno [cit. 2021-03-27]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav. Vedoucí práce Dalibor Vobořil. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/387309/ff_m/?lang=en

Internetové zdroje

[65] Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, ©2020. *Kontakty pomoci* [online]. [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: https://cosiv.cz/cs/2020/11/18/kontakty-pomoci/

[66] LENCOVÁ, Veronika, ©2018. *Pokud už nehoříte, patrně už jste vyhořeli...* [online]. Verlag Dashöfer, [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: https://www.managerprofi.cz/33/pokud-uz-nehorite-patrne-uz-jste-vyhoreli-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EhYiKWCSNpX0jIVJ1EY6bjw/

[67] Nová škola, o.p.s., ©2013. Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga. *Asistent pedagoga* [online]. Praha [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/prima-neprima-cinnost-asistenta-pedagoga

[68] ŽIDKOVÁ, Zdeňka, ©2013. *Metody* [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/

Legislativní zdroje

[69] ČESKO, 2004. Vyhláška č. 561/2004 Sb. Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS 2010–2021 [cit. 2021-03-15]. Dostupný z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

[70] ČESKO, 2004. Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS 2010–2021 [cit. 2021-03-15]. Dostupný z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563

[71] ČESKO, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS 2010–2021 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD porucha pozornosti bez hyperaktivity

ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou

a kol. a kolektiv

AP asistent pedagoga

atd. a tak dál

ČR Česká republika

DP depersonalizace

et. al. a další, a jiní

EE emocionální vyčerpání

H hypotéza

IVP individuální vzdělávací plán

M průměr

MBI Maslach burnout inventory

MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PA osobní uspokojení

PAS poruchy autistického spektra

PPP pedagogicko - psychologická poradna

SD směrodatná odchylka

SPC speciálně pedagogické centrum

SPU specifické poruchy učení

SVP speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ školská poradenská zařízení

tzn. to znamená

ZŠ základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Pět fází syndromu vyhoření……. 31

Obrázek 2 Šestistěn……47

SEZNAM TABULEK

Tabulka 2: Platové třídy ……..20

Tabulka 2: Položky dotazníku MBI…….…….53

Tabulka 3: Průměrné hodnoty míry vyhoření v jednotlivých subškálách dotazníku MBI... 59

Tabulka 4: Počet respondentů ve stupních vyhoření…….…59

Tabulka 5: Anova podle délky praxe…….……...60

Tabulka 6: Tukey HSD test – délka praxe…… 60

Tabulka 7: Korelace mezi délkou praxe a mírou syndromu vyhoření…… .61

Tabulka 8: Deskriptivní statistiky rozdílu míry syndromu vyhoření a délkou praxe……61

Tabulka 9: Anova podle druhu dosaženého vzdělání……62

Tabulka 10: Korelace mezi dosaženým vzděláním a mírou syndromu vyhoření…….…63

Tabulka 11: Deskriptivní statistiky rozdílu míry syndromu vyhoření a dosaženého vzdělání…… 63

Tabulka 12: Anova podle působení v ročnících……65

Tabulka 13: Korelace mezi ročníkem působení a mírou syndromu vyhoření……..66

Tabulka 14: Deskriptivní statistiky rozdílu míry syndromu vyhoření a ročníku působnosti.66

Tabulka 15: Motivace k výkonu povolání asistentů pedagoga…….……69

SEZNAM GRAFŮ

Graf 3: Ročník působnosti respondentů…….. 55

Graf 2: Délka praxe respondentů…….….55

Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů……. .. 56

Graf 4: Působení asistentů pedagoga v ročnících – rozděleno do tří kategorií……. .. 65

Graf 5: Diagnózy žáků ZŠ…….. 68

Graf 6: Pocit pracovního přetížení…… 68

Graf 7: Profesní motivace…….. . 69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který bude podkladem k diplomové práci "Syndrom vyhoření v profesi asistenta pedagoga". Tento dotazník je zcela anonymní a veškeré údaje budou použity pouze pro účely této diplomové práce.

Děkuji za Váš čas.

1- Pracujete na pozici asistenta pedagoga:

1. 1–2 roky
2. 3–5 let
3. 6–10 let

2-Vaše nejvyšší dosažené vzdělání je:

1. Základní vzdělání
2. Střední vzdělání zakončeno výučním listem
3. Střední vzdělání zakončeno maturitou
4. Vyšší odborná škola
5. Vysoká škola

3- Ve kterém ročníku základní školy působíte?

1. 1. ročník
2. 2. ročník
3. 3. ročník
4. 4. ročník
5. 5. ročník
6. 6. ročník
7. 7. ročník
8. 8. ročník
9. 9. ročník

4-Váš svěřený žák má diagnózu / diagnózy:

1. Downův syndrom
2. Poruchy autistického spektra
3. Lehká mozková dysfunkce
4. ADD
5. ADHD
6. Specifické poruchy učení
7. Specifické poruchy chování
8. Tělesné postižení – např. svalová dystrofie
9. Zrakové postižení
10. Mentální retardace
11. Vývojová dysfázie
12. Kombinované vady
13. Mutismus
14. Mimořádné nadání
15. Sociální znevýhodnění

16. Etnická minorita
17. Poruchy sluchu

5-Máte pocit, že o svěřeného žáka pečujete víc, než je potřeba?

1. Ano
2. Spíše ano
3. Spíše ne
4. Ne

6-Co Vás motivuje pro práci asistenta pedagoga?

1. Práce s dětmi
2. Prázdniny
3. Zkrácený pracovní úvazek
4. Finanční ohodnocení
5. Spolupráce s učiteli
6. Potřeba pomáhat druhým
7. Smysluplná a prospěšná práce
8. Školní prostředí
9. Jiná……...

7-Máte v plánu věnovat se profesi asistenta pedagoga:

1. Dlouhodobě – práce mě naplňuje
2. Přechodně – např. po dobu studia
3. Nejsem rozhodnut/a

8-Máte na pracovišti možnost supervize?

1. Ano
2. Ne
3. Nevím

9-Pokud nemáte supervize, uvítali byste tuto možnost?

1. Ano
2. Ne
3. Nevím
4. Mám na pracovišti supervize

Dotazník MBI (Síla pocitů: vůbec 0-1-2-3-4-5-6-7 velmi silně)

10.	Práce mne citově vysává.	
11.	Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	
12.	Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.	
13.	Velmi dobře rozumím pocitům svých žáků.	
14.	Mám pocit, že někdy s žáky jednám jako s neosobními věcmi.	
15.	Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	
16.	Jsem schopen/a velmi účinně vyřešit problémy svých žáků.	
17.	Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.	
18.	Mám pocit, že mě lidi při své práci pozitivně ovlivňují a nalaďují.	

19.	Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal/a jsem se méně citlivým/ou k lidem.	
20.	Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým/ou.	
21.	Mám stále hodně energie.	
22.	Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	
23.	Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.	
24.	Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými žáky.	
25.	Práce s lidmi mi přináší silný stres.	
26.	Dovedu u svých žáků vyvolat uvolněnou atmosféru.	
27.	Když pracuji se svými žáky, cítím se svěží a povzbuzený/á.	
28.	Za roky své práce jsem byl/a úspěšný/á a udělal/a hodně dobrého.	
29.	Mám pocit, že jsem na konci svých sil.	
30.	Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	
31.	Cítím, že žáci mi přičítají některé své problémy.	

(Maslach a Jackson,1986 in Honzák, 2018, s. 36–37)