

Profesní zátěž vychovatelů při práci s dětmi s mentálním postižením

Bc. Michaela Stejskalová, DiS.

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Michaela Stejskalová, DiS.
Osobní číslo: H22867
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Profesní zátěž vychovatelů při práci s dětmi s mentálním postižením

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti profese vychovatele, profesní zátěže a mentálního postižení.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.
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:

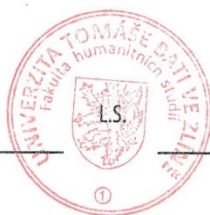
- HÁJEK, Karel, 2006. Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání. Praha: Portál. ISBN 80-736-7107.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- SEKERA, Ondřej, 2009. Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 9788073687281.
- ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-105-8.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2012. Mentální postižení. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 4. 2024

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 nevydělečně 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 nikoli 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 vzdělávacímu 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). Odpírá-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 jim 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 přihledne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na problematiku zabývající se profesním zatížením vychovatelů, kteří pracují v dětském domově pro mentálně postižené děti. Teoretická část práce je rozložena na čtyři kapitoly. První kapitola popisuje dětský domov jako jednu z forem ústavní péče, přičemž se taky věnuje osobnosti vychovatele, stejně tak jeho kompetencím nebo typologii. Druhá kapitola je zaměřena na pracovní zátěž, se kterou se vychovatelé mohou v rámci své profese setkat. Popisuje jak zátěž fyzickou, tak taky psychickou. Třetí kapitola se věnuje obranným mechanismům zvládnání zátěže a popisuje taky možnosti prevence, které mohou vychovatelé v rámci své profese využít. Poslední kapitola je zaměřena na děti s mentálním postižením, zabývá se její klasifikací, etiologií nebo systémem výchovy. Praktická část práce přináší výsledky kvalitativního výzkumu, který se zabýval zjištěním, jakou profesní zátěží jsou vychovatelé v dětském domově při práci s dětmi s mentálním postižením vystaveni. Výzkumný soubor byl tvořen čtyřmi informanty, kteří pracují jako vychovatelé v dětském domově pro mentálně postižené.

Klíčová slova: ústavní výchova, osobnost vychovatele, pracovní zátěž, mentální postižení

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on the issue dealing with the professional workload of educators who work in a children's home for mentally disabled children. The theoretical part of the thesis is divided into four chapters. The first chapter describes the children's home as one of the forms of institutional care, while also focusing on the personality of the educator, as well as his competences or typology. The second chapter is focused on the workload that educators may encounter within their profession. It describes both physical and mental stress. The third chapter is devoted to the defense mechanisms of stress management and also describes the possibilities of prevention that educators can use within their profession. The last chapter is focused on children with mental disabilities, it deals with its classification, etiology or education system. The practical part of the thesis brings the results of qualitative research, which was concerned with finding out what professional burden educators in a children's home are exposed to when working with children with mental disabilities. The research group consisted of four informants who work as educators in a children's home for the mentally disabled.

Keywords: institutional education, personality of the educator, workload, mental disability

Tímto, bych ráda poděkovala PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D., za cenné rady a vstřícný přístup při vedení mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYCHOVATEL V DĚTSKÉM DOMOVĚ	13
1.1 DĚTSKÝ DOMOV JAKO FORMA ÚSTAVNÍ PÉČE	13
1.1.1 Výchovně vzdělávací činnost.....	14
1.1.2 Rodinné skupiny.....	16
1.2 VYMEZENÍ POJMU VYCHOVATEL	17
1.2.1 Osobnost vychovatele	18
1.2.2 Kompetence vychovatele	19
1.2.3 Typologie vychovatele	20
2 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ V ROLI VYCHOVATELE	22
2.1 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ A STRES	22
2.1.1 Stres.....	23
2.2 RIZIKA A ZÁTĚŽE VYCHOVATELSKÉ PROFESE	25
2.3 SPECIFICKÁ ZÁTĚŽ V ROLI PEDAGOGA	26
2.3.1 Fyzická zátěž pedagoga.....	26
2.3.2 Psychická zátěž pedagoga	26
2.4 RIZIKOVÉ FAKTORY OSOBNOSTI	27
2.5 RIZIKOVÉ PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ	28
3 OBRANNÉ MECHANISMY ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE	31
3.1 VYMEZENÍ OBRANNÝCH MECHANISMŮ	31
3.1.1 Vědomé způsoby zvládnání zátěže	31
3.1.2 Obranné reakce zvládnání zátěže	33
3.2 MOŽNOSTI PREVENCE.....	34
3.2.1 Prevence ze strany jedince	35
3.2.2 Prevence ze strany organizace.....	38
3.3 SUPERVIZE	39
4 CHARAKTERISTIKA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	42
4.1 CHARAKTERISTIKA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	42
4.2 ETIOLOGIE A KLASIFIKACE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ	43
4.3 KLASIFIKACE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ	44
4.4 SYSTÉM VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	49
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	49

5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
5.4	DRUH VÝZKUMU	50
5.5	DESIGN VÝZKUMU.....	50
5.6	METODA SBĚRU DAT	50
5.8	PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	52
5.9	NÁVRH POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU	52
6	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	54
6.1	OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	54
6.2	AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	65
6.3	SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ	68
7	INTERPRETACE DAT.....	69
8	DISKUSE	73
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	82
	SEZNAM OBRÁZKŮ	83
	SEZNAM TABULEK.....	84
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Práce s dětmi, ať už s těmi zdravými nebo jakkoli handicapovanými, je pro mnohé vychovatele velmi náročná. Samotná výchova dítěte, která probíhá v přirozeném rodinném prostředí ze strany rodičů a výchova dítěte, která probíhá formou ústavní péče, se liší nejen prostředím, ale taky různými vlivy, které na děti působí.

Poslední dobou je institucionální výchova velmi diskutovaným tématem. Řadou odborníků je preferována výchova, která se uskutečňuje v přirozeném rodinném prostředí, což ústavní výchova nespĺňuje. Před ústavní výchovou se tak dává přednost pěstounské péči, která dětem dodá pocit přirozenějšího rodinného prostředí, než jaké mají dětské domovy. O tom, že i psychopedické děti mají právo žít v prostředí, které se co nejvíce podobá tomu rodinnému, se již tolik nehovoří. I proto jsou stále více tyto děti umisťovány jen do ústavních zařízení, kde se jim musí věnovat nejen vychovatelé, ale taky asistenti pedagoga, psychologové nebo speciální pedagogové.

Dětem s mentálním postižením, které jsou v dětských domovech umístěni, se převážně věnují vychovatelé nebo speciální pedagogové. Samotné mentální postižení dle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-11 se dělí do šesti kategorií, a to od lehkého mentální postižení až po neurčená mentální postižení. V dětských domovech se tak vyskytují děti se zcela odlišnými diagnózami a stupni mentálního postižení a je zde zcela na vychovatelích, jak ke své práci s takovými dětmi budou nejen z hlediska duševního zdraví přistupovat. Výchova takových dětí není jednoduchá a žádá si velkou míru odhodlanosti, tolerance a psychické síly.

Profese vychovatele v dětském domově je velmi náročná, a to ze všech stran úhlů pohledu. Je zapotřebí, aby sloužící vychovatel, který s dětmi s mentálním postižením pracuje, měl nejen odborné znalosti a dovednosti, ale aby byl vnitřně vybaven taky empatií. Svoji odbornost při práci s dětmi využije téměř každý den, neboť se svou profesí věnuje dětem s různým typem handicapu. Pracuje s dítětem, které má lehké mentální postižení doprovázené např. poruchami chování, epilepsií nebo autismem. Může pracovat taky s dítětem, který má těžké mentální postižení a zároveň mu byl diagnostikován např. Downův syndrom apod. Všechny diagnózy, které jdou s mentálním postižením ruku v ruce, by měl vychovatel nejen teoreticky, ale hlavně prakticky ovládat. Náročné výchovné situace, které s těmito dětmi často vznikají, je zapotřebí umět řešit, což se ovšem podepíše taky na zdraví vychovatele, který se rozhodl svoji profesní dráhu věnovat právě handicapovaným dětem.

Tématem naší diplomové práce se tak stala profesní zátěž vychovatelů při práci s dětmi s mentálním postižením. Jelikož je výkon této profese spojen se stresovými situacemi, kterým vychovatelé musí dennodenně čelit, rozhodli jsme se tuto problematiku více zmapovat a rozšířit, a to pohledem samotných vychovatelů, kteří jsou náročným situacím v dětském domově téměř denně vystavováni.

Naše diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části naší diplomové práce, která má čtyři kapitoly, se zabýváme osobností vychovatele působícího v dětském domově pro mentálně postižené děti. Popisujeme zde jeho kompetence nebo se zabýváme dětským domovem, jakožto jednou z forem ústavní péče. Zaměřujeme se zde na rodinnou skupinu nebo výchovně vzdělávací činnosti, která je pro práci vychovatele v dětském domově stěžejní. Věnujeme se zde taky mentálnímu postižení, jeho etiologii, klasifikaci nebo se zaměřujeme na systém výchovy a vzdělávání takový dětí. Další významnou kapitolu tvoří psychická úskalí, kterými jsou vychovatelé často vystavováni. Patří mezi ně např. stres, deprese nebo syndrom vyhoření. Jelikož je práce s dětmi s mentálním postižením náročná, věnujeme se taky obranným mechanismům a tím, jak je možné takovou pracovní zátěž zvládnout. Zaměřujeme se taky na prevenci ze strany jedince a prevenci, která může být vychovatelům poskytována, a to ze strany organizace, v níž působí.

V praktické části si klademe za cíl zjistit, jakou profesní zátěží jsou vychovatelé v dětském domově při práci s dětmi s mentálním postižením vystaveni. Zkoumáme zde, co vychovatelé považují při práci s dětmi s mentálním postižením za nejvíce zatěžující, interpretujeme vztah, jaký vychovatelé k dětem mají, nebo se snažíme zjistit, zda se u vychovatelů projevují příznaky stresu. V neposlední řadě taky zjišťujeme, jaké možnosti prevence jsou vychovatelům ze strany organizace nabízeny a poskytovány.

Hlavním cílem celé práce je poskytnout ucelený pohled na to, jak náročná práce vychovatele v dětském domově pro mentálně postižené děti může být. Chceme především upozornit na nutnost poskytovat dostatečné informace nejen o syndromu vyhoření, ale taky o různých psychických úskalích, která u pomáhajících profesí mohou snadno vzniknout a taky poukázat na to, jak je důležité věnovat se prevenci a duševnímu zdraví.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYCHOVATEL V DĚTSKÉM DOMOVĚ

První kapitola popisuje dětský domov jako jednu z forem ústavní péče, přičemž se zaměřuje na výchovně-vzdělávací činnost nebo na specifika rodinných skupin. Dále se také věnuje osobnosti vychovatele, popisuje jeho kompetence nebo typologii.

1.1 Dětský domov jako forma ústavní péče

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovná péče ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů představuje klíčový dokument, pomocí kterého se veškerá legislativa týkající se ústavní péče řídí. Tuto péči nezletilým jedincům poskytují školská zařízení, kterými se dle toho zákona myslí diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy.

Jelikož smyslem tohoto zákona je poskytovat dětem takovou péči, která bude v souladu s jejich zdravým vývojem, řádnou výchovou a vzděláním, § 2 odst. 12 tohoto zákona dále říká, že do zmíněných školských zařízení může být přijato taky dítě s mentálním postižením, a to pouze v takovém případě, že stupeň jeho handicapu mu neumožňuje pobývat v zařízení sociálních služeb nebo v jiných typech zařízení, které se na druhy takového handicapu specializují (Česko, 2002).

Pávková a kol. (2002) tvrdí, že dětské domovy se řadí mezi nejrozšířenější typy školských zařízení, která jsou určena pro výkon ústavní výchovy. Děti, které se v dětských domovech ocitnou, jsou ze svých rodin odebrány, a to převážně z toho důvodu, že pobývají v afunkčním nebo dysfunkčním rodinném prostředí, což je pro život a výchovu dítěte zcela nevhodné. Mezi další důvody, proč je dětem nařízena ústavní výchova, patří situace, kdy jsou rodiče dlouhodobě nemocní, přičemž takové děti nemohou být ani osvojeny ani svěřeny do pěstounské péče. Může se jednat taky o děti, jejichž rodiče zemřeli a není v okolí nikdo, kdo by se o ně mohl postarat. Jánský (2007) považuje dětský domov za určité zázemí pro děti, jejichž rodiče se o ně z důvodu nemožnosti nebo neschopnosti nemohou starat. Dle něj jsou v dnešní době do dětských domovů čím dál častěji umísťovány děti, jejichž rodiče nejsou schopni materiálně své dítě zabezpečit.

Jedlička (2015) dodává, že v dětských domovech jsou umístěny děti ve věkovém rozmezí od tří do osmnácti let, popřípadě taky do ukončení přípravy na své budoucí povolání. V případě, kdy je jedinec dospělý, může v dětském domově pobývat nadále pouze v případě, kdy uzavře s ředitelem domova smlouvu, která mu bude umožňovat v domově nadále zůstat.

1.1.1 Výchovně vzdělávací činnost

Výchovu, která spadá do základních činností dětského domova, autoři charakterizují jako cílený proces působení na osobnost jedince, pomocí kterého se dosahuje žádoucích a kladných změn v jeho celkovém vývoji (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Bendl (2015) ve své publikaci hovoří o tom, že vychovatel ve své funkci vykonává převážně výchovně-vzdělávací činnost, která je zaměřena na souhrnný rozvoj osobnosti daného jedince. Dle něj by se měl vychovatel zajímat především o:

Administrativní činnost – zaznamenávat pedagogickou činnost včetně aktuálních údajů o dětech (škola, kroužky, lékař).

Organizační činnost – vychovatel dětem organizuje režim jejich dne a vytváří výchovně-vzdělávací činnost.

Koordinační činnost – vychovatel vytváří různé preventivní programy např. protidrogové.

Metodická činnost – vychovatel ve své přímé i nepřímé pracovní činnosti připravuje výchovné a vzdělávací dokumenty.

Diagnostická činnost – vychovatel vyhodnocuje celkové odlišnosti dětí, přičemž se věnuje taky jejich individuálním potřebám.

Přímá výchovná a vzdělávací činnost – činnosti zaměřené na všestranný rozvoj dětí skrze tělesné, výtvarné nebo hudební aktivity, které vedou k hodnotám, spolupráci a toleranci.

Dle Sekery (2009) je vychovatel odpovědný za kvalitu a náplň výchovně-vzdělávací činnosti, i když se může zdát, že jsou to činnosti, které by měly spadat spíše pod úlohu speciálních pedagogů.

Votava (2003) hovoří o tom, že je pro výchovnou složku dítěte důležité, aby co nejdelší čas trávil v dětském kolektivu, kde se učí kontaktu nejen s vrstevníky, ale navazuje tady taky vztahy s pedagogy či jinými dospělými osobami. Jelikož se v období dětství a dospívání budují vzorce chování, a to jak záměrnou výchovou ze strany rodiny, tak taky spontánním působením okolí, hraje v tomto případě velkou roli taky ústavní výchova, která tyto role přebírá.

Pávková (2008) doplňuje hlavní činnosti, které jsou v dětském domově stěžejní na:

Odpočinkové činnosti

Vychovatelé zařazují odpočinkové činnosti do svých výchovně vzdělávacích činností hlavně z toho důvodu, aby u dětí nedocházelo k velké únavě a vyčerpání. Jedná se zpravidla o činnosti, které jsou psychicky nenáročné, např. muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, různé hry, nebo pobyt v přírodě. Hlavním smyslem odpočinkových činností je zklidnění dětí, jelikož v momentě, kdy jsou přetažené, velmi často dochází k situacím, kdy se začnou chovat vzdorovitě nebo odmítavě. V takovém případě se u dětí můžou vyskytnout poruchy chování v podobě lhaní, záškoláctví nebo různá afektivní jednání.

Rekreační činnosti

Hlavní význam rekreační činnosti spočívá v eliminaci únavy. Tyto aktivity by měl vychovatel směřovat a v rámci výchovně-vzdělávací činnosti plánovat na venek a čerstvý vzduch, který dětem ke zmírnění jejich únavy a odpoutání se od svých trápení pomůže. Jedná se zpravidla o činnosti, jakou jsou procházky přírodou, výlety, a to nejen v okolí jejich domova.

Zájmové činnosti

Zájmové činnosti jsou dětem prospěšné hlavně v tom smyslu, že jim dokážou rozvíjet tvořivost nebo podporují samostatnost. Dětem jsou nápomocné při budování sebedůvěry, při vytváření nových vztahů se sociálním okolím nebo jim umožní získávat nové zážitky. Vychovatelé by tak dětem měli nabízet různé aktivity, kde se takovým činnostem mění nejen obsah, ale taky prostředí, ve kterém se uskutečňují. Hlavním smyslem je u dítěte vybudovat zájem v určité činnosti, které se bude nejen jako dospívající ale i dospělý jedinec věnovat po celý život.

Příprava na vyučování

Přípravu na vyučování by měli vychovatelé do svých programů nejlépe zařadit po odpočinkových a rekreačních činnostech. Měla by se uskutečňovat ve vhodném a klidném prostředí, a to hlavně z toho důvodu, aby u dětí nedocházelo k rušení a rozptylování. Důležitou součástí je taky spolupráce dětského domova se školou, kdy je hlavně vychovatel seznámen s postupy k zabezpečení domácí přípravy.

Sebeobslužné činnosti

Hlavním smyslem sebeobslužných činností je vedení dítěte k samostatnosti o vlastní osobu a věci. Jedná se zpravidla o stravování, hygienu, oblékání a obouvání nebo o úpravu

zevnějšku. K tomu, aby bylo dítě co nejvíce samostatné, je zapotřebí dodržovat to, aby vychovatel dítěti nepomáhal v činnostech, které může dítě zvládnout samo.

Škoviera (2007) doplňuje činnosti procentuální hodnotou, která je různými aktivitami během celého dne v domově zastoupena:

- příprava na vyučování (psaní domácích úkolů, procvičování učiva) 16 %,
- sebeobslužné činnosti (stravování, péče o zevnějšek, osobní hygiena) 12 %,
- zájmové činnosti 9 %,
- odpočinkové a rekreační činnosti (arteterapie, muzikoterapie, pobyt na čerstvém vzduchu) 11 %,
- dozor nad dětmi (během noční služby) 10 %,
- ostatní pomocné činnosti (doprovod k lékaři, nákupy) 7 %,
- administrativa 12 %.

1.1.2 Rodinné skupiny

Škoviera (2007) tvrdí, že rodinné skupiny jsou v dětském domově tvořeny minimálně šesti a maximálně osmi dětmi, přičemž mohou být rozděleny mezi dvě až šest rodinných skupin. Každá taková skupina má dva kmenové vychovatele, kteří se o děti starají. Společnou prací vychovatelů a dětí je zvelebování nejen společných prostor, ale taky pokojíků, které děti obývají. Na rodinné skupině se vyskytují pokoje, společenská místnost, kuchyň, koupelna a toalety. Je zcela na možnostech dětského domova, zda má i pro vychovatele na rodinné skupině své vlastní zázemí. Martanová (2007) dodává, že v případě, kdy je do dětského domova umístěno dítě s mentálním postižením, měl by vychovatel plánovat výchovné cíle rodinné skupiny velmi precizně, a to hlavně z toho důvodu, že dítě s jakýmkoliv druhem mentálního handicapu určuje chod celé skupiny. Toto tempo se poté podepíše na každodenních činnostech všech dětí. Hlavním smyslem práce vychovatele je v takovém případě nalezení adekvátní hranice při souhrnné pedagogické činnosti. „*Způsob vedení skupiny je dán cíli, prvotním nastavením, zkušenostmi, vědomostmi a osobními vlastnostmi vedoucího (...). Často se nabízí otázka, který ze tří výchovných stylů (demokratický, autokratický, liberální) je nejvýhodnější. Správná odpověď je, že všechny.*“ (Martanová, 2007, s. 51).

1.2 Vymezení pojmu vychovatel

Na vychovatele můžeme nahlížet hned dvěma způsoby. Pomocí prvního způsobu můžeme vychovatele brát jako osobu, která má za cíl záměrně působit a pozitivně ovlivňovat vychovávaného jedince. Druhý způsob, jakým na vychovatele můžeme nahlížet, je druh povolání, který figuruje v katalogu profesí. Samotné vykonávání takové profese je ovšem podmíněno kvalifikačními předpoklady, které v naší zemi určuje zákon (Bendl a kol., 2015).

Pávková (2014) tvrdí, že: „*Vychovatelé jsou označováni pedagogičtí pracovníci ve školních družinách, školních klubech, domovech mládeže, v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu i v zařízeních sociální péče*“ (Pávková, 2014, s. 14). Z výše uvedeného je patrné, že vychovatel spadá mezi pedagogické pracovníky, kterým se samostatně věnuje **zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících** a o změně některých zákonů. Pedagogickým pracovníkem se dle zákona rozumí ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou nebo speciálně-pedagogickou činnost, která je přímo cílená na vzdělávaného jedince. Shrnuje taky kritéria, díky kterým vychovatel může získat odbornou kvalifikaci a následně tak může tuto profesi vykonávat. Jedná se o:

- vysokoškolské vzdělání pedagogického směru zaměřeného na vychovatelství nebo sociální pedagogiku a učitelství,
- vyšší odborné vzdělání se zaměřením na vychovatelství nebo sociální pedagogiku,
- bakalářské studium zaměřené na vychovatelství nebo sociální pedagogiku,
- střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou zaměřené na přípravu vychovatelů,
- střední vzdělání nepedagogického směru s maturitní zkouškou a dalším vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou se zaměřením na vychovatelství (Česko, 2004).

Kraus a Poláčková (2001) profesi vychovatele vnímají jako pracovníka s odborným vzděláním, který odpovídá za výchovný proces, který mezi ním a vychovávaným jedincem je. Svou činnost by měl směřovat k cílovým skupinám sociální pedagogiky, kterými jsou děti, mládež a dospělí jedinci, přičemž by se měla uskutečňovat nejen ve směru jejich řádného vývoje, ale taky ve směru správné integrace.

Škoviera (2007) tvrdí, že pozice vychovatele v institucionální péči dokáže být velmi náročná. Vychovatel se o své svěřence stará v podstatě od osobní péče, často i intimní, která

postupně během dne přerůstá v péči celodenní. Tato péče během dne taky může přejít až k terapeutickému rozhovoru, což taky spadá do náplně práce vychovatele.

Hájek a Pávková (2007) tvrdí, že vychovatel by se měl taky celoživotně vzdělávat. Toto obohacování svých nejen vědomostí, ale taky dovedností se uskutečňuje nejen teoreticky, ale taky prakticky, a to pomocí různých seminářů nebo kurzů. V momentě, kdy si vychovatel v dětském domově nerozšiřuje své znalosti a dovednosti, se pak velmi často stává, že jeho práce vede nejen ke stereotypní činnosti, což následně může dospět až k jeho vyhoření. Vychovatel má možnost si své vzdělání rozšířit v akreditovaných kurzech, přičemž dle zákona o pedagogických pracovnících má na takovou formu celoživotního vzdělávání nárok na využití placeného volna skrze samostudium. Stejně tak i Dvořáček (2009) vidí důležitost v celoživotním vzdělávání, kdy hlavní opodstatnění spatřuje především v udržení si kroku s měnícími se skutečnostmi a taky v zachování si duševního zdraví.

1.2.1 Osobnost vychovatele

Hadj-Moussová (2006) ve své publikaci zmiňuje, že pozice vychovatele by měla být podmíněna jeho vhodnými osobnostními charakteristikami doplněnými taky o profesní kompetence. Práce vychovatele, stejně tak jako např. práce zdravotních sester, spadá do pomáhajících profesí, a proto je taky nutné jejich osobnostní vybavení. Dle autorky do osobnostního vybavení vychovatelů spadá především síla jejich osobnosti včetně prosociálního zaměření. Sílu osobnosti vidí ve vlastnostech, jako je vyrovnanost, odolnost, odpovědnost nebo schopnost poučit se ze svých chyb, což umožní samotná vychovatelova sebereflexe. Ta je pro něj velmi podstatná a taky nápomocná. Slouží mu především k tomu, aby se dokázal poučit ze svých chyb, na základě čehož tuto skutečnost poté využije ve svůj prospěch a následný osobní vývoj. Prosociální zaměření autorka vidí především v ochotě pomáhat druhým, což se převážně dokáže projevit ve vychovatelových hodnotách a postojích. Hájek (2011) dodává, že vychovatel, který svoji profesi bere zodpovědně, by měl dětem pomoci s jejich zdravým sebevědomím. Taktéž by jim měl pomoci s rozvojem jejich odolné a silné osobnosti, a to včetně potenciálu. Dále by se měl pokoušet u dětí probudit zájem o různé aktivity a činnosti, kterým se budou s chutí a rády věnovat. Svoboda (2015) se ve své publikaci taky věnuje autoritě, kterou by měl vychovatel taktéž mít. Díky ní dokáže u dětí vzbudit přirozený respekt, což využije při práci se svými svěřenci. Zda děti z vychovatele mít respekt budou či nikoli rozhodují především jeho osobnostní rysy, které můžeme spatřit v jeho způsobu jednání, chování nebo taky prožívání.

Hájek (2011) pro výkon vychovatelské profese spatřuje jako nezbytné mít osobnostní předpoklady, jako je kladný vztah k dětem, empatii, mravní vědomí a v neposlední řadě by měl vychovatel taky mít organizační schopnosti a nadání. Jelikož se výkon této profese pojí především s dětmi, hraje v tomto směru velkou roli i to, jaký vztah vychovatel k samotným dětem bude mít, a to hlavně z toho důvodu, že takové pedagogické působení může ať pozitivně, tak taky negativně ovlivnit vývoj dítěte. Podstatné je dle něj taky to, jak vychovatel působí na své okolí. Jelikož je tato profese posuzována i na základě prvního dojmu, je důležité, aby byl vychovatel nejen vhodně oblečen, ale aby měl i správné držení těla a adekvátní způsob komunikace. Jeho hlas by měl znít příjemně, zároveň autoritativně, přičemž se u něj předpokládá velká slovní zásoba, spisovná, srozumitelná a klidná mluva. Měl by být schopen ovládat svá gesta a mimiku a při své mluvě udržovat oční kontakt.

Dvořáček (2009) spatřuje důležitost v osobnosti vychovatele taky jeho záměr, který by měl příslušné generaci předat to, co je v dané době považováno za nejlepší, a to takovým způsobem, který je co možná nejvíce lidský. Dle jeho slov je taktéž velmi podstatné odborné pedagogické a psychologické vzdělání, které danému vychovateli pomůže pochopit zákonitost procesu výchovy a stejně tak mu dokáže porozumět a zdůvodnit dané zákonitosti rozvoje osobnosti určitého jedince.

Stráská (2006) dodává, že profese vychovatele v dětském domově patří mezi práce s vysokou mírou odpovědnosti, co se dětí týče. Vychovatel vykonává tzv. přímou pedagogickou a nepřímou pedagogickou činnost, přičemž každá z nich má svá specifika. Přímá pedagogická činnost spočívá v aktivitách, jako je děláni domácích úkolů, výlety nejen po okolí, hraní si s dětmi, řešení problémů atd. Nepřímá pedagogická činnost naopak spočívá v aktivitách, jako je návštěva lékařů, třídní schůzky, příprava různých akcí atd.

Bendl (2015) dále hovoří o tom, že v dnešní době je zapotřebí zkvalitnit vzdělání vychovatelů, a to především z toho důvodu, že je tato profese čím dál více náročnější.

V průběhu výkonu své vychovatelské profese, je na každém pedagogickém pracovníkovi, aby si svoji odbornou kvalifikaci navyšoval. Díky průběžnému doplňování a navyšování si svých dovedností u vychovatele dochází k upevňování si svých profesních kompetencí.

1.2.2 Kompetence vychovatele

„Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí, a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se

měnicích požadavků v průběhu života. Klíčové kompetence mají delší životnost, než odborné kvalifikace. Proto mohou sloužit jako základ pro další učení.“ (Belz, 2015, str. 174).

Jde tedy o předpoklady, pomocí kterých se v jasně daných situacích dokážeme nějakým způsobem chovat a to např. adekvátně, přiměřeně, kompetentně nebo vyrovnaně. Sám vychovatel by měl tedy umět v konkrétní situaci aplikovat to, co se již naučil (Belz, 2015).

Vašutová (2008) popisuje kompetence jako sjednocení pojmů, které lze snadno nahradit termíny jako jsou schopnosti, kvalifikace, dovednosti, způsobilost, nebo třeba zdatnost. Všestrannost termínů ale taky přináší zmatečnost a obtížnou uchopitelnost. Kubeš a kol. (2004) dodávají, že jakékoliv kompetence můžeme spatřit v přirozeném chování každého jedince. Kompetence tak vnímají jako množinu chování, které jsou potřebné proto, aby pracovník zvládl plnit úkoly, které jsou pro jeho profesi typické. Jako hlavní kompetence uvádí chování, dovednost, inteligenci, vědomosti, zkušenosti, hodnoty, postoje nebo motivy.

Svobodová (2004) představuje tři základní kompetence, pomocí kterých by měl vychovatel formovat pozitivní klima dětského domova:

Sociální dovednosti – podporovat sociální vazby, posilovat vztahy dětí nejen k ostatním dětem z domova, ale taky k ostatním lidem (ve škole, v práci), rozvíjet snášenlivost k odlišnostem.

Komunikativní dovednosti – dokázat navázat vztah s dítětem, umět být respektující, tolerující, komunikativní. Umět ovládat svůj hlas (intonace, výstižnost, stručnost).

Organizační dovednosti – dokázat určit jasná a stručná pravidla včetně jejich dodržování, schopnost rozdělit úkoly, plnit sliby a závazky.

1.2.3 Typologie vychovatele

Holeček (2014) popisuje Caselmannovu typologii vychovatele na základě toho, jakým zaměřením vychovatel směřuje. Dle něj se zpravidla jedná o typ **logotropa** nebo **paidotropa**. Logotropa vnímá jako osobnost, která se svou činností zabývá převážně teoretickým směrem. Děti svou činností dokáže nadchnout, a to hlavně díky svým znalostem, ve kterých je dobrý a se kterými vyniká. Paidotrop má zájem o samotnou jedincovu osobnost. Dokáže respektovat a tolerovat jedincovi odlišnosti, stejně tak dokáže vnímat veškeré pocity, které dané dítě zrovna prožívá. Odlišné vnímání ohledně typologie vychovatelů mají Stodůlková a Zapletalová (2011). Autorky vychovatelovu činnost vidí, a člení především na základě jeho způsobu vedení a vztahu, který ke svým svěřencům má.

Vnímají tak výchovné styly jako liberální, demokratický nebo autokratický. Liberální styl výchovy představuje takovou formu působení na dítě, kdy sám vychovatel vůči dítěti nemá téměř žádné nároky a požadavky. Toto výchovné působení dětem přináší pocit, díky kterému vychovatele nevnímají jako osobnost mající autoritu. Autokratický styl výchovy se liší od stylu liberálního, a to v tom smyslu, že vychovatel vůči dětem má až přehnané nároky a požadavky, které dítě musí plnit. Takový vychovatel na děti působí přísně, stejně tak jej vidí i děti samotné. Nejideálnějším způsobem výchovy je styl demokratický. Při tomto stylu výchovy je vychovatel dětmi vnímán jako autorita, která se zajímá o jejich názory, a které dokáže plně vnímat a respektovat.

Dosoudil (2012) naopak vnímá vychovatele, a to buď jako terapeuta nebo jako náhradního rodiče. V případě, kdy je vychovatel brán jako terapeut, se dle něj jedná o podobný vztah, jako má rodič a dítě, a to hlavně z důvodu častého kontaktu, který mezi oběma stranami vzájemně je. V momentě, kdy je vychovatel svým svěřencem brán jako náhradní rodič, by měl vědět, že s takovým vychovatelem je pouze v právním vztahu. Ačkoliv si na svá bedra bere povinnosti zákonného zástupce, samotná práva jsou nadále ponechána rodičům. Je zapotřebí, aby si takový jedinec uvědomil, že s vychovatelem nesdílí společnou budoucnost, tak jako s rodiči, ale je tam hlavně z toho důvodu, aby mu pomohl se připravit na svůj samostatný život.

2 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ V ROLI VYCHOVATELE

Druhou kapitolu věnujeme pracovní zátěži, se kterou se vychovatel v rámci své profese může setkat. Popisujeme specifickou zátěž v roli pedagoga, a to jak fyzickou, tak taky psychickou. Věnujeme se taky rizikovým faktorům osobnosti a prostředí.

2.1 Pracovní zátěž a stres

Dle Štikara a kol. (2003) se zátěží rozumí porušení rovnováhy, a to mezi dvěma subjekty, kterými jsou vnitřní stave systému a jeho vnější okolí. To, v jakém stupni se zátěž projeví, závisí především na intenzitě působení vnějších vlivů a vlastností zatěžovaného systému.

Švingalová (2006) doplňuje, že na zátěžové situace se lze dívat z různých aspektů úhlů pohledu:

- **vnější aspekt** - jde o působení vnějších podnětů,
- **časový aspekt** - termín, ve kterém je jedinec povinen splnit zadané úkoly,
- **aspekt zodpovědnosti** - obavy nebo pocity strachu ze selhání,
- **sociálně psychologický aspekt** - stresující situace jedince jako jsou vztahy mezi lidmi, frustrace, ztráta blízké osoby,
- **aspekt vnitřního nesouladu** - situace, kdy jedinec musí plnit zadané úkoly, se kterými není vnitřně ztotožněn,

pracovní a profesní aspekt - zátěže, které úzce souvisí s výkonem konkrétní profese.

Blažková (2008) dodává, že psychická zátěž se řadí mezi zkoumané a posuzované faktory pracovních podmínek, přičemž dlouholetou praxí a výzkumy byla zjištěna rizika pracovních podmínek, která nějakým způsobem ovlivňují psychickou zátěž. Jedná se především o časový tlak a intenzitu práce, rizika ohrožující zdraví, pracovní podmínky nebo šikanu. Veškeré negativní vlivy ovlivňují nejen výkonnost pracovníka, ale taky kvalitu odvedené práce. Švingalová (2006) doplňuje Blažkovou a mezi zdroje pracovní zátěže uvádí:

- **pracovní prostředí** jako je klima na pracovišti nebo jeho vybavení,
- **organizace práce** jako je směnnost nebo čerpání řádné dovolené,
- **obsah práce** jako jsou pracovní kompetence včetně jejich dodržování,
- **profesní perspektiva** jakožto i nevyužití dosažené profesní kvalifikace,

- **prostředí** jako je riziko infekce nebo vznik alergií.

2.1.1 Stres

Ačkoliv je téma stresu velmi obsáhlé, věnujeme se mu zde pouze okrajově, a to z důvodu celkového tématu naší diplomové práce.

Za hlavní autory teorie stresu jsou považováni W. B. Cannon, H. Selye a R. S. Lazarus. Cannon se řadí mezi objevitele sympatoadrenálního systému, pomocí kterého můžou vzniknout pocity a emoce, jako je strach, úzkost nebo vztek. H. Seleye má na svědomí detailní charakteristiku tzv. obecného adaptačního syndromu, který se skládá ze tří fází, a to z poplachové reakce, odolnosti a vyčerpání. Seleye popisuje stres jako nspecifickou reakci organismu na změnu, zatímco dle Lazaruse není možné stres přesně definovat. To, co sami vnímáme jako stresující, je dle něj jen způsob, jak danou situaci zrovna prožíváme. Stres si tak začneme uvědomovat až v momentě, kdy konkrétní situaci vnitřně posoudíme jako něco, co převyšuje naše osobní a adaptační zdroje (Baštecká, Goldman, 2001).

Dle Křivohlavého (2009) má samotný stres vliv na psychickou rovnováhu jedince, přičemž jej může dočasně anebo trvale narušit. Následek se poté dostaví v podobě změny, která se projeví jak v jedincově prožívání, tak taky následně v jeho chování. Tyto změny následně mohou vést až ke zrodu syndromu vyhoření. Stres jedince může ovlivnit v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Pozitivní stres nám napomáhá řešit vzniklé problémy, které se v našem životě vyskytnou a charakterizujeme jej jako **eustres**. Negativní stres, díky kterému vnímáme vzniklé zážitky nebo naše prozatímní pocity negativně, charakterizujeme jako **distres**.

Bartošíková (2006) ve své publikaci dodává, že v případě, kdy na jedince působí patogeny, neboli nepříznivé vlivy, tak jej v budoucnu mohou negativně ovlivnit, což se poté projeví na jeho zdraví. Mezi takové negativní faktory (**stresory**), řadí např. přetížení v zaměstnání, velkou odpovědnost, nezaměstnanost nebo vztahy mezi lidmi, které můžou následně přispět k narůstajícímu napětí. V případě, kdy jedince ovlivní pozitivní faktory (**salutory**), může mít takový člověk v obtížných situacích pocity síly a energie. Může se jednat např. o pochvalu, uznání nebo duševní hygienu. Velká část výzkumů došla k závěru, že salutory ve značné míře dokážou jedinci poskytnout ochranu před nepříznivými následky stresových situací. Nejen z toho důvodu je velmi žádoucí, aby každý jedinec mohl ve svém životě objevit takové faktory, které dokážou posílit jeho zdraví.

Atkinson a kol. (2003) dodávají, že stres se u jedinců projeví v případě, kdy se setkají s událostmi, které se jim jeví jako ohrožující, a to jak pro svoji tělesnou, tak duševní pohodu. Stres se u jedinců může dostavit z jakýchkoliv důvodů. Pro jednoho stres představuje změnu, která se dotýká velkého množství lidí, jako je válka nebo zemětřesení, pro jiné může stres znamenat změnu v osobním životě, jako je vážná nemoc nebo změna zaměstnání.

Matoušek (2003) se ve své publikaci zabývá čtyřmi druhy stresu, kterými jsou:

Akutní stres - objeví se v situaci, kdy je život jedince v ohrožení, přičemž trvá krátký okamžik. Jedná se např. o úraz nebo nehodu.

Chronický stres - tento druh stresu dokáže u člověka způsobit pocity jako je únava, vyčerpanost nebo i podrážděnost. Tyto pocity se poté taky mohou podepsat v pracovní výkonnosti člověka.

Posttraumatický stres - je způsoben reakcí, která vznikne až po prožití stresové situace. Vyznačuje se psychickým napětím, depresemi nebo pocity úzkosti.

Anticipační stres - jedná se o představu, situaci, která ještě nenastala, ale jedinec již vidí její možné důsledky. Projevuje se emočním napětím s pocity nejistoty nebo úzkosti.

Dle Kebzy a Šolcové (2003) existují výzkumy, které dokazují, jak velký vliv na vývoj stresu mají nejen nároky na kvalitu, ale taky odpovědnost a nasazení pracovníka při jeho pracovním výkonu v součinnosti s nízkou autonomií. Autonomie, neboli funkční samostatnost, umožňuje pracovníkovi rozhodovat nejen o tempu práce, ale i o její povaze a podmínkách.

Křivohlavý (2001) ve své publikaci zmiňuje, že pracoviště znamená pro určitého jedince prostředí, ve kterém zaujímá jasné postavení s danou sociální prestiží. Každá profesní role s sebou nese určité požadavky a očekávání, která by měla být pracovníkem plněna. V momentě, kdy s nimi bude jedinec nespokojen, se u něj v brzké době můžou projevit jako zdroj stresu. Křivohlavý za stresové faktory v pracovním prostředí shledává:

- velkou míru požadavků, které jsou ze strany vedení na pracovníka kladeny,
- kolegiální vztahy,
- nevhodné pracovní podmínky,
- nedostatek času, který zaměstnanci potřebují ke splnění zadaného úkolu,
- velká odpovědnost,
- dlouhodobá napětí (šikana, opomíjení, nadřazenost).

Vágnerová (2004) mezi další druhy zátěžových situací řadí např. frustraci, konflikt, trauma, krizi nebo deprivaci.

2.2 Rizika a zátěže vychovatelské profese

Hadj-Moussová (2006) ve své publikaci zmiňuje, že s vychovatelskou profesí se pojí konkrétní překážky, které mají vliv na to, jak vychovatel působí. Může se jednat o situace, kdy z nedostatku zkušeností nebo kompetencí dojde ve výchovném působení k vychovatelovým špatným postojům a reakcím. Ty se nejčastěji projeví ve výchovných situacích, které vychovatel vzhledem k nízkým zkušenostem adekvátně neodhadne. O pomoc v takovém případě může požádat zkušenější kolegy, kteří mu v rámci konzultace s řešením takové situace pomohou. Mezi další riziko, se kterým se ve vychovatelské praxi můžeme setkat, se týká vztahu vychovatele a vychovávaného. Jedná se o situace, kdy vychovatel není schopen zvládnout pocit jakési nadvlády, nebo o situace, kdy je svěřenci kontrolován, ovládán nebo manipulován. Aby u vychovatele k takovým situacím nedocházelo, je na místě zvážit jeho sebereflexi.

Vychovatel, kterému se se zátěží nedaří vnitřně pracovat, může po nějaké době dohnat obranný mechanismus, který se projeví buď vytvořením si odstupu od svěřenců, nebo se naopak začne dětem věnovat více než doposud. Jakmile začne vychovatel ztrácet o své svěřence jakýkoliv zájem, začne je buď moralizovat nebo je bude přehlížet a ignorovat. Jakmile ale dojde k tomu, že se vychovatel začne dětem více věnovat, bude s nimi soucítit, což může vést k tomu, že ztratí svůj emocionální nadhled. Následkem takových situací pak bývá emočně zkreslený pohled, díky čemuž vychovatel danou situaci adekvátně nevyřeší.

Pro profesní dráhu vychovatele se taky rozhodnou jedinci s tzv. spasitelským syndromem. Díky tomuto syndromu si vychovatel na svá bedra převezme svěřencovu veškerou odpovědnost, což má poté za následek to, že je jedinec zcela omezen v tom, aby mohl osobnostně růst. Na základě tohoto břemene si vychovatel postupem času vypěstuje jak fyzické, tak psychické vyčerpání. Spasitelský syndrom ve velké většině vzniká v důsledku jedincovy neuspokojené potřebě být milován. Díky psychické náročnosti se vychovatel taky po určitém čase může začít cítit demotivovaně, nebo i frustrovaně. Tyto pocity se v této profesi vyskytnou nejčastěji s pocitem, kdy nemá vychovatel dostatečnou zpětnou vazbu nebo má pocit minimálních pracovních výsledků.

Hadj-Moussová (2006) člení profesní zátěže vychovatelů na ty, jež vzniknou z individuálních příčin, z institucionálních příčin nebo ze společenských příčin.

Individuální příčiny – hrají svoji opodstatněnou roli hlavně v osobnostní charakteristice jedince, jako jsou nepřiměřené nároky, které si vychovatel klade nejen sám na sebe, ale taky na okolí. Příkladem může být perfekcionismus, který se projeví v celkové nespokojenosti s výsledky vychovatelovy práce.

Institucionální příčiny – zátěže, které se týkají zaměstnanecké pozice. Nejčastěji se institucionální příčiny a zátěže s nimi spojené vyskytují v celkové atmosféře na pracovišti. U vychovatelů pracujících v dětském domově může být konkrétním příkladem počet problémových dětí, se kterými vychovatel na své službě pracuje.

Společenské příčiny – zátěže, které se týkají vychovatelské profese. Nejčastěji se jedná o spory, které vzniknou mezi vychovatelem a rodičem, přičemž se týkají samotného výchovného působení a procesu. Může se jednat taky o společenské hodnocení vychovatelské profese.

2.3 Specifická zátěž v roli pedagoga

Pedagogický pracovník bývá ve své roli vystavován především psychické zátěži. Je ovšem důležité taky zmínit fyzickou náročnost, která je s prací pedagoga taky spojena.

2.3.1 Fyzická zátěž pedagoga

Tuček, Cikrt, Pelcová (2005) říkají, že v rámci fyzické zátěže pedagogů může dojít k fyziologické nebo patologické únavě. Fyziologická únava se u jedinců projevuje jako následek svalové práce, nebo psychického stresu a projevuje se zejména tachykardií, pocením, zpomalením vnímání nebo svalovými bolestmi. Patologická únava se u jedinců projevuje až po delším časovém úseku. Jako první známky této zátěže u jedince přijdou pocity slabosti, vyčerpání, bolesti hlavy nebo u něj dojde k váhovému úbytku.

2.3.2 Psychická zátěž pedagoga

Blažková (2008) tvrdí, že psychická zátěž patří v pracovním prostředí mezi sledované a hodnocené faktory. Dle ní se hodnotí nejen stresory, ale taky obsah práce, její časové charakteristiky a taky charakteristiky týkající se samotných zaměstnanců. Tuček, Cikrt, Pelcová (2005) říkají, že jako typická psychická zátěž u vychovatelů se projevuje deprese, dále nespavost nebo taky poruchy nálad, které s psychikou úzce souvisí. Mikšík (2003) dále dodává, že existuje pět kategorií úrovně zátěže a jedná se o:

Běžná psychická zátěž – jedná se o situace v životě jedince, kterou dokáže svými silami zvládnout sám (správnou motivací, schopnostmi, znalostmi a dovednostmi).

Optimální psychická zátěž – jedná se o druh napětí v životě jedince, díky čemuž u něj postupně dojde k rozvoji vlastní osobnosti a jeho růstu.

Pesimální psychická zátěž – jedná se o nároky, které jedinec vůči sám sobě má, přičemž se s nimi nedokáže smířit a vyrovnat.

Hraniční psychická zátěž – vyznačuje se navyšujícími se nároky, se kterými se daný jedinec vyrovnává s napětím všech svých psychických sil. Postupně dochází k rozvoji obranných mechanismů.

Extrémní psychická zátěž – jedinec není schopen využít svých obranných mechanismů. Dochází k dezintegrovanému chování jedince.

Tuček, Cikrt a Pelcová (2005) za vznikem psychické zátěže shledávají problémy, které se u jedince projeví v rámci jeho kosterně-svalového aparátu. Psychická zátěž, která se u jedince vyskytuje delší dobu, se může na jeho zdraví podepsat především v psychosomatickém onemocnění. Mezi taková onemocnění patří např. ischemická choroba srdeční vedoucí k infarktu myokardu, dále to může být vředová choroba, nebo vysoký krevní tlak.

2.4 Rizikové faktory osobnosti

Rush (2003, s. 35) uvádí, že „*K naprostému vyčerpání podstatnou měrou přispívají i osobnostní a povahové rysy.*“ Stock (2010) dodává, že osobnostní rysy se u každého jedince vyvíjí už v prenatálním období. Hlavní vliv na jejich vytvoření mají především rodiče a prostředí, ve kterém daný jedinec vyrůstá. Osobnostní rysy mají svůj opodstatněný význam, a to hlavně z toho důvodu, že každému jedinci pomůžou vypořádat se nejen se stresem, ale taky s těžkými životními situacemi, které jej za život můžou potkat. Již v prvních deseti letech života, se u dítěte objevují schopnosti, pomocí kterých je schopen odolat stresu, přičemž posílit tuto schopnost je následně možné taky u dospělého jedince. Rush (2003) ve své publikaci jako rizikové osobnostní a povahové rysy zmiňuje např. příliš pevnou vůli a loajalitu, perfekcionismus, workoholismus, přecitlivělost, cílevědomost, nadměrnou zodpovědnost nebo třeba značnou soutěživost či odpor k pravidlům. Další autoři se ve svých publikacích vyjadřují k tomu, že jedinci, kteří jsou příliš idealističtí, mající velké nadšení pro svoji práci, mají předpoklady k tomu, aby se u nich dříve nebo později vyskytl syndrom

vyhoření. Míru rizika taky ovlivňují vnitřní tendence, které jedince přimějí k horšímu sebehodnocení, nestabilnímu sebepojetí, silnému vnímání neúspěchu nebo přepínání svých sil. V neposlední řadě se může taky jednat o nízkou sebedůvěru, neschopnost řešit konfliktní situace nebo neschopnost věnovat svůj čas odpočinku a relaxaci (Reitmayerová, 2006, Kebza, 2005).

Stock (2010) ve své publikaci zmiňuje dva typy chování, díky kterým se může po čase u jedinců rozvinout syndrom vyhoření. Jedinci se vzorcem chování „**typu A**“ se vyznačují vysokými ambicemi se silně vyvinutým smyslem pro povinnost a soutěživost. Mívají spoustu energie, přičemž se u nich vyskytuje taky agresivita, což se projevuje zejména se ztrátou trpělivosti. Velká většina z nich jsou perfekcionisté a workoholici. Na počátku své profesní kariéry jsou úspěšní, ale velmi často dokážou způsobit konflikty, které je vedou k jakési izolaci s pocity, že jsou na všechno sami. Jedinci se vzorcem chování „**typu B**“ bývají asertivnější. Jelikož pro takové jedince není práce na prvním místě, dokážou se ve svém životě věnovat taky jiným zájmům a koníčkům, tudíž se dokáží svému volnému času dostatečně věnovat. Riziko u takové osoby tkví v tom, že u něj začne postupně klesat efektivita a produktivita práce, což se následně projeví ve ztrátě motivace a celkové nespokojenosti. Následkem tak postupem času může být vznik syndromu vyhoření.

Poschkamp (2013) se ve své publikaci věnuje typům chování, které se na syndromu vyhoření můžou podílet. Dle něj se jedná např. o rezignaci při neúspěchu, neschopnost odprostit se od svých pracovních neúspěchů v rámci svého volného času, nezpůsobilost aktivním způsobem řešit své problémy, ochotu obětovat se v práci nebo svoji celkovou nespokojenost se svým životem.

2.5 Rizikové pracovní prostředí

Hlavním zdrojem, jež se se vznikem syndromu vyhoření pojí, patří pracovní prostředí, včetně materiálních a sociálně-psychologických podmínek. Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci zahrnuje ke stěžejním příčinám pracovního stresu a zátěže nadměrné pracovní zatížení, nejasně stanovené úkoly a požadavky, nejistotu zaměstnání nebo nevyhovující komunikaci ať už mezi kolegy, nebo vedením. Poschkamp (2013) dodává, že za vznikem syndromu vyhoření u pomáhajících profesí stojí silná vazba, která mezi ním a klientem vnikla. Může se taky jednat o situaci, kdy u klienta dojde k beznaději, která se týká jeho tíživé životní situace, což se následně může projevit také u pracovníka v podobě plíživého vzniku syndromu vyhoření. Mezi další činitele, kteří mají

co do činění se vznikem syndromu vyhoření Poschkamp uvádí nedostatečné společenské uznání, neodpovídající míru finančního ohodnocení za vykonanou práci, nevyhovující počet zaměstnanců včetně nemožnosti se dále vzdělávat, rozvíjet a profesně růst.

Stock (2010) mezi rizikové faktory týkající se pracovního prostředí člení na následující kategorie:

Zvýšená pracovní zátěž – se pojí se zvyšováním nároků na zaměstnance, a to díky vyspělé technologii dnešní doby. Jelikož jsou zvyšující se nároky na zaměstnance v dnešní době velmi časté, jako následek takové zátěže se u jedinců objeví stres, dále to mohou být pocity vyčerpání, které se postupem času přemění na vyhoření.

Nedostatek samostatnosti – jedná se o situace, kdy zvýšený, někdy až zbytečný dohled ze strany zaměstnavatelů, způsobí u zaměstnanců nekomfort, který často vede k pocitům, jako je ztráta kontroly nad svou vlastní prací. Zaměstnavatelé by svým zaměstnancům měli dopřát větší svobodu, včetně širšího pole působnosti, aby u nich k takovým pocitům nedocházelo. Výsledkem by poté byla zaměstnancova spokojenost, včetně jeho lepších pracovních výkonů.

Nedostatek uznání – patří mezi hlavní stresor, který u zaměstnanců vede ke vzniku syndromu vyhoření. V případě, kdy zaměstnanci nepocítí patřičné uznání nebo odměnu, může u nich dojít ke ztrátě motivace k vykonávané práci.

Špatný kolektiv – jelikož v pracovním kolektivu tráví jedinec poměrně hodně času, je zapotřebí, aby nebyl nepřátelský či jinak chladný. Pokud ovšem v kolektivu převládají spíše negativa, vyvolává to u jedince obrannou reakci, kterou je stres. Jelikož je pro dnešní dobu typická soutěživost, velká část jedinců vnímá strach a ohrožení, co se jejich pracovní pozice týče.

Nespravedlnost – může být zdrojem velkého stresu, a to hlavně z nespravedlivého přístupu, kterého se vedení může dopouštět. Především se může jednat o situace, kdy vedení organizace dává přednost zaměstnancům z důvodu osobních sympatií, na úkor výkonu jejich odvedené práce. V pracovním kolektivu tak dochází k problémům, které se projeví především ve ztrátě motivace k výkonu své práce, k soutěživosti a nekolegiálnímu chování.

Konflikt hodnot – vzniká v případě, kdy se vnitřní hodnoty jedince neztotožňují s hodnotami, které uznává zaměstnavatel. V případě, kdy jsou tyto hodnoty v rozporu s morálkou zaměstnance, nastává u něj situace, kdy se objeví vnitřní konflikt, který jej přinucuje vybrat si, co je nebo není pro něj důležité. V případě, kdy se u něj nedostaví pocit

ztotožnění se s hodnotami práce, může se u něj objevit pocit odcizení, který spadá mezi tři základní příznaky syndromu vyhoření.

Jeklová & Reitmayerová (2006) dodávají, že rizikové faktory, které přispívají ke vzniku syndromu vyhoření, se nemusí vyskytnout jen v zaměstnání. Samotné potíže se velmi často taky vyskytují v domácím prostředí. Tam k rozvoji syndromu vyhoření přispívá zvětšená pozornost členů rodiny, vůči jinému jedinci. Dále se může jednat o psychickou zátěž, která je spojena s nějakou nešťastnou událostí, která se v rodině stala, popřípadě se taky může jednat o partnerské konflikty či zhoršenou materiální situaci rodiny.

3 OBRANNÉ MECHANISMY ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

Další kapitola naší teoretické části popisuje obranné mechanismy, pomocí kterých se jedinci mohou vyrovnávat se zátěžovými situacemi. Zabývá se taky možnostmi prevence před vznikem syndromu vyhoření, a to nejen ze strany jedince, ale taky ze strany organizace.

3.1 Vymezení obranných mechanismů

Obranné mechanismy představují způsob, pomocí kterého jedinci mohou zvládat stresové situace. Kebza (2005) tvrdí, že pomocí takových mechanismů nedochází k řešení stresové situace, ale jedná se spíše o náhradní, neplnohodnotný způsob, který má co do činění s vyrovnáváním se se zátěžovou situací. To, co skutečně pomůže stresové situaci vyřešit, bývají strategie zvládání. Vágnerová (2004) dodává, že obranné mechanismy v běžném životě používá téměř každý z nás. Jsou tu od toho, aby nám pomohly vypořádat se s nepříjemnými situacemi, a to do doby, než se s nimi dokážeme přímo vyrovnat. Obranné mechanismy můžeme taky definovat jako nevědomé procesy, zatímco strategie zvládání patří do procesů vědomých, které je jedinec schopen si plně uvědomovat.

3.1.1 Vědomé způsoby zvládání zátěže

Atkinson et al. (2003) ve své publikaci tvrdí, že jakékoliv způsoby, pomocí kterých se jedinec vyrovnává se zátěží, vyplývají ze dvou stěžejních mechanismů, kterými jsou **útok** a **únik**. Hlavním smyslem takových základních mechanismů je zachování si, nebo taky znovuzískání si psychické pohody a stability.

Útokem rozumíme aktivitu jedince, pomocí které je schopen s kritickou situací bojovat. Agresivita, která je s útokem spojena, se taky může obrátit a být mířena na jedince samotného, v takovém případě se jedná o tzv. autoagresi. Vágnerová (2004) se k autoagresi také vyjadřuje a dodává, že díky ní u jedince dochází k verbálnímu sebeobviňování, což následně může vést až k jeho sebevražedným sklonům. Toto chování se většinou pojí s geneticky podmíněným chováním, v pozdějším věku to může mít na svědomí ale taky jedincovo celoživotní učení.

Únik naopak představuje takovou situaci, ze které se jedinec snaží jakýmkoliv způsobem vymanit, přičemž svoji dosavadní situaci vidí taky jako zcela neřešitelnou. Příkladem může být jedincův skutečný útek, dále se může pokusit svoji odpovědnost za určitou věc přenést na jinou osobu, nebo u něj může dojít k úplné rezignaci. Všechny nepříjemné emoce, kterým jedinec musí čelit, jsou ve velké části způsobeny stresovými situacemi. Každý jedinec je tak

motivován k tomu, aby se pokusil svůj nevyhovující stav ať už zmírnit nebo se ho zcela zbavit. Dle Vágnerové (2004) má jedinec v případě řešení problému únikem taky tendence odmítat existenci problému, nevidí důvod k tomu, aby problém přijal za svůj nebo se mu snaží za každou cenu, jakkoliv vyhnout.

Copingem rozumíme vědomou volbu jasně strategie, přičemž samotná volba podléhá zhodnocení konkrétní situace. Ta podléhá posouzení, a to všech jedincových možností a zkušeností. Jedná se tak o konkrétní cestu jedince, díky které poté dojde k pozitivním změnám a toleranci. Příkladem může být snaha o smíření se s tím, co jedince potkalo, včetně přijetí toho, co již ovlivnit nebo jakkoliv změnit nelze. Vše by se ale mělo odehrát při zachování si jedincovi psychické vyrovnanosti (Vágnerová, 2004). Baštecká (2009) dodává, že první copingové strategie zmínil již v roce 1966 Lazarus. Ten, popsal proces zvládnání zátěže jako něco, co se týká jak vnitřních, tak vnějších faktorů. Tyto faktory poté sám jedinec vyhodnotí jako zdroje, které vedou k jeho ohrožení.

Vágnerová (2004) i Kebza (2005) ve svých publikacích specifikují dva až tři přístupy, pomocí kterých lze řešit zátěžovou situaci:

Coping zaměřený na řešení problému – jedná se o způsob, kdy si jedinec problém uvědomuje a je schopen jej nějakým způsobem vyřešit a zároveň je schopný takového cíle dosáhnout. V momentě, kdy si jedinec takovou strategii zvolí, je zcela téměř jisté, že konkrétní zátěžovou situaci zvládne vyřešit. Mezi další možnosti copingu, které se orientují na řešení problému, patří např. hledání vhodné pomoci nebo podpory. Kebza (2005) dodává, že tato strategie je specifická především v tom, že jedinec se snaží najít nejen možnosti řešení, ale jde mu taky o změnu v motivaci nebo o získávání speciálních dovedností a znalostí.

Coping zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody – vychází z předpokladu, kdy jedinec vidí nepříjemnou situaci, kterou není možné jakkoli vyřešit. Je tedy na něm, aby ve své mysli změnil negativistický přístup, díky kterému, poté dojde k řešení situace. Jedná se např. o přijetí nebo smíření se s danou vzniklou situací. Příkladem může být sebeznevýhodňující strategie, která se nejčastěji vyskytuje u nejistých a úzkostných osob.

Postupy spadající pod vyhýbavé zvládnání zmiňuje ve své publikaci Kebza (2005), jakožto způsoby řešení problémů, kdy se jedinec snaží stresové situaci záměrně vyhýbat nebo se od ní odvracet či jinak distancovat. Dle Kebzy ovšem tuto skupinu ne všichni odborníci uznávají.

3.1.2 Obranné reakce zvládání zátěže

Dle Vágnerové (2004) se jedná o reakce, které si daný jedinec při zvládání stresových situací zcela neuvědomuje. Mezi takové reakce patří např. **popření**. Pomocí popření jedinec ve své mysli přijme jen ty informace, u kterých je přesvědčen, že ho nikterak neohrožují. Příkladem může být popření vážného onemocnění, což se projeví v nezájmu se o nemoci s kýmkoli bavit, stejně tak na ni myslet. Mezi další obrannou reakci autorka uvádí **fantazii**. Fantazie jedinci pomáhá v tom smyslu, že díky ní ve své mysli veškeré negativní a nepříjemné prožitky nahradí, a to prožitky příjemnými. Ty se ovšem reality vůbec netýkají. Ve stejném smyslu funguje taky **pseudologica phantastica**, neboli bájná lhavost. Bájnou lhavostí se zaobírají ve své fantazii i děti, které si díky ní vymyslí ať už příběh, nebo bytost, pomocí které si navodí příjemný prožitek, zatímco ten negativní vytěsňují a nepřijmou. **Racionalizaci** jedinec využije v momentě, kdy si jeho stresové, nebo jinak zátěžové situace zdůvodní nebo ospravedlní tak, aby to bylo pro něj přípustné. **Sublimací** rozumíme stav, kdy jedinec své nepříjemné pocity přemění do přijatelnějších činností. **Regrese** v jiném slova smyslu představuje nižší stupeň vývoje jedincova chování. Můžeme jej spatřit za situace, kdy jedinec odmítá určitý způsob samostatnosti, přičemž vyžaduje od svého okolí větší míru podpory. Díky **identifikaci** se jedinci podaří posílit jeho vlastní hodnoty, a to díky tomu, že se ztotožní s jinou, pro něj přijatelnou osobou. Příkladem identifikace může být taková situace, kdy se jedinec ztotožňuje např. s úspěchy nebo pozitivními vlastnostmi jiné osoby. Identifikace jedinci napomáhá v tom, aby mu stoupl jeho sebevědomí a zároveň u něj došlo k poklesu pocitů méněcennosti. **Substitucí** si jedinec nahrazuje své nedosažitelné uspokojení takovým, které je pro něj v daný okamžik více dostupnější, např. podobné pracovní místo takovému, na které nebyl původně přijat. **Projekcí** máme na mysli situace, kdy má jedinec potřebu dávat za vinu vlastní obavy druhým osobám. **Rezignace** se pojí s dlouhodobou zátěží, se kterou si jedinec již sám neví rady. Z takového jedince číší pocity bezmoci, apatie a celková životní pasivita. Rezignace se často vyskytuje u osob, kterým bylo diagnostikováno chronické onemocnění nebo trvalé postižení. Na podobné bázi funguje taky **izolace**, kdy se osoba záměrně vyhýbá kontaktu s jinými lidmi. Můžeme ji spatřit např. u obětí trestných činů, kdy se takoví jedinci vyhýbají svému okolí.

Dle Sýkory a Dvořáka (2005) jedinec reaguje na stresovou situaci pomocí několika faktorů, které mohou mít vliv na vnímání konkrétní situace, jako na stresogenní. Mezi takové faktory, které dokážou ovlivnit zvládání dané krizové situace, patří aktuální fyzický

a psychický stav, historie organismu a osobnosti nebo taky jedinceva interpretace sociálního kontextu.

Kebza a Šolcová (2003) hovoří o tom, že v případě, kdy jedinec řeší svoji životní situaci, je velmi důležité při takovém procesu mít aktivní přístup k životu, který se projevuje nejen usilovným bojem, ale taky schopností všemi silami proti obtížím bojovat. Stěžejním vnitřním aspektem, který stojí za tím, že jedinec odolává negativním účinkům stresu, patří osobnost jedince. Naopak vnějším (sociálním) aspektem je tzv. sociální opora, což můžeme charakterizovat jako určité vztahy a vazby daného jedince s okolím. Osobnostní charakteristiky se v zátěžových situacích promítají do procesů zpracování stresu tím, že dokážou mít vliv na hodnocení stresogenních situací. Konkrétní osobnostní charakteristiky tak mohou inklinovat k určitému způsobu hodnocení a zvládnání stresu, přičemž taky mohou přinést vysvětlení v případě různorodé zranitelnosti osob vůči stresovým situacím.

3.2 Možnosti prevence

Pracovníci v pomáhajících profesích, mezi které patří taky pedagogové pracující v dětských domovech, bývají velmi často ohroženi stresem, pracovním vyčerpáním a v neposlední řadě taky syndromem vyhoření. K tomu, aby u nich k jakémukoliv vyčerpání nedocházelo, je zapotřebí se věnovat prevenci. Ta může být jedinci poskytnuta ve formě primární, sekundární nebo terciální. Stupeň takové prevence se odvíjí od toho, v jaké fázi vyhoření se daný jedinec zrovna nachází. Ostatně jak uvádí Kebza a Šolcová (2003, str. 18) „*je snazší negativním důsledkům pracovního stresu předcházet, než je odstraňovat.*“

Primární prevence se vztahuje na celou populaci. Snaha primární prevence spočívá především v tom, aby se zamezil výskyt syndromu vyhoření, popřípadě aby se taky snížila rizika, která k syndromu vyhoření mohou vést. Zaměřuje se tak na osoby, přičemž hlavní role spočívá především v poskytování informací, které vedou ke změnám v chování lidí. Takové změny by měly vést ke zdraví všech jedinců. Primární prevenci je vhodné poskytovat již od školního vzdělání, přes různé projekty až po média, která se dotýkají co největšího počtu jedinců. Primární prevence se zaměřuje na práci se zdravými jedinci v populaci, přičemž si klade za úkol to, aby zdravou i nadále zůstala (Machová, 2009).

Sekundární prevence se svou činností zaměřuje na takové jedince, kteří jsou nějakým způsobem syndromem vyhoření ohroženi, což pomáhající profese, včetně pedagogů, jsou. Smyslem této prevence je pomoci jedincům, aby se u nich syndrom vyhoření, pokud možno, vůbec nevyskytl. Mezi hlavní aktivity sekundární prevence patří různá preventivní opatření

a činnosti, které vedou ke zdraví ohrožených jedinců. Jak u primární, tak i sekundární prevence je podstatné, aby jedinci znali své vlastní rizikové faktory. Těmi mohou být např. nízké finanční ohodnocení, nedostatečná společenská prestiž nebo naopak vysoká míra angažovanosti (Machová, 2009).

Terciální prevence bývá poskytována jedincům, u kterých již syndrom vyhoření v jakékoliv formě propukl. Snahou terciální prevence, je zamezit progresi vyhoření a vylepšit dosavadní jedincův stav. Taková prevence s sebou taky přináší možnost účastnit se supervizní skupiny, využít medikační léčbu nebo jinou, odbornou lékařskou pomoc (Machová, 2009).

Bartošíková (2006) dodává, že syndrom vyhoření se u jedinců vyskytne jako následek nerovnováhy, která se týká očekávání a skutečnou realitou profesního života. Aby se u jedinců zamezilo vzniku takového syndromu, je zapotřebí učinit určitá opatření, a to jak ze strany jedince, tak ze strany organizace. U jedince se zpravidla jedná o to, aby si osvojil základní postupy, které vedou k vyhodnocení stresogenních situací. U zaměstnavatele se zpravidla jedná o změnu týkající se samotné organizace, včetně její kultury.

Bartošíková (2006) dodává, že před vznikem syndromu vyhoření nám může taky pomoci sociální opora. Tu může každý jedinec vyhledat nejen u své rodiny, ale taky u přátel a známých a v neposlední řadě taky ve svém zaměstnání, a to především u svých kolegů. V zaměstnání by se o takovou oporu mělo jednat především u stejně postavených pracovníků, což má pro takové zaměstnance velký význam.

3.2.1 Prevence ze strany jedince

Bartošíková (2006) ve své publikaci uvádí, že prevence ze strany jedince závisí na možnostech a schopnostech každého jedince vytvořit si svůj zdravý systém sebedopory. Dle autorky se jedná o to, aby byla každá osoba schopna vést osobní život aktivní formou, a to hlavně mimo svoji profesní roli.

Jeklová a Reitmayerová (2006) prevenci ze strany jedince před vznikem syndromu vyhoření chápou jako snahu, pomocí které by měl jedinec zvládnout stěžejní pravidla, díky nimž by dokázal nepodléhat negativnímu působení stresu. Jedná se tedy o jakési rozdělení sil a nároků, které směřují vůči každému jedinci se snahou nalezení vhodné osobní angažovanosti vůči svým klientům. Je zapotřebí, aby si každý jedinec uvědomil, že přeceňovat své vlastní síly na úkor pracovního úspěchu, se zkrátka nevyplácí, a i pracovní neúspěch může začít každý jedinec vnímat jako cestu, která jej může posunout o kus dál. V takovém případě je třeba se zamyslet nejen sám nad sebou, ale začít vidět různé možnosti,

ať už v oblasti vlastního zaměstnání, rodiny, zdravotního stavu nebo taky plánů týkající se budoucnosti.

Volnočasové aktivity patří mezi nejdůležitější faktory týkající se individuální prevence. Jedinci takové aktivity přináší pocity radosti a uvolnění, umožní relaxovat a taky dokážou zpestřit jakýkoliv pocit rutiny. I Stock (2010), se ve své publikaci věnuje případnému využití volného času, jakožto způsobu vedoucímu ke zmírnění stresu. Dle něj je důležité se ve svém životě věnovat taky zájmům a koníčkům, které mohou přispět k tomu, aby se u jedinců syndrom vyhoření nevyskytl. V momentě velkého pracovního vyčerpání často dochází k situacím, kdy pedagog nemá na své koníčky a záliby tolik času, kolik by potřeboval. Takový stav se u něj většinou projeví v pocitech vedoucí k nespokojenosti, únavě nebo celkového vyčerpání. Svůj volný čas a koníčky s tím spojené by měl vykonávat pravidelně ať už s rodinou nebo svými přáteli. Výsledkem jsou poté pocity štěstí, uvolnění a spokojenosti, které tyto aktivity do života každého jedince přináší.

Dalším faktorem, který zabraňuje vzniku stresu u jedinců, jsou **dobré mezilidské vztahy**. Nejenom pro pracovníky v pomáhajících profesích je důležité dodržování profesních hranic. K překročení takových hranic může dojít celkem snadno. Dochází k tomu převážně za situace, kdy s klienty pracovník příliš soucítí, začne žít jeho život a zároveň se trápit pro jeho problémy. Taková situace ovšem není dobrá ani pro pracovníka a ani pro klienta samotného. Pracovník, který se již v tomto profesním úskalí ocitl, nemá dostatečný odstup a nedokáže vidět veškeré souvislosti klientova života. Proto, aby si pracovník udržel své duševní zdraví, je zapotřebí, aby si vytyčil své osobní hranice. Měl by si umět ke svým klientům udržovat odstup v podobě nejen optimální blízkosti, ale taky vzdálenosti (Bartošíková, 2006).

Stěžejní je zde tzv. **sociální podpůrná síť**, kterou tvoří blízcí lidé poskytující oporu a podporu. Jak uvádí Křivohlavý (2009, s. 98), „*sociální opora má v životě člověka svůj význam*“, jedná se o „*důležitý moment v procesu zvládnání životních těžkostí*.“

K důležitým funkcím sociální opory dle Jeklové a Reitmayerové (2006) patří:

Spolupráce – jedná se o pocit vědomí, že se máme v případě špatných pocitů na koho obrátit, že dotyčnému můžeme důvěřovat a v jakékoli situaci se na něj můžeme spolehnout.

Naslouchání – jedná se o druh porozumění, díky čemuž nejsme druhou osobou jakkoli hodnoceni. Jedná se o stěžejní prvek nejen vlastního odreagování, díky čemuž dochází k našemu osobnostnímu růstu a rozvoji.

Rovnocennost vztahu – jedná se o pocit rovnocennosti, který je podstatný jak v partnerském, tak rodinném životě.

Potřeba sociálního zrcadla – jedná se o možnou zpětnou vazbu, která zrcadlí to, jak nás ostatní lidé vidí a vnímají. V případě nedostavení se zpětné vazby vůči naší osobě, můžeme žít v domnění, že veškeré naše životní konání je správné nebo naopak špatné. Potřebu sociálního zrcadla využijeme především v případech, kdy se potřebujeme vyvarovat jakýmkoliv extrémům.

Uznání – jedná se o různé druhy podpory a ocenění, která se týkají nejen našich pracovních a osobních výkonů. Díky uznání máme pocit, že jsme pro někoho dobrým vzorem a že od nás může jakkoli čerpat.

Soucítění – jedná se o emoční podporu, nebo taky potřebu sdělit své radosti i strasti někomu, kdo je pro nás blízký a s nímž nemáme problém sdílet veškeré své vnitřní pocity.

Dalším důležitým faktorem je **duševní hygiena**. Křivohlavý (2009, s. 143) definuje duševní hygienu jako „*boj proti výskytu duševních nemocí*.“ Díky duševní hygieně u nás dochází k osobnostnímu růstu, což následně projeví při fungování naší celkové duševní činnosti. Zabývá se především otázkami týkající se sebevýchovy a sebepoznání. Pravidla duševní hygieny a jejich dodržování, jsou nezbytná pro každého pedagoga, a to hlavně z toho důvodu, že se jedná o hlavního ukazatele celkové spokojenosti jedince.

Prevenici před syndromem vyhoření Jeklová a Reitmayerová (2006) shrnuly do několika pravidel, která v případě jejich dodržování by mohla jedincům před působením stresu pomoci. Jedná se o:

- snažit se stresové situace separovat od jiných osobních aktivit,
- naučit se říkat NE,
- snažit se být co nejvíce otevřený a nebránit se emocionální podpoře a nabídek pomoci,
- navazovat dobré vztahy s lidmi,
- vyhýbat se komunikačním problémům,
- umět si určit konkrétní priority a naučit se plánovat,
- žít zdravým životním stylem,
- myslet pozitivně.

3.2.2 Prevence ze strany organizace

Bartošíková (2006) ve své publikaci hovoří o tom, aby se u jedince syndrom vyhoření nerozvinul, je zapotřebí nejen jeho aktivita a snaha, ale měla by se zapojit taky samotná organizace. V případě, kdy se zaměstnavatel o své zaměstnance stará a dostatečně se jim věnuje, dosahuje tím toho, že jsou zaměstnanci se svou prací a pracovní pozicí celkově spokojeni. Tato spokojenost se poté podepíše na zaměstnancově výkonnosti, kdy svoji práci před klienty nijak nepředstírají, ani nevykazují známky přepracování nebo jakéhokoliv pracovního podráždění. Péče a zvýšená starostlivost o své zaměstnance se u zaměstnavatele projeví taky v ekonomické sféře. Jelikož se syndrom vyhoření ve velké většině u zaměstnanců projeví v pracovní činnosti, zaměstnavatel se tak může vyvarovat jevům, mezi které v důsledku syndromu vyhoření převážně patří zvýšená absence a nemocnost, předčasné výpovědi nebo snížené pracovní nasazení.

Křivohlavý (2012) za nejvýznamnější metody, které zaměstnavatel může svým zaměstnancům poskytnout, zmiňuje stanovení přesných povinností a taky kompetencí. Důležitým krokem je určit pracovní úkoly, přičemž by měl být brán zřetel na možnosti jejich realizace, aby nedocházelo ke zbytečnému přetěžování svých zaměstnanců. Podstatné je taky poskytnutí zpětné vazby, k čemuž mohou zaměstnanci využít možnosti nejen supervize, ale taky intervize.

Jeklová a Reitmayerová (2006) jako další možnosti, pomocí kterých lze vzniku syndromu vyhoření u zaměstnanců zabránit, uvádějí např. snižování administrativy, vhodnou organizaci práce a dobré fyzikální podmínky na pracovišti. Vhodné pracovní prostředí patří mezi základní a stěžejní způsob, pomocí kterého lze u zaměstnanců předejít pracovní nespokojenosti. Způsobů, pomocí kterých lze syndromu vyhoření u zaměstnanců předcházet, patří využití různých kurzů a seminářů. Ty je vhodné zaměřit např. na psychohygienu, mezilidské vztahy nebo na osobnostní rozvoj. Zaměstnavatel by měl svou činnost v rámci prevence zaměřit taky na pořádání různých akcí, pomocí kterých může udržet nejen dobré pracovní klima, ale podpoří taky vzájemnou spolupráci mezi zaměstnanci. Stejný názor zastává i Bartošíková (2006), která dodává, že je to právě vedoucí pracovník, který pro svůj pracovní kolektiv, co se prevence syndromu vyhoření týče, může udělat hodně. Vedoucí pracovník, který má svůj tým na starosti, by je měl především různými způsoby podporovat. V momentě, kdy zaměstnanci od vedení ucítí jakoukoliv formu podpory, dojde u nich nejen k většímu výkonu, ale může jim to přinášet taky určitý pocit energie, což se promítne taky v jejich celkovém pracovním nasazení. Dalším

významným pozitivem je fakt, že týmová práce přináší nejen spolehlivost, ale taky vzájemnou důvěru a respekt, včetně pocitu, že je zaměstnanec užitečný a někam patří.

3.3 Supervize

Odborná literatura se potýká se spoustou definic, pomocí které můžeme supervizi charakterizovat. Matoušek (2003) ji definuje jako jednu z nejlepších možných preventivních opatření směřující proti vzniku syndromu vyhoření. Dle něj se jedná o způsob učení, díky kterému se supervidovaní jedinci naučí ve své profesi používat jak vhodné dovednosti, tak kompetence. Díky supervizi se nachází co možná nejlepší možné způsoby řešení problémů, které se týkají výkonu práce jedince, ať už se jedná o práci s klienty nebo pacienty. Supervize tak pomáhá s odstupem času nahlédnout a následně tak vyhodnotit práci, kterou jedinec se svým klientem vykonal. Smyslem supervize tak může být i to, aby se pracovník v budoucnu vyvaroval podobným chybám, které s klientem v minulosti vykonal.

Pelech a Bednářová (2003) supervizi vnímají jako specifickou formu učení, která probíhá v důvěryhodném prostředí, přičemž si klade za cíl nejen podporovat pracovníka, ale taky mu pomoci objasnit případ, zhodnotit dosavadní postupy a metody a v neposlední řadě taky odhalit neuvědomované pocity a emoce, které mohou hrát roli při práci s klientem. Dále taky tvrdí, že smyslem supervize není pracovníky jakkoli kontrolovat nebo předávat rady či jim nějak přikazovat, ale naopak se snaží pomoci jak pracovníkům, tak jejich klientům a celé organizaci.

Jeklová a Reitmayerová (2006) ve své publikaci tvrdí, že je supervize zaměstnancům poskytována skrze individuální pohovory nebo konzultace. Na základě této podpory může zaměstnanec získat určitou motivaci a sílu do svého dalšího profesního působení. Je brána jako forma prevence, přičemž může zaměstnanci poskytnout určitou sebereflexi, a to v rámci svých profesních schopností, znalostí, dovedností a taky postojů.

Bartošíková (2006) definuje supervizi obdobně a dále tvrdí, že: „*Cílem supervize je zlepšení pracovní situace, pracovní atmosféry, organizace práce a kompetencí odpovídajících specifickým úkolům. Je orientována na podporu kvality práce i vzájemné spolupráce a na učení spojené s praxí*“ (Bartošíková, 2006, s. 61).

Dle Hawkinse a Shoheta (2004) je supervize brána jako proces, který plní následující funkce:

Vzdělávací – pomocí vzdělávací funkce dochází k rozvoji dovedností, schopností a porozumění supervidovaných jedinců.

Podpůrnou – pomocí podpůrné funkce dochází u zaměstnanců k prevenci syndromu vyhoření. Supervidovaný jedinec díky této funkci dokáže pracovní zátěž lépe ustát a více s ní bojovat.

Řídící – pomocí řídicí funkce dochází k vyhodnocení a posouzení kvality pracovníka.

Bartošíková (2006) tvrdí, že supervizi můžou využít jak jednotlivci, tak týmy nebo celé skupiny spolupracovníků, přičemž ji vede tzv. supervizor. Jedná se o osobu, která by měla být důvěryhodná, působit autoritativně a zároveň by měla být zkušeným odborníkem. Supervizor může být interní nebo externí. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že interní supervizor působí v organizaci, v níž je i zaměstnanec, zatímco externí supervizor do organizace přichází z jiného působiště, tudíž může přinést taky nestranný pohled na daný problém.

Na základě počtu supervidovaných jedinců, můžeme supervizi členit na individuální, skupinovou, týmovou a autosupervizi (Matoušek, 2003).

Individuální supervize

Se zakládá na přímém kontaktu mezi jedním pracovníkem a superviserem. Smyslem individuální supervize, je poskytnout pracovníkovi určitou podporu v jeho profesionálním bytí, včetně jeho dalšího profesního rozvoje. Tato supervize se vyznačuje svojí jasnou strukturou, která spočívá v tom, že supervisor vyhodnotí zaměstnancovu dosavadní pracovní činnost, přičemž se snaží najít jiné možnosti řešení problému. Výstupem tohoto setkání, je oboustranné vyhodnocení supervize, která s pracovníkem proběhla (Matoušek, 2003).

Skupinová supervize

Snahou a smyslem skupinové supervize je rozvoj jednotlivých pracovníků v rámci celé skupiny. Skupinová supervize probíhá v rámci setkání všech pracovníků, kdy mezi nimi probíhá určitá debata nejen o práci, ale taky o jejich zkušenostech, nebo pocitech, které při výkonu své profese zažívají. Značnou výhodou této supervize je fakt, že se všichni pracovníci mohou vzájemně podporovat, poskytovat zpětnou vazbu, nebo se taky obohacovat o znalosti a zkušenosti svých kolegů (Matoušek, 2003).

Týmová supervize

Jedná se o skupinu jedinců, kteří se neschází jen za účelem společné supervize, ale i mimo tato supervizní setkání u nich probíhá provázaný pracovní život (Hawkins, Shohet, 2016).

Autosupervize

Pod pojmem autosupervize si můžeme představit jakousi formu sebereflexe. Jedná se tedy o hodnocení vlastního profesního života jedince, včetně jeho pracovních postupů při práci s klienty nebo pacienty. Úkolem pracovníka, je zamyslet se nad prožitými pracovními událostmi, klást si otázky a nalézt na ně odpovědi (Hawkins, Shohet, 2016).

4 CHARAKTERISTIKA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Poslední kapitolu věnujeme mentálnímu postižení. Zabýváme se charakteristikou osob s mentálním postižením, etiologií a klasifikací mentálního postižení a dále pak systémem výchovy a vzdělávání dětí, kterým bylo mentální postižení diagnostikováno.

4.1 Charakteristika osob s mentálním postižením

Valenta a kol. (2012) uvádějí, že mentálnímu postižení se po celém světě věnuje nespočet autorů, což vede k tomu, že ani v dnešní době nemá mentální postižení jednotnou a konkrétní definici. Jediným společným bodem v odborných literaturách je skutečnost, že osoby, kterým bylo mentální postižení diagnostikováno, se vyznačují celkovým poklesem poznávacích, řečových, motorických nebo sociálních dovedností.

Ke stejnému názoru se vyjadřuje i Švarcová (2006), která ve své publikaci taktéž zmiňuje nejasnost v definici týkající se mentálního postižení. Ta, jako stěžejní bod týkající se tohoto handicapu, vidí nízkou úroveň rozumových schopností takových jedinců, což se taky označuje jako nízká úroveň inteligence.

I Lečbych (2008) dodává, že i když pro mentální postižení existuje nespočet různých definic, jsou zde taky odlišné filozofické modely, pomocí kterých je na osoby s mentálním postižením nahlíženo. Jedná se o model medicínský, o model sociální péče, model popisný a ekologický. Medicínský model vzešel díky Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN-10), která mentální postižení určuje pomocí inteligenčního kvocientu, neboli IQ. Od 1.1.2022 platí již **11. revize (MKN – 11)**, která mentální retardaci nahradila pojmem novým, a to Disorders of Intellectual Developmental, neboli vývojové poruchy intelektu (WHO, 2020).

Černá (2008) dodává, že medicínský model vyjadřuje odbornost personálu, kdy hlavním smyslem lékaře, je stanovit přesnou diagnózu, přičemž výsledkem jeho práce je nejen správná léčba, ale především uzdravený pacient. Model sociální péče je typický pro osoby, které jsou díky svému postižení umístěni v ústavech. Jelikož jsou takoví jedinci společností často opomíjeni, je velmi důležité, aby jim byla poskytována co možná nejlepší péče. Pro popisný model je typické tzv. nálepkování. Jedná se o případy, kdy je na jedince s mentálním postižením nahlíženo, jako na pacienty s diagnózou. Tento model by měl přimět všechny bytosti uvědomit si, že ačkoliv se jedná o osoby s mentálním postižením, tak i ony mají svá práva, která je třeba tolerovat a brát v potaz. Poslední, ekologický model, se věnuje

začleňováním takových osob do běžného života každé populace, přičemž je brán zřetel na to, aby taková osoba mohla být součástí společnosti.

4.2 Etiologie a klasifikace mentálního postižení

Etiologie mentálního postižení je dle Černé a kol. (2015) velmi rozdílná. Na vzniku mentálního postižení se podílí rozdílné vlivy, které mohou poškodit vývoj plodu. Zpravidla se jedná např. o dědičnost nebo chromozomální a metabolické poruchy.

I Valenta (2013) ve své publikaci zmiňuje, že etiologie vzniku mentálního postižení nejsou všemi autory vysvětleny vždy totožně. U prenatálního období, může velkou roli hrát dědičnost, nebo genetické či environmentální faktory, díky kterým se u jedince následně projeví nějaký druh mentálního postižení. Může se jednat o onemocnění zarděnkami, toxoplazmózu, ozáření dělohy nebo o různé závislosti těhotné ženy. Pipeková (2010) dále uvádí, že na vzniku mentálního postižení se taky podílí různé infekce v těle ženy, včetně nežádoucích stravovacích návyků, popřípadě taky úrazů během jejího těhotenství.

Perinatální příčiny řadí Valenta (2013) mezi další příčiny, na základě kterých, u jedinců může vzniknout jakýkoliv druh mentálního postižení. Mezi perinatální příčiny tak Valenta řadí např. mechanické poškození mozku při porodu, předčasný porod, nízkou porodní váhu dítěte nebo novorozeneckou žloutenku. Pipeková (2010) jako perinatální příčiny vzniku různého druhu postižení vidí např. hypoxii plodu nebo příliš dlouhý porod.

Mezi postnatální příčiny dle Valenty (2013) patří zánět mozkových blan, nádorové onemocnění, schizofrenie nebo epilepsie. Pipeková (2010) dále dodává, že postnatální příčiny se u jedince objeví zpravidla v období od jeho narození do zhruba dvou let. Může se jednat o infekci novorozence, záněty mozkových blan nebo jiné nemoci a úrazy.

Černá a kol. (2015) zmiňují, že mezi příčiny vzniku mentálního postižení se neřadí pouze jeden faktor, ale jedná se o součet různých biologických a sociálních podnětů, které se vzájemně prolínají. Postižení tak vzniká v důsledku pozitivních i negativních vlivů, a to jak ze strany sociálního, tak životního prostředí a zkušeností. Dle autorů se taky stává, že ne vždy je možné příčinu, která se na vzniku postižení podílí, objasnit.

Dle Vágnerové (2002) existuje ještě i jiná, specifická kategorie, kterou je tzv. pseudooligofrenie. Tato příčina se u jakkoli handicapovaného jedince rozvine, jakožto následek nevhodného výchovného působení dospělé osoby, kterým zpravidla bývá zanedbanost. Pseudooligofrenii tak chápeme jako poškození rozumových dovedností,

vzniklou na základě nedostatečně vhodných podnětů. Jelikož se jedná o stav, který jedinec získá v průběhu života, je možné jej zlepšit, a to převážně změnou v podobě podnětnějšího prostředí.

4.3 Klasifikace mentálního postižení

Kozáková (2013) uvádí, že klasifikovat mentální postižení můžeme různými způsoby, např. dle etiologie, klinických příznaků, vývojového období nebo podle stupně daného handicapu.

Lehká mentální retardace (IQ 50–69) – patří mezi stupeň postižení, pro který je typické celkové opoždění jedince. Jedinci s lehkým mentálním postižením nemají větší problémy v osvojení si mluvy, díky tomu jsou taky schopní řeč v každodenním životě používat. Značná část takových jedinců je zcela schopná postarat se v dospělosti o svoji osobu. Mezi hlavní úskalí patří zdravotní problémy, které se k lehkému mentálnímu postižení často schylují a jsou jimi autismus, epilepsie nebo poruchy chování (Štěrbová, 2007). Vzdělávání těchto osob se zpravidla realizuje v praktických nebo speciálních školách, které jsou pro tyto děti určené, a to hlavně z toho důvodu, že se u nich objevují specifické poruchy učení, jako je dysgrafie, dyslexie nebo dyskalkulie (Fischer, Škoda, 2014).

Středně těžká mentální retardace (IQ 35-49) – patří mezi stupeň postižení, který je typický pro osoby se středně těžkým mentálním postižením. Tito jedinci se vyznačují myšlením, které dosahuje úrovně předškolního věku dítěte. Není výjimkou, že některé osoby se středně těžkým mentálním postižením si dokáží osvojit takové dovednosti a návyky, které jim jejich život alespoň trochu usnadní. Pak jsou tady ale tací, pro které je celoživotní dohled jiné osoby naprosto klíčový a nezbytný (Fischer, Škoda, 2014). Pro tyto osoby není úplně snadné se jakkoli vzdělávat, na druhou stranu jim ale toto úsilí do budoucna přinese možnosti, díky kterým jsou schopni komunikovat se svým okolím a vykonávat lehkou manuální práci (Štěrbová2007).

Těžká mentální retardace (IQ 20-34) – osoby s těžkým mentálním postižením jsou na úrovni batolete. Ve velké většině případů se jedná taky o postižení kombinované, které je spojeno s přidruženými nemocemi. Takové osoby jsou trvale odkázáni na celoživotní pomoc (Fischer, Škoda, 2014). Výchova a vzdělání těžce mentálních osob patří k těm náročnějším činnostem, pomoci jim do života může pravidelná rehabilitace. Díky této pomoci se takovým osobám rozvíjí jak motorika, tak rozumové nebo komunikační schopnosti (Štěrbová, 2007).

Hluboká mentální retardace (IQ 0-19) – pro tyto jedince je typická celoživotní pomoc, a to v zařízeních, která jsou pro tyto osoby určena, příkladem můžou být různé ústavy sociální péče. Hluboké mentální postižení je spojeno s postižením kombinovaným, kdy se u takových jedinců nevyvine ani řeč (Fischer, Škoda, 2014). Pro tyto osoby je zcela nereálné vyhovět jakýmkoliv požadavkům ze stran pečujících osob, jelikož míra jejich inteligence je na tak nízké úrovni, že jim to zcela neumožňuje. Pro velkou většinu těchto osob je taky typické omezení pohybu, popřípadě jsou taky zcela imobilní (Štěrbová, 2007).

Jiná mentální retardace – Jiné mentální postižení popisuje Štěrbová (2007, s. 23) takto „*Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné pro přidružené senzorické nebo somatické poškození, např. u slepých, hluchoněmých, u jedinců s těžkými poruchami chování nebo u tělesně postižených osob.*“

Nespecifikovaná mentální retardace – jedná se o osoby s takovým mentálním postižením, které na základě nedostatečně poskytnutých údajů nelze zařadit do již zmíněných kategorií (Fischer, Škoda, 2014).

4.4 Systém výchovy a vzdělávání dětí s mentálním postižením

Výchova dětí nespadá pouze pod bedra rodičů, ale týká se celé naší společnosti. Při výchově nám jde především o to, abychom působili nejen na děti a mladistvé, ale taky na skupiny, ke kterým dítě nějakým způsobem tíhne, a na kterém mu záleží. Výchovu můžeme chápat jako pokus o ovlivnění, jehož cílem je dospět až ke zlepšení nebo zdokonalení vychovávaného. Hlavní význam výchovy můžeme vidět v pomoci, která by jedincům umožnila získat vlastnosti, které mu budou nápomocné k tomu, aby mohl vést svůj život zcela samostatně a hlavně odpovědně. Díky tomu bychom měli vědět, jakým stylem výchovy chceme jedince vést a na základě toho si poté taky stanovit určité výchovné cíle. Pedagogický slovník mluví o výchově, jako o cíleném působení na jedince, jehož hlavním cílem je dosažení pozitivních změn v jeho vývoji (Průcha et al., 2013).

Vzdělávání dětí, kteří jsou umístěni v dětském domově, se vyznačuje určitými negativními vlastnostmi. Takoví jedinci nejenže jsou daleko více ohroženi sociálně patologickými vlivy, ale vyskytuje se u nich taky snížená schopnost sociální interakce a velmi často mají taktéž problémy s navazováním nových vztahů. Takové obtíže se ve velké většině případů prolínají taky do školní úspěšnosti. Hlavním důvodem může být skutečnost, že děti umístěné v dětském domově svůj pobyt v něm chápou jako něco, co mají za trest, nikoli jako něco, co

se jim snaží pomoci. I to je hlavní důvod, který značně ovlivňuje školní docházku. V tomto případě je nutné, aby vychovatelé dětem, jež jsou umístěny v ústavní péči, co možná nejlépe vysvětlili důvody jejich pobytu v zařízení, a snažili se je co nejvíce motivovat k učení a samostatnému životu, který je po opuštění ústavu čeká (Vojtová 2008; Červenka et al., 2012).

Konkrétní pomoc a včasná intervence u dětí, by měla být dostupná všude tam, kde se ať už osoby s postižením nebo problémovým chování vyskytují. Aby bylo možné u takových dětí nastavit jeho žádoucí vzdělávací potřeby, je zapotřebí, aby došlo k seznámení se s jeho individuálními rozdílnostmi. Takové odlišnosti mohou být hlavní překážkou při edukaci dítěte (Vojtová, 2010; Červenka et al., 2012).

Dle Vojtové (2008) je právě na každé škole, aby takovým dětem zabezpečila individuální a skupinovou péči, která by měla zahrnovat přípravné a speciální třídy s nižším počtem žáků. Speciálně pedagogické metody a formy práce, by měly vést nejen k vyučování, ale taky k relaxaci, která je pro takové děti velmi přínosná. Podstatnou funkcí školy je taky poskytnout bezpečné prostředí nejen pro děti, ale taky pro pedagogy.

Výchovné problémy

Děti, které jsou v dětských domovech umístěny, mají povinnost dodržovat a respektovat normy, které tam jsou dané. Důvodem dodržování takové povinnosti je především pocit bezpečí a jistoty všech, kteří domov obývají. Dětem jsou tyto pravidla nápomocná hlavně ve smyslu přijatelných vzorcích chování, která by měla být společností dodržována a respektována. Pro období dětství a dospívání je typické chování, které společnost vnímá jako tzv. neposlušnost. I když se ve velké míře jedná spíše o konkrétní vývojové období mladého jedince, existují i případy, kdy takové chování u dětí může značit budoucí možnou poruchu chování (Pugnerová, 2016).

V dětských domovech se vyskytují jedinci, u kterých je možné si všimnout určitého problémového nebo jinak nežádoucího chování, které Vojtová (2008) člení na:

Děti bez výraznějších problémů v chování – jedná se o skupinu dětí, která se zpravidla v dětských domovech nevyskytuje. Děti bez výraznějších problémů chování můžeme nalézt v běžné populaci, přičemž se u takových dětí k poruchám chování nijak neschyluje.

Děti v riziku – jedná se o skupinu dětí, u kterých se postupem času můžou vyvinout rizika, která se dotýkají ať už jejich samotné osobnosti, jejich rodiny nebo společnosti.

Děti s problémem v chování - jedná se o skupinu dětí, pro které je typická zlobivost, vyrušování nebo nedodržování pravidel, týkající se třídy a školní docházky. V tomto případě je zcela na etopedických pracovnících, aby stanovili vhodné postupy, díky čemuž se podaří takové chování u dětí minimalizovat.

Dítě s poruchou chování a emocí - jedná se o skupinu dětí, jejichž chování se výrazně liší od norem společnosti a jeví se jako nevhodné. Toto nežádoucí chování se podepíše taky na školním výkonu dětí, včetně jejich sociálních a osobnostních dovedností (Vojtová, 2008).

Pugnerová (2016) se ve své publikaci zaměřuje na poruchy chování u dětí žijících v dětských domovech, přičemž taky klasifikuje chování na základě míry nebezpečnosti na:

Disociální chování – chování jedinců, které společnost vnímá jako nevhodné. Jedná se ale o takové chování, které zároveň nepřekračuje normy dané společností.

Asociální chování – chování jedinců, které je v rozporu s morálkou dané společnosti, přičemž ovlivňuje pouze dané jedince a proti společenským hodnotám nijak neútočí.

Antisociální chování – chování jedinců, které v sobě zahrnuje ty nejvýraznější známky patologie, jež poškozuje jak danou společnost, tak taky samotného jedince. Vyznačuje se převážně porušováním zákonů dané společnosti.

Delikventní chování – chování jedinců, pro které je typické porušování zákonů dané společnosti. Tímto chováním dochází jak u společnosti, tak u jednotlivců k nějaké újmě (Pugnerová, 2016).

Dle Martínka (2009) je nutné, aby jedinci s poruchou chování, byla odborníky stanovena konkrétní diagnóza, která bude brát v potaz veškeré možné vlivy, které se na vývoji dítěte jakkoliv podílely, a to už v prenatálním, perinatálním nebo i postnatálním období. Mezi nejběžnější poruchy chování, pro které je typická taky různá míra agrese, dle Martínka patří:

- ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou),
- opoziční porucha (vznětlivé chování),
- lhaní, krádeže, útěky a záškoláctví,
- porucha chování s protispolečenskými rysy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části našeho výzkumu, se budeme zabývat profesní zátěží vychovatelů, kteří pracují v dětském domově pro mentálně postižené děti. Budeme zkoumat, co vychovatelé při své práci považují za nejvíce zatěžující, jaký mají k dětem vztah, zda je pro ně práce stresující a v neposlední řadě, jakou prevenci jim organizace poskytuje.

5.1 Výzkumný problém

Jako výzkumný problém jsme si stanovili profesní zátěž vychovatelů v dětském domově při práci s dětmi s mentálním postižením. Švaříček a Šed'ová (2007) hovoří o tom, že výzkumný problém je jakousi formulací toho, čím se bude naše práce zabývat a je možné jej definovat, jakmile máme vytyčené výzkumné cíle. Výzkumný problém můžeme chápat jako jev, který se vyskytuje v sociální realitě. Jakmile tomuto zkoumanému jevu dostatečně neporozumíme, je na místě o něm začít získávat více informací. Samotnou podstatou kvalitativního výzkumu je právě způsobilost získávat nové údaje.

5.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jakou profesní zátěží jsou vychovatelé v dětském domově při práci s dětmi s mentálním postižením vystaveni.

Kromě hlavního výzkumného cíle jsme si stanovili taky čtyři cíle dílčí, kterými jsou:

- Zjistit, co vychovatelé považují při práci s dětmi s mentálním postižením za nejvíce zatěžující.
- Interpretovat vztah vychovatelů ke své práci a k dětem.
- Zjistit, jak pracovní stres ovlivňuje citové rozpoložení vychovatelů.
- Zjistit, jaké možnosti prevence jsou vychovatelům ze strany organizace poskytovány.

5.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky tvoří podstatnou část výzkumného projektu. Díky nim může badatel zjistit, zda se jeho získané výsledky ztotožňují se stanovenými cíli a dokáží mu taky pomoci určit, jakým směrem může svůj výzkum vést (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Hlavní výzkumná otázka

Jakou profesní zátěží jsou vychovatelé v dětském domově při práci s dětmi s mentálním postižením vystaveni?

Dílčí výzkumné otázky

- Co vychovatelé považují při práci s dětmi s mentálním postižením za nejvíce zatěžující?
- Jaký mají vychovatelé vztah ke své práci a dětem?
- Jak pracovní stres ovlivňuje citové rozpoložení vychovatelů?
- Jaké možnosti prevence jsou vychovatelům poskytovány ze strany organizace?

5.4 Druh výzkumu

Vzhledem k dané problematice našeho výzkumu, jsme se rozhodli pro výzkum kvalitativní, který Hendl (2005, s. 51) charakterizuje takto: „*Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektující každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací.*“ Gavora (2000) dodává, že kvalitativně orientovaný přístup přináší badateli spoustu možností, jak konkrétní zkoumané prostředí může lépe poznat a analyzovat. Badatel by si dle něj měl zaznamenat vše, co se v daném prostředí děje, přičemž k tomu může využít audiozáznamy, obrazové záznamy, zápisy z rozhovorů, nebo své poznámky.

5.5 Design výzkumu

Pro naši práci jsme zvolili design zakotvené teorie. Dle Miovskeho (2006), je zakotvená teorie utvořená a dočasně taky ověřena na základě systematického shromažďování informací o zkoumaném jevu, přičemž se tyto údaje dále analyzují. Jedná se tedy o stav, kdy se seskupené údaje, jejich analýza a teorie souběžně doplňují. Jak dodává Švaříček a Šed'ová (2007), hlavním cílem zakotvené teorie není charakterizovat určité jevy, jako tomu je např. u případové studie, ale vytvořit novou teorii, která je zakotvena v datech. Tato teorie, která je tímto způsobem vytvořena, se koncentruje zpravidla na sociální procesy, které utváří lidskou interakci. Dle Miovskeho (2006) může nová teorie vzniknout na základě kódování, pomocí kterého jsou získané informace analyzovány, konceptualizovány a následně seskupeny pomocí nové metody, což vede právě ke vzniku nové teorie.

5.6 Metoda sběru dat

Kvalitativní výzkum nám otevírá cesty, pomocí kterých můžeme získat určité informace, a to na základě metod, které slouží k odhalení a objasnění jevu. Hendl (2005) tvrdí, že sesbíraná kvalitativní data, bývají přirozeně uspořádaná a charakterizují běžný život aktérů.

Vystihují detaily případu, které jsou zkoumány po delší časový úsek, přičemž je pro ně charakteristická zakotvenost a fakt, že nejsou vytržena z kontextu. Aby byl výzkum řádně proveden, je vhodné, aby si výzkumník nachystal plán organizace sběru dat. Ten slouží k tomu, aby měl výzkumník jistotu, že nasbíraná data získá nejen náležitým způsobem, ale taky v patřičnou dobu.

Vzhledem ke kvalitativnímu výzkumu naší práce, jsme jako odpovídající metodu sběru dat, zvolili **polostrukturovaný** hloubkový **rozhovor**, který se řadí mezi nejvíce aplikované metody. Švaříček a Šedřová (2007) jej popisují jako nestandardizované dotazování, na kterém se participuje účastník výzkumu a badatel. Dotazování se mezi těmito dvěma aktéry koná za pomoci otevřených otázek, které zpravidla bývají hlavní, navazující a taky pátrací. Otázky, které jsou účastníkovi výzkumu badatelem položeny, podléhají jak typu designu, tak taky výzkumnému záměru.

Hendl (2005) zastává názor, že by měl badatel účastníkovi výzkumu pokládat otázky postupně. Začít dotazovat by se měl nejprve na dobu přítomnou a teprve poté přejít s otázkami do řad minulých, popřípadě taky budoucích. Na otázky, které jsou soustředěny na budoucnost, je nutné nahlížet s rozvahou, protože získané odpovědi mohou být spekulativní, a to z toho důvodu, že na ně nelze věrohodně odpovědět tak, jako na otázky týkající se přítomnosti nebo minulosti.

5.7 Výzkumný soubor

Náš výzkumný soubor, je tvořen čtyřmi vychovateli, kteří působí v dětském domově pro mentálně postižené děti ve Zlínském kraji. Abychom zachovali anonymitu, konkrétní název dětského domova neuvádíme, stejně tak jména našich informantů.

V dětském domově je nyní zaměstnáno pět vychovatelů, z toho se jedná o tři muže a dvě ženy. Tři z nich jsou zaměstnáni na plný úvazek, dvě zaměstnankyně pracují na úvazek poloviční. Věkové rozložení vychovatelů se pohybuje v rozmezí od 32 do 44 let.

Vychovatelé na svých pozicích pracují různě dlouhou dobu. Nejdělsí praxe vychovatele v tomhle zařízení je 15 let, nejkratší praxe vychovatelky je 5 měsíců. Pro naše kvalitativní šetření, jsme si na základě záměrného výběru, vybrali 2 vychovatele a 2 vychovatelky s různou dobou praxe, které jsme následně požádali o osobní setkání.

Jakmile jsme se s informanty sešli, všichni byli seznámeni s výzkumem a cílem naší práce. Po navození příjemné atmosféry jsme mohli přistoupit k samotnému rozhovoru.

V následující tabulce uvádíme jména, věk a délku praxe vychovatelů. Je zapotřebí zdůraznit, že jména jsou smyšlená, a to z důvodu zachování anonymity našich informantů.

Tabulka 1 Přehled informantů (Zdroj: Vlastní výzkum, 2024)

Respondent	Věk	Délka praxe
R1: Jakub	38 let	6 let
R2: Jana	44 let	5 měsíců
R3: Ondřej	33 let	10 let
R4: Martina	42 let	4 roky

5.8 Průběh získávání dat

Rozhovory proběhly v dětském domově pro mentálně postižené děti ve Zlínském kraji. Všichni informanti byli mnou obeznámeni s tím, že bude náš rozhovor nahráván na audio záznam. Před samotným dotazováním všichni podepsali písemný souhlas, který je utvrdil v tom, že nahrávka je zcela anonymní. Jakmile byly vyřešeny veškeré formality, mohli jsme přistoupit k samotnému dotazování.

Rozhovory, které jsme s vychovateli uskutečnili, se skládaly z celkem 43 otázek. Jelikož se jedná o polostrukturovaný hloubkový rozhovor, připravili jsme si 16 základních otázek, které jsme poté intuitivně během rozhovorů doplňovali o další otázky a to tak, aby bylo dosaženo výzkumného cíle. Veškeré rozhovory proběhly postupně, a to během měsíce listopadu a prosince. Účastníci rozhovoru byli velmi vstřícní, na dotazy odpovídali velmi otevřeně, za což jsem jim po ukončení dotazování poděkovala.

5.9 Návrh polostrukturovaného rozhovoru

K tomu, aby byl náš výzkum zcela nasycen, jsme našim informantům položili celkem 43 otázek. V našem návrhu uvádíme pouze šestnáct základních otázek, které jsou rozděleny ke čtyřem výzkumným cílům. Během samotných rozhovorů jsme podali další, doplňující otázky a to tak, aby bylo dosaženo výzkumného cíle.

Otázky k 1. dílčímu cíli:

Zamyslete se, co považujete při práci s dětmi s mentálním postižením za nejvíce stresující?

Myslíte si, že práce vychovatele s dětmi s mentálním postižením si vyžaduje velkou zodpovědnost?

Popište mi, jak se vám daří skloubit práci s dětmi a administrativou, která je s chodem dětského domova spojená.

Zamyslete se, jak dokáže pracovní kolektiv ovlivnit váš postoj k práci s dětmi.

Otázky ke 2. dílčímu cíli:

Zamyslete se, co pro vás představuje práce s dětmi s mentálním postižením.

Jaká byla vaše očekávání před nástupem do zaměstnání?

Popište mi, jakým způsobem si udržujete profesní hranici?

Popište mi, jaké pocity při službě s dětmi zažíváte?

Otázky ke 3. dílčímu cíli:

Zamyslete se, u jaké konkrétní situace s dětmi jste si řekl/a, že se cítíte vyčerpaně, nebo že tuto profesi dál nemůžete vykonávat?

Zamyslete se, zda je pro vás práce s dětmi s mentálním postižením stresující?

Popište mi, co pro vás znamená syndrom vyhoření?

Zamyslete se, zda se cítíte „vyhořele“?

Otázky ke 4. dílčímu cíli:

Popište mi, co dělá Vaše organizace proto, aby u zaměstnanců nedocházelo k vyčerpání nebo syndromu vyhoření?

Jak jste s možnostmi prevence ze strany organizace spokojení?

Zamyslete se, co byste změnily, popřípadě navrhli, aby organizace udělala s prevencí jinak?

Popište mi, nějaké činnosti, které vám zaměstnavatel nabízí a které napomáhají prevenci syndromu vyhoření.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Poté, co byly s respondenty provedeny všechny polostrukturované hloubkové rozhovory, jsme získali souhrnný text, na kterém jsme následně mohli dále pracovat. Celkovou analýzu dat jsme zpracovali na základě prvků zakotvené teorie, včetně jejich jednotlivých kódovacích postupů. Konkrétní kroky k jednotlivým úrovním kódování jsme dále popsali v následujících kapitolách.

6.1 Otevřené kódování

Všechny naše získané údaje, které jsme pomocí polostrukturovaného rozhovoru s respondenty obdrželi, jsme dále zpracovali pomocí otevřeného kódování, které se řadí do první úrovně analýzy dat zakotvené teorie. Proces kódování můžeme chápat jako určitou činnost, na základě které, je text všech rozhovorů rozdělen na určité jednotky, kterými mohou být slova, věty nebo odstavce. K samotným jednotkám je potom výzkumníkem přiřazen určitý kód, který je charakteristický pro konkrétní typ jednotky, což vede ke vzájemnému rozlišení všech ostatních jednotek. Na základě seznamu kódů poté zpracujeme kategorie, které nám vzniknou, díky určité podobnosti mezi kódy. (Švaříček a Šed'ová, 2007).

„Aby se nikomu nic nestalo“

První vzniklá kategorie nese název „*Aby se nikomu nic nestalo*“. Ukazuje nám, jak se vychovatelé v dětském domově musejí vypořádat s agresivním chováním dětí, což velmi negativně působí na psychické zdraví jich samotných.

K vytvoření první kategorie jsme použili následující kódy: ***agresivita dětí, afektivní stavy, fyzické napadení.***

Že se musí vychovatelé na svých službách v dětském domově pro mentálně postižené děti potýkat s agresivním chováním, které následně vedou k negativním pocitům a vyčerpání, dokládají výpovědi všech čtyř vychovatelů. R1 tvrdí: „... *když byly nějaké afektové stavy, které byly opakující se, dennodenně, několikahodinové.. jsou to ty agresivní stavy, co člověka strašně vyždímají a nevidí tam ten posun, že by se to někdy zlepšovalo.*“ R2 dodává: „*Jsou to většinou ty děti, které mají poruchu chování, bývají agresivní, výbušní, bohužel teda napadají i pedagogy.*“ Dle R2 jsou tyto situace velmi psychicky náročné a bohužel se taky často opakují. Dle respondentů takových situací přibývá a přispívají k pocitům vyčerpání. R2 mluví následovně: „... *byly to hlavně situace, které byly doprovázeny afektovými stavy*

a agresivitou dětí. Bohužel nejednou jsme museli volat sanitku, která děti musela nějak uklidnit a vždy ta sanitka přijela v doprovodu policie. Tyhle situace opravdu nebyly snadné a lehké..“

Vychovatelé se na svých službách taky velmi často musí potýkat s různými napadeními ze strany dětí. R1 říká: *„Nebo třeba ty situace, kdy to dítě je agresivní, tak abych to taky zvládla a aby nedošlo třeba k nějaké fatální situaci.“* IR2 hovoří o tom, že děti dokážou být nejen agresivní, ale taky hlučné a tím pádem hodně náročné. Říká: *„Takže největší strach mám z toho, aby ten den tak nějak proběhl v pohodě a aby se nikomu nic nestalo.“* R3 dodává, *„...že nějaké dítě napadne dospělého. Bohužel tato situace už tu byla.“* I R4 k obavám ze své profese dovádá: *„...že dítě napadne jiné dítě, nebo tetu, strejdu a to nějak vážněji. Takže strach mám z toho, že někoho napadne takovým způsobem, který nám všem vyrazí dech. A obávám se, že k tomu dříve nebo později dojde.“* R4 k incidentu o napadení své kolegyně dodává: *„...když tu jeden svěřenec napadl moji mladší kolegyni a zasáhnout musel kolega, který sloužil na jiné skupině, to jsem si řekla, že toto už je opravdu moc a dál to takhle nejde.“*

„Záleží na tom dítěti, jaké je“

Druhá kategorie s názvem *„Záleží na tom dítěti, jaké je“*, nám nastiňuje, jaká může práce s dětmi s mentálním postižením v dětském domově být. Poukazuje na náladovost dětí, která dle respondentů zrcadlí to, jak se sami vychovatelé na své směně zrovna cítí. Poukazuje taky na důležitost v podobě vytvoření si profesní hranice, která je pro práci s dětmi, dle respondentů, velmi důležitá a v neposlední řadě nám ukazují, jaký vztah mají nejen vychovatelé k dětem, ale taky jaký vztah dle vychovatelů mají samotné děti k nim.

Druhá kategorie vznikla na základě následujících kódů: ***zpětná vazba, náladovost u dětí, děti s diagnózou, profesní hranice, vzájemný vztah.***

R1 říká: *„...ta zpětná vazba od těch dětí je malá. Že tam člověk nemůže očekávat, že bude mít tu zpětnou vazbu tak, jako u zdravých dětí. Ze začátku to člověku asi moc nevádí, ale čím dýl s nimi pracuje, tím víc to vadí. Když se to dítě snaží něco naučit a nesečká se s tou odezvou, jakou by očekával a ty posuny těch dětí jsou malé nebo žádné.“*

To, jakou mají děti v daný den náladu, se dle respondentů podepíše taky na tom, s jakou náladou jdou oni sami na svoji službu. R1 říká: *„Záleží taky, jak se ten člověk daný den cítí. Jestli si nese nějaké osobní problémy nebo je v pohodě. Tohle všechno se projeví v ten den a i v naladění těch dětí. Že to, co ze mě cítí, to mi následně taky zrcadlí. Takže ty pocity jsou*

takové, jak se vlastně cítím já sama. A nemusí to ani korespondovat s tou prací. "R2 dodává: „,jaký ten den s těmi dětmi je, jak oni se zrovna cítí, co oni prožívají. A tím se to vlastně odráží i na mých pocitech. Někdy je ten den fajn, že jsou děti v pohodě. Jindy je ten den hrozný, kdy děti mají afektové stavy a jsou agresivní. Takže je to opravdu různé. "R3 dodává: „,Tak to opět záleží na tom, jaký den děcka mají. Jak do sebe šijou, jakou kdo má náladu, jak se provokují, jestli někdo vybuchne. Takže od toho všeho se to odvíjí. Pokud je vše v pohodě, ten den je super, může s nimi být i sranda, ale jakmile i jen jeden kus dostane afáč, celkem se to s nimi se všemi vleče celý den. Takže i já jsem protivný, naštvaný. "R4 se svými kolegy téměř souhlasí a názor na to, že nálada dětí dokáže ovlivnit vychovatele i celou rodinnou skupinu má obdobný. „,Tak to záleží asi na tom, jakou náladu mám a jakou mají děcka. "

Profesní hranici je si třeba vybudovat hned od samého začátku, jak respondenti uvedli. Pokud by tomu tak nebylo, velmi rychle by došlo k pocitům vyčerpání. R1 říká: *„Ono se to vybuďovalo tak nějak postupně. Když jsem nastoupila, tak jsem ji asi úplně neměla. Bylo mi líto jim nekoupit zmrzlinu a brát si to z jejich kapesného, nebo když jsme něco vařili, tak jsem to brala ze svých peněz, ale postupně člověk zjistí, že to tak nejde dlouhodobě dělat a vytvoří si tu profesní hranici. Jako musí si ji vytvořit, pokud si ji nevytvoří v jakémkoli směru i co se týče té citové stránky, tak to nemůže tu práci dělat a strašně rychle vyhoří a zničí ho to. "* Další respondent mluví o tom, jak s profesní hranicí bojoval od samého začátku, kdy mu bylo dětí líto. Nyní už ví, jak důležité je při této profesi si hranici vybudovat. *„Začátky pro mě byly taky těžké. Musím říct, že jsem z toho vlastně dost poučená. Kdybych ještě někdy takhle pracovala s dětmi s mentálním postižením, tak vím, že nějaká ta dobrota u těchto dětí neprojde, protože ty děti vás prostě sežerou a využijí ve svůj prospěch. "* Další respondent mluví o tom, jak si profesní hranici nastavil hned od samého začátku a říká *„Nejsou to moje děti, takže ten odstup jsem si v hlavě nastavil hned ze startu. Ne, že by mi na nich nezáleželo, ale úplně nějaké citové pouto k nim opravdu nemám, takže je to pro mě asi snazší. "* Poslední respondent mluví hlavně o autoritě, která je, co se týče profesní hranice, taky dost podstatná. *„Ty děcka si k tělu vůbec nepouštím. I když jsme kmenová vychovatelka, mám na starosti své tři holky, ani k nim žádné pouto nemám. Nechci. A oni to ví, ví to všechny děcka na obou skupinách, že se mnou žádné řuťuňuňu nebude. Mám velkou autoritu a jsem za to fakt ráda. Kdyby ji neměla, děcka by se mnou „oralý. "*

Co se týče vztahů, které vychovatelé k dětem mají, R1 dodává: *„Některé děti jsou oblíbenější, jsou mi sympatičtější, některé míň. Asi by to tak nemělo být v rámci profesionálního vztahu, ale jsme jenom lidi. Některé mám radši, některé zas míň, ale snažím*

se jim to dávat co nejméně najevo..“ I R2 hovoří o určitých sympatiích k dětem a dodává: „Některé děti mám raději, jsou mi sympatičtější. S některými mám naopak problém. Jsou to většinou ty děti, které mají poruchu chování, bývají agresivní, výbušní...takže určitě záleží na tom dítěti, jaké je.“ R3 mluví obdobně a o svém vztahu k dětem říká: „Myslím, že kladný. Jsou tu ale takoví, které mám radši a pak ti, které bych tu už nejradši neviděl. Jen s tím bohužel sám asi nic moc nez můžu. Ty kroky k tomu, aby tady takový jedinec už nebyl, byly, ale stále se to nikam neposunulo.“ R4 ke vztahu k dětem je poněkud otevřenější než její kolegyně a tvrdí: „Je to pro mě práce, takže pracovní, i když to nejsou kolegyně, ale děti. Netíhnu k nim, nechovám k nim city, držím si odstup. Své děti mám doma a těm potřebuji dát veškerou svoji energii, kterou mám. Pracovním dětem tolik nedávám a ani nechci. Je to pro mě prostě práce.“ Co se týče vztahu, které mají děti k vychovatelům, tak respondenti dodávají následující: R1: „Jaký mají děti vztah ke mně, to nevím nebo nedokážu to s jistotou říct. Myslím si, že se mě nebojí a myslím si, že je to stejné, jak to mám já. Některé mě mají radši, některé mě mají míň rády, ale u těch postižených je to těžké nějak přeciť a u těch deprivovaných dvojnásob.“ R2 hovoří o tom, že je spíše ta hodná teta a dodává: „...myslím si ale, že mě mají rády, jsem taková spíš hodná teta..“ R3 vidí rozdíl především v tom, že jako muž má u dětí přirozenější autoritu a říká: „Jelikož jsem chlap, je mi jasné, že oproti kolegyním tu autoritu mám trochu snazší...troufám si říct, že mě děcka mají rádi.“ I R4 hovoří o respektu, který je nutné u dětí mít a dodává: „Troufám si říci, že ze mě mají respekt a jsem za to ráda. U těchto dětí je to zapotřebí, nastavit si určité hranice, přes které nejede vlak.“

„Děti jsou až na konci celého systému“

Další kategorie s názvem „Děti jsou až na konci celého systému“, nám přibližuje, zda si vychovatelé myslí, že je pro ně práce stereotypní. Ukazuje nám, jak je práce vychovatele spojena s administrativou a jak tím dokáže ovlivnit chod rodinné skupiny. Poukazuje taky na to, jakou roli sehrává dobrý pracovní kolektiv.

Vznikla za pomoci těchto kódů: ***stereotyp, administrativa, nepřirozený život, chod rodinné skupiny, děti až v pozadí a podstata kolektivu.***

To, zda je pro vychovatele práce v dětském domově stereotypní, odpověděli téměř všichni respondenti totožně. R1 tvrdí: „Já myslím, že jo, že po určité době je to stereotypní. Člověk přijde do práce a pořád se dělají ty samé věci dokola. Samozřejmě v průběhu toho dne jsou situace, kdy třeba vyjde člověk z toho stereotypu, ale ve výsledku je ta práce hodně

stereotypní. “ I další respondent tvrdí, že je pro něj práce hodně stereotypní „Myslím si, že ano..je tam vlastně nastavený režim. Vstávání, svačiny, obědy, opět svačiny, večeře na stejnou hodinu..takže ano, přijde mi to takové víceméně furt dokola.“ Další respondent poukazuje na to, že rutina, kterou děti mají v domově zavedenou se taky mění podle toho, jakou mají děti náladu. „Je to takový stereotyp, který se obměňuje podle toho, jak které dítě má zrovna náladu a jak dokáže ten chod skupiny narušit. “

S určitým typem stereotypu souvisí taky práce s administrativou, kterou vychovatelé musí mimo práci s dětmi vykonávat. To, jak se jí jim daří s dětmi skloubit a zda to dokáže narušit chod rodinné skupiny, odpovídají následovně. R1: *„Té administrativy je hrozně moc, nejenom administrativy, ale i těch aktivit okolo, sponzorství a podobně. Takže člověk má někdy pocit, že vlastně to je na prvním místě a ty děti jsou až na konci celého tady toho systému..nebo i ten sponzoring mi přijde, že jsou ty děti jak cvičené opice, že když sem někdo přijde, nebo se děti musí na Vánoce fotit s dárkama a podobně, takže je to určitě velké narušení té skupiny a nemá to s přirozeným životem nic společného.“* Další respondent hovoří taky o tom, že administrativní činnost naruší chod celé skupiny a rozdíl vnímá především v roli vychovatele a asistenta pedagoga. R2: *„Určitě narušuje..Tím, že jsme na rodinné skupině vlastně vychovatel a asistent pedagoga, tak převážně vždy ten vychovatel má tu administrativní činnost. Má ji daleko víc, než asistent, který se pak těm dětem na rodince věnuje, zatímco vychovatel dělá tu administrativu.“* Další respondent hovoří o rozdělení pracovní doby na přímou a nepřímou, kdy právě v nepřímé době se snaží co nejvíce administrativy udělat. *„V nepřímé době se snažíme dělat více té administrativy, připravovat výchovně-vzdělávací plán například. V přímé době máme taky povinnosti, jako zapisovat příchody a odchody dětí do školy, do kroužků, když jdou k lékaři..zapisujeme jejich zdravotní stavy, jejich chování. Takže je toho hodně a určitě se celou dobu věnovat dětem nejde.“* Další respondent taky poukazuje na větší množství administrativní práce a na to, jak jí musí s dětmi skloubit. R4 tvrdí: *„Někdy mám pocit, že nejsme ani tak vychovatelé, jako spíš nějakí administrativní pracovníci. Vedení nám toho dává hodně a všechna ta práce se v nepřímé činnosti zvládnout nedá. Takže se stává to, že si děcka dělají věci po svém a já dělám administrativu.“*

To, že je pracovní kolektiv velmi důležitý a dokáže značně ovlivnit postoj k práci s dětmi s mentálním postižením, hovoří respondenti téměř totožně. R1 tvrdí: *„Ten pracovní kolektiv je naprosto stěžejní, co se týče tady té práce. Pokud si ti lidi nesesnou, tak to vlastně ani nejde podle mě, že ten člověk musí odejít a určitě by se ten kolektiv měl podporovat. Ve chvíli,*

kdy se to dostane do fáze, kdy všichni všechno negují, tak to člověka sráží dolů a potřeboval by mít kolem sebe lidi, kteří by ho dokázali znovu nakopnout. Ale určitě je ten pracovní kolektiv naprosto nejdůležitější při práci s těmito dětmi.“ Další respondent považuje dobrý pracovní kolektiv taky za velmi důležitý. Hlavní pozitivum vidí především v tom, že při stmeleném kolektivu se do práce chodí lépe a ten den taky lépe uteče. R2: *„Jakmile jsme na té rodinné skupině ve dvojici s někým, s kým si nemáme co říct, s kým máme nějaké odlišné názory, tak je ten den podstatně horší. Celkově je vlastně fajn, když můžeme nějak hromadně probrat, jak s dětmi vlastně budeme pracovat.*“ Další respondent se téměř shoduje s předešlým tvrzením, které se týká toho, jak se dokáže správný kolektiv shodnout na výchovných postupech u dětí a říká: *„Ovlivní to hodně. Jaký postoj k dětem zaujmout, jaké výchovné opatření udělit. Dokázali jsme to brát nejen vážně, ale udělat si i z nějakých věcí srandu. Ted' už je to jiné. Spousta kolegů odešla a ted' si budovat nějaký ten vztah je těžké. Navíc tu moc nových kolegů dlouho nevydrží, takže se o to už ani nijak nepokoušíme.*“ Poslední respondent vidí hlavní pozitivum v dobrém kolektivu především v nastavení pravidel na rodinné skupině a říká: *„Je fakt důležité, aby kolegové, kteří jsou na prnění, to děcka vycítí a vědí, co a u koho si můžou dovolit. Je zapotřebí, aby byly jasně stanovená pravidla skupiny, která musí být kolegy dodržována. Pokud to tak není, je veškerá práce a snaha jednoho z nás naprosto mizivá a neplní to tak svůj účel. Takže souhru mezi kolegy považují za velmi nutnou.*“

„Jak to chce mít vedení“

Další kategorie s názvem *„Jak to chce mít vedení“*, nám říká, jaká je dle respondentů poskytována zaměstnancům ze strany vedení organizace podpora. Přibližuje nám, jak respondenti vidí přínos supervize na svém pracovišti a taky jak jsou s možnostmi prevence ze strany organizace spokojeni.

Další kategorie vznikla za pomoci těchto kódů: ***podpora ze strany organizace, co chce slyšet vedení, svobodný projev, supervize.***

K tomu, aby u svých zaměstnanců nedocházelo k častým pocitům vyčerpání a vyhoření, se dle slov respondentů organizace dostatečně nestará. Co konkrétně organizace dělá, nebo svým zaměstnancům nabízí R1 tvrdí: *„Tak třeba wellness z FKSP s ostatními zaměstnanci, což by mě bylo asi úplně k ničemu..takže nějaké činnosti si vlastně ani neuvědomuju. Samozřejmě máme dveře otevřené, pokud bychom něco potřebovali, můžeme přijít, ale tam právě nikdo nechce a všichni se tak tomu nějak vyhýbáme.*“ R2 taky hovoří o možnosti

wellness pobytu a říká: „Máme možnost využít fond kulturních a sociálních potřeb, tudíž můžeme čerpat nějaký wellness pobyt.“ R3 dodává: „Máme motivační pohovory, představujeme své portfolio, účastníme se dalšího vzdělávání, jako semináře nebo kurzy. Můžeme čerpat výhody z FKSP, dostáváme třeba v létě a zimě odměny, máme supervizi. Na den učitelů se každoročně pořádá posezení s kolegy.“ R4 dodává: „Nevím, jestli se do prevence může započítat den učitelů, kdy jako organizace pořádá společné posezení. I tak někdo s dětma musí být, takže se toho někdy ani neúčastníme. Spíš jako kolegové, když jsme tu byly ještě sehraná parta, jsme chodily společně ven, v létě grilovat a tak. Takže tu prevenci jsme si poskytovaly asi spíš sami, než vedení.“

Na základě výpovědí respondentů pořádá vedení organizace, jako hlavní prevenci před vyčerpáním, převážně supervizi, která se dle jejich slov ale velmi často mívá účinkem. R1 říká: „Oni se snaží dělat supervize, což ve školství není prvek, který je běžný a obvyklý. Otázka, jakou má účinnost ta supervize v tomto podání v naší organizaci, tak asi žádnou. Protože ten koncept té supervize je postaven úplně špatně. Navíc je tam přítomno vedení a v podstatě se to vyvíjí jen od toho, jak to chce mít vedení a co chce slyšet vedení. Takže ti zaměstnanci nemají vůbec možnost se tam projevit svobodně a určitě to nepředstavuje bezpečné prostředí, které má supervize nabízet.“ I R2 dodává, že jim supervize není poskytována tak, jak by měla a tvrdí: „Bohužel ta supervize je v našem zařízení vedená poněkud nešťastně, kdy se jí účastní i vedení, tudíž tam nemůžeme být úplně otevření tak, jak bychom mohli a chtěli.“ R3 k supervizi dodává: „Supervizi, kterou tady máme, tak ta je prostě absolutně k ničemu. Vedení si tím dá pomyslnou fajfku, že něco pro nás udělala, ale ve výsledku nám to nikdy k ničemu nebylo.“

To, zda jsou s takovými možnostmi podpory ze strany organizace zaměstnanci spokojeni, říkají. R1: „...takže to je jako nějaká jejich cesta, u které jsou přesvědčeni, že je dobrá, ale zaměstnanci všichni ví, že není dobrá. Oni si myslí, že podporu těm lidem dávají, ale zaměstnanci si myslí, že ji nedostávají. Já bych supervizi uvítala určitě, ale kdyby byla v takové té podobě, jaké má být. To by prospěšná být mohla, to by ti lidi se svobodně vyjádřili, i když by se nic nezměnilo, tak pořád už jen to, že to člověk ze sebe svobodně vypustí a baví se o tom před vedením, kdo to nějak koriguje tu debatu, tak už to samo o sobě může pomoci. Nebo super by byla určitě i individuální supervize. Ale v této podobě, v jaké to je u nás, tak to nefunguje.“ R2 dodává: „Myslím, že by to mohlo být daleko lepší. Myslím si, že ta práce s těma dětma je opravdu náročná a ta organizace, to vedení by mělo nám vlastně poskytovat daleko větší možnosti nějaké podpory. Myslím, že je jí opravdu málo a vlastně

ani nepociťujeme z jejich strany nějaký pocit vděku, podpory. Tady toto tam opravdu není a dost to chybí.“ I R3 tvrdí, že by ze stany vedení mělo docházet k větším možnostem podpory a říká: „*Tak nebudu lhát, že by bylo fajn, kdyby ta podpora byla ze strany vedení daleko větší. Třeba tak, jak je vedena naše supervize, je téměř k ničemu, takže by se vedení mohlo a mělo zamyslet i nad tím. Ale to je těžké. I když už jsme jim to řekli, k ničemu to nebylo. Toto považuju za jeden velký problém celého zařízení. Téměř nulová podpora.*“ R4 tvrdí, že si není příliš vědoma toho, že by jim jako organizace nějak pomáhala nebo poskytovala větší míru podpory a říká: „*Spíš mám pocit, jakoby těma úkolama přidávala k tomu, abychom se vyčerpaně a vyhořele cítily. Psaní portfolia, školení, semináře, příprava na různé projekty, hory, tábory. Je tady toho tolik, že někdy jsou ty děcka fakt až v pozadí. Někdy mám pocit, abychom jako organizace dobře působily na okolí a čím více zbytečnostmi budeme pohlceni, tím líp. Takže opravdu nevím, jestli nám něčím přispívá..*“

„Člověk se cítí bezmocně“

Kategorie s názvem „*Člověk se cítí bezmocně*“ vypovídá o tom, z čeho mají vychovatelé na svých službách největší strach. Poukazuje na negativní emoce, včetně pocitů vyčerpání, vyhoření a v neposlední řadě nám líčí, zda je pro vychovatele výkon jejich profese stresující.

Vznikla na základě kódů: ***strach a obavy, pocity vyčerpání, vyhoření a stres.***

Jak výpovědi dokládají, u vychovatelů panují taky určité obavy z napadení, které dle nich může přijít téměř kdykoliv. R1 říká: „*Někdy mám obavy ze zdravotního stavu dětí, protože přece jenom s těma diagnózama, které si to postižení s sebou nese, tak člověk má někdy strach, aby nedošlo k situaci, se kterou by měl problém ji zvládnout. Nebo třeba ty situace, kdy to dítě je agresivní, tak abych to taky zvládla a aby nedošlo třeba k nějaké fatální situaci.*“ I u R2 panují určité obavy, o kterých říká: „*Největší obavy mám z toho celkového dne, protože jak už jsem říkala, ty děti jsou prostě jiné. Jsou tam děti agresivní, hlučné, náročné. Takže největší strach mám z toho, aby ten den tak nějak proběhl v pohodě a aby se nikomu nic nestalo.*“ R3 k obavám z výkonu své profese říká: „*...že nějaké dítě napadne dospělého. Bohužel tato situace už tu byla.*“ I R4 k obavám ze své profese dodává: „*...že dítě napadne jiné dítě, nebo tetu, strejdu a to nějak vážněji. Takže strach mám z toho, že někoho napadne takovým způsobem, který nám všem vyrazí dech. A obávám se, že k tomu dříve nebo později dojde.*“ R4 k incidentu o napadení své kolegyně dodává: „*...když tu jeden svěřenec napadl moji mladší kolegyni a zasáhnout musel kolega, který sloužil na jiné skupině, to jsem si řekla, že toto už je opravdu moc a dál to takhle nejde.*“

Při práci s dětmi s mentálním postižením se vychovatelé dle svých odpovědí často cítí vyčerpaně, přičemž se u nich projevují taky různé ne příliš pozitivní emoce. R1 říká: „...celý ten chod rodinné skupiny je narušený a člověk pak odchází šíleně vyčerpaný.. ty emoce se střídají. Když je to ta agresivita, člověk se cítí bezmocně, chtěl by to nějak ze sebe vybit, ale nejde to. Takže se to střídá ty emoce..nejlepší je se snažit na to co nejdříve zapomenout, ale ani to opravdu moc nejde.“ R2 dodává: „Byly to hlavně situace, které byly doprovázeny afektivními stavy a agresivitou dětí..a právě při těchto situacích jsem si řekla, že tahle práce opravdu nejde dělat dlouhodobě přicházet domů takhle psychicky unavená není úplně snadné. Tyto situace vždycky člověka úplně vyštáví a taky pak vlastně odcházíme domů totálně unavení a otrávení.“ I další respondent souhlasí pro něj s náročnými situacemi a tvrdí: „Jako ty situace jsou tu někdy dost vypjaté a psychicky náročné, ale asi jsem ještě nedospěl do stavu, kdy bych si řekl, že už to nechci dělat.“ Další respondentka hovoří o náročnosti v tom, kdy má více služeb za sebou. „Vyčerpaně už se cítím delší dobu. S těma dětma je to fakt hodně náročné hlavně v momentě, kdy jste s nimi opravdu 12 hodin v kuse třeba 3 dny za sebou.“ O náročnosti skrze pracovní dobu hovoří taky R1 „...poté 12ti hodinové směně, kdy je člověk psychicky vyčerpaný.“

Zda je pro respondenty práce s dětmi s mentálním postižením stresující, odpovídají následovně: R1 říká: „Sama o sobě asi není úplně stresující, necítím to tak, že když jsou postižení, že o to víc je to stresující. Myslím si, že víc stresující je práce se zdravými dětmi, kde ta skupina těch dětí je větší a člověk do toho musí dát ještě víc energie, než tady u těchto dětí. Je náročná psychicky, to určitě jo, ale každý to samozřejmě vnímá jinak.“ R2 říká: „Tak stresující je jenom v případě těch špatných dnů, kdy jsou ty děti špatně naladěné a mají ty výbušné stavy, tak v těchto situacích je ta práce pro mě stresující.“ Pro dalšího respondenta je práce s takovými dětmi stresující v případě jejich afektivních stavů a říká: „Nikdy vlastně nevíme, čeho je to děcko v tom stavu schopné. Jeden je schopný napadnout pedagogy, druhý rozbíjí nábytek, lítá po baráku, řve a shazuje vše, co mu přijde pod ruky. Tyto jejich stavy jsou dost vyčerpávající a berou mi hodně energie.“ Poslední respondent tvrdí, že pro něj tato práce stresující není, přičemž hlavní důvod vidí především ve svojí autoritě, kterou dle jejích slov má. „...ale furt si myslím, že mi v tomto hodně pomáhá má autorita. Kdybych ji neměla, už bych tu nejspíš nepracovala. Nešlo by to. A to proto, že by mě ty děcka úplně vyštávil.“

To, zda se taky někdy respondenti cítily vyhořele a jak se v případě kladných odpovědí u nich tyto příznaky projevily, říkají. R1: „To, že mě práce nebaví, že v ní nevidím žádný smysl, že už nevím, co vymyslet, vše mi přijde zbytečné. Člověk dělá vše mechanicky a to, co

se od něj vlastně očekává, bez nějakého nadšení.. Netěšila jsem se do práce, byla jsem otrávená, byla jsem v práci jako ošklivá na ty děti. Že jsem jim nedávala ten prostor, který by v danou chvíli potřebovali. Protože jsem na to prostě neměla. Neměla jsem na to, nešlo mi to.“ Dle dalšího respondenta se syndrom vyhoření u něj projevil pár let po nástupu do tohoto zaměstnání, přičemž hlavní důvod taky vidí v dětech a kolektivu, který se rozpadl. „Cítila jsem se vyhořele a začala jsem to vnímat asi za dva, tři roky práce s těmito dětmi.. kdy jsem do práce chodila opravdu s nechutí, nevěnovala jsem se tak těm dětem, jak bych měla. Vadilo mi se s nimi bavit, vadilo mi s nimi vymýšlet nějaké aktivity, vyhýbala jsem se kontaktu s nimi a celkově ty dny tu taky hrozně pomalu utekly, protože jsem s nima prostě nechtěla být.. tak nějak i ten kolektiv celkově se začal rozpadat a jeden na druhého jsme začali házet takové ty negativní myšlenky a názory a myslím si, že tohle nás hodně rozhodilo a začali ti lidi postupně vlastně odcházet.“ Další respondent uvedl, že si syndromem vyhoření prošel v předešlém zaměstnání, kdy byl vedoucím pracovníkem. Na toto životní období ovšem velmi nerad vzpomíná a dodává: „Teď doufám, že to nepřijde. I když člověk nikdy neví, že. Obzvlášť tady. Momentálně tu odešlo třeba tolik kolegů, kteří si troufám říct, odešly za pět minut dvanáct.. velká část z nich tu chodila opravdu s velkou nechutí, nezájmem a bylo otázkou času, kdy to tu vzdají.“ Poslední respondent tvrdí, že se vyhořele ještě necítila a věří, že k tomu ani nikdy nedojde. „Do práce sice s úplným nadšením nechodím, ale taky tam nechodím s nějakým odporem nebo pocitem, že už tam být nemůžu. Jsou samozřejmě dny, kdy bych nejradši odešla, ale to je většinou v momentě, kdy děcka nejsou ok a je tam jeden afáč za druhým. Pevně věřím, že jakmile na sobě začnu známky vyhoření pozorovat, nebudu čekat a tuto práci opustím. A věřím, že to přijde. S těmito děckama a v tomto celoročním provozu to opravdu dlouhodobě dělat nejde.“

Osobní život

Poslední kategorie nese název *Osobní život* a můžeme zde vidět, jaké pocity vychovatelé mají, když ze své služby odchází domů. Popisuje nám, jakým způsobem vychovatelé nabírají síly pro to, aby s dětmi mohli nadále pracovat a taky nám nastiňuje, zda nynější profese vychovatele naplňuje.

Vznikla na základě kódů: ***pocity při odchodu domů, osobní život, naplňování profese.***

Když si vychovatelé odpracují svoji směnu a odchází domů, R1 říká: „...takže s pocitem, že jsem ráda, že tento den je za mnou a že z toho odejdu, z toho systému. Aspoň na chvíli.“ I další respondent hovoří o tom, jak je rád, když má další směnu za sebou. „Většinou

odcházím domů s pocity, že je to konečně za mnou a budu muset přežít ještě nějaké následující dny, než budu mít volno...odcházím většinou opravdu velmi unavená a těšící se na to, až budu doma.“ Dle R3 záleží na tom, jaký den zrovna byl. „Jsou dny lepší a jsou dny horší. Pokud je to ten horší den, tak chodím zničený a těším se, až si doma sednu a totálně vypnu hlavu. Hlavně aby byl klid a ticho, to je pro mě podstatné.“

Samotní zaměstnanci se se zátěží, která je s jejich profesí spojena vypořádají každý po svém. Každý se tak věnuje jiným činnostem, které jim pomáhají nabrat určité síly k tomu, aby svoji práci mohli nadále vykonávat. R1 hovoří o tom, že: *„Člověk má osobní život, má svoji rodinu, koníčky a tak.. ale pokud mu to klope v osobním životě, tak je to ta nejdůležitější věc, která mu dává tu sílu, aby mohl pokračovat v takové práci dál. Je to o lidech, o maličkostech. Je to o tom umět z toho stereotypu vystoupit. Kdyby člověk mohl, tak by si to udělal všechno jinak.“* R3 říká: *„Já sám dělám činnosti, které mně tu hlavu vyčistí. Věnuju se sportu, svému psovi a ve dnech volna se snažím na práci vůbec nemyslet.“* I R4 hovoří o tom, že volný čas je pro ni stěžejní a síly nabírá se svojí rodinou. *„Mně nejvíc dobije baterky moje rodina. Doma se věnuji dětem, se kterými trávím veškerý volný čas. Jezdíme po výletech, chodíme se psem do lesa. A právě ten les mi nejvíce pomáhá. To ticho, klid, energie. Takže tam tu hlavu od práce vypnu úplně a jediné, co mě v ten den zajímá jsou moje děti.“*

Zda respondenty profese vychovatele dětského domova pro mentálně postižené děti naplňuje, R1 odpověděl: *„No, už ně. Myslím si, že je to profese, která se nedá dělat dlouhodobě, celoživotně..s tím, že člověku někdy stačí, že změní prostředí, nebo se změní děti, ale celkově je ten provoz tak strašně náročný. Člověk si nemůže vlastně ani nic naplánovat, jak je s tím celoročním provozem tady neustále spojen. Myslím si, že po nějaké době člověk prostě potřebuje změnu, i když jsem se setkala s kolegy, kteří tu práci vykonávali celoživotně, mysleli si o sobě, že nejsou vyhořelí, že je ta práce pořád baví, tak z nich šlo cítit, že je nebaví a že vyhořelí opravdu jsou. Takže to není udržitelné z hlediska desítky let, udržet si to nadšení, elán a ideály.“* Další respondent tvrdí, že jej profese vychovatele nesjplší ani nikdy nenaplňovala a tvrdí: *„Už ne. A ani nevím, jestli mě vlastně někdy naplňovala.“* R3 hlavní výhodu ve výkonu této profese spatřuje ve volnosti a říká: *„Velkou výhodou v této práci vidím to, že jako vychovatel si tu směnu můžu naplánovat víceméně podle sebe. A jelikož jsem sportovně založený, trávím s děckama spoustu času venku. Jezdíme v zimě na hory, absolvujeme speciální olympiádu, takže v tomto se vidím a jsem rád, že můžu i v práci dělat to, co mě baví. To vidím jako velké plus.“* Poslední respondent dodává: *„Asi už to není*

takové, jako na začátku. Ted' už na sobě pociťuju únavu a vyčerpání. Takový ten pocit, že je potřeba něco změnit. Jen jsem asi ještě nesebrala tu odvahu tu změnu udělat.“

6.2 Axiální kódování

Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2007), axiální kódování je dalším krokem, který následuje po kódování otevřeném. Jednotlivé kategorie, které nám v otevřeném kódování vznikly, jsou následně přiřazeny k paradigmatickému modelu následovně:

**PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → JEV → KONTEXT → INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY
→ STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → NÁSLEDKY**

Hlavní kategorie našeho paradigmatického modelu představuje náš hlavní výzkumný problém, kterým je *Profesní zátěž vychovatelů*.

Celá hlavní kategorie, *Profesní zátěž vychovatelů*, se odehrává v kontextu kategorie *Záleží na tom dítěti, jaké je*. Tato kategorie nám říká, že je pro vychovatele v dětském domově pro mentálně postižené děti naprosto nezbytné vytvořit si při nástupu do této funkce profesní hranici. Tu vychovatelé využijí ve svůj prospěch nejen při práci s těmito dětmi, ale taky při vzájemném vztahu, který mezi vychovatelem a dítětem vznikne. V momentě, kdy ji vychovatel nemá, nebo si ji včas nevytvoří, může velmi brzy dojít k jeho vyhoření. S profesní hranicí vychovatele se taky pojí náladovost dětí na rodinné skupině. V případě, kdy jsou děti agresivní, výbušní a mají afektivní stavy, naruší to nejen chod celé rodinné skupiny, ale podepíše se to taky na vychovatelových emocích a odrazí se to v náladě všech dětí. Afektivní stavy a agresivita dětí se taky podepisují na vzájemných vztazích, které mezi vychovateli a dětmi jsou. Vychovatelé dětem s agresivním a výbušným chováním v rámci profesionálního vztahu svůj postoj k nim nesdílí, a to ani včetně pocitů, které k nim mají.

Kategorii *Aby se nikomu nic nestalo*, můžeme chápat jako příčinné podmínky našeho paradigmatického modelu. Vychovatelé se na svých směnách musejí vypořádat s agresivním chováním dětí, které následně vedou k negativním pocitům a vyčerpání. Nejenom, že se děti napadají a pošťuchují mezi sebou, ale jsou taky schopné fyzicky napadnout pedagogy, kteří zrovna vykonávají svoji službu. Autorita a respekt je pro práci vychovatele s dětmi s mentálním postižením klíčová.

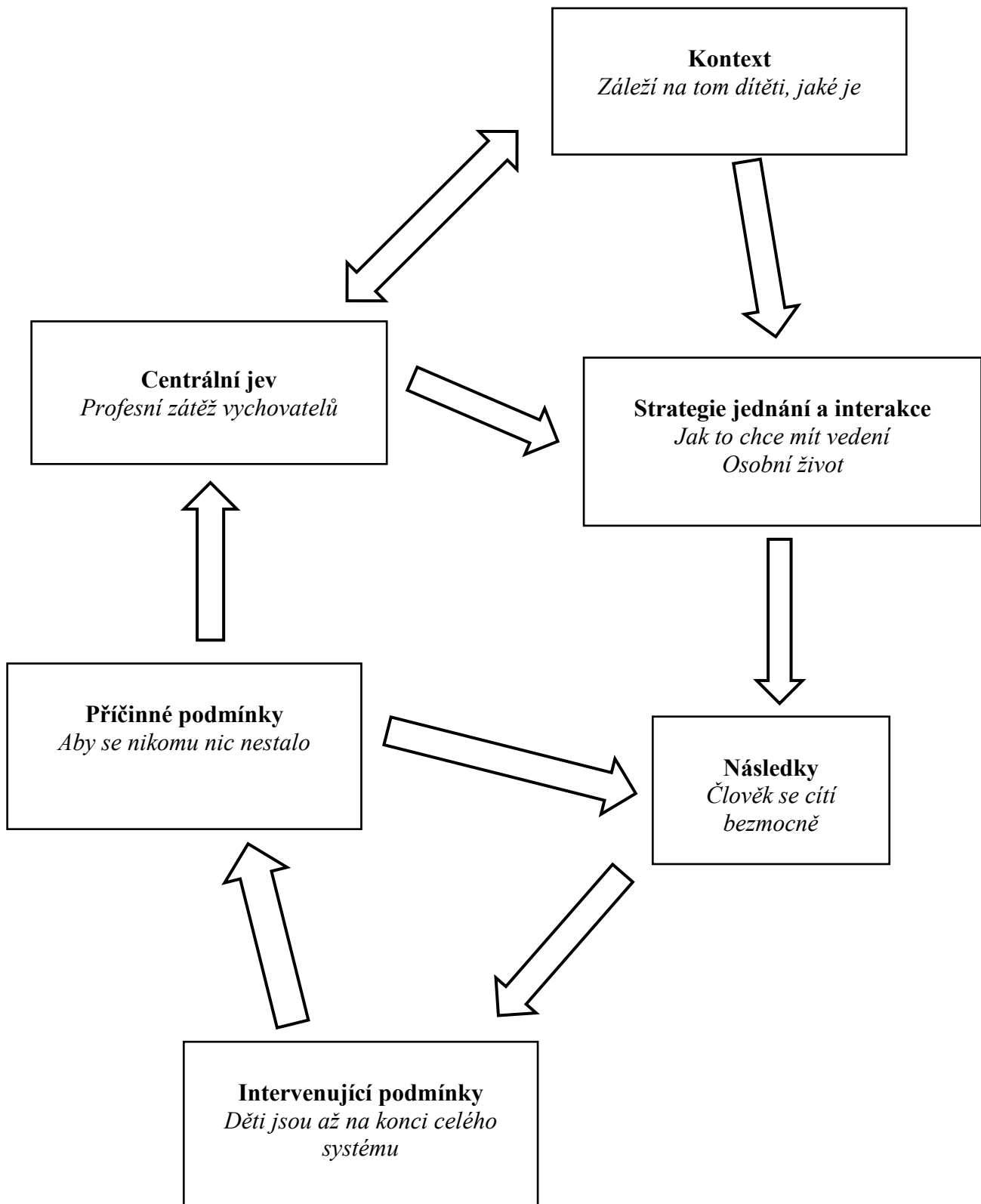
Děti jsou až na konci celého systému je kategorie, která představuje u paradigmatického modelu intervenující podmínky. Vychovatelé svoji profesi berou jako určitý stereotyp a rutinu, který se obmění pouze v případě špatného naladění dětí, což opět vede k narušení

celé skupiny a negativním pocitům. K určitému stereotypu se váže taky administrativa, kterou vychovatelé musí vykonávat, a to jak v přímé, tak nepřímé činnosti. Respondenti zde uvedli, že při přímé pedagogické činnosti, se dětem nemohou věnovat po celou dobu, protože úkonů kolem administrativy je tolik, že není možné ji vykonat pouze v nepřímé činnosti, což se velmi často podepíše na chování dětí. V momentě, kdy děti vycítí určitou volnost a na službě je vychovatel bez vytvořené profesní hranice a autority, negativní chování se u dětí velmi rychle projeví. Následkem tak je emoční a psychické vypětí vychovatele, který musí děti správným pedagogickým vedením korigovat. K tomu, aby byly děti vedeny správně a nedocházelo k rozdílným pedagogickým přístupům, je u všech vychovatelů zapotřebí „táhnout za jeden provaz“. Sehraný pracovní kolektiv dokáže ovlivnit nejen vychovatelův postoj k dětem, ale podepíše se taky na jeho pocitech při výkonu služby.

To, jak se vychovatelé vypořádávají se zátěžovými situacemi, které je v zaměstnání potkávají, můžeme spatřit v kategorii *Jak to chce mít vedení* nebo taky v kategorii *Osobní život*, což pro nás představuje strategii jednání a interakci. Z výpovědí respondentů můžeme vidět, že samotná organizace svým zaměstnancům neposkytuje dostatek podpory k tomu, aby se u nich neprojevovalo vyčerpání nebo vyhoření ze zátěžových profesních situací. Dle vychovatelů, je jim jako jediná možná prevence poskytována supervize, která ovšem neodpovídá požadavkům, které by měla splňovat. Jedná se především o to, že v průběhu supervize nemají zaměstnanci možnost svobodně se vyjádřit, a to hlavně z toho důvodu, že je u supervize přítomno vedení celé organizace, což jim brání v tom, aby byli zcela upřímní a otevření. Jak respondenti uvedli, možnosti podpory jsou ze strany vedení minimální, a tak se s profesní zátěží musejí vypořádat po svém, což můžeme vidět v kategorii *Osobní život*. Zde vychovatelé vypověděli, že jim nejvíce pomáhá vyrovnat se s profesní zátěží, a to ať už sportem nebo procházkami s rodinou v přírodě.

Následky jsou poslední kategorií paradigmatického modelu, čehož si můžeme všimnout u kategorie *Člověk se cítí bezmocně*. Fyzické napadení, únava, pocity vyčerpání. To jsou hlavní úskalí, se kterými se vychovatelé při práci s dětmi s mentálním postižením musí nejvíce potýkat. Jak respondenti vypověděli, práce s dětmi s mentálním postižením je pro ně psychicky náročná a dle jejich výpovědí tuto profesi nelze dlouhodobě vykonávat.

Paradigmatický model



6.3 Selektivní kódování

Na výsledky axiálního kódování poté navazuje kódování selektivní. Hlavním bodem selektivního kódování je výběr centrální kategorie, kolem které je veden celý analytický příběh.

V souladu s tímto, byla v našem výzkumném šetření jako centrální kategorie pro selektivní kódování určena subkategorie nesoucí název *Nepříjemnosti vedoucí ke změně*, díky čemuž jsme mohli vyložit celý analytický příběh. Ten jsme rozvinuli pomocí kategorií *Záleží na tom dítěti, jaké je*, *Aby se nikomu nic nestalo* a *Člověk se cítí bezmocně*. Tyto faktory vedou vychovatele k tomu, aby dříve či později začali uvažovat o změně, která se týká jejich dosavadního profesního života u dětí s mentálním postižením.

Na vychovatele v dětském domově nejvíce doléhá rozpoložení dětí, které s sebou přináší jejich afektivní stavy. Ty jsou nejen pro sloužící pedagogy, ale taky pro veřejnost jakýmsi milníkem, a to hlavně díky předsudkům, díky čemuž je na děti s mentálním postižením nahlíženo, jako na jedince neovládající své chování. Ačkoliv se agresivita nepojí se všemi druhy mentálního postižení a netýká se všech dětí, tak je zřejmé, že vychovatelům přináší značné psychické a fyzické vypětí, což jde ruku v ruce s vyčerpaností, která je po určité době přiměje k odchodu nebo změně své dosavadní profese.

Vyčerpanost vychovatelů se odráží na pocitech, které nejen k dětem, ale i ke své profesi mají. Ačkoliv své negativní pocity se před dětmi snaží dávat co nejméně najevo, tak je zřejmé, že vychovatele tíží. K dostatečnému ventilování svých emocí jim je nápomocný semknutý pracovní kolektiv, díky kterému své negativní pocity mohou sdílet, což dokáže přinést alespoň částečnou úlevu. Jakmile nastane ale situace, kdy ani s kolegy není možné se napojit na stejnou vlnu, dopad negativních emocí na sebe nenechá dlouho čekat. Díky pocitům vyčerpání, psychickému vypětí a nemožností se se svými pracovními úskalími svěřit nejen svým kolegům, ale taky zaměstnavateli, dochází u vychovatelů k myšlenkám směřujícím k tomu, aby svůj profesní život obměnili.

Je tedy zřejmé, že stresující situace v dětském domově pro mentálně postižené děti vedou vychovatele k jejich postupnému odchodu a profesní změně. Je ovšem na každé osobnostní síle jedince, jak dlouho dokáže stresujícím situacím ve své profesi čelit.

7 INTERPRETACE DAT

V následující kapitole se pokusíme odpovědět na stanovené výzkumné otázky, na které jsme se snažili nalézt odpovědi u respondentů, a to pomocí polostrukturovaného rozhovoru a kvalitativního šetření.

Informanty našeho výzkumu byli vychovatelé dětského domova pro mentálně postižené děti s různou dobou výkonu své profese. Výsledky, které jsme pomocí výzkumu získali, přinesly odpovědi na čtyři dílčí výzkumné otázky, které byly zpracovány a navrženy tak, aby mohlo být zodpovězeno na hlavní výzkumnou otázku.

Jakou profesní zátěží jsou vychovatelé v dětském domově při práci s dětmi s mentálním postižením vystaveni?

Vychovatelé v dětském domově se při svých službách s dětmi musejí často potýkat s agresivním a afektivním jednáním dětí. Ty jsou často schopné napadnout nejen ostatní děti na rodinné skupině, ale nemají ani zábrany v tom, napadnout sloužícího pedagoga. K tomu, aby u těchto dětí k takovému chování nedocházelo, je potřeba, aby měl pedagog vůči dětem autoritu a jasně stanoveny profesní hranice, které si při práci s dětmi musí udržet. Jak respondenti vypověděli, nejen autorita, ale i dobrý pracovní kolektiv jim při výkonu své pedagogické profese s dětmi nejvíce pomáhá.

Nejen afektivní stavy dětí, ale taky administrativa, která je s chodem dětského domova spojená, dokáže vychovatele značně unavit. Dle výpovědí je to právě kancelářská práce, která se jim jeví jako ta na prvním místě, zatímco sami děti jsou až v pozadí a na konci celého systému. Dle výpovědí je pro vedení organizace důležité, jak jsou sami děti na veřejnosti prezentovány. Sponzoring, focení se s vánočními dárky, prezentace dosavadních výkonů a volnočasových aktivit dětí na webových stránkách domova, to je jen výčet toho, co vedení organizace považuje za důležité, díky čemuž musí vychovatelé svoji pracovní dobu věnovat právě psaním různých článků a příprav, zatímco děti tak mají možnost vycítit určitou volnost, která vede k narušení chodu rodinné skupiny.

Co vychovatelé považují při práci s dětmi s mentálním postižením za nejvíce zatěžující?

Námi oslovení vychovatelé se téměř shodli na tom, že je při výkonu jejich profese nejvíce zatěžující agresivita dětí, se kterou se na svých službách musejí potýkat. Jelikož na rodinné skupině pracuje jak vychovatel, tak asistent pedagoga, hlavní odpovědnost, co se dětí týče, spadá právě na vychovatele, který agresivnímu chování dětí musí čelit. Je to právě on, kdo

musí nějakým způsobem zaopatřit nejen agresivního jedince, ale musí se taky postarat o ostatní děti, kteří afektivnímu jednání na rodinné skupině přihlíží. Situace tak může být nejen fyzicky, ale i psychicky velmi náročná. V takovém případě je zapotřebí souhra všech pedagogů, kteří v daný den mají v dětském domově službu.

Dle výpovědí respondentů je taky velmi zatěžující administrativa, která se s pozicí vychovatele v dětském domově pojí. I když je pracovní doba rozložena na přímou a nepřímou, nemají vychovatelé na administrativní úkony dostatek času. Nezbyvá jim tak, aby ji vykonávali během přímé pracovní doby, což se dokáže podepsat na chování dětí. Ty v takovém případě vycítí určitou volnost a mají tak možnost narušit chod celé rodinné skupiny. S tím se taky pojí profesní hranice, kterou si musí vychovatel vůči dětem vytvořit. V momentě, kdy si ji nevytvoří ve všech směrech, a to i v rámci citové stránky vůči dětem s postižením, nemůže dle výpovědí vychovatel tuto profesi dlouho vykonávat. Bez autority a bez zmíněné profesní hranice nelze odpracovanou směnu opustit s čistou hlavou a pozitivními pocity. Jak respondenti uvedli, v momentě, kdy jim končí jejich služba, velmi často odchází domů psychicky unavení a vyčerpání. Takové pocity se ještě více prohlubují v momentě, kdy mají vykonávat tři dvanácti-hodinové služby za sebou.

Jaký mají vychovatelé vztah ke své práci a dětem?

To, jaké pocity vychovatelé k dětem mají, se dle výpovědí odvíjí od toho, jaké děti jsou. V případě, kdy u nich převládá diagnóza, která se pojí s poruchami chování, mají vychovatelé k takovým dětem spíše negativní vztah. I když by to tak dle jejich výpovědí v rámci profesionálního vztahu nemělo být. Náladovost, která u dětí na rodinné skupině je, se velmi často odvíjí na základě toho, s jakou náladou přichází na službu sám vychovatel. V případě, kdy u dětí převládá špatná nálada, která je spojená s afektivními stavy, nejenom, že to naruší chod celé rodinné skupiny, ale podepíše se to taky na vychovatelových emocích. S emocemi spojenými s výkonem daného povolání se pojí taky to, zda vychovatele jejich profese naplňuje. Z velké většiny výpovědí respondentů vyplynulo, že tomu již tak není. Dle jejich slov to není profese, která se dá vykonávat dlouhodobě, a to hlavně z toho důvodu, že jde o náročný, celoroční provoz, se kterým jsou vychovatelé neustále spojeni, díky čemuž nemají ani dostatečnou možnost naplánovat si v průběhu celého roku osobní volno. Výhodu, kterou vychovatelé ve výkonu profese vychovatele vidí, je možnost vykonávat s dětmi to, co naplňuje samotné vychovatele. V momentě, kdy je vychovatel sportovně, hudebně, výtvarně nebo jiným způsobem nadaný, může svoji výchovně vzdělávací činnost naplánovat tak, aby alespoň z části pozitivně pokryla jeho pracovní dobu.

Podstatný vliv na to, jaký vztah mají sami vychovatelé ke své práci, má taky pracovní kolektiv, který je dle výpovědí respondentů pro tuto profesi stěžejní. V momentě, kdy kolektiv netáhne za jeden provaz, popřípadě si vychovatelé lidsky nenesou a nedodržují stanové výchovné postupy u dětí, nemá takový pracovník dle respondentů velkou šanci se v této profesi udržet. Je zapotřebí, aby se vychovatelé při výkonu své profese vzájemně podporovali, protože v případě, kdy začnou vše negovat, začne to ostatní kolegy srážet dolů, což může vést k postupnému odchodu všech vychovatelů. To se taky dle výpovědí respondentů již stalo a momentálně ze sehraného týmu kolegů, již čtyři vychovatelé změnili svoji profesi.

Jak pracovní stres ovlivňuje citové rozpoložení vychovatelů?

Na základě výpovědí respondentů jsme se dozvěděli, že je pro vychovatele práce s dětmi s mentálním postižením stresující v případě afektivních stavů dětí. Vychovatelé nikdy s jistotou neví, čeho všeho je dítě v afektu schopné. Jedno nemá zábrany v tom, aby napadl pedagoga, druhé rozbíjí nábytek, další lítá po celé rodinné skupině a hází se vším, co mu přijde pod ruku. Stres nastupuje i v případě, kdy je afektované dítě posláno na svůj pokoj, přičemž v daný okamžik je schopné jej celý rozbít. Výjimkou nejsou ani situace, kdy si dítě v takovém stavu je schopno záměrně ublížit. Všechny tyto stavy jsou pro sloužící vychovatele velmi stresující, což se následně taky odráží v jejich psychickém rozpoložení.

Jak respondenti uvedli, momentálně dětský domov opustili čtyři stabilní vychovatelé, na které se podepsal stres z dané profese. Dle výpovědí tito pracovníci odešli ve správný čas, neboť se u nich začal projevovat syndrom vyhoření v podobě velké nechuti včetně nezájmu cokoliv s dětmi dělat. Jak jedna respondentka uvedla, syndrom vyhoření na sobě začala pozorovat v momentě, kdy se do práce netěšila, nevěnovala se dětem, nechtěla s nimi komunikovat ani jim vymýšlet program. Tenhle celkový negativistický pocit začali kolegové mezi sebou mít, což postupně vedlo k jejich postupnému odchodu ze zařízení.

Jaké možnosti prevence jsou vychovatelům poskytovány ze strany organizace?

Námi oslovení vychovatelé se shodli, že podpora, kterou ze strany organizace dostávají, je téměř nulová. Z výpovědí vyplývá, že jedinou větší možností, jak zabránit syndromu vyhoření nebo jiného psychického vyčerpání, je supervize. Ta ovšem dle respondentů nesplňuje pravidla, která jsou pro supervizi podstatná. Hlavní problém, který vychovatelé v poskytování supervize vidí, je vedení, které se jí přímo účastní, což má za následek to, že se v takový moment nejedná o bezpečné prostředí, které by supervize měla nabízet.

Z důvodu přítomnosti nadřízených, tak vychovatelé nemají velkou možnost svobodného projevu. Velká část uskutečněné supervize se dle respondentů odehrává ve smyslu *„jak to chce mít vedení a taky co chce slyšet.“*

Mezi další možnosti, jak bojovat s psychickým vypětím, je dle výpovědí respondentů možnost využít fond kulturních a sociálních potřeb. Ten ovšem nespadá do podpory, kterou by organizace svým zaměstnancům nabízela z dobré vůle, a to z toho důvodu, že se jedná o podporu, která je pro odvětví školství dána zákonem.

I když mají vychovatelé v případě jakýchkoliv problémů dveře u vedení otevřeny, tuto možnost nikterak nevyužívají a o pomoc vedení si neříkají.

Vychovatelům tak nezbývá jiná možnost, než že se se stresovými situacemi spojenými s výkonem své profese, musí vyrovnávat po svém. Síly tak nabírají se svojí rodinou, v přírodě, v lese. Věnují se sportu, svým koníčkům a v momentě, kdy mají volno se snaží na práci vůbec nemyšlet. I když to dle jejich slov úplně nejde.

8 DISKUSE

Kvalitativní šetření, které jsme v rámci našeho výzkumu uskutečnili, se do jisté míry shoduje s odbornou literaturou. Na základě rozhovorů s respondenty vyšlo najevo, že vychovatelská profese patří mezi povolání, u něhož dochází jak psychickému, tak fyzickému vypětí, což potvrdily taky publikace od autorů jako Hadj-Mousová (2006), Poschkamp (2013), Stock (2010) nebo Bartošíková (2006).

Pro srovnání mnou zjištěných výsledků se mi nepodařilo dohledat výzkumy, které by se konkrétně zabývaly profesní zátěží vychovatelů při práci s dětmi s mentálním postižením. Považuji ovšem za vhodné uvést alespoň ty výzkumy, které se zabývají ať už stresem nebo syndromem vyhoření u pedagogických pracovníků, jelikož podstatou této práce je právě profesní zátěž pedagogů.

Výzkum Bartoškové a Smetáčkové (2020), se zabýval syndromem vyhoření u pedagogických pracovníků, a to z perspektivy středoškolských psychologů. Z výzkumu vyplývá, že učitelství patří do oblasti povolání s velkou mírou zátěže, a to hlavně z důvodu narůstající administrativy, nízké prestiže nebo častějšímu kontaktu s náročnými žáky. V oblasti prevence bylo výzkumem zjištěno, že je pedagogům poskytována podpora pomocí tří druhů aktivit, a to působením psychologa, individuálními konzultacemi a posledním druhem pomoci je organizování seminářů, výjezdů nebo supervize. Tak, jako plyne i z našeho výzkumu, pedagogové jsou zatíženi náročnými jedinci a zvyšujícími se nároky na administrativu (Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů, 2020).

Další český výzkum s názvem *Pedagogy práce naplňuje i přes velký stres*, proběhl v roce 2016 a zúčastnilo se ho přes dva tisíce pedagogických pracovníků napříč celou Českou republikou. Výsledky mého výzkumu se téměř shodují s výsledky českého výzkumu, který poukazuje na to, že mezi nejvíce stresující faktory v rámci pedagogické profese patří odpovědnost za zdraví a bezpečí žáků, nadměrná administrativa a chování žáků. Způsob, s jakým se pedagogové se stresovými situacemi vyrovnávají, výzkum ukázal téměř opět totožná data s naším výzkumem, kterými jsou aktivní pohyb, četba knih, poslech hudby, sledování filmů nebo aktivity s rodinou (Výzkum: pedagogie práce naplňuje i přes velký stres, 2016).

Další výzkum, který proběhl na Pensylvánské univerzitě, vznikl za podpory Nadace Roberta Wooda Johnsona. Toto výzkumné šetření, se zabývalo zdroji a dopady stresu na učitele a zároveň představilo několik programů, pomocí kterých lze se stresem v rámci pedagogické

profese bojovat. Za zmínku stojí např. program na podporu sociálního a emočního učení nebo programy profesního rozvoje založené na plném uvědomění si okamžité situace. Právě tyto programy, které si kladou za cíl rozvinout schopnosti nutné k zvládnutí a uvědomění si stresu, mohou pomoci vychovatelům omezit jejich negativní pocity a posílit tak své zdraví. Zmíněné programy jsou prospěšné hlavně z toho důvodu, že napomáhají redukovat absenci pedagogů, kteří jsou dočasně vedeni v pracovní neschopnosti, stejně tak napomáhají a jsou přínosné pro rozvoj psychosociálních dovedností a emočního učení.

V porovnání našeho výzkumu s výzkumy zmíněnými výše nám vychází fakt, že jsou pedagogičtí pracovníci ohroženi stresem a stresovými faktory. Z výzkumů je taky patrná snaha pedagogů o nalezení vhodné copingové strategie, která by mohla být nápomocna při zvládnutí zátěžových pedagogických situací.

Podnět, který shledávám za více než vhodný, přináší mnou zmíněný zahraniční výzkum Pensylvánské univerzity- *Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools*, kde můžeme nalézt intervenční a mentorské programy pro pedagogické pracovníky, pomocí kterých může u jedinců dojít ke zmírnění stresu. Tato východiska by mohla být taky nápomocna pro vychovatele nejen v dětských domovech, ale i ve výchovných ústavech nebo věznicích. Další možností, jak pomoci pedagogům se s náročností své profese vyrovnat, poskytuje výzkum Batoňové a Smetáčkové (2020), který poukazuje na vhodnost konzultací pedagogů s psychologem a využití individuálních konzultací.

Limity, které v našem výzkumu shledáváme, jsou především v menším počtu respondentů a taky v menším počtu doplňujících otázek, díky kterým by mohl být výzkum daleko více rozsáhlejší. V případě dalšího šetření nebo nové studie, bychom doporučovali náš výzkum ověřit pomocí většího množství respondentů, díky kterým by mohlo dojít k většímu nasycení dat, pomocí kterých by bylo možné ověřit naše dosavadní výsledky.

.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zabývali profesní zátěží vychovatelů, kteří pracují v dětském domově pro mentálně postižené děti. Cílem práce bylo formou polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli zjistit, jakou profesní zátěží jsou ve své práci vystavováni a jaké možnosti prevence využívají.

Teoretická část naší práce je tvořena čtyřmi většími kapitolami, pomocí kterých jsme definovali východiska týkající se našeho výzkumného problému. Věnovali jsme se osobnosti vychovatele v dětském domově, včetně jeho kompetencí nebo typologie, přičemž jsme se taky zaměřili na dětský domov, jako na jednu z forem ústavní výchovy, která poskytuje domov mimo jiné taky dětem s mentálním postižením. Ve druhé kapitole jsme se již konkrétněji zabývali mentálním postižením, a to jeho charakteristikou, etiologií, klasifikací nebo systémem výchovy a vzdělávání. Další větší kapitolu jsme již věnovali pracovní zátěži, která může vychovatele v rámci jejich profese potkat. Zde jsme se zabývali jak fyzickou, tak psychickou zátěží, stejně tak jako rizikovými faktory osobnosti nebo pracovního prostředí. Poslední, čtvrtá kapitola naší teoretické části, se zabývala obrannými mechanismy a zvládáním zátěže, kde jsme se pokusili vymezit charakteristiku obranných mechanismů, včetně možností prevence jak ze strany jedince, tak ze strany organizace.

Druhá část naší diplomové práce se zabývala již samotným výzkumným šetřením. V úvodu jsme se věnovali metodologii, následně jsme se zabývali výzkumným problémem včetně definice hlavního výzkumného cíle, který jsme doplnili o čtyři cíle dílčí. Výzkumný soubor naší práce byl tvořen čtyřmi vychovateli dětského domova pro mentálně postižené děti. Data, která jsme prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů získali, byla následně analyzována a interpretována prostřednictvím zakotvené teorie, včetně uvedení schématu paradigmatického modelu.

Výsledky výzkumu nám ukazují, že jsou pro vychovatele nejvíce stresující agresivní a afektivní stavy dětí, přičemž dopředu není nikdy známo, čeho všeho je dané dítě v takovém stavu schopné. To, že již došlo k fyzickému napadení jednoho z pedagogů, v sobě skrývá pocit nejistoty a jakéhosi psychického napětí, kterému vychovatelé při své službě na domově musí dennodenně čelit. S agresivitou a afektivními stavy souvisí taky nespočet administrativních úkonů, se kterými se vychovatelé musí na službě potýkat. V momentě, kdy se dětem na úkor právě administrativy vychovatelé dostatečně nevěnují, vycítí děti pomyslnou volnost, díky které dokážou obrátit chod rodinné skupiny naruby. V tomto

případě se u vychovatelů vyplatí mít nastaveny profesní hranice včetně autority, díky čemuž je možné s dětmi lépe pracovat.

Z výzkumu je taky patrné, že je pro vychovatele důležité mít při práci s dětmi s mentálním postižením sehraný pracovní kolektiv, který jim při náročných profesních situacích alespoň po psychické stránce pomůže. Jakmile se ale v kolektivu objeví někdo, kdo začne práci jakkoli negovat, popřípadě si s ostatními vychovateli lidsky a profesně nesesedne, nemá příliš velké šance na to, aby si pracovní pozici udržel.

Výzkum nám taky ukázal, že podpora, která by měla vychovatelům pomoci se s náročností své profese lépe vypořádat, je ze strany organizace nedostatečná. Vychovatelům není nabízena lepší možnost podpory, než supervize, která ovšem dle jejich slov nesplňuje kritéria, která by měla, tudíž nepřináší žádný kladný efekt. Mimo supervizi poskytuje organizace svým zaměstnancům taky možnost využít fond kulturních a sociálních potřeb, což je ovšem podpora, která je dána zákonem, nikoli že by ji organizace poskytovala ze své dobré vůle.

Přínos naší práce shledáváme hlavně v mentorských a intervenčních programech, které by organizace měly vychovatelům nabízet tak, jak je uvedeno v již zmiňovaném výzkumu Pensylvánské univerzity. Tyto programy by mohly být navrženy tak, aby vycházely vstříc potřebám nejen vychovatelů v různých typech ústavních zařízení, a to hlavně z toho důvodu, že jsou vytvořeny tak, aby pomohly snižovat rizika související s rozvojem stresu a syndromu vyhoření, což jsou hlavní úskalí spojená s výkonem této profese. Práce by tak mohla být nápomocná vedení organizací, jelikož je patrné, že podpora, která je vychovatelům nabízena, není dostatečná. Jelikož je práce vychovatelů psychicky náročná, zaslouží si od vedení větší pozornost, a to hlavně z toho důvodu, že udržení si psychického a fyzického zdraví je nedílnou součástí nejen pracovního života každého z nás.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATKINSON, Rita et al., 2003. *Psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- BARTOŇOVÁ, Anna a SMETÁČKOVÁ, Irena, 2020. *Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů*. Online. E psychologie. Roč. 14, č. 2, s. 1-15. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/bartonova_smetackova.pdf. [cit. 2024-03-12].
- BARTOŠÍKOVÁ, Ivana, 2006. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: NCO NZO. ISBN 80-7013-439-9.
- BAŠTECKÁ, Bohumila a GOLDMANN, Petr, 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-550-4.
- BLAŽKOVÁ, Veronika, 2008. *Psychická pracovní zátěž*. Online. Státní zdravotní ústav. Dostupné z: <http://www.archiv.szu.cz/tema/pracovniprostredi/psychicka-pracovni-zatez>. [cit. 2024-02-11].
- BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- BELZ, Horst, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN: 80-71784-79-6, 978-80-7367-930-9.
- ČESKO, 2002. Zákon č. 109 ze dne 29. března 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2002, částka 48. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=109/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- ČESKO, 2006. Vyhláška č. 438 ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2006, částka 142. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=438/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- ČESKO, 2004. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

ČERNÁ, Marie, 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.

DOLEŽAL, Přemysl, 2016. *Výzkum: Pedagogie práce naplňuje i přes velký stres*. Online. Internetové Učitelské listy: web o změnách ve vzdělávání. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2016/05/vyzkum-pedagogy-prace-naplnuje-ipres.html>. [cit.2024-03-10].

DVOŘÁČEK, Jiří, 2009. *Kompendium pedagogiky*, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-405-1.

DOSOUDIL, Pavel et al., 2012. *Vybraná témata vychovatelské praxe*. Praha: TOGGA. ISBN 978-80-87258-43-9.

FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER, 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85031-79-6.

GREENBERG, Mark et al., 2016. *Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools*. Online. The Pennsylvania State University: Nadace Robert Wood Johnson Foundation. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/08/06/vliv-stresu-na-zdravi-pedagogu>. [cit. 2024-03-15].

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, 2006. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-243-1.

HAWKINS, Peter a Robin, SHOHET, 2016. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0987-4.

HÁJEK, Bedřich et al., 2011. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.

HÁJEK, Bedřich, et al., 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

- HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-24737041.
- JANSKÝ, Pavel, 2007. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-534-9.
- JEKLOVÁ, Marta a Eva, REITMAYEROVÁ, 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-74-1.
- KEBZA, Vladimír, 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1307-5.
- KEBZA, Vladimír a Iva, ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření*. Vyd. 2. Praha: SPN. ISBN 80-7071-231-7.
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka, 2013. *Sexualita osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3680-7.
- KUBEŠ, Marián, et al., 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. ISBN 80-2470-698-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce. ISBN 80-903604-1-6.
- MARTANOVÁ, Veronika, 2012. *Dětská skupina – zrcadlo reality. Jak se před něj postavit? Jak do něj pohlížet?* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-59-6.
- MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MIKŠÍK, Oldřich, 2003. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: UK v Praze, Karolinum. ISBN 80-246-0240-7.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, 2002. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.

- PÁVKOVÁ, Jiřina et al., 2008. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PELECH Lubomíra a Zdena, BEDNÁŘOVÁ, 2000. *Slabikář sociální práce na ulici*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-148-8.
- POSCHKAMP, Thomas, 2013. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0161-6.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 3. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan et al., 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana, KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.
- RUSH, Myron, 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-074-8.
- STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška, ZAPLETALOVÁ, 2011. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart. ISBN 978-80-87517-22-2.
- STŘELEČEK, Stanislav, 2004. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-21-7.
- SVOBODA, Jan, 2015. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-935-8.
- STOCK, Christian, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠKOVIERA, Albín, 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.
- HOSKOVEC, Jiří et al., 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0448-5.
- ŠTĚRBOVÁ, Dana, 2007. *Sexualita osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1689-2.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára, ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

TUČEK, Milan et al., 2005. *Pracovní lékařství pro praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0927-9.

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

VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. *Úvod do psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0015-3.

VALENTA, Milan, 2013. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Vyd. 5. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6.

VAŠUTOVÁ, Maria, 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Pepronis. ISBN 978-80-7368-525-6.

VOJTOVÁ, Věra a Karel, ČERVENKA, 2012. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování: Educational need of children at risk and with behavioural disorders*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6134-7.

VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.

VOTAVA, Jiří, 2003. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0708-5.

World Health Organization. *ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision. The Global standard for diagnostic health information*. Online. Dostupné z: <https://icd.who.int/en>. [cit. 05.02.2024].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále

FKSP Fond kulturních a sociálních potřeb

IQ inteligenční kvocient

MKN–10 Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize

MKN-11 Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize

Např. například

OSN Organizace spojených národů

OSPOD Orgán sociálně-právní ochrany dětí

Sb. Sbírka zákonů

ÚP ČR Úřad práce České republiky

WHO World Health Organization

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Paradigmatický model.....	67
-------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled informantů (Zdroj: Vlastní výzkum, 2024)	52
------------------------------------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P II: Ukázka rozhovoru s informantem

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Co vychovatelé považují při práci s dětmi s mentálním postižením za nejvíce zatěžující?

Zamyslete se, co považujete při práci s dětmi s mentálním postižením za nejvíce stresující? Jaký máte k dětem vztah? Jaký vztah mají děti k vám? Myslíte si, že je práce na rodinné skupině stereotypní?

Myslíte si, že práce vychovatele s dětmi s mentálním postižením si vyžaduje velkou zodpovědnost? Popište mi, z čeho máte při výkonu své práce největší obavy?

Popište mi, jak se vám daří skloubit práci s dětmi a administrativou, která je s chodem dětského domova spojená. Myslíte si, že vám to narušuje chod rodinné skupiny?

Zamyslete se, jak dokáže pracovní kolektiv ovlivnit váš postoj k práci s dětmi. V čem vám dokážou kolegové pomoci?

Jaký mají vychovatelé vztah ke své práci a dětem?

Zamyslete se, co pro vás představuje práce s dětmi s mentálním postižením.

Jaká byla vaše očekávání před nástupem do zaměstnání? Jak se naplnily Vaše představy? Co vás překvapilo?

Popište mi, jakým způsobem si udržujete profesní hranici? S jakými pocity odcházíte po své službě domů?

Popište mi, jaké pocity při službě s dětmi zažíváte?

Naplňuje vás vaše profese? Co byste změnily, pokud byste měli tuhle možnost?

Jak pracovní stres ovlivňuje citové rozpoložení vychovatelů?

Zamyslete se, u jaké konkrétní situace s dětmi jste si řekl/a, že se cítíte vyčerpaně, nebo že tuto profesi dál nemůžete vykonávat? Jak jste se v dané situaci cítila? Co byste na vyřešení dané situace s ohledem na čas změnila?

Zamyslete se, zda je pro vás práce s dětmi s mentálním postižením stresující? Vyhledáte pomoc u kolegů nebo u vedení organizace?

Popište mi, co pro vás znamená syndrom vyhoření? Setkal/a jste se s ním u sebe nebo u svých kolegů?

Zamyslete se, zda se cítíte nebo jste se někdy cítili „vyhořele“? Pokud ano, kdy jste tyto pocity začal/a vnímat? Jak se u vás příznaky stresu projevují?

Jaké možnosti prevence jsou vychovatelům poskytovány ze strany organizace?

Popište mi, co dělá Vaše organizace proto, aby u zaměstnanců nedocházelo k vyčerpání nebo syndromu vyhoření?

Jak jste s možnostmi prevence ze strany organizace spokojení? Zamyslete se, co byste změnily, popřípadě navrhli, aby organizace udělala s prevencí jinak?

Popište mi, nějaké činnosti, které vám zaměstnavatel nabízí a které napomáhají prevenci syndromu vyhoření. Které činnosti přímo Vám pomáhají zvládat nároky vašeho zaměstnání?

Jak často je praktikujete?

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU S INFORMANTEM

Zamyslete se, co považujete při práci s dětmi s mentálním postižením za nejvíce stresující?

„Nejvíce stresující je to, že vlastně ta zpětná vazba od těch dětí je malá. Že tam člověk nemůže očekávat, že bude mít tu zpětnou vazbu tak, jako u zdravých dětí. Ze začátku to člověku asi moc nevadí, ale čím dýl s nimi pracuje, tím víc to vadí. Když se to dítě snaží něco naučit a nesetkává se s tou odezvou, jakou by očekával a ty posuny těch dětí jsou malé nebo žádné.“

Jaký máte vztah k dětem a jaký oni mají vztah k vám?

„To je strašně těžko říct. Některé děti jsou oblíbenější, jsou mi sympatičtější, některé míň. Asi by to tak být nemělo v rámci profesionálního vztahu, ale jsme jenom lidi. Některé mám radši, některé zas míň, ale snažím se jim to dávat co nejméně najevo. Jaký mají děti vztah ke mně, to nevím nebo nedokážu to s jistotou říct, myslím si, že se mě nebojí, a myslím si, že je to stejné, jak to mám já. Některé mě mají radši některé mě mají míň rády, ale u těch postižených je to těžké nějak přecíst a u těch deprivovaných dvojnásob.“

Myslíte si, že je práce na rodinné skupině stereotypní?

„Já myslím že jo, že po určité době je to stereotypní. Člověk přijde do práce a pořád se dělají ty samé věci dokola. Samozřejmě v průběhu toho dne jsou situace, které třeba vyjde člověk z toho stereotypu, ale ve výsledku je ta práce hodně stereotypní.“

Myslíte si, že je práce vyžaduje velkou zodpovědnost?

„No, každý to cítí jinak, ale já určitě asi bych cítila větší zodpovědnost při práci se zdravými dětmi, protože si víc uvědomuji i ty důsledky třeba toho, že jsou odložené a podobně, takže určitě já bych cítila větší zodpovědnost při práci se zdravými dětmi.“

Z čeho máte při výkonu své práce největší obavy?

„To nedokážu úplně říct. Někdy mám obavy ze zdravotního stavu dětí, protože přece jenom s těma diagnózama, které si to postižení sebou nese, tak člověk má někdy strach, aby nedošlo k situaci, se kterou by měl problém ji zvládnout nebo třeba potom ty situace, kdy to dítě je agresivní, tak aby taky to zvládla a by nedošlo k nějaké fatální situaci.“

Jak se vám daří skloubit práci s administrativou?

„Té administrativy je hrozně moc, nejenom administrativy ale těch aktivit okolo, sponzorství a podobně. Takže člověk má někdy pocit, že vlastně to je na prvním místě a ty děti jsou až

na konci celého tady toho systému a takže určitě to narušuje ten chod, protože to je vždycky se to musí řešit ty věci hned nebo i ten sponzoring mi přijde, že jsou ty děti jak cvičené opice, že když sem někdo přijde tak fotit se s dárkama a podobně, takže je to určitě velké narušení a nemá to s přirozeným životem nic společného.“

Zamyslete, jak dokáže pracovní kolektiv ovlivnit váš postoj k práci, v čem vám dokážou kolegové pomoci?

„Ten pracovní kolektiv je naprosto stěžejní, co se týče tady této práce. Pokud si ti lidi nasednou, tak to vlastně ani nejde podle mě, že ten člověk musí odejít. Určitě by se kolektiv měl podporovat. Ve chvíli, kdy se to dostane do fáze, kdy všichni všechno negují, tak to člověka sráží dolů a potřeboval by mít kolem sebe lidi, které by ho dokázali znova nakopnout nebo aby se ti lidi nakopávali vzájemně. Ale určitě je ten pracovní kolektiv je naprosto nejdůležitější při práci s těmito dětmi.“

Co pro vás představuje práce s dětmi s mentálním postižením?

„To vůbec nevím, co mám na to říct, protože jako poslání to pro mě určitě není. Není to pro mě ani nijaká oběť, je to prostě práce jako každá jiná. Tak jak prodavačka se rozčiluje s lidma, každá ta práce má svoje.. a hlavně nesnáším takové to: “já vás strašně obdivuju, za to že to děláte”.. já prostě nejsem jeptiška a dělám to, že za to dostanu výplatu, je to prostě práce.“

Jaká byla vaše očekávání před nástupem do zaměstnání?

„Ta byla velká. I když jsem předtím taky pracovala s postiženými dětma, ale s mnohem víc, než se nachází tady, tak jsem byla nadšená z toho, že od nich mám mnohem větší zpětnou vazbu, než od těch předchozích dětí. Takže nastoupila jsem plná nápadů a ideálů, které se mi postupně boří jak domeček z karet.“

Popište mi, jakým způsobem si udržujete profesní hranici.

„Ono se to vybudovalo tak nějak postupně. když jsem nastoupila, tak jsem asi úplně neměla. Bylo mi líto jim nekoupit zmrzlinu a brát si to z jejich kapesného, nebo když jsme něco vařili, tak jsem to brala ze svých peněz, ale postupně člověk zjistí, že to tak nejde dlouhodobě dělat a vytvoří si tu profesní hranici. Jako musí si ji vytvořit, pokud si ji nevytvoří v jakémkoli směru i co se týče té citové stránky, tak to nemůže tu práci dělat a strašně rychle vyhoří a zničí ho to.“

S jakými pocity odcházíte ze služby domů?

„Tak samozřejmě jsem naprosto šťastná, že jdu domů. Že konečně po té 12ti hodinové směně kdy je člověk i psychicky vyčerpaný, takže s pocitem, že jsem ráda, že tento den je za mnou a že z toho odejdu, z toho systému. Aspoň na chvíli.“

Jaké pocity máte při službě s dětmi?

„To se nedá tak jako říct. Pokaždé je to jiné. Záleží taky, jak se ten člověk daný den cítí. Jestli si nese nějaké osobní problémy nebo je v pohodě. Tohle všechno se projeví v ten den a i v naladění těch dětí. Že to, co ze mě cítí, to mi následně ty děti zrcadlí. Takže ty pocity jsou takové, jak se vlastně cítím já sama. A nemusí to ani tak korespondovat s tou prací.“

Naplňuje vás vaše profese?

„No, už ne. Myslím si, že je to profese, která se nedá dělat dlouhodobě, celoživotně. Možná někdo jo, ale já určitě ne. S tím, že někdy člověku stačí, že změní prostředí, nebo se změní děti, ale celkově je ten provoz tak strašně náročný. Člověk si nemůže vlastně ani nic naplánovat, jak je s tím celoročním provozem tady neustále spojen. Myslím si, že po nějaké době člověk prostě potřebuje tu změnu, i když jsem se setkala s kolegy, kteří tu práci vykonávali celoživotně, mysleli si o sobě, že nejsou vyhořelí, že je ta práce pořád baví, tak z nich šlo cítit, že je nebaví a že vyhořelí opravdu jsou. Takže to není udržitelné z hlediska desítky let, udržet si to nadšení, elán a ideály.“

Zamyslete se, u jaké situace s dětmi jste si řekla, že se cítíte vyčerpaně.

„Tak určitě, když byly nějaké afektové stavy, které byly opakující se, dennodenně, několikahodinové. Takže celý ten chod rodinné skupiny je narušený a člověk pak odchází šíleně vyčerpaný. Jsou to ty agresivní stavy, co člověka strašně vyždímá a nevidí tam ten postupně, že by se to někdy zlepšovalo.“

Jak jste se cítila?

„Ty emoce se střídají, když je to ta agresivita, člověk se cítí bezmocně, chtěl by to nějak ze sebe vybit, ale nejde to. Takže se to střídá ty emoce. Bezmoc, lítost ani ne, to tam vlastně ani nefiguruje, ale snažím se to nějak konstruktivně vyhodnotit a řešit, ale ono ne vždy to jde. Nejlepší je se snažit na to co nejdříve zapomenout, ale ani to opravu moc nejde.“

Je pro vás práce stresující?

„Sama o sobě asi není úplně stresující, necítím to tak, že když jsou postižení že o to víc je to stresující. Myslím si, že víc stresující je práce se zdravými dětmi, kde ta skupina těch dětí je větší a člověk do toho musí dát ještě víc energie než tady u těchto dětí. Je náročná psychicky, to určitě jo, ale každý to samozřejmě vnímá jinak.“

Vyhledávala byste pomoc spíš u kolegů nebo vedení organizace?

„Určitě u kolegů. U vedení organizace bych asi, by mi nedokázali dát tu podporu, tu oporu, jakou by člověk v tu chvíli potřeboval. Takže spíš bych ji hledala u kolegů.“

Co pro vás znamená syndrom vyhoření?

„Tak on má několik fází, tak určitě v nějaké fázi jsem se nacházela, to stoprocentně. Určitě jsem nedospěla úplně do toho posledního, ale to, že mě práce nebaví, že v ní nevidím žádný smysl, že už nevím, co vymyslet, vše mi přijde zbytečné. Člověk dělá vše mechanicky a to, co se od něj vlastně očekává, bez nějaké nadšení, tak určitě v této fázi jsem tady byla.“

Jak se u vás tyto příznaky stresu projevují?

„Netěšila jsem se do práce, byla jsem otrávená, byla jsem v práci jako ošklivá na ty děti. Že jsem jim nedávala ten prostor, který by v danou chvíli potřebovali. Protože jsem na to prostě neměla. Neměla jsem na to, nešlo mi to.“

Popište mi, co dělá organizace proto, aby u zaměstnanců nedocházelo k syndromu vyhoření.

„Oni se snaží dělat supervize, což ve školství není prvek, který je běžný a obvyklý, otázka, jakou má účinnost ta supervize v tomto podání v naší organizaci, tak asi žádnou. Protože ten koncept té supervize je postaven úplně špatně, navíc je tam přítomno vedení a v podstatě se to vyvíjí jen od toho, jak to chce mít vedení a co chce slyšet vedení. Takže ti zaměstnanci nemají vůbec možnost se tam projevit svobodně a určitě to nepředstavuje bezpečné prostředí, které má supervize nabízet, takže to je jako nějaká jejich cesta, u které jsou přesvědčeni, že je dobrá, ale zaměstnanci všichni ví, že není dobrá, takže myslím si, že nijak. Oni si myslí, že podporu těm lidem dávají, ale zaměstnanci si myslí, že ji nedostávají.“

Jste s tím spokojená?

„Já bych supervizi uvítala určitě, ale kdyby byla v takové té podobě, jaké má být. To by prospěšná být mohla, to by ti lidi by se svobodně vyjádřili, i když by se nic nezměnilo, tak

pořád už jen to, že to člověk ze sebe svobodně vypustí a baví se o tom pod vedením, kdo to nějak koriguje tu debatu, tak už to samo o sobě může pomoci. Nebo super by byla určitě i individuální supervize. Ale v této podobě, v jaké to je u nás, tak to nefunguje.“

Popište mi nějaké činnosti, které vám zaměstnavatel nabízí, a které napomáhají prevenci syndromu vyhoření.

„Tak třeba wellness z FKSP s ostatními zaměstnanci, což by mě bylo asi úplně k ničemu. Snaží se vždycky ten kolektiv jako stmelovat, abychom ten čas trávili spolu, což většina zaměstnanců z DD nechce, protože toho času je tak málo, že ho potřebuje věnovat lidem, ve svém osobním životě. Takže nějaké činnosti si vlastně ani neuvědomuju. samozřejmě máme dveře otevřené, pokud bychom něco potřebovali, můžeme přijít, ale tam právě nikdo nechce a všichni se tak tomu nějak vyhýbáme. To jsou určitě činnosti, které nesouvisí s prací. Člověk má osobní život, má svoji rodinu, koníčky a tak. ale pokud mu to klapne v osobním životě, tak je to ta nejdůležitější věc, která mu dává tu sílu, aby mohl pokračovat v takové práci dál. Je to o lidech, o maličkostech. Je to o tom umět z toho stereotypu vystoupit, Kdyby člověk mohl, tak by si to udělal všechno jinak.“