

# Charakteristika sebepojetí a jeho reflexe u pedagogických pracovníků

Eva Urbanovská<sup>1</sup>  
Adéla Hanáková<sup>2</sup>  
Jana Zvědělíková<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci; Žižkovo nám. 5, 771 40, Olomouc; e.urbanovska@upol.cz

<sup>2</sup> Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci; Žižkovo nám. 5, 771 40, Olomouc; adela.hanakova@upol.cz

<sup>3</sup> Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci; Žižkovo nám. 5, 771 40, Olomouc; jana.zvedelikova01@upol.cz

Grant: IGA\_PdF\_2018\_008

Název grantu: Výzkum specifík speciálněpedagogické intervence a poradenství

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

**Abstrakt** Sebepojetí chápeme jako souhrn představ a hodnotících soudů o sobě samém. Toto hodnocení je dáno a formováno nejen vnitřními predispozicemi každého z nás, ale také zpětnou vazbou od okolí. Vycházíme tak z pojetí Hartla, Hartlové (2010), Koukolíka (2008) a dalších odborníků. Předkládaný příspěvek představuje sebepojetí pedagogických pracovníků a poukazuje na rozličné faktory, které tento fenomén formují. Představen bude také výzkum realizovaný v rámci studentské grantové soutěže – „Výzkum specifík speciálněpedagogické intervence a poradenství“ (IGA\_PdF\_2018\_008). Cílem výzkumu bylo přinést poznatky o současném sebepojetí speciálních pedagogů, vyhledání kritických míst pro odbornou podporu a v neposlední řadě i informace k využití při přípravě budoucích speciálních pedagogů.

**Klíčová slova** sebepojetí, reflexe, pedagogický pracovník, speciální vzdělávací potřeby, pracovní spokojenost, efektivita práce

## 1. CHARAKTERISTIKA SEBEPOJETÍ

Sebepojetí – fenomén, který je známý jako kognitivní složka sebesystému, je vymezován jako hypotetický konstrukt, souhrn představ a hodnotících soudů, kterým je popisován obsah vědomí vztahovaný k vlastnímu já (Výrost, Slaměník, 2008; Orel a kol. 2016).

Hartl a Hartlová (2000) popisují sebepojetí (self-concept) jako souhrn představ a hodnotících soudů o sobě samém. Koukolík (2008, s. 175) sebepojetí definuje jako „schopnost uvažovat o sobě samém na základě volného rozhodnutí, složitě a abstraktně, zejména uvážíme-li její propojení s jazykem, je zřejmě výlučně lidská schopnost.“

Velkým počinem v oblasti výzkumu sebepojetí je práce Orla, Obereignerů a Mentela (2016), kteří předkládají publikaci mapující sebepojetí jako jeden ze základních aspektů osobnosti a poukazují na „změnu generace testovaných“ ve smyslu výrazné a neočekávané stability složek sebepojetí z hlediska vývoje v čase, věku a pohlaví. Autoři připomínají starší práce poukazující na pokles sebepojetí v době dospívání. V jejich výzkumu se prokazuje vliv kontextu doby a kultury, která mimo jiné stírá genderové rozdíly. „Pojem gender (rod) označuje výsledek působení převážně sociokulturních vlivů na

jedince určitého pohlaví. Zahrnuje tedy feminní a maskulinní vlastnosti, širší orientaci i využití možností, které se v životě naskýtají. Gender je vedle vzdělání, profese i etnicity považován za nejdůležitější sociální charakteristiku člověka. (Orel a kol., 2016, s. 184)“

Sebepojetí je utvářeno v procesu socializace člověka a v procesu jeho interakce se sociálním prostředím. Konkrétní obsah sebepojetí, daný sociální zkušeností jedince je proto u každého člověka jiný. Přesto je na obecné úrovni možné vysledovat určité společné znaky obsahové stránky sebepojetí (Blatný a kol., 2010). Je tedy jednoznačné, že sebepojetí i jeho obsah vznikají v procesu socializace a podstatnou charakteristikou je rozšiřování a narůstání jeho obsahu a informací o sobě v průběhu času (na základě zpětné vazby okolí a na základě vlastního úsudku). Přijetí a zvnitřnění názorů druhých je nazývá interiorace (Cakirpaloglu, 2009). Cakirpaloglu (2009) dále uvádí, že vývoj sebepojetí, sebehodnocení, sebevědomí mravnosti a dalších atributů je proces komplexní povahy a záleží na číselných sociálních, psychických i tělesných, respektive neuroanatomických.

Koukolík (2008) se domnívá, že schopnost uvažovat o sobě samém, vědci považují za hranici mezi lidmi a živočichy. S touto schopností dokážeme manipulovat vlastními myšlenkami a do značné míry i se svými emocemi a pocity, dokážeme si představovat budoucnost, plánovat, rozhodovat se morálně či naopak, máme nebo nemáme smysl pro humor. Schopnost vědomě o sobě uvažovat je podkladem sebehodnocení, sebepojetí a kontroly vlastních emocí i činů.

Lukášová (2015) upozorňuje, že dnes může pedagog uvádět do společného žití daleko vědoměji sebe i jiné lidi a děti, bude-li ke své roli být učitelem veden novými cestami vzdělávání, které respektují obecné zákonitosti pohybů bytí přirozeného života a kvality života dětí. Domnívá se, že uvedený rámec vnáší nové paradigma do oblasti pojetí učitelské profese i do pojetí učitelského vzdělávání do řešení problémů, které jsou teprve otevřeny. Otevírá to hledání nových možností a horizontů v přípravě na profesi učitele i její výzkum. Výzkumy z posledního období ukazují také na potřeby sebepojetí učitelů v oblasti biosomatických předpokladů jejich kondice pro výkon profese. Pozornost by měla být věnována výzkumům učitelského zdraví v této oblasti. Autorka dále uvádí možnosti, jak provádět kroky v autoregulaci při rozpoznávání individuálních hranic profesního vyhoření. Učitelé jsou v textu

motivování k předcházení profesního vyhoření včasnou diagnostikou a autoevaluací této dimenze profesního sebezvoje. Výsledky výzkumu signalizují, že vnímání subjektivních předpokladů pro využívání vlastních schopností ve výuce jsou poměrně vysoké. Rezervy byly shledány ve vnímání vybraných potencialit výuky, které může učitel využívat především ve spolupráci s rodinami žáků.

### 1.1 Vědomí vlastního Já

„Vyvinuté pojetí sebe sama, které se často v psychologii označuje jako ego (latin. já), má dvě roviny: reálné ego, tj. to, za koho se jedinec považuje a ideální ego, tj. to, čím by chtěl být.“ (Sedláčková, 2009, s. 11)

„Specifickým rysem každé osobnosti je vědomí vlastního Já, na němž závisí rozvoj sebepojetí, vymezení vlastní identity i uchování její kontinuity v čase. Jáství patří mezi integrativní procesy a kvality osobnosti spolu s vůlí a vědomím. Ego (já) chápeme jako hypotetický konstrukt. Poukazuje na strukturální a dynamické jádro osobnosti, vyjadřuje podstatu jejího fungování, její psychickou podstatu.“ (Sedláčková, 2009, s. 11)

Macek (2004 in Sedláčková, 2009, s. 13) rozlišuje devět jáských reprezentací:

1. „reálné – aktuální Já (jaký jsem),
2. ideální Já (jaký bych chtěl být),
3. nechtěné Já (jaký bych nechtěl být),
4. Já podle rodičů (jak si myslím, že mě vidí rodiče),
5. Já podle vrstevníků (jak si myslím, že mě vidí vrstevníci),
6. Já podle autorit (jak si myslím, že mě vidí dospělí),
7. ideál podle rodičů (jak by si mě přáli vidět rodiče),
8. ideál podle vrstevníků (jak by si mě přáli vidět moji kamarádi),
9. ideál podle autorit (jak by si mě přáli vidět důležité dospělí).“

Jedinec je vybaven základní potřebou poznání sebe sama i svého okolí a ve všech oblastech se orientuje selektivně – vybírá si informace, které pro něho mají nějaký význam, přitahují jeho pozornost a ve vztahu ke svým dosavadním zkušenostem je určitým způsobem interpretuje. Kognitivní funkce jsou zároveň přizpůsobeny tak, aby sloužily potřebám člověka a mohl tak zjednodušovat či odstranit rušivé informace, které nejsou v souladu s dosavadní zkušeností nebo narušují vytvořený sebeobraz. Tímto způsobem si člověk vytváří představu světa i obraz sebe sama (Sedláčková, 2009). Výběrovost vnímání je ovlivněna řadou faktorů osobnostních, ale i situačních. Z osobnostních je to například aktuální sebepojetí, hodnotové systémy, osobní světový názor, orientace osobnosti jako integrace osobních vztahů k sobě i jiným atp. Ze situačních faktorů lze uvést aktuální psychický stav, očekávání (Pelikán, 1995; Sedláčková, 2009).

Hellus (in Orel a kol., 2016) rozlišuje dva základní atributy vztahu člověka k sobě samému v rámci jáské dimenze osobnosti. Sebe-pojetí – schopnost poznat a vědět, kým jsem a jaký jsem a aktualizace praveho Já – tedy schopnost dosahovat smysluplných cílů, seberealizovat se a stát se sám sebou. Já je mnoha autory považováno za vlastní střed osobnosti, jehož základem je sebepojetí a sebehodnocení (srov. Orel, 2016; Lersch, 1966 apod.).

## 2. SEBEPOJETÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ A JEHO REFLEXE

V souvislosti se sebepojetím pedagogických pracovníků je na místě zamyslet se také nad potřebou a významem sebereflexe. Dovednost

sebereflexe by měla být nedílnou součástí učitelova povolání, jedná se o jednu z nejdůležitějších dovedností, kterou by měl pedagog disponovat. Pro kvalitní a efektivní zhodnocení výchovně-vzdělávacího procesu je pro učitele zásadní zpětné zhodnocení vlastního chování, pohnutek, motivů, prožívání a postojů, na jejichž základě je schopen hodnotit své schopnosti, možnosti a predikovat tak možný vývoj situace a optimalizovat vlastní působení a aktivitu (Urbanovská in Švec a kol., 2002).

Zajímavé výsledky přineslo šetření Kodymové (2000). Bylo poukázáno na spojitost mezi reálnou sebereflexí pedagoga a jeho oblíbeností a přirozenou autoritou u žáků. Ukazuje se, že žáci oceňují a váží si upřímnosti pedagoga a jeho zdravé sebereflexe. Pozitivní zpětná vazba ze strany žáků pak stává pozitivní motivací pro pedagogické působení.

„Pojem sebereflexe chápeme jako vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě. Vztah k sobě samému se utváří v průběhu socializace a individuace osobnosti na základě jednak dispoziční, jednak kulturně-historické determinace.“ (Urbanovská in Švec a kol., 2002, s. 151) Složitost sebereflexe tkví v její dualnosti. Člověk sám je subjektem i objektem vlastního poznávání. V rámci sebereflexe tak dochází k uvědomování si a pochopení vlastních myšlenek, názorů, postojů, ale také prožitků, chování a vztahu k sobě samému (Urbanovská in Švec a kol., 2002).

Snyder (1979) v této souvislosti zmiňuje také sebemonitorování, tedy tendenci a snahu člověka vnímat své chování a projevy a regulovat je podle požadavků okolí, daných norem a předpokladů vyplývajících z určité sociální role a pozice. Tato tendence nemusí být vždy vědomá. Řada z nás velmi citlivě vnímá zpětnou vazbu z okolí a v souvislosti s reflexí vlastního chování celou situaci vyhodnocují.

Naopak sebereflexi řízenou, vědomou a cílenou označuje Musil (1997) jako sebereflexi profesionální. V rámci ní dochází k vnitřnímu dialogu pedagoga, který si uvědomuje své chování, jednání, postoje a emoce. Jedná se o zpětné ohlédnutí za danou situaci, cílené uvědomění si svých pohnutek, způsobu jednání a komunikace se žáky, kolegy či rodiči, stejně jako pojmenování si emocí, které se s danou situací pojí (Švec, 1997).

Sebereflexe není záležitostí jednoduchou a řada (nejen) pedagogů se jí s obavami vyhýbá. V rámci sebereflexe totiž do jisté míry otevíráme své nitro, a ačkoli pohled do něj nabízíme v tomto případě pouze sami sobě, je pro nás toto nastavení zradcla nelehkým úkolem. Přitom se v případě profesionální pedagogické reflexe jedná o dovednost, jejíž úroveň je možné tréninkem a cvičením zdokonalit. V rámci profesní přípravy budoucích pedagogů však k intenzivnímu zdokonalování této dovednosti bohužel nedochází a pedagog tak není později schopen adekvátního vyhodnocení mnoha náročných, ale i zcela běžných situací v průběhu své kariéry.

Dovednost sebereflexe, chceme-li – seberefektivní kompetence, je vymezována jako „kvalifikované nazírání osobnostních vlastností a rysů, projevujících se v prožívání a chování, ve vztahu k důsledkům aktivit orientovaných na jiné lidi, produktům společné činnosti a důsledkům vzájemných kontaktů s jinými lidmi za účelem optimalizace těchto aktivit a vztahů.“ (Řezáč, 1997 in Švec a kol., 2002, s. 152) V rámci osvojování si této pro pedagoga tolik důležité kompetence, je kladen důraz na dovednost popsat vlastní myšlení, postoje a emoce, umění položit si seberefektivní otázky a pravdivě si na ně odpovědět, dovednost srovnat své „já“ s ideálním „já“, najít pravou příčinu stavu aktuálního „já“ a následně stanovit cestu pro optimalizaci celé situace (Urbanovská in Švec a kol., 2002). Řezáč (1997) chápe utváření seberefektivní kompetence jako kontinuální

proces diferenciaci a integraci sociální zkušenosti, v jehož průběhu dochází k zvýšení citlivosti člověka k vnějším i vnitřním podnětům, zdokonalování rozlišovacích schopností a proměně percepce a aperepce. Rozvoj dovednosti sebereflexe je dle Urbanovské (in Švec a kol., 2002, s. 153) determinován řadou faktorů: „ochotou jedince zabývat se sám sebou jako objektem poznání, ochotou a připraveností ke korekci vlastních postojů, názorů, myšlení, způsobů chování a jednání apod., osvojením si sebereflexních technik, povahou vlastního „Já“, charakterem individuálního sebepojetí, úrovní ideálního „Já“ a požadovaného „Já“ (případně nechtěného „Já“), celkovou úrovní pozorovacích a rozlišovacích schopností, specifických osobnostních vlastností a kauzálních atribucí, dostatečným množstvím a charakterem podnětů k sebereflexi, dostatečným množstvím a charakterem zpětnovazebních informací.“ Jak Urbanovská (in Švec a kol., 2002) dále dokládá, v procesu osvojování si a zdokonalování dovednosti sebereflexe hraje významnou úlohu mezilidská komunikace a dále prvotní ochota člověka k sebereflexi přistoupit, otevřít se jí a nebát se zabývat se sám sebou. Jedná se tedy o překonání strachu z nastaveného zrcadla a připravenost korigovat vlastní postoje, názory, způsob myšlení a chování. Sebereflexe se zejména v počátečních fázích přirozeně pojí s možnými pocity diskrpance aktuálního a ideálního „já“, které v nás vyvolávají nespokojenost, frustraci, úzkost a pocity viny. Tento důležitý prvotní krok však přináší nesporné výhody ve zvyšování frustrační tolerance, dovednosti adekvátního hodnocení skutečností kolem mě, a tedy kvalitnějšího a efektivnějšího profesního působení bez sebedestruktivních tendencí a důsledků. Význam dovednosti sebereflexe zmiňuje také Blížkovský (2000), který ji zahrnuje do výčtu charakteristik dobrého učitele. Máme za to, že adekvátní sebereflexe pedagoga se pojí s hodnotami, jež v souvislosti s úspěšným fungováním ve výchovně-vzdělávacím procesu zmiňuje Kotrub (2003 in Juklová, 2013, s. 38):

- „zodpovědnost a spoluzodpovědnost,
- koherence mezi myšlením a vlastním konáním, působením,
- způsoblost vzdorovat nespravedlnosti,
- způsoblost být šťastný,
- sebeúcta a důvěra ve vlastní možnosti seberozvoje a učení se,
- způsoblost vést dialog a komunikovat.“

Potřeba adekvátní sebereflexe se projevuje již u začínajícího učitele. Jak uvádí Podlahová (2002) nebo Peterson (1964), u pedagogů dochází v prvopočátcích jejich profesní dráhy, a tedy v rámci prvotního střetu s pedagogickou realitou, k „nástupnímu šoku“. Mezi hlavními důvody počáteční rozladěnosti mladých pedagogů Podlahová (2002 in Juklová, 2003, s. 45) zmiňuje „složení úvazku, jehož součástí jsou ne vždy právě předměty studované a probace, nepřítomnost nebo nefunkčnost uvádějího učitele, konflikt mezi pojetím výuky u začátečníka a u zkušených učitelů, stav materiálního vybavení školy, který může někdy nabývat až rozměrů, kdy jsou učitelé nuceni šetřit běžnými kancelářskými potřebami, administrativní povinnosti, neznalost právních a bezpečnostních předpisů, neznalost pracovního řádu, zaměstnání pedagogických pracovníků v době školních prázdnin, vztahy na pracovišti, výše vlastního platu, změněná kvalita kázně dnešních žáků, setkání s rodiči, formulační neobratnost a první učitelské „nehody“.“ Výše uvedené skutečnosti činí především první rok pedagogické kariéry nesmírně náročným. Domníváme se, že bez sebereflexivních kompetencí nebo alespoň bez snahy dovednost adekvátní sebereflexe budovat, mohou zmíněné okolnosti směřovat mladého začínajícího pedagoga k branám syndromu vyhoření a vlastní destrukce.

## 2.1 Syndrom vyhoření

Termín „burnout“ (vyhoření) poprvé použil Freudenberg (1974) a od té doby je skloňován v mnoha odborných dílech z oblasti psychologie, pedagogiky a pomáhajících profesí. Analogie s táborovým ohněm, jeho rychlým vzplanutím, ale zároveň brzkým skomíráním a vyhasnutím bez potřebné péče je příznačná. Honzák (2015, s. 11) k burn-out syndromu uvádí: „Ten, kdo vyhořel, zde mám na mysli psychopatologický stav s možnými vážnými zdravotními důsledky, musel předtím hořet. Musel být zapálený pro svou - většinou lidumilnou - činnost. Ale zapálíš-li svíčku na obou koncích, dostaneš sice dvakrát více světla, vyhoří však za poloviční dobu, upozorňují odborníci z této oblasti.“

K vyhoření dochází, pokud se naruší rovnováha mezi vydanou energií a jejími zdroji, tedy v případě, kdy člověk překračuje hranice svých možností a sil – a to nejen fyzických, ale především psychických. Jak uvádí Křivohlavý (2001), v případě vyhoření pozorujeme u člověka naprosté vyčerpání fyzické, duševní, emocionální. Právě emocionální vyčerpání je dááno do souvislosti s velkými očekáváními, nadšením a motivovaností, která se střetne s řadou zklamání a dlouhodobě se vyskytujícími stresovými situacemi. Pedagogové, jako jedni ze skupiny pomáhajících profesionálů, jsou ve spojitosti se syndromem vyhoření v rizikové skupině. Zejména v poslední době, kdy je na ně vyvíjen od samého počátku jejich působení v praxi neúměrný tlak. Pedagog se ocitá pod tíhou velké odpovědnosti, pod tlakem vědomí, že jeho profese je jistým posláním. Od pedagoga se očekává příkladné chování a komunikace za každých okolností, v každé situaci a v každém prostředí, tedy bez ohledu na to, zda se právě nacházíme v prostředí školy nebo zda jsme v průběhu výchovně-vzdělávací činnosti či nikoli (Juklová, 2013; Křivohlavý, 1998; Kopřiva, 2013).

Do kontrastu k vysokým požadavkům na odbornost a morálnost pedagoga staví Hennig a Keller (1996) nepříznivé faktory, kterým je pedagog vystaven a které ho v případě nízké odolnosti mohou ohrozit:

- vysoké a do jisté míry nereálné požadavky ze strany veřejnosti - podchycení všech negativních společenských jevů, primární prevence s nízkou tolerancí neúspěšnosti apod.
- kritičnost ze strany rodičů, kteří jsou mnohdy primárně negativně naladěni a v opozičním postavení vůči učitelům – ztráta prestiže pedagogické profese
- neshody a konflikty v učitelském sboru a ve vztahu učitel – vedení školy, tedy celkově nepříznivé klima školy bez ochoty k otevřenému a konstruktivnímu dialogu
- podfinancování školství, které se odráží ve zvýšení počtu žáků ve třídách, snižování počtu odborníků, neadekvátní finanční ohodnocení pedagogických pracovníků apod.
- nedostatečná připravenost pedagogů v oblasti komunikativních dovedností, přestože se v jejich případě jedná de facto o pracovní nástroj

Ve shodě s Hennigem a Kellerem (1996) a Vobořilovou (2015) je v tomto směru také Škrabánková (2018 in Chmelová, 2018, s.22-23), která vymezuje hlavní zdroje stresu v pedagogických profesích:

- „žáci se špatnými postoji k práci a žáci vyrušující
- rychlé změny vzdělávacích projektů, organizace školy, koncepce vyučování
- špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení
- časový tlak, termíny, rozvrhy
- rozdílné názory a konflikty s kolegy, s vedením školy
- autorita – jak přirozená, tak daná postavením, která se od učitele vyžaduje jako nezbytný předpoklad úspěšné výchovy



- náročnost profese spojená s vysokou zodpovědností
- nedostatek samostatnosti – množství kontrol, obtížnost samostatně pracovat, při řešení konfliktů s rodiči nebo žáky se často musí podvolit tlaku ředitele, veřejnosti aj.
- veřejnost a její pohled na učitele – učitel má mít vysokou úroveň znalostí, má vystupovat na veřejnosti, má mít interdisciplinární dovednosti, profesní kulturu, etiku, ale na druhé straně veřejnost práci učitele znevažuje (odučí pár hodin a má volno, po pár letech se už nemusí připravovat na výuku apod.)“

Jak uvádí Urbanovská (2008), pravděpodobnost burn-out syndromu je pak dána poměrem rizikových (stresových) a protektivních faktorů. V dnešní době je však pod tlakem rizikových faktorů většína pedagogů. Žijeme v době rychlého životního tempa, hektického stylu a vysokých nároků. A od pedagoga se očekává odolnost a dokonalost, umění čelit a vzdorovat těmto rizikovým faktorům a postavit se do pozice dokonalého, bezchybného, příkladného. Zároveň však nenabízíme dostatek možností a příležitostí, jak se na tento tlak připravit a naučit se mu čelit. Bez dovednosti nastavit si reálné zrcadlo sebereflexe a se strachem udělat přirozenou lidskou chybu, bez dostatečné podpory a pozitivní zpětné vazby ze strany okolí, pak pedagog velmi snadno během poměrně krátké doby vydá veškerou energii a zůstane z něj vyhořelý uhlík bez žhnoucího plamínku.

Urbanovská (2008) dodává, že k vyhoření nedochází ze dne na den. Stav nespokojenosti, úzkosti, zvýšeného napětí a frustrace v nás neustále, byť plíživě narůstá a mnoho z nás proto tyto první varovné příznaky přehlíží. Bez odhalení a pojmenování těchto symptomů se však můžeme velmi snadno dostat do fáze, kdy je pozdě. Připomeňme si proto základní projevy a varovné příznaky, stejně jako jednotlivé fáze obávaného syndromu.

Nejen v případě syndromu vyhoření platí, že preventivní působení je snazší než řešení již vzniklého problému. Honzák (2015, s. 4) ke zvládání burn-out syndromu uvádí: „Pokud jste se ocitli v situaci, že plameny vašeho nadšení hodlají už strávit vás, je nezbytná nějaká změna. A jediné, co můžete změnit, jste vy samotní. To je blbě! A těžké! Ale je to jediné skutečně účinné řešení a stojí za to – v každém věku!“

Základní podmínkou zastavení vyhoření, stejně jako jeho preventivního je obnovení nebo zachování rovnováhy lidského organismu. Tedy vyrovnání zátěže, která na člověka přirozeně působí a jeho odolnosti, aby zátěžová situace nepřerostla v chronicky působící stres. Pedagogičtí pracovníci, stejně jako další pracovníci pomáhajících profesí, jsou často nabádáni k tomu, aby byli vždy připraveni, byli vstřícní, ohleduplní, bezchybní, dokonalí. Tyto nepřiměřené nároky zcela přirozeně vyvolávají stres. Podporou by v tomto případě mohlo být absolvování sebezkušenostních výcviků a výcviků komunikativních dovedností, kurzy asertivní komunikace a asertivního chování (Chmelová, 2018). O významu psychohygieny a zachování rovnováhy mezi příjmem a výdejem, stejně jako mezi profesním a soukromým životem hovoří také Hennig a Keller (1996) nebo Kyriacou (2012).

Pedagog může pod tíhou zátěže zaujmout pozici pasivní (re-aktivní), kdy vidí příčiny svého chování převážně mimo sebe a vzdává se tak možnosti cokoli ovlivnit. Vnímá sám sebe jako bezmocného obětího beránka, který je čím dál více křehký a zranitelný. Jak zmiňuje Urbanovská (2008), je důležité cíleně posílit odolnost a motivovat člověka k aktivnímu postoji a převzetí odpovědnosti za řešení daných situací. I přes aktivní postoj člověka je na světě mnoho situací, jevů a okolností, které ovlivnit nemůže. Může ale změnit způsob nazírání na ně. Máme na mysli pozitivní nebo negativní postoj a přístup k životu a jeho reálné podobě. Právě pozitivní naladění představuje prevenci a podporu při zvládání

náročných situací. Přínosné je v tomto směru tzv. psychogenní nebo emoční přeladění, tedy navození příjemných pocitů s pomocí příjemných představ a prožitků. Doporučeníhodný je také smysl pro humor a schopnost se upřímně zasmát a smát.

Podstatnou oblastí, na kterou se v rámci prevence a řešení burn-out syndromu zaměřujeme, je otázka smyslu života a významu konkrétní práce a povolání. Jsou to právě vysoké nároky a ideály, které se při nenaplnění stávají příčinou rezignace. Hledání a nalezení smyslu života je jeden z hlavních faktorů zvládání životních strastí a syndromu vyhoření (Urbanovská, 2008).

Důležitým zdrojem energie, a tedy podpůrným faktorem je opora ze strany sociálního prostředí a našeho okolí. Jedná se o vzájemné sdílení a rozbor konkrétních situací a problémů, včetně společného hledání jejich řešení. Podpora z okolí nám může pomoci udržet aktivní postoj a pozitivní náhled na věc. Jak uvádí Krivohlavý (2001), sociální podpora nám pomůže změnit vlastní nazírání na vnější okolnosti, ačkoli ty samotné se příliš nemění. Význam sociální podpory a mezilidské komunikaci přikládá také Kopřiva (2013) a Kyriacou (2012).

V souvislosti se sociální podporou zmiňuje Urbanovská (2008) význam supervize, jako významného preventivního prostředku. Supervizor, jako třetí nezávislé oko, vede pracovníka k adekvátní sebereflexi a diskutuje o možných alternativách řešení, včetně spoluvytvoření sítě sociálních vztahů, jako významné energetické zásobárny. O sebereflexi jako významném podpůrném a preventivním činiteli pojednávají Průcha, Walterová, Mareš (2013). Potměšil a Potměšilová (2014, s. 11) uvádí, že "jednou z možností, jak podporovat pedagogické pracovníky v jejich práci a podporovat je v jejich vývoji, by dále mohla být supervize. Supervize je běžná intervenční technika, kterou pro svoji práci využívají kliničtí psychologové a psychoterapeuti. Současná legislativa však nevynechává supervizi pro pedagogické pracovníky ve školách ani ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výjimku pak tvoří Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, v němž je definován pojem supervize, charakterizována supervize v těchto školských zařízeních a vymezen supervizor a jeho vzdělání." Benešová a Šmidmajerová (2018, s. 63) vnímají supervizi jako prevenci syndromu vyhoření. Uvádí, že „každý pracovník, především pak pracovník v pomáhajících profesích, by měl být informován o stresu a o procesu vyhoření, aby se naučil rozeznat příznaky psychického vyčerpání a účinně se tomuto syndromu bránil včasným preventivním opatřením, v našem případě supervizí.“ Z jejich výzkumu vyplývá, že i pracovníci vnímají supervizi jako vhodný způsob prevence syndromu vyhoření a snaží se mu předcházet.

Problematikou sebepojetí, jeho reflexe a vnímání pohledem pedagoga se zabýval také výzkum IGA\_PdF\_2018\_008: „Výzkum specifík speciálněpedagogické intervence a poradenství“. Cílovou skupinou byli speciální pedagogové vykazující aktivity v terénní intervenční a poradenské praxi, a to ve školách zaměřených na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a školách běžného typu. Zaměřili jsme se na míru jejich pracovní spokojenosti, pracovní angažovanosti a uvědomované efektivity práce. Cílem studie bylo přinést poznatky o současném sebepojetí speciálních pedagogů, vyhledání kritických míst pro odbornou podporu a v neposlední řadě i informace k využití při přípravě budoucích speciálních pedagogů. Pro sběr dat jsme využili Utrechtskou škálu pracovní angažovanosti (UWES) a Škálu učitelova vnímání efektivity (TSES). Výsledky výzkumu, stejně jako podrobnější vhled do diskutované problematiky, budou prezentovány v připravované monografii pod záštitou zmíněného grantu.

**Zdroje**

1. BLATNÝ, M. a kol. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 2010. 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.
2. BENEŠOVÁ, V., ŠMIDMAJEROVÁ, E. (2018) 'Supervize jako nástroj v prevenci syndromu vyhoření', *Czech & Slovak Social Work / Sociální Práce / Sociálna Práca*, 18(2), pp. 63–71.
3. ČAKIRPALOGLU, P. Psychologie hodnot. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
4. FREUDENBERGER, H. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 1974. Vol 30, page 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
5. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
6. HENNIG, C., KELLER, G. Antistresový program pro učitele. Praha: Portál. 1996 ISBN 80-7178-093-6
7. HONZÁK, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření, Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-552-2.
8. CHMELOVÁ, D. Psychická zátěž v pedagogických profesích na základní škole. (Závěrečná práce) Olomouc: UP, 2018.
9. JUKLOVÁ, K. Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.
10. KODYMOVÁ, O. Osobnost učitele ve vztahu k sociálnímu prostředí. (Diplomová práce) Olomouc: UP, 2000.
11. KOPŘIVA, K. Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0528-9.
12. KOUKOLÍK, F. Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1496-0.
13. KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví, Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-774-4.
14. KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
15. KYRIACOU, C. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
16. LUKÁŠOVÁ, H. Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 106 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-552-8.
17. MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M. Řízená sebereflexe – pedagogova dovednost a zdroj speciálních schopností. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 69-71.
18. OREL, M., OBEREIGNERŮ, R., MENTEL, A. Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů. Olomouc: UP, 2016. ISBN 978-80-244-4991-3.
19. OREL, M. a kol. Vyšetření a výzkum mozku: pro psychology, pedagogy a další nelékařské obory. Vydání 1. Praha: Grada, 2017. 168 stran, 16 stran obrazových příloh. Psyché. ISBN 978-80-247-5539-7.
20. PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. Dědictví Komenského; Sv. 4. ISBN 80-85498-27-8.
21. POTMĚŠILOVÁ, P., POTMĚŠIL, M. Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově. *Sociální pedagogika*, 2014, roč. 2, č. 2, s. 88 - 101. ISSN 1805-8825.
22. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
23. SEDLÁČKOVÁ, D. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 123 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2685-4.
24. SNYDER, M. Self-Monitoring Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 12, 1979, pp. 85-128. doi:10.1016/S0065-2601(08)60260-9.
25. ŠVEC, V. Sebereflektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 45-52.
26. URBANOVSKÁ, E. 2002. Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? In: ŠVEC, V. a kol. Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno: Paido. s. 150–167, ISBN 80-7315-035-2.
27. URBANOVSKÁ, E. 2008. Jak proti syndromu vyhoření? aneb Pomoc pro pomáhající. In: VAŠTATKOVÁ, J., HOFERKOVÁ, S. Příručka sociálního pracovníka. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-1991-6.
28. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.