

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra sociální pedagogiky

Copingové strategie jako prevence syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků

Diplomová práce

Brno
2012

Vedoucí práce:
Mgr. Petr Soják, Ph.D.

Vypracoval:
Bc. Pavel Stolar

Bibliografický záznam

STOLÁR, Pavel. *Copingové strategie jako prevence syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Brno, 2010. 82 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Petr Soják, Ph.D.

Klíčová slova

Stres, distress, pracovní zátěž, syndrom vyhoření, copingové strategie, kvalitativní výzkum, hermeneutika, interpretativní fenomenologická analýza.

Keywords

Stress, distress, workload, burnout, coping strategies, qualitative research, hermeneutics, interpretative phenomenological analysis.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 16. 04. 2012

Bc. Pavel Stolár

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Petru Sojákovi, Ph.D., za poskytnutí rad, inspirace a odborné vedení při psaní diplomové práce.

Dále děkuji své rodině, všem přátelům a informantům za jejich trpělivost, ochotu podílet se na výzkumu a poskytnutí cenných informací.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. STRES.....	8
1.1 Co je stres.....	8
1.2 Biologické pojetí stresu	9
1.3 Psychologické pojetí stresu.....	12
1.4 Integrační pojetí stresu.....	12
1.5 Symptomy distresu	14
1.6 Polarita adaptace	15
1.7 Adaptační dynamismy	16
1.8 Důsledky stresové zátěže	17
2. SYNDROM VYHOŘENÍ.....	21
2.1 Teoretické přístupy k syndromu vyhoření	21
2.2 Historie výzkumu syndromu vyhoření	22
2.3 Definice syndromu vyhoření	23
2.4 Symptomy syndromu vyhoření.....	25
2.5 Fáze syndromu vyhoření.....	27
2.6 Profese ohrožené syndromem vyhoření.....	29
3. COPINGOVÉ STRATEGIE	32
3.1 Pedagogičtí pracovníci a profesní zátěž.....	32
3.2 Copingové strategie a techniky.....	33
3.2.1 Typologické aspekty copingových strategií	34
3.2.2 Techniky a metody zvládání zátěže	35
4. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	46
4.1 Cíl výzkumu.....	46
4.2 Kvalitativní paradigma výzkumu.....	47
4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku	47
4.4 Metoda sběru dat.....	48
4.5 Problematika sběru dat a etika výzkumu	49
4.6 Vlastní zkušenost s tématem.....	49
4.7 Metoda analýzy a interpretace dat	50
4.8 Analýza rozhovorů.....	51
4.8.1 Analýza rozhovoru - informant č. 1.....	51
4.8.2 Analýza rozhovoru - informant č. 2.....	56
4.8.3 Analýza rozhovoru - informant č. 3.....	61
4.9 Kategorizace společných témat	66
4.10 Interpretace výsledků	71
4.11 Limity výzkumu.....	72
ZÁVĚR	74
RESUMÉ	76
SUMMARY	76
LITERATURA.....	77
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Profese pedagogického pracovníka náleží ke skupině povolání, která jsou charakteristická značnou psychickou zátěží. Jejich společným jmenovatelem je označení – pomáhající. Jak už vyplývá z definice, jedná se o povolání, která jsou zaměřená na pomoc druhým – lékaři, zdravotní sestry, psychologové, psychiatři, psychoterapeuté, pedagogičtí pracovníci všech stupňů vzdělávání, sociální pracovníci a některé další profese. Pomoc, kterou nabízejí, se často odehrává za situací, které lze označit za kritické, konfliktní, stresující, fyzicky a psychicky vyčerpávající. Jsou spojeny s náročnou a nepřetržitou interakcí s klienty, pacienty či studenty, s nevhodnou volbou způsobů komunikace, s vysokou pracovní zátěží, s nízkou časovou dotací na regeneraci a odpočinek, s podceněním stresových faktorů, které se pak negativně podepisují na tělesném a duševním zdraví pracovníků, a v neposlední řadě také s neadekvátním využíváním vhodných copingových strategií, jakožto prevence pracovního vyhoření. Skutečnost, že se v pedagogickém povolání lze setkat se zátěžemi nebezpečnými pro udržení fyzického a psychického zdraví pedagogů, uvádějí i Řehulka s Řehulkovou (1998) a dodávají, že ne každý pedagogický pracovník je fyzicky a psychicky predisponován v takové míře, aby tyto specifické zátěže dokázal sám a bez pomoci zvládat. Vyžadujeme-li tedy od pracovníků pomáhajících profesí (včetně sociálních pedagogů) kvalitní výstupy z jejich práce, pak je nutné jim nejen vytvářet materiální a technické podmínky vhodné pro výkon jejich povolání, ale současně je také podporovat a vzdělávat v oblastech zaměřených na zvládání stresu a užívání vhodných copingových strategií, což v konečném důsledku přináší vyšší kvalitu poskytovaných služeb, pevnější zdraví zainteresovaných pracovníků a méně případů syndromu psychického a fyzického vyhoření.

Ve své bakalářské práci (Stolár, 2007) jsem se zaměřil na korelaci mezi osobnostními dispozicemi pedagogických pracovníků a jejich náchylnosti k vyhoření. V rámci své diplomové práce se věnuji zjištění, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci individuálně přistupují k problematice burn-out syndromu a zvládání stresových situací, zda aktivně užívají copingové strategie, jaké způsoby zvládání stresu preferují a jaký význam jim přiřkládají. Výzkum je zaměřen na problematiku stresu, burn-out syndromu a individuální copingové strategie.

TEORETICKÁ ČÁST

1. STRES

V úvodu své diplomové práce se věnuji problematice stresu, jeho původu, charakteristice a teoriím, které se stres a jeho důsledky snaží objasnit.

Psychofyzilogický stav, označovaný jako **stres**, provází člověka od samého počátku civilizace. Zatímco v dávných dobách byly původcem zvýšené stresové zátěže a krizových situací starosti spojené se zajištěním dostatečného množství potravy nutného k holému přežití či obavy z vpádu nájezdníků, nyní je stres spojován s mnohem prozaičtějšími důvody. Lidé se stresují prací, které může být příliš, nebo se jí naopak nemusí dostávat; značnou psychickou zátěž nacházíme v oblasti intimních interpersonálních vztahů; a stranou nezůstává ani kontinuální každodenní mezilidská interakce se svou bohatou škálou (a)kulturních vzorců chování útočících na percepci a myšlení jedince. Co tedy znamená pojem „stres“, jaké jsou jeho charakteristiky a jakým způsobem ovlivňuje nejen pedagogické pracovníky?

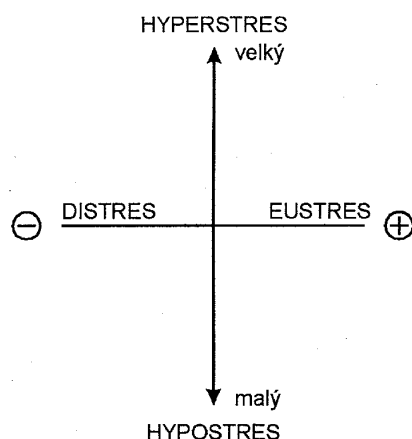
1.1 Co je stres

Pojem **stres** je převzat z anglického jazyka (stress) a značí **tíseň, napětí, nesnáz, tlak, zátěž**. V německé literatuře se lze nejčastěji setkat s výrazy „Beanspruchung“, „Belastung“, „Anspannung“ (Štikar, 2003, s. 73). Už v roce 1920 použil výraz stres americký fyziolog W. B. Cannon k definici stavu, do něhož se zvíře dostane při stimulaci vyvolávající útočnou či útěkovou reakci (Renaudová, 1993, s. 12). Později tento termín pro označení biologické zátěže organismu zavedl, i přes počáteční obtíže a nesouhlas, kanadský endokrinolog maďarského původu Hans Selye (Selye, 1996). Selye ve své práci doložil, že každá agrese, ať už mikrobiální, fyzická či psychická, vyvolává tytéž reakce a odehrává se podle stejného schématu (Renaudová, 1993, s. 12).

Ne všechny formy stresu jsou však nutně zátěžové a pro jedince destruktivní. Felix Irmiš (1996) rozlišuje mezi pozitivním stresem – eustresem, jenž má podobu např. radostné či příjemné události a který je pro život nezbytný, a negativním stresem – distresem, který se objevuje tehdy, je-li zátěž příliš a začíná ohrožovat zdravotní stav jedince.

K této dichotomii řadí Jaro Křivohlavý (1994) do svého schématu ještě další dvě dimenze – dimenzi hyperstresu (přesahuje hranice běžné adaptability, způsobuje selhání organismu) a hypostresu (je slabší, lze na něj organismus adaptovat).

Obr. 1. (Křivohlavý, 1994)



Obr. 2. Základní rozměry stresu

Hyperstres... stres přesahující hranice adaptability.

Hypostres... stres, který ještě nedosáhl hranice nezvládnutelnosti, ale kumulací s dlouhodobým působením může dojít ke zvratu.

Ve vědecké literatuře se objevuje několik základních koncepcí popisujících stres, mechanismus jeho vzniku a důsledky s ním spojené. Prvním z nich je biologické pojetí stresu.

1.2 Biologické pojetí stresu

Biologické pojetí stresu se zaměřuje především na neurofyziologickou a biochemickou odezvu organismu ve chvílích, kdy na něj působí okolní vlivy narušující jeho rovnováhu (Paulík, 2010, s. 45). Biologické pojetí chápe stres jako následek vlivů působících na člověka během jeho života z okolí. Nejvýznamnějším představitelem je H. Selye, který navázal na fyziology C. Bernarda a W. B. Cannona a stres popisuje jako globální a nespecifickou odpověď organismu na podněty narušující **homeostázu**. Aby bylo možno dosáhnout homeostáze jakožto **stavu** relativní **rovnováhy**, musí člověk neustále reagovat a zvládat měnící se fyzikální, psychické i sociální stránky životního prostředí (Paulík, 2010 s. 45-46).

Selye definuje stres následujícím způsobem:

„Stres je stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému.“ (Selye, 1966, s. 82)

Selye rozfázoval jednotlivá stádia průběhu snahy organismu adaptovat se na nepříznivé podněty z okolí a celý proces označil jako **Obecný adaptační syndrom** (dále jen GAS¹). *Obecný* je dle Selyeho proto, protože ho vyvolávají pouze faktory působící celkově na velké

¹ General Adaptation Syndrom

jednotky organismu. Adjektivum *adaptační* reprezentuje obranyschopnost těla, která napomáhá vzniku a udržování stavu trénovanosti a návyku. A konečně *syndromem* jej nazývá z důvodu vzájemné souhry jednotlivých projevů, které jsou na sobě i částečně závislé (Selye, 1966, s. 53).

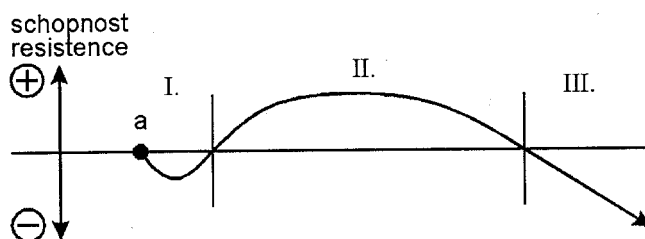
První fázi GAS je poplachová reakce jako odpověď organismu na působení stresorů². Je-li zátěž organismu silná, reaguje na ni nejprve šokem s neorganizovanými vnějšími projevy a utlumením obranných reakcí. Následně dochází k pokusu o adaptaci na vzniklou situaci, zvýšení aktivace a obnově obrany (protišok). Tuto fázi doprovází složité biochemické změny, které jsou spojeny s vylučováním adrenalinu, glukózy a jiných látek do krve, což má zajistit pohotovostní uvolnění energie.

Druhou fázi GAS je stádium rezistence, kdy dochází k relativnímu zklidnění organismu. Ten se snaží nalézt nové zdroje pro mobilizaci energie (např. trávením potravy). Hormonální cestou je současně zajišťován přenos informací do centra s cílem zamezit trvání stresové reakce, není-li už potřebná. Pokud stresory dále působí na organismus a energetické zdroje nestačí na obnovení homeostáze a adaptace není účinná, zůstává organismus v pohotovosti a napětí přetrvává.

Třetí fázi GAS je stádium vyčerpanosti. Nastává v okamžiku, kdy je působení stresoru příliš dlouhé a organismus už nemá prostředky k tomu, aby se na situaci adaptoval. Objevují se fyziologické dysfunkce popsané v první fázi. V případě delšího působení stresoru se objevují negativní důsledky, které mohou být pro organismus fatální. (Paulík, 2010, s. 45-46).

Schopnost rezistence dle Selyeova modelu GAS (obecného adaptačního syndromu):

Obr. 2.



Obr. 4. Schopnost zvládat stres podle Selyeova modelu obecného adaptačního syndromu (GAS)

a... podnět typu působení stresoru

I. První fáze - působení stresoru

II. Druhá fáze - zvýšená rezistence (obranyschopnost organismu)

III. Třetí fáze - vyčerpání rezerv, sil, obranných možností

² Jako „stresor“ označuje Selye každý faktor, který je schopen vyvolat stres. (Selye, 1966)

Jak popisuje Paulík (2010, s. 46), v první fázi GAS je reakce na výraznější zátěžové podněty ovlivňována sympatikem. Aktivuje se dřeň nadledvin uvolňující katecholaminy (adrenalin a noradrenalin). Přítomnost adrenalinu v krvi podněcuje další činnost sympatiku prostřednictvím retikulární aktivační soustavy. Tímto dochází ke vzniku uzavřeného okruhu, který udržuje aktivaci a emocionální vzrušení, i když dotyčný podnět už přestal působit. K hypofýze se krevní cestou dostává noradrenalin, kde stimuluje produkci hormonů podporujících fungování kůry nadledvin. Dle Irmiše (1996, s. 9) dochází vylučováním katecholaminů ke zvyšování krevního tlaku, zužují se cévy, zrychluje se srdeční činnost, zvyšuje se pocení a kosterní svalstvo je silněji zásobováno krví. Současně se vyplavují zásoby cukru, utlumuje se funkce žaludku a střev, zvyšuje se krevní srážlivost a hladina cholesterolu v krvi. Všechny tyto změny mají připravit organismus na pohotový výdej energie. Behaviorálním projevem je pak útok nebo útek³, který je charakteristický emocionálním doprovodem – hněvem, strachem či úzkostí. Tato reakce se někdy označuje jako Cannonův stres (Paulík, 2010, s. 46).

Při druhém typu **stresové reakce** dochází dle Paulíka (2010) k aktivaci systému hypotalamus-hypofýza (adrenokortikotropní hormon ACTH⁴) – kůra nadledvin (glukokortikoidy čili kortikosteron a kortizol). Tato fáze (Irmiš, 1996, s. 10) připravuje jedince na boj delšího trvání. Aktivací hypotalamu dochází také ke zvyšování produkce antidiuretického hormonu (ADH), jenž pozitivně ovlivňuje paměť, což je předpokladem pro uplatnění minulé zkušenosti při řešení situací i pro nové učení. V chování se tato reakce projevuje ústupem, rezignací, poddáním se situaci, stav je doprovázen apatií, smutkem a depresí (Paulík, 2010).

Mezi tzv. „stresové hormony“ byly zařazeny i endorfiny, jež mají účinek podobný morfiu a působí proti bolesti. Jsou charakteristické tím, že během zátěžových situací jejich hladina v těle stoupá (Irmiš, 1996, s. 10).

³ v anglickém originálu: fight or flight

⁴ ACTH podporuje vyplavování glukokortikoidů (kortikosteron a kortizol), hormonů, které ovlivňují metabolismus organismu, např. vnitřního cukru z nadledvin. V organismu působí tlumivě (Paulík, 2010).

1.3 Psychologické pojetí stresu

Pro koncepci psychologického pojetí stresu a její autory je podstatné to, že stres může vznikat nejen vlivem tlaku objektivních nároků a ohrožení organismu, ale i na základě interpretace významu zátěžové situace a hodnocení míry ohrožení. Takto subjektivně hodnocené nebezpečí však nemusí vycházet z reálného stavu věcí. Jedinec může reagovat stresem i díky zkreslením a chybnému zhodnocení situace (může výrazně přecenit či podcenit nebezpečí) nebo kvůli anticipaci (objevují se obavy z ohrožení v budoucnu). Významným představitelem psychologického pojetí je R. S. Lazarus (1966, dle Paulík, 2010), který rozlišuje mezi fyziologickým stresem, který se projevuje změnami v organismu, a stresem psychologickým, jenž se projevuje změnami chování a prožívání. Základními pojmy jeho koncepce jsou kognitivní hodnocení (cognitive appraisal) a zvládání (coping). Stres podle Lazaruse vzniká v důsledku fyzického ohrožení, i pokud je situace jako ohrožující pouze hodnocena (což platí i v případě, že je negativní hodnocení nesprávné). V obou případech se následně uvádějí do činnosti systémy udržující rovnováhu organismu.

1.4 Integrační pojetí stresu

Mezi aktuální teorie se řadí práce A. Steinberga a R. F. Ritzmanna (1990, dle Paulík, 2010), která vznikla na základě novějších trendů ve výzkumu. Jejich koncepce rezignuje na jednostranně koncipované modely a nabízí bio-psycho-sociální model, jenž má být aplikovatelný na všechny úrovně živých systémů. Autoři integrovali biologické a psychologické složky za současného využití teorie živých systémů J. G. Millera.⁵

Podle Steinberga a Ritzmanna je stres materiální, informační či energetické přetížení nebo podtížení na vstupu či výstupu živého systému. Přetížení vstupu (při nevytížení výstupu) vede ke zvýšení množství hmoty, energie či informací v systému. Nedostatečné zatížení vstupu (při přetížení výstupu) má za následek snížení množství těchto entit v systému. Vstup

⁵ Podle Millerovy teorie (1978, dle Paulík, 2010) jsou živé systémy organizovány na osmi hierarchických úrovních od buňky, orgánu, organismu přes skupinu, organizaci, komunitu až po společnost a nadnárodní systémy. Na všech těchto úrovních se po vstupu do systému zpracovávají hmoty energie i informace, dochází k jejich transformacím, přestupům a výstupu. Subsystémy jsou integrovány do samoregulujícího systému, který se vyvíjí a reprodukuje. Vyvážený vztah systému k suprasystémům i vnitřní rovnováha, které jsou nutné pro adaptaci na podmínky prostředí, se udržují prostřednictvím negativní zpětné vazby. Stres jako zatěžující faktor pak může působit na všech stupních tohoto systému.

či výstup může být přetížen nebo nedostatečně zásoben vodou, vzduchem, teplem apod. Schopnost systému udržet homeostázu při vystavení stresu nazývají autoři **rezistence**. Hranicí, za kterou vzniká porucha homeostázy a zátěž, je **práh stresu**. Schopnost systému zmírnit napětí pomocí předchozí úspěšné adaptace označují autoři jako **pružnost**.

Jak uvádí Štikar (2003, s. 73), spory týkající se vymezení stresu, které se rozhořely během šedesátých let, byly ukončeny obecným přijetím interakčního principu zátěže, jakožto jednotného vztahu mezi požadavky, osobními zdroji a organismem. V **interakčním** modelu stresu rozlišuje Cox (1978, dle Paulík, 2010) požadavky na základě toho, jak ovlivňují psychiku a organismus jedince. Zatímco **vnitřní** požadavky se týkají potřeb jedince, **vnější** požadavky reprezentují potenciální zdroje stresu, které mohou nabýt formy problematických mezilidských vztahů, obtíží v pracovním zařazení a podobně.

Jednotlivé etapy interakčního modelu:

1. Objevuje se požadavek či stresový podnět, načež
2. dochází k hodnocení podnětu či požadavku s ohledem na možnosti jejich saturování či odstranění. V případě negativní odpovědi
3. nastává stres a snaha situaci změnit adaptačními mechanismy. Poté dochází
4. k novému zhodnocení situace. Jestliže jedinec situaci nezvládl, stres pokračuje.
5. Konečná zpětná vazba k situaci zahrnuje všechny úrovně systému a vede buď k rozvoji adaptačních schopností jedince a změně chování, nebo k zesílení stresového podnětu a zhoršení stavu.

Mezi integrační pojetí lze zařadit i **informační** model stresové zátěže D. Hamiltona, který za rozhodující faktor považuje **interpretaci** vycházející ze schopnosti jedince koncentrovat svoji pozornost na problém a kognitivně jej zhodnotit. Důležitou součástí interpretace je schopnost selektivního zaměření osobnosti a schopnost rozhodnout se, jakou důležitost stresovému podnětu určí. Jak uvádí Paulík (2010, s. 49-50), za hlavní obecné stresory považuje Hamilton anticipaci bolesti, sociální exkluzi či izolaci a komplexní situace se složitými podněty.

Jako poslední pojetí zařazují **kompenzační** koncepci D. S. Goldsteina (1995, dle Paulík, 2010). Pro Goldsteina je kruciólním okamžikem pro vznik stresu rozdíl mezi subjektivním přáním jedince, percepcí jeho aktuální situace či budoucím očekáváním. Při detekci rozporu dochází ke kompenzačnímu úsilí a nastolení homeostázy.

1.5 Symptomy distresu

Světová zdravotnická organizace (WHO) definovala tři úrovně příznaků (Křivohlavý, 1994):

Tab. 1.

A Fyziologické	
1.	Bušení srdce - vnímání zrychlené, nepravidelné a silnější činnosti srdce.
2.	Bolest a sevření za hrudní kostí.
3.	Nechutenství a plynatost v břišní oblasti.
4.	Křečovitě, svírající bolesti v dolní části břicha a průjem.
5.	Časté nucení k močení.
6.	Sexuální impotence a/nebo nedostatek sexuální touhy.
7.	Změny v menstruačním cyklu.
8.	Bodavé, řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou.
9.	Svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře, často spojené s bolestmi.
10.	Úporné bolesti hlavy začínající v krční oblasti a rozšiřující se od temene k čelu.
11.	Migréna - záchvatová bolest jedné poloviny hlavy.
12.	Exantém - vyrážka v obličeji.
13.	Nepříjemné pocity v krku.
14.	Dvojitě vidění a obtížné soustředění pohledu očí na jeden bod.

Tab. 2.

B Emocionální	
1.	Prudké a výrazně rychlé změny nálady.
2.	Nadměrné trápení se s věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité.
3.	Neschopnost projevit emocionální náklonnosti, sympatizování s druhými lidmi.
4.	Nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický vzhled.
5.	Nadměrné snění a stažení se ze sociálního styku, omezení kontaktu s druhými lidmi.
6.	Nadměrné pocity únavy a obtíže při soustředění pozornosti.
7.	Zvýšená podrážděnost, popudlivost a úzkostnost.

Tab. 3.

C Behaviorální	
1.	Nerozhodnost a do značné míry i nerozumné nářky.
2.	Zvýšená absence, nemocnost, pomalé uzdravování po nemoci, nehodách a úrazech.
3.	Sklon ke zvýšené osobní nehodovosti a nepozornému řízení auta.
4.	Zhoršená kvalita práce, snaha vyhnout se úkolům, výmluvy, podvádění.
5.	Zvýšené množství vykouřených cigaret za den.
6.	Zvýšená konzumace alkoholických nápojů.
7.	Větší závislost na drogách, zvýšené množství tablet na uklidnění a léků na spaní.
8.	Ztráta chuti k jídlu, nebo naopak přejídání.
9.	Změněný denní životní rytmus - problémy s usínáním, dlouhé noční bdění.
10.	Snížené množství vykonané práce a zvýšená nekvalitnost práce.

Všechny tyto příznaky s sebou současně nesou i důsledky, které se pak mohou projevit ve formě psychosomatických onemocnění.

1.6 Polarita adaptace

Existuje několik základních pojetí adaptačních mechanismů, jimiž se jedinec snaží vypořádat se stresovými situacemi. Nejdříve se zaměřím na několik polarizujících pojetí. První rozlišuje mezi naučenou bezmocností a hledačskou aktivitou.

Naučená bezmocnost – k bezmocnosti vede stres, který jedinec nedokáže předpovědět. Má obavy z budoucnosti a nadcházející situaci řeší s pomocí kauzálních atribucí. Dle Smékala (2002, s. 268) lze uvést tři dimenze atribučních procesů:

- jedinci bezmocnost přisuzují sobě (osobní) nebo situacím (univerzální)
- bezmocnost přisuzují specifickým situačním faktorům nebo obecnějším okolním podmínkám
- jedinci vnímají situaci jako neměnnou a trvalou nebo nestálou a dočasnou

Hledačská aktivita – je opakem naučené bezmocnosti a vychází z poznatku, že jiní lidé se v zátěžové situaci snaží nevzdávat a hledají nejlepší možná řešení. Aršavský a Rotenberg (Smékal, 2002) tento dynamismus charakterizují jako snahu změnit situaci nebo změnit své přesvědčení o situaci.

Druhou dvojici formuloval H. Selye (dle Smékal, 2002, s. 270), který popsal rozdíly mezi zaměřením na sebe a na činnost.

Zaměření na sebe – jedinec se při každém setkání soustředí na to, jak udělat na druhé dojem. Domnívá se, že povinnosti začínají a končí tím, že někoho uspokojí. Zřejmě vyrůstal v prostředí neustálé hrozby a nejistoty, nebo mu byla věnována přílišná péče.

Zaměření na činnost – jedinec se soustředí na to, co je třeba udělat. Soustředí se na dosažení cíle, který si vytkl, nebo mu byl zadán. Vyrůstal v podněcující atmosféře vedoucí k samostatnosti.

Podobě jako u předchozích dvou i třetí model sleduje směr, kterým se reakce jedince ubírá. Ten může reagovat **extrapunitivně**, což podle Rosenzweiga (1956, dle Smékal, 2002) znamená, že za svoji frustraci přisuzují vinu osobám a věcem v okolí; nebo může reagovat **intropunitivně** a trestat sám sebe. Mimo tyto dvě reakce ještě Rosenzweig uvádí **impunitivní** reakci, při které jedinec pokládá situaci za nevyhnutelnou a vymlouvá se na osud či smůlu.

1.7 Adaptační dynamismy

V návaznosti na polarity adaptace lze rozlišit i adaptační dynamismy podle toho, zda jedinec vnímá okolní svět jako místo plné nebezpečí, před kterým je nutno se chránit, nebo jako výzvu, kterou je potřeba zvládnout (Smékal, 2002, s. 271). Mezi nejznámější a nejprozkoumanější adaptační mechanismy řadí Smékal (2002, s. 274-284):

- ambivalence – dvojznačnost prožívaných procesů;
- anestézie – má dvě formy, fyziologickou (únik k alkoholu, drogám, sedativům, aj.) a psychologickou (popření, vytěsnění, amnézie);
- agrese – útočné jednání zaměřené na sebe nebo častěji na druhé;
- hostilita – zjevná či vysněná, obrácená k vnějšímu světu, či na sebe sama;
- introjekce – nekritické přijímání podnětů od autorit a módních vzorů;
- izolace – zůstávání stranou, vyčleňování se;
- kompenzace – nahrazování či vyvažování určité prožívané nedostatečnosti či méněcennosti;
- konfluence – splývání, jedinec nedokáže rozlišit hranici mezi sebou a okolím, typické pro novorozence;
- odčinění – úsilí o nápravu s cílem zbavit se pocitů viny;
- potlačení – jedinec si odmítá připustit nežádoucí přání, potřeby, myšlenky;
- projekce – jedinec připisuje okolí vlastní vnitřní tendence a impulzy;
- racionalizace – únikový manévr před zahanbením formou zdůvodňování, omlouvání;
- regrese – forma úniku, jedinec se obrací k nižšímu vývojovému stádiu, infantilní;
- retroflexe – akutní obrácení se proti sobě, jedinec k sobě přistupuje jako k cizímu, koná vůči sobě tak, jako by chtěl jednat vůči druhým;
- sublimace – transformace nenaplněných tužeb a přání, neúspěchů a zklamání do jiných obsahů prožívání (např. do umělecké roviny);
- substituce – volba náhradního objektu uspokojení či potřeby, jestliže je původní cíl nedostupný;
- únik – pláč, fantazírování, útěk k neúspěchu;
- verbalizace – jedinec neschopný určitého prožitku dokáže tento prožitek vyjádřit tak přesně, jako by jej skutečně prožíval.

Paulík (2010, s. 77) rozlišuje navíc:

- altruistická sebe prezentace – jedinec se prezentuje v roli „lidumila“ konajícího obecné dobro;
- bagatelizace – snižování významu něčeho, co nemůžeme získat.

Buchtová (2002) dodává:

- manipulativní obranné mechanismy – zahrnují soubor strategií a technik, které jedinci využívají za účelem dosažení svých cílů a k upevnění vlastní pozice.

S mnoha z výše uvedených adaptačních mechanismů se ve svém životě můžeme setkat, a to buď z vlastní zkušenosti, nebo zprostředkovaně. Agrese, hostilita, bagatelizace, projekce, racionalizace nebo manipulativní chování jsou častými prostředky vyrovnávání se s problematickými situacemi či komplikovanými interpersonálními vztahy. Nervová spojení nás automaticky připravují na útok, případně únik, kdykoli vyhodnotí situaci jako ohrožující. Bezprostřední reakce a zvolené jednání jsou mnohdy překvapivé nejen pro naše okolí, ale i pro nás samé. Jednotícím prvkem našich reakcí je pak snaha čelit důsledkům stresových zátěží, které jsou nebezpečné nejen z hlediska jejich intenzity a aktuálního dopadu na organismus jedince, ale i svojí nevyzpytatelností a neočekávaností.

1.8 Důsledky stresové zátěže

Epiktétos: „Lidi neznepokojují události, ale to, jak se na ně dívají.“

Jak dokládá výrok Epiktéta, lidé se někdy znepokojují a stresují ne na základě „objektivních“ skutečností, jako spíše díky „subjektivnímu“ a mnohdy chybnému zhodnocení situace. Velkou roli zde následně hrají negativní naladění na situaci, atribuční tendence a aktuální schopnost jedince zátěži čelit. Dle Štikara a kol. (2003) je zátěž vázána na kapacitu a připravenost jedince na ni odpovědět.

Štikar a kol. (2003) definují tři kategorie psychické zátěže:

1. senzorickou – ovlivňuje činnost smyslových orgánů a CNS
2. mentální – zvýšené nároky na psychické procesy (např. paměť či rozhodování)
3. emoční – vyvolává afektivní odezvu na situace

Další dimenzí je časové hledisko. Paulík (2010) rozlišuje především:

a) bezprostřední projevy zátěže a stresu: emoční rozlada, únava, snížená bdělost, ospalost, ztráta motivace, pokles výkonnosti, výpadky koncentrace a krátkodobé paměti, bolesti hlavy či břicha; objevují se agresivní projevy nebo naopak pasivita;

a dále

b) projevy trvalejšího charakteru: respirační a oběhové problémy, potíže motorického aparátu, dlouhodobé bolesti hlavy, přetrvávající sexuální problémy, negativní změny chování, poruchy duševního zdraví.

Také Paulík (2010, s. 49) jednoznačně spojuje zátěž navozenou stresem s negativními emocemi a napětím. Je-li jejich působení příliš silné a dlouhé, objevují se dle Irmiše (1996, s. 17) v podobných případech psychosomatická onemocnění, dochází ke zhoršení stavu chronických onemocnění a jedinec se může dostat až do stavu bezmocnosti a beznaděje.

Jestliže se zmiňuji o účincích stresu na organismus jedince, je nutné také zdůraznit skutečnost, že kromě negativní formy stresové zátěže **distresu**, existuje také zátěž, jež se dá označit jako pozitivní, neboli **eustres**. Význam eustresu je vhodné si připomenout v kontextu inventáře, který sestavili T. H. Holmes a R. H. Rahe. Jejich inventář indikuje význam dlouhodobého časového hlediska a současně také skutečnost, že vysoce stresogenní mohou být i situace, které se z laického hlediska jeví pouze jako radostné.

Holmes & Rahe (1970, dle Smékal, 2002), autoři teorie životních událostí (LCU⁶), přisoudili na základě empirického hodnocení kritickým životním událostem bodovou hodnotu. Překročí-li následně v období několika měsíců celková suma bodů frustračních situací hranici 300 bodů, zvýší se tím pravděpodobnost, že dotýčný jedinec v blízké době onemocní nebo se zhroutí.

⁶ anglicky Life Change Unit

Frustrační situace dle jejich závažnosti Holmes & Rahe (1970, dle Smékal, 2002).

Tab. 4.

	Škála životních událostí	Body
1.	Smrt partnera	100
2.	Rozvod	73
3.	Rozchod manželů nebo druhů	65
4.	Výkon trestu	63
5.	Smrt blízkého příbuzného	63
6.	Vlastní zranění nebo nemoc	53
7.	Sňatek	50
8.	Výpověď z práce	47
9.	Neshody nebo smíření manželů	45
10.	Odchod do penze	45
11.	Onemocnění rodinného příslušníka	44
12.	Těhotenství	40
13.	Sexuální potíže	39
14.	Přírůstek nového člena do rodiny	39
15.	Změna nebo problémy v zaměstnání	39
16.	Změna finanční situace	38
17.	Smrt blízkého přítele	37
18.	Změna pracovního zaměření	36
19.	Zabavení zastaveného majetku	30
20.	Změna zodpovědnosti v zaměstnání	29
21.	Odchod syna nebo dcery z domu	29
22.	Problémy s příbuznými	29
23.	Vynikající osobní úspěch	28
24.	Manžel(ka) začal(a) nebo přestal(a) pracovat	26
25.	Zahájení nebo ukončení studia	26
26.	Změna životních podmínek	25
27.	Změna osobních zvyků	24
28.	Problémy s nadřízeným	23
29.	Změna bydliště	20
30.	Změna školy	20
31.	Změna rekreace	19
32.	Změna náboženských aktivit	19
33.	Změna společenských aktivit	18
34.	Změna spánkových návyků	16
35.	Změna stravovacích návyků	15
36.	Dovolená	13
37.	Vánoce	12
38.	Drobné porušení zákona	11

Jak tato škála ukazuje, i události, jimiž jsou např. sňatek či narození potomka, mají vysoký zátěžový potenciál. Stejně tak „drobné“ radosti, jako např. dovolená či vánoce, mohou přispět k celkovému ohrožení rovnovážného stavu jedince.

Obecnější škálu hodnocení obtížných životních událostí s názvem LEDS⁷ sestavili Brown & Harris (1989, dle Herman & Doubek, 2008). Ti předpokládají, že k narušení psychosomatické rovnováhy může vést kterákoliv emoce bez ohledu na to, zda je vnímána jako „pozitivní“, či „negativní“. Autoři rozlišili 40 typů událostí, které sdružili do 8 skupin.

Tab. 5.

LEDS – Life Events Difficulties Schedule	
1.	Změna osobního postavení subjektu (např. změna práce) nebo navázání známosti.
2.	Závažné změny ve vztazích s blízkými osobami nebo rodinnými příslušníky.
3.	Závažné změny zdravotního stavu včetně přijetí do nemocnice.
4.	Závažné změny blízkých osob nebo rodinných příslušníků.
5.	Přestěhování nebo závažné změny v počtu kontaktů s blízkými osobami.
6.	Hrozící závažná životní změna, např. hrozba vystěhování.
7.	Výzva k závažnému životnímu rozhodnutí.
8.	Jiné závažné životní události, např. trestní stíhání.

V případech, kdy dojde ke kombinaci jednotlivých faktorů, nebo je působení stresorů příliš silné a má déletrvající charakter, dochází k vyčerpání sil a adaptačních schopností organismu. Jedním z důsledků excesivního působení stresogenních situací je i syndrom vyhoření – burn out syndrom, jemuž se věnuji v následující kapitole.

⁷ LEDS – Life Events Difficulties Schedule 1989 (dle Herman & Doubek, 2008) – škála obtížných životních událostí

2. SYNDROM VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření⁸ je v české i zahraniční psychologické literatuře poměrně podrobně a obsáhle popsán. Jde o fenomén, o kterém se v souvislosti s pomáhajícími profesemi velmi často hovoří, a to z pochopitelných důvodů. Každý, kdo měl kdy příležitost pracovat v pomáhajících profesích nebo se v této oblasti v delším časovém horizontu pohyboval, ví, jak je tato práce náročná, vyčerpávající a ne vždy je adekvátním způsobem ohodnocena. Jako člověk, který se v pedagogické sféře ve státním sektoru pohyboval (a v soukromém sektoru se i nadále pohybuje), mohu z vlastní zkušenosti reflektovat pocity marnosti a napětí doprovázené psychickým a fyzickým vyčerpáním, které jsem v průběhu jednoho intenzivního pracovního a studijního období prožíval. Jedinec, jehož se intenzivní psychofyzilogická zátěž bezprostředně dotýká, obvykle nemusí mít potíže identifikovat stresogenní objekt a rozeznat dopady, jež na něj tato zátěž má. Mnohem obtížnější je však být schopen rozeznat hranici, kdy už je míra působící zátěže nadlimitní a negativně ohrožuje všechny aspekty života jedince. Jen málokdo je schopen tuto hranici rozeznat, dokáže zvolnit, zamyslí se nad stávající situací a svým životním stylem a přistoupí k jeho radikální proměně.

V následujícím textu se budu věnovat vymezení pojmu burn-out, historickému vývoji zkoumání syndromu vyhoření, jednotlivým autorským přístupům a koncepcemi, jež popisují jeho jednotlivé fáze.

2.1 Teoretické přístupy k syndromu vyhoření

Psychologická literatura nabízí dva primární přístupy k tomuto tématu:

- a) přístup ovlivněn existenciálně orientovanou filozofií a psychologií
- b) přístup vycházející z psychologicko-medicínských poznatků týkajících se vyhoření

Řada výzkumníků se dle Kebzy a Šolcové (1998) inspirovala existencionalismem. Pro psychology, mezi které se řadili např. C. R. Rogers, S. Maddi či S. Kotasová, byly nejdůležitější ty otázky, které se týkaly prožitků vyskytujících se v krizi intelektuála a byly doprovázeny pocity osamění, změnou každodenního života a spoléháním se na síly sebe samého. Výše zmiňovaní autoři vnímají tohoto jedince jako individuum snažící se uhájit svoji samotnou existenci. Jedinec je zmítán úzkostmi, zoufalstvím, pocity beznaděje až zhnusení.

⁸ v anglickém originálu: Burn-out syndrom

Hybnou silou prožívání je u existencialisticky orientovaných autorů úzkost, jakožto nejsilnější prvek percepce reality, a dále vědomí vlastní smrtelnosti. V existencialistickém pojetí si jedinec musí projít stavy podobnými těm, které prožívá během vyhoření, aby byl schopen uvědomit si sebe sama. V. Frankl a S. Maddi tuto existenciální neurózu popsali jako chronickou neschopnost uvěřit v důležitost, užitečnost a pravdivost všeho, co člověk dělá (Kebza & Šolcová, 1998).

Druhý přístup se zaměřuje na psychologicko-medicínské dopady působení stresu, o jehož vlivu na tělesný a duševní stav jedince jsem se zmiňoval v první části diplomové práce.

2.2 Historie výzkumu syndromu vyhoření

Výzkum syndromu vyhoření měl několik fází. V první, exploratorní fázi, se výzkumníci zaměřili na pojmenování a hledání příčin syndromu vyhoření. Především ve Spojených státech se v průběhu sedmdesátých let začaly objevovat první články popisující setkání lidí pracujících v pomáhajících profesích se syndromem vyhoření Ch. Maslach (2001). Mezi první autory patřili zejména psychiatr H. Freudenberger (1975) a sociální psycholožka CH. Maslach (1976). Pojem vyhoření začal být poprvé používán v 60. letech minulého století k vyjádření chronické drogové závislosti (burned out from drugs). Jako „burnout - vyhořelí“ byli označováni dobrovolníci alternativních zdravotnických zařízení, kteří se spolupodíleli na péči o drogově závislé Farber (1991, dle Fialová & Schneiderová, 1998).

Výzkum se v první fázi soustředil na pomáhající profese a na vztah mezi příjemcem pomoci a jejím poskytovatelem. K procesu interakce a situačnímu kontextu později přibýly symptomy vyhoření a duševní zdraví vyhořelého. Jak uvádí Maslach (2001), počáteční výzkumy byly deskriptivní, vycházely z paradigmatu kvalitativního výzkumu a využívaly techniky interview a případové studie. V osmdesátých letech se výzkum posunul směrem ke kvantitativnímu paradigmatu. Začaly se využívat dotazníkové metody a předmětem výzkumu byly větší populační vzorky. Postupem času se k měření míry vyhoření prosadila a nejvíce rozšířila metoda nazvaná Maslach Burnout Inventory - MBI (Maslach, 2001).

Díky zvýšenému zájmu o syndrom vyhoření v osmdesátých letech vzniklo během krátké doby více než dvě stě psychologicko-medicínských orientovaných studií, přičemž v současné době je již k dispozici více než pět tisíc publikací věnujících se tomuto tématu (Kebza & Šolcová, 1998). Nejčastěji jsou v souvislosti se syndromem vyhoření citováni Ch. Maslach, Ch. Kyriacou, H. Freudenberger, A. Pines, B. Farber, C. Cherniss, R. T.

Golombiewski, J. Edelwich, A. Brodsky, E. F. Schwab. V českém prostředí je syndrom vyhoření nejčastěji spojován s problematikou činnosti medicínských a poradenských pracovníků a psychoterapeutů (Fialová & Schneiderová, 1998). Na zahraniční studie navazují práce řady českých autorů, např. Ďurič, 1969; Dobrovolská, 1986; Langová, Kodým, 1987; Pařízek, 1988; Fabera, 1988; Vašina, 1982, 1997; Míček, Zeman 1992; Vašina a kol., 1996; Paulík 1994, 1997 (Mlčák, 1998).

V 90. letech se pak výzkum syndromu vyhoření zaměřil i na další oblasti a profese: duchovenstvo, informační technologie, armádu, vedoucí pracovníky firem (Maslach, 2001).

2.3 Definice syndromu vyhoření

Počáteční stádia výzkumu byla charakteristická názorovou roztříštěností na příčiny a původ syndromu vyhoření. Syndrom nebyl zpočátku pregnantně definován a až v pozdějších letech došlo ke shodě na třech hlavních dimenzích syndromu: emocionálního vyčerpání, depersonalizace a snížení osobního výkonu (Maslach, 2001). Kebza a Šolcová (1998) dodávají, že i když se v průběhu 30 let výzkumu ve vědecké literatuře objevilo poměrně značné množství různých definic a koncepcí, základní charakteristiky zůstávají stejné:

- jedná se o psychický stav spojený s prožitkem vyčerpání;
- který se vyskytuje obzvláště u pomáhajících profesí;
- tento stav je utvářen řadou symptomů v psychické, částečně však i fyzické a sociální oblasti;
- podstatou syndromu je emoční a kognitivní vyčerpání, opotřebení a celková únava;
- všechny hlavní složky syndromu mají původ v chronickém stresu.

Obdobě koncipuje společné znaky Křivohlavý (1998):

- projevují se negativní emocionální příznaky charakteristické pro stav emocionálního vyčerpání, únavy, deprese atp.;
- důraz je kladen spíše na chování jedinců než na fyzické symptomy vyhoření;
- syndrom je spojován s výkonem určitého povolání;
- příznaky se objevují i u jinak psychicky zcela zdravých lidí, nejedná se tedy o psychopatologii;
- nižší efektivita práce souvisí s negativními postoji a z nich vyplývajícím chováním, ne s nižší kompetencí či pracovní schopností a dovedností.

Křivohlavý (1998, s. 47-48) ve své práci *Jak neztratit nadšení* uvádí řadu definicí psychologů, kteří se syndromem vyhoření intenzivně zabývali:

Cary Cherniss: Burnout je situací totálního vyčerpání sil.

Helena Sek: Burnout není výsledek dlouho trvajícího stresu, je to spíše důsledek selhání procesů adaptace.

Henrich Freudenberg: Burnout je stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka.

Carol J. Alexandrová: Burnout je stavem totálního odcizení a to jak práci, tak druhým lidem i sama sobě.

Donald Hay: Burnout je kritický stav člověka, který má problémy s udržováním dobré úrovně zdravého sebe-hodnocení, sebe-cenění a sebe-pojetí.

Catherine M. Norris: Burnout je stav totální ztráty představy, že jsem „někdo“ a že to, co dělám, má nějakou hodnotu.

Řehulka: Burnout je ztrátou smyslu pro zaujetí pracovní činností.

Fialová se Schneiderovou (1998) si všímají odlišného výkladu pojmu „burnout“ u Vymětala, který jej překládá jako „vyhaslost“ a syndrom definuje jako: „...specifickou emoční únavu, tedy stav citové vyčerpanosti způsobený nedostatkem psychických rezerv a projevující se nejčastěji depresivním laděním a podrážděností.“ Obdobným způsobem jej vykládá i Mareš (1991, dle Fialová & Schneiderová, 1998), který říká, že se jedná o vyhasínání vnitřní motivace a ztrátu potřeby být lidem prospěšný, rozdávat se, obohacovat žáky.

Křivohlavý (1998) dále rozlišuje definice na popisné a zralé, na základě čehož vytváří dvě kategorie, do kterých řadí autory obě skupiny reprezentující:

popisné definice

Henrich Freudenberg: Burnout je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly).

Cary Cherniss: Burnout je výsledek procesu, v němž lidé velice intenzivně zaujati určitým úkolem (ideou) ztrácejí své nadšení.

Edelwich & Richelson: Burnout je proces, při němž dochází k vyčerpání fyzických a duševních zdrojů (energií), k vyplenění celého nitra, k „utahání se“ tím, že se člověk nadměrně intenzivně snaží dosáhnout určitých subjektivně stanovených nerealistických

očekávání, nebo že se snaží uspokojit takováto nerealistická očekávání, která mu někdo jiný stanoví.

zralé definice

Agnes Pines & Elliott Aronson: Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy.

Maslach & Jackson: Burnout je syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem.

2.4 Symptomy syndromu vyhoření

Křivohlavý (1998) rozděluje symptomy do dvou skupin:

I. subjektivní – projevující se mimořádně velkou únavou a sníženým sebehodnocením; dále jsou doprovázeny pocitem snížené profesní kompetence a problémy spojenými se zhoršenou koncentrací, zvýšenou iritabilitou a negativismem. Patří sem i příznaky stresového stavu při absenci organického onemocnění.

II. objektivní – zahrnují déletrvající sníženou výkonnost, jež je vnímána i v pracovním okolí a konzumenty služeb (zákazníky, pacienty, klienty, studenty).

Jiná situace nastává u symptomů, jež mají původ v psychiatrickém onemocnění, jsou způsobeny nedostatečnou profesní vybaveností pro výkon práce či jsou následkem nepříznivých rodinných problémů Křivohlavý (1998).

Kebza a Šolcová (1998) rozdělují symptomy dle úrovní, v nichž se projevují:

Tab. 6.

Psychická úroveň	
1.	Pocit neefektivního vynakládání vlastního úsilí.
2.	Převládá pocit celkového duševního vyčerpání.
3.	Dochází k utlumení aktivity, redukci spontaneity, kreativity a iniciativy.
4.	Převažuje depresivní ladění, pocity smutku, frustrace, beznaděje.
5.	Jedinec se zabírá svojí postradatelností, možnost mikromanických bludů.
6.	Častý negativismus, cynismus a hostilita ve vztahu k práci s lidmi.
7.	Pokles až ztráta zájmu o profesi a instituci, v níž je vykonávána.
8.	Sebelítost, prožitky nedostatečného uznání.
9.	Iritabilita, někdy selektivní interpersonální senzitivita.
10.	Redukce činnosti na rutinu, užívání stereotypů.

Tab. 7.

Fyzická úroveň	
1.	Celková únava organismu, apatie, ochablost.
2.	Snadná unavitelnost.
3.	Vegetativní obtíže: zažívací a dýchací problémy, bolesti u srdce.
4.	Bolesti hlavy, často nespecifikované.
5.	Poruchy krevního tlaku.
6.	Poruchy spánku.
7.	Bolesti ve svalech.
8.	Přetrvávající celková tenze.
9.	Zvýšené riziko vzniku závislosti.
10.	Zásahy do rytmu, frekvence a intenzity tělesné aktivity.

Tab. 8.

Úroveň sociálních vztahů	
1.	Útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých.
2.	Tendence k redukci kontaktů s klienty a kolegy v práci.
3.	Nechuť k vykonávané profesi a všemu, co s ní souvisí.
4.	Snížená empatie (především u jedinců s původně vysokou mírou empatie).
5.	Konkrétně-operační styl myšlení.
6.	Narůstání konfliktů důsledkem nezájmu o okolí.

Obsáhlejší výčet situací, u nichž hrozí výskyt symptomů vyhoření sumarizuje Křivohlavý (1998):

- u člověka s velkým počátečním nadšením, které však časem ochablo
- u člověka, který na sebe neustále klade příliš vysoké požadavky
- u člověka, který pracuje nad úroveň své kapacity a schopností
- u člověka vysoce výkonného, produktivního, mimořádně tvořivého
- u člověka vysoce odpovědného a pečlivého
- u perfekcionisty, který se snaží vše dělat co nejpřesněji
- u člověka, který by mohl být zařazen mezi tzv. workoholiky
- u člověka, který neúspěch prožívá jako osobní porážku
- u člověka, který není s to si přiměřeně odpočinout, regenerovat svoji energii
- u člověka s nízkou úrovní zdravé asertivity
- u lidí s fobickými charakteristikami osobnosti
- u lidí s obsesivní a kompulsivní osobností
- u lidí, kteří dělají věci, které by dělat nemuseli či neměli
- u lidí posedlých soupeřením a soupeřivostí
- u lidí s tzv. A-typem osobnosti
- u lidí s nadměrnou akumulací obtížných životních podmínek
- u lidí s příznakem uspěchanosti, kteří žijí v neustálém časovém stresu
- u lidí s tzv. vnějším zdrojem usměrnění, tj. externím LOC (locus of control)⁹
- u lidí, kteří na sebe sami kladou příliš dlouho velké požadavky
- u lidí, kteří pocítují neustále ohrožení kladného sebehodnocení

2.5 Fáze syndromu vyhoření

Deskripce jednotlivých fází vyhoření se liší v závislosti na koncepci, se kterou autoři k problematice přistupují. Biologický koncept C. Chernisse je charakteristický postupným zvládáním stresu, což je doprovázeno průběžnou změnou postojů, emocionality jedince a jeho copingových strategií (Kebza & Šolcová, 1998). Interakční model R. Schwaba počítá s interakcí jedince s danou situací a následným třífázovým vývojem syndromu vyhoření:

⁹ LOC (locus of control) - charakteristika dle Rottera a Donovana, kde podněty a příkazy toho, co dělají, vycházejí více od druhých lidí, než od nich samotných (Křivohlavý, 1998).

1. fáze - objeví se nesoulad mezi požadavky zaměstnání a schopností jedince tyto požadavky plnit;
2. fáze - objeví se bezprostřední emocionální reakce na tuto nerovnováhu v podobě úzkosti, napětí, únavy a vyčerpání;
3. fáze - dojde ke změně v postojích a chování jedince k okolí, s klienty jedná neosobně, mechanicky. Jde o formu defenzivního chování, o snahu uniknout ze situace, která se nedá zvládnout obvyklými mechanismy.

Na jednotlivé fáze syndromu vyhoření lze nahlédnout i optikou existencionální psychoterapie rakouského terapeuta A. Laengleho (Křivohlavý, 1998). Laengle propojil tři fáze vyhoření se třemi procesy:

1. fáze – jedinec je nadšen pro věc, jde za svým cílem, který dává jeho životu smysl. Práce, kterou vykonává, ho naplňuje, je instrumentem k dosažení stanoveného cíle.
2. fáze – práce přestává být prostředkem, stává se cílem. Centrem zájmu se stává dříve vedlejší produkt práce, např. peníze. Jedinec se odcizuje svému cíli, přestává být sám sebou, blíží se existenciální vakuum v podobě prázdnoty jeho bytí a smyslu existence. Hledá si náhradní, zdánlivé¹⁰ cíle.
3. fáze – autor ji poeticky nazývá „životem v popeli“. Je charakteristická ztrátou úcty ke druhým lidem, věcem, cílům. Svět je vnímán materialisticky. V chování převládá cynismus, ironie, sarkasmus. Jedinec přestává respektovat sám sebe, své cíle. Je cynický k sobě i k druhým. Nastává existencionální prázdnota, jeho život ztrácí smysl.

Pravděpodobně nejznámější je čtyřfázový model vývoje vyhoření, jenž vytvořila Maslach (2001):

1. fáze – symbolizuje ji nadšení a přetěžování organismu pracovní aktivitou;
2. fáze – dostaví se emocionální a v menší míře i fyzické vyčerpání;
3. fáze – jedinec si ve snaze vyrovnat se s vyhořením dehumanizuje své okolí;
4. fáze – finální fáze se všemi negativními důsledky (negativismem, cynismem, úplným vyčerpáním).

¹⁰ zdánlivé cíle (Scheinzielen) – např. zvýšený zájem o módu, sklony ke konformitě, starost o své společenské postavení nebo snaha přiklonit se k nějaké ideologii (politické straně, náboženské sektě, moderní filozofii, uměleckému směru atp.) Křivohlavý (1998).

Patrně nejčlenitější model dvanácti kontinuálních fází vývoje vyhoření vytvořil J. W. James (1982, dle Křivohlavý 1998):

1. fáze – jedinec se snaží ve své práci pozitivně zviditelnit;
2. fáze – snaha dělat vše sám;
3. fáze – zanedbávání vlastních potřeb a péče o sebe;
4. fáze – jediným zájmem jedince se stávají práce, projekt, plán, návrh, úkol, cíl;
5. fáze – hodnotový žebříček se rozměňuje, není jasné, co je důležité;
6. fáze – popírání všech příznaků rodícího se vnitřního napětí jako způsob obrany;
7. fáze – dezorientace, ztráta naděje, zrod cynismu, útěk k alkoholu, drogám atp.;
8. fáze – radikální změny v chování, např. nesnášenlivost či sociální izolace;
9. fáze – depersonalizace, ztráta kontaktu se sebou samým, svými hodnotami a cíly;
10. fáze – prázdnota, pocity zoufalství ze selhání, touha po smysluplném životě;
11. fáze – deprese, nulové sebe-hodnocení, smyslu prázdné vakuum;
12. fáze – fyzické, mentální, emocionální vyčerpání, vědomí naprosté nesmyslnosti všeho, i marnosti dalšího žití.

2.6 Profese ohrožené syndromem vyhoření

Jak už jsem se ve své práci zmiňoval, syndromem vyhoření jsou ohroženy především ty profese, které se obecně označují jako pomáhající. Existuje však celá řada dalších povolání, jejich výkon je emocionálně, psychicky a často také fyzicky natolik náročný, že jejich vykonavatelé nejsou imunní vůči vyhoření obdobně, jako je tomu u pomáhajících profesí. Kebza se Šolcovou (1998) sestavili výčet profesí, jejich společným jmenovatelem je vyšší pravděpodobnost výskytu vyhoření:

- lékaři, především kliničtí, a dále lékaři v oborech jako např. onkologie, chirurgie, JIP
- zdravotní sestry a další zdravotničtí pracovníci
- psychologové a psychoterapeuti
- sociální pracovníci
- učitelé na všech stupních škol
- pracovníci pošt všeho druhu, zvláště pracovníci u přepážek a poštovní doručovatelé
- dispečeři a dispečerky záchranné služby a dopravy
- policisté, především v přímém výkonu služby, kriminalisté, členové hlídek
- právníci, zvláště pak advokáti

- pracovníci věznic
- profesionální funkcionáři, politici, manažeři
- poradci a informátoři
- úředníci v bankách a úřadech, orgánech státní správy
- za určitých okolností příslušníci ozbrojených sil
- duchovní a řádové sestry
- někdy se burnout syndrom projevuje i u nezaměstnaneckých kategorií, vždy však u osob, které jsou v kontaktu s druhými lidmi, jsou závislé na jejich hodnocení a mohou být vystaveny působení chronického stresu – umělci, sportovci, ale také osoby samostatně výdělečně činné, např. dealeři, pojišťovací a reklamní agenti.

Jackson & Maslach (1982, dle Maslach, 2001) své prvotní výzkumy vyhoření v letech 1976 až 1984 cílili na pracovníky pomáhajících profesí, včetně zdravotní péče, sociálních služeb, duševního zdraví či vzdělávání. Jejich další výzkum se týkal zvýšené domácí agresivity u příslušníků policejních složek (Jackson & Maslach, 1982). Tendence k vyhoření diagnostikovali i v oblasti justičních služeb (Jackson, Turner & Brief, 1987, dle Maslach, 1998) a zaměstnanců veřejných služeb (Zedeck, Maslach, Mosier, & Skitka, 1988, dle Maslach, 2001). Významným prediktorem emocionálního vyčerpání se ukázal být i věk. Maslach & Jackson (1985, dle Maslach, 2001) zachytili vyšší skóre na škále depersonalizace u mladých učitelů ve srovnání se staršími pedagogy.

Jak dokládají předchozí podkapitoly, problematice vyhoření je věnováno ve vědecké literatuře poměrně dost prostoru, takže se výzkumník před zahájením vlastního výzkumu může opřít o data z dřívějších studií. Např. Paulík (1997) provedl výzkum, který byl zaměřený na percepci náročnosti pedagogické profese mezi 520 pedagogy všech stupňů škol, přičemž 36,8 % z nich hodnotilo svoji profesi jako vysoce až extrémně zatěžující. Fontana (1997) naměřil hladinu mírného stresu u 72 % pedagogických pracovníků, u 23 % diagnostikoval vážný stres. Miňhová (2000) identifikovala zvýšený neuroticismus u 40 % pedagogických pracovníků základních škol. Stejný údaj vykázali i Řehulka s Řehulkovou (1998). Ti navíc u 10 % respondentů naměřili hodnoty, u nichž se již doporučuje okamžitý zásah a přerušení výkonu funkce.

Také já jsem se problematikou syndromu vyhoření zabýval v rámci své bakalářské práce. Cílem mého kvantitativně orientovaného výzkumu (Stolár, 2007) bylo zjistit, zda existuje vztah mezi syndromem vyhoření a osobnostními rysy u pedagogických pracovníků.

Vycházel jsem z hypotézy, že lidé s nižší odolností vůči vyhoření mohou vykazovat obdobné osobnostní rysy. Současně jsem předpokládal větší variabilitu a menší korelaci osobnostních charakteristik u jedinců s nižším skóre vyhoření. Na základě výzkumu, jehož se zúčastnilo 83 pedagogů základních škol, jsem došel k závěru, že z pěti dimenzí NEO, pětifaktorového osobnostního inventáře, korelují se syndromem vyhoření dimenze *neuroticismu* a částečně *extraverze*, zatímco dimenze *otevřenosti vůči zkušenosti, přívětivosti a svědomitosti* s vyhořením statisticky významně nekorelovaly (Stolár, 2007). Problém, se kterým jsem se především potýkal, bylo zajištění dostatečného počtu probandů ochotných na výzkumu participovat. Jedním z důvodů mohlo být i to, že člověk, aktuálně se potýkající s některou z fází vyhoření, nemusí být ochoten se v průběhu výzkumu otevřít, či se ho jen zúčastnit. Dalším faktorem mohla být nedůvěra v anonymitu samotného šetření a z toho pramenící strach z případné ztráty zaměstnání. Z těchto důvodů považuji kvantitativní výzkumy v této oblasti za mimořádně složité a náročné na dodržení validity a reliability výzkumu. Naskytá se otázka, není-li problematika vyhoření spojená s pomáhajícími profesemi více, než ukazují výzkumy v této oblasti. I na základě předchozí zkušenosti s výzkumem vyhoření jsem se tentokrát rozhodl více se zaměřit na hloubku zkoumaného problému a rozšířit tematiku o oblast prevence vyhoření a zvládání stresu.

3. COPINGOVÉ STRATEGIE

Třetí kapitolu věnuji profesi pedagogického pracovníka a problémům a zátěžím s ní spojenými. V návaznosti na pracovní zátěž se zaměřím na dynamismy zvládání zátěžových situací a jednotlivé strategie a techniky.

3.1 Pedagogičtí pracovníci a profesní zátěž

Profese pedagogického pracovníka je ve společnosti vnímána na jedné straně jako záslužná, jako jistý druh „poslání“, které je hodno společenského uznání a ocenění, na druhou stranu se však tohoto ocenění a uznání příliš často pedagogickým pracovníkům nedostává, i když se pravidelně umisťují na horních příčkách žebříčku vážnosti či popularity jednotlivých zaměstnání. Po každém takovém zveřejnění obliby se tedy pedagogičtí pracovníci mohou chvíli hrát touto virtuální úctou a pocitem sounáležitosti ke svému profesnímu stavu, než je opět dostihne realita v podobě nízkého mzdového ohodnocení, nadměrné a všudypřítomné byrokratické zátěže ze strany nadřízených orgánů, nedostatečného materiálního vybavení pro výkon profese a každodenního psychického a fyzického vypětí, které zažívají v konfrontaci se svými klienty, studenty či jejich rodinnými příslušníky. Není proto žádným překvapením, že je profese pedagogického pracovníka současně vnímána jako jedna z nejnáročnějších. Je spojena s vysokými očekáváními a nároky. Odborné předpoklady strukturuje Čáp (2001) následovně:

- vysoká odborná erudice v příslušné profesi;
- efektivní znalost a aplikace psychologických a pedagogických poznatků;
- schopnost adekvátní a kvalitní komunikace a interakce;
- výborné organizační předpoklady a ochota kooperovat;
- vysoká míra sociálních schopností;
- osobnostní zralost;
- technicky orientované dovednosti.

Téměř ideální osobnost vykresluje Žaloudíková (2001, s. 64): „*Měl by být vyrovnanou osobností s kladnými rysy jako vytrvalost, trpělivost, tvořivost, se schopností zdolávat zátěžové, stresové situace. Dále nervově silný, stabilní, se schopností adaptace na vnější podmínky, a to vše předpokládá i nadprůměrný intelekt a kontinuální sebevzdělávání a sebevýchovu, dobrou odbornou přípravu i morální vlastnosti.*“

Mezi další dispozice lze zařadit:

- smysl pro zodpovědnost;
- sociální inteligenci;
- smysl pro humor;
- administrativní dovednosti;
- schopnost orientovat se v zákonných ustanoveních;
- snahu celoživotně se vzdělávat v dalších vztažných oborech.

Mezi klíčové kompetence se tedy především řadí schopnost zvládat stres a zátěž. Co se rozumí pojmem „zvládání“, jaké typologické aspekty předpovídají jeho účinnost a jaké strategie a techniky může jedinec preventivně použít, popisují v další části.

3.2 Copingové strategie a techniky

Hovoříme-li o copingových strategiích¹¹, je třeba dle Křivohlavého (1994) rozlišovat mezi copingem a adaptací. Platí, že v případě zvládání zátěže (stresu) jako takové hovoříme o adaptaci. O copingu se zmiňujeme tehdy, jedná-li se o případy, kdy je zátěž nadlimitní či podlimitní vzhledem ke schopnosti jedince jí čelit a je třeba vyvinout značné úsilí k jejímu zvládnutí (náročné životní situace).

S. Folkman a kol. (1986, dle Paulík, 2010, s. 79-80) charakterizují coping jako „...*behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi související s úsilím osoby eliminovat, zvládat či tolerovat vnitřní nebo vnější tlaky a tenze pocházející z interakce osobnosti a prostředí.*“

¹¹ z anglického originálu „cope“ – zvládnout, vypořádat se, vědět si rady

Lazarus (1966, s. 313-318) definuje výraz „coping“ jako preferované strategie pro vypořádání se s hrozbou. Mezi základní copingové vzorce řadí::

- 1) přímé reakce zaměřené na posílení obranyschopnosti vůči hrozbě
 - a. přímý útok se zlostnou reakcí
 - b. zlostná reakce bez útoku
- 2) vyhnutí se hrozbě
 - a. přímo vyjádřené vyhnutí s pocity strachu
 - b. vyhnutí se, přičemž pocity strachu jsou potlačeny
 - c. vyhnutí se beze strachu
- 3) úzkostné reakce

Lazarus svoji koncepci později upravil v souvislosti s tím, jak typy copingových strategií působí (Paulík, 2010):

- a) coping zaměřený na problém (problem-focused coping)
- b) coping zaměřený na emoce (emotion-focused coping)

K tomuto rozdělení později Carver, Scheier a Weintraub (1989, dle Paulík, 2010) přidali skupinu zahrnující:

- c) dysfunkční způsoby zvládání (projevování negativních emocí, oddálení subjektu od problému a úniky k návykovým látkám)

3.2.1 Typologické aspekty copingových strategií

Zabýváme-li se lidmi, kteří podléhají značné pracovní zátěži, můžeme u nich pozorovat značné rozdíly ve způsobech jejího zvládání a volbě adekvátních copingových strategií. Krivohlavý (1998) uvádí, že zatímco k jedné straně kontinua patří lidé, kteří tváří v tvář překážkám pociťují přílišné obavy a strach, lidé s pozitivním postojem řeší problémy s optimismem a silnou vůlí. Rozdíly mezi těmito skupinami se zabývali např. Friedman a Roseman (1974), kteří si všimli, že z hlediska výskytu infarktu myokardu je možno tyto lidi rozdělit do dvou skupin. U skupiny s A typem chování (energičnost, soutěživost, asertivnost až agresivita, riskování, bezohlednost k druhým) se projevil poměrně značný výskyt infarktu myokardu - 15%, u skupiny s B typem chování (vyrovnanost v jednání, práci, ujasněné životní hodnoty) byl jeho výskyt menší - 7% (Renaudová, 1993, s. 29). Je důležité podotknout, že závažné onemocnění může potkat i osobnosti typu B, je k tomu však potřeba

silnější zátěže. Typologii „A-B“ odpovídá obdobná typologie „Confronters-Avoiders¹²“ „Confronters“ mají tendenci situacím aktivně čelit, zatímco „Avoiders“ se jim spíše vyhýbají a problémy popírají (Rheinwaldová, 1995, s. 109). Stejně jako u typu A mají i lidé typově označování jako „Avoiders“ zvýšené sklony ke kardiovaskulárním chorobám.

Kromě dvou výše zmíněných typů A a B rozlišují někteří autoři i typy C a D (Paulík, 2010). Pro typ C platí sklony k rezervovanosti a konformismu v sociálních vztazích, vyhýbání se konfliktům, submisivité a potlačování úzkostných a zlostných emocí. Typ C je dle výzkumů Grosarth-Maticeka, Eysencka či Barreta (1993, dle Paulík, 2010) náchylný k nádorovým onemocněním. Jedinec odpovídající typu D tíhne k prožívání negativních emocí za současného potlačování jejich projevů a má sklon ke kardiovaskulárním chorobám.

Ve výzkumu zaměřeném na pedagogické pracovníky, který provedli Vašina s Valoškovou (1998), se ukázalo, že jedna třetina z nich vykázala nadprůměrné hodnoty v jednotlivých faktorech chování typu A. Potvrdili také korelaci mezi osobnostními dispozicemi jako je nezdolnost¹³ či hostilita a zdravotním stavem probandů. Zatímco lidé tzv. emocionálního typu jsou díky své otevřenosti k potřebám druhým a zvýšené citlivosti náchylnější k vyhoření, jedinci, kteří se nepoddávají životním obtížím a vykazují jistou tvrdost či nezdolnost, jsou vůči vyhoření imunnější (Křivohlavý, 1998).

3.2.2 Techniky a metody zvládání zátěže

V následující podkapitole se věnuji způsobům, které jedinci používají ve snaze čelit zvýšené zátěži. Důraz je kladen na uvědomované postupy a techniky jakožto protikladu k více či méně neuvědomovaným způsobům. Mezi neuvědomované se řadí např. nevědomé vytěsnění, regrese, projekce, introjekce, reaktivní jednání, sociální izolace, identifikace, altruistická sebeprezentace, naučená bezmocnost či záměrné sebeznevýhodňování. Jak uvádí Paulík (2010, s. 77), jejich základem je změna hodnocení a prožívání reality.

¹² z anglického originálu – „confront“ (čelit) a „avoid“ (vyhnout se)

¹³ v anglickém originálu „hardiness“ (Maddi, Kobasová, dle Křivohlavý, 1998)

V tabulce číslo 9. jsou zachyceny rozdíly mezi obrannými (neuvědomovanými) a zvládacími (uvědomovanými) reakcemi Čáp & Mareš (2007, dle Paulík, 2010, s. 78-79).

Tab. 9.

Obranné reakce	Zvládací reakce
Obsahují implicitní operace.	Obsahují explicitní operace.
Aktivovány intrapsychicky.	Aktivovány prostředím, okolnostmi.
Obtížněji pozorovatelné.	Snadněji pozorovatelné.
Jedinec si je uvědomuje.	Jedinec je ovládá vůlí.
Determinovány osobnostními rysy.	Determinovány jak osobnostně, tak situačně.
Základem je instinktivní chování.	Základem jsou kognitivní procesy.
Nepředchází zhodnocení situace.	Předchází zhodnocení situace i vlastních možností.
Výsledkem je automatické chování.	Výsledkem je promyšlené chování.

Mezi základní a oblíbené techniky věnující se zvládání nadměrné zátěže se řadí:

Regulační a relaxační metody

Tyto metody doporučuje Irmiš (1996, s. 108), Paulík (2010, s. 90-91), Rheinwaldová (1995, s. 180-181), Wilson (1997, s. 92), Henning & Keller (1996, s. 87), Homer (1984, dle Maslach, 1998, s. 67). Mezi nejznámější relaxační a imaginalizační techniky patří **Schultzův autogenní trénink** (Paulík, 2010, Irmiš, 1996, Rheinwaldová, 1995). Ten je rozšířený zejména v Evropě, a to jako celek nebo jen některé jeho části. Výhodou je jeho nenáročnost. Autor, J. H. Schultz v něm využívá poznatky o vzájemném vztahu mezi svalovým a psychickým napětím a fungováním vegetativní nervové soustavy. Realizace autogenního tréninku se opírá o motivaci jedince a znalost postupu, přičemž cvičení je možné po osvojení provádět samostatně (Paulík, s. 191). Rheinwaldová (1995, s. 180-181) popisuje: „*Nejprve se soustředíte na pravou paži a ruku a v duchu si každý pokyn 6x opakujete: Moje pravá ruka je těžká a teplá. Uvolníte svaly a soustředíte se na levou ruku: Moje levá ruka je těžká a teplá. Následně žaludek: Žaludek je teplý a klidný. A pokračuje se obdobně s dalšími částmi těla: Moje pravá noha je těžká a teplá. Moje levá noha je těžká a teplá. Zaměříte se i na dech: Můj dech je klidný a pravidelný. Dýchám klidně a pravidelně. Srdce tepe klidně a pravidelně. Předposlední pokyn zní: Čelo je klidné a chladné. A nakonec si opakujeme: Jsem klidný, uvolněný a vyrovnaný.*“

K nacvičení volního ovládnutí uvolnění svalů spolu se zvládáním psychických tenzí může pomoci **Jacobsonova progresivní relaxace**. Jedinec se zbavuje tenze nejprve v rukou a následně v nohou, trupu, krku, ve svalech čela, v obočích, očních víčkách, tvářích, sanici,

rtech i jazyku. Do cvičení se prokládá nácvik představ obrazů a nakonec se zařazují řečové cviky (Míček, 1986, s. 195).

Další relaxační technikou je postup Nispana Bhava importovaný z Indie lékařkou V. Doležalovou (Paulík, 2010, s. 191). Spočívá v zaměření pozornosti na určitý zvuk, zpočátku intenzivní, ale postupně slábnoucí, jako např. zvuk projíždějícího automobilu nebo rytmický zvuk, např. tikot hodin. Jedinec v pohodlné poloze vsedě uvolněn a se zavřenýma očima pasivně naslouchá zvuku, nechá jej vstoupit do svého vědomí a pak jej nechá míjet. Na počátku si také uvědomuje lehkost svých rukou, nebo tíži těla. Postupně se úplně upne na zvuk a na vše ostatní, včetně svých tělesných pocitů, zapomene. Dokonce může na chvíli vypnout i vnímání zvuku. Při vlastní pasivitě a hluboké fyzické relaxaci se prohlubuje pocit klidu a uvolnění.

Za významný prostředek k upevnění duševní rovnováhy považuje Míček (1986, s. 42) **koncentraci** a cvičení vedoucí k jejímu zvýšení. Jako hlavní argumenty uvádí:

1. Upevnění duševní rovnováhy.
2. Zvyšování pracovního výkonu a snižování únavy při práci.
3. Prohloubené poznání objektů koncentrace.

Při nácviku koncentrace lze použít techniku Rudnianského (dle Míček, 1966, s. 52):

1. Pozoruj několik minut jednoduchý předmět. Krabičku, stůl, džbánek atd. Snaž se zaregistrovat všechny vlastnosti tohoto předmětu.
2. Zavři oči a snaž se představit si předmět co nejpřesněji.
3. Otevři oči a znovu zkontroluj, kolik maličkostí jsi zapomněl registrovat.
4. Můžeš se pokusit nakreslit z paměti přesně to, co jsi viděl.
5. Porovnej přesnost kresby se skutečným předmětem.

Že je koncentrace důležitým aspektem každé kreativní práce potvrzuje i výrok Isaaca Newtona, když se jej tázali, čím si vysvětluje své objevy v oblasti mechaniky hvězdných těles. Ten odpověděl: „*Je to tím, že jsem nemyslel na nic jiného.*“ (Gerling, dle Míček, 1986).

Autosugesce

Autosugesce či autohypnóza také náleží do kategorie autoregulačních metod (Wilson, 1997, s. 102, 126). Irmiš (1996, s. 132) udává, že autosugescí můžeme do určité míry ovlivňovat způsoby našeho emočního chování (např. úzkostnost, výbušnost, agresivitu), fungování paměti, bolest a myšlenkové postoje. Autosugestivní formule by měly být krátké, výstižné, zapamatovatelné a s pozitivním, případně neutrálním zabarvením. Za špatně zvolenou autosugestivní formuli uvádí Irmiš: „Hlava mě nebude bolet.“ Správná by měla znít: „Hlavu mám jasnou“. Tyto formule je pak dobré si předříkávat ve stavu klidové relaxace alespoň 2x denně.

U somatických formulí doporučuje Irmiš (1996, s. 135-136) následující znění:

kůže: „Kůže je klidná, šupiny mizí.“

astma: „Dech je klidný a lehký.“

trávení: „Žaludek pracuje klidně a pravidelně.“

menstruace: „Menstruace probíhá klidně a bezbolestně.“

obezita: „Jsem v jídle zdrženlivý.“

U psychických obtíží doporučuje:

úzkost: „Nejde o život.“ či „Úzkost se zmírňuje.“

spánek: „Víčka mě pálí, jsem ospalý.“ „Spánek je hluboký a uzdravující.“

uklidnění: „Cítím hluboký klid.“

deprese: „Starosti jsou mi lhostejné.“

Za poněkud problematickou považuji formuli týkající se spánku - „Víčka mě pálí, jsem ospalý“. Sloveso „pálit“ ve spojitosti s oční oblastí nemusí u každého vyvolávat stav relaxace, spíše nejistoty a podráždění.

Důležitost správně volených slovních formulí a aplikačních postupů zdůrazňuje i Míček (1986, s. 113-115) a upozorňuje na omyly při pokusech aplikovat autosugesce:

- a) nesprávný předmět autosugesce – např. nemůžeme autosugescí ovlivnit průběh nemoci někoho blízkého;
- b) násilné vnucování autosugesce – např. čím více se člověk trpící nespavostí nutí do spánku, tím je bdělejší a podrážděnější;

- c) nežádoucí negativní sugesce, která se uskuteční – např. když si jedinec sugeruje, že určitou věc nezvládne, i když je velmi snadná. Pak je pro něj velmi těžké úspěchu dosáhnout;
- d) falešná domněnka, že autosugesce vyžaduje potlačení racionální složky osobnosti a ztrátu osobní odpovědnosti;
- e) nedostatek prožitků a představ, které by adekvátně ilustrovaly prováděnou autosugesci – např. někteří jedinci se domnívají, že si stačí kdykoli zopakovat „Jsem klidný.“ a klid se za všech okolností opravdu dostaví;
- f) přílišná neurčitost autosugescí – nedostatečně konkretizované představy, nedostatečné spojení myšlenek s realitou.

Aktuální psychický stav lze ovlivnit i užíváním **manter**. V indických a tibetských náboženských systémech se jejich recitací jedinci očišťují od nevhodných myšlenek a ladí svoji vnitřní energii do vyšších sfér vnímání. Patrně nejznámější je mantra stvoření OM, případně AUM. Má se za to, že vyslovováním manter vznikají vibrace, které povzbuzují vyšší centra lidské bytosti k rozvoji. Tyto vibrace by měly otevírat a aktivizovat tzv. čakry, jež ovlivňují jednotlivé funkce organismu. Mantry se vyslovují nahlas nebo potichu za současné koncentrace mysli na pozitivní obsahy Paulík (2010, s. 195).

Pozitivní vliv **meditace** jakožto formy relaxace zmiňuje Irmiš (1996, s. 136), Paulík (2010, s. 189, 191), Renaudová (1993, s. 118) i Rheinwaldová (1995, s. 178), z jejíž práce jsem pro ilustraci vybral techniku **Transcendentální meditace** indického guru Maharishi Mahesh Yogi. Tato jednoduchá technika spočívá v tom, že si jedinec pohodlně sedne a 20 minut si opakuje jedno slovo – mantru, které mu určí jeho učitel. Monotónnost opakování má přinést vyprázdnění mysli od starostí a problémů. Na úrovni tělesných funkcí má dojít ke snížení krevního tlaku a v mozku by měly začít převládat vlny alfa, které jsou spojovány se stavem uvolnění. Ještě jednodušší verzí je tzv. **Bensonova metoda**, nazvaná dle jejího autora Dr. Bensona (Rheinwaldová, 1998, s. 178), která poskytuje stejné výsledky, aniž by přitom musel jedinec při ní sedět v poněkud nepohodlné pozici „lotosu“ a opakovat při tom mantru. Ke zklidnění mysli postačuje jakékoliv jiné slovo¹⁴, které se při výdechu polohlasně nebo v duchu opakuje. K celkovému ozdravení mysli pak dle autorky zapotřebí udržet koncentraci na cvičení 10-20 minut nejlépe 2 x denně.

¹⁴ Benson používal slovo „one“ (anglicky „jedna“), Rheinwaldová volí „strom“ (Rheinwaldová, 1998).

S technikami, založenými na meditacích, uvolnění a opakování slov, souvisí i správné **dýchání**. Důležitost zvládnutí optimálního způsobu dýchání, jakožto prostředku k dosažení psychosomatické harmonie, zdůrazňují Irmiš (1996, s. 108), Renaudová (1993, s. 118), Wilson (1997, s. 82) či Paulík (2010, s. 193), jenž doporučuje **Pfeifferovu sestavu** (dle Míček 1984, s. 187). Podstatou je soustředění se na vlastní nádech a výdech, což se většině lidí daří bez obtíží. Cvičení se provádí vsedě na židli. Horní část těla je vzpřímená a uvolněná. Ruce jsou položeny na stehnech dlaněmi nahoru, nebo vloženy jedna do druhé na klíně. Může se cvičit i vleže na zádech s rukama podél těla. Dýchání, jako nejjednodušší způsob fyziologické kontroly, doporučuje i Rheinwaldová (1995, s. 173-174) a popisuje postup jednoho z nejjednodušších dechových cvičení: *„Zhluboka se nadýchněte a plně vydýchněte. Při dalším nádechu počítejte v duchu do čtyř, pak zadržte na čtyři doby dech a na osm dob pomalu vydechujte. Opakujte 4 krát.“*

Ne všechny techniky vycházející z meditace či sugesce lze však považovat za prokazatelně účinné a z vědeckého hlediska obhajitelné. Svoji roli může hrát i „placebo efekt“, jenž má původ v autosugesci pozitivního účinku, např. nějaké chemické látky (léku) či spirituálního prožitku (meditace, modlitba) na psychiku nebo fyzický stav jedince. Za jednu z technik, které nelze považovat za vědecky dokazatelné, považuje Paulík (2010, s. 195) tzv. Silvovu metodu kontrolu mysli, která si i v českém prostředí našla své následovníky.

Kognitivně-behaviorální terapie

Do oblasti kognitivně-behaviorální psychologie náleží metody využívající principy učení a podmiňování. **Desenzitizaci** uvádí Irmiš (1996, s. 89), Paulík (2010, s. 84) ji označuje alternativním názvem (systematická desenzibilizace) a dává ji do souvislosti s terapií zaměřenou proti strachu. Ta využívá mechanismu protipodmiňování k odstraňování fobií a nepříjemných tísnivých pocitů. Podrobněji desenzitizaci rozvádí Rheinwaldová (1995, s. 189-190). Princip desenzitizace podle ní spočívá v tom, že si obavu nebo určitou stresovou situaci (např. závěrečné zkoušky) rozdělíme do několika stádií či částí, ideálně alespoň deseti. Následně se uvolníme a začneme si postupně představovat jednotlivé situace od té nejméně stresující. Snažíme se udržet celé tělo v uvolněném stavu. Pokud se to daří, postupuje se k další o něco náročnější představované situaci. Pokud však představa vyvolá tenzi, snažíme se ji zbavit a uvolnit tělo. Takto se postupuje až k nejhroživější části představované situace. V okamžiku, kdy si i tuto situaci dokážeme představit za uvolněného stavu, dochází

k desenzitizaci – přestáváme být na daný stimul citliví a situaci si začínáme spojovat s pocitem uvolnění, ne hrozbou a stresem.

Do kognitivně orientovaného rámce zapadá i **racionálně-emoční terapie** Alberta Ellise, jejímž cílem je revidovat iracionální myšlenkové vzorce a přesvědčení, kterými se řídí chování jedince. Dle Henninga a Kellera (1996, s. 39-40) do této kategorie spadají ukvapená zobecnění, chybné předpoklady, nesprávné závěry či dogmatická přesvědčení. To vše má za následek negativní citové reakce a z toho plynoucí nesprávné jednání. Francouzská psycholožka a psychoterapeutka Jacqueline Renaudová (1993, s. 61) v této souvislosti upozorňuje na problematiku vnitřní řeči. Jedinec si musí dávat pozor na negativní myšlenkové vzorce, sebekritiku a podryvání sebedůvěry jako např. „Nepovede se mi to, jsem neschopný.“ Opačným extrémem však může být i přílišná sebedůvěra a přeceňování svých schopností. „Já vám ještě ukážu, kdo jsem!“ Čtenářům proto nabízí „zaříkadla“ proti stresu:

nesprávně - Něco (nebo někdo) mě vyvádí z míry.

správně - Právě sám sebe vyvádím z míry.

Tyto formulace nejsou rigidní, autorka zdůrazňuje, že si je každý může upravit dle potřeby.

nesprávně - Nedokážu ovlivnit emoce, jejich vznik, sílu ani trvání.

správně - Nemůžu bránit signálům, aby ke mně doléhaly, ale to nebolí. Hlavně, že vím, jak z toho ven. Dokážu se ovládnout.

nesprávně - Jsem takový, jaký jsem, nic na tom nezměním.

správně - Můžu změnit svoje reakce, jak chci, začnu tím, že si na ně dám pozor a že se rozhodnu něco dělat.

nesprávně - Je to strašné, asi to nevydržím.

správně - Nic není tak strašné, jak se mi zdá. Pozor na to, co si říkám, a jak jsem schopný to brát vážně. Když se pak člověk sám na sebe v duchu usměje a spiklenecky mrkne, velmi to usnadní cestu k optimismu.

nesprávně - Nejsem úspěšná osobnost, lidi jako já budou vždycky jen prohrávat.

správně - Můžu počítat jen s tím, jaký jsem, co mám a co nemám. Moje nedostatky mi buď budou sloužit, nebo proti nim budu bojovat.

nesprávně - Lidé si mne naváží a já sám sebe taky ne.

správně - Lidé mne vnímají tak, jak vnímám sám sebe. Všechny moje dobré vlastnosti berou.

nesprávně - Nezbyvá žádná naděje, už se to nezlepší.

správně - Čím je hůř, tím dříve zase bude lépe. Rozhodně existuje nějaké východisko, třeba jich je víc, záleží jenom na mně, jestli je najdu.

Pro kontrolu a ovládání vnitřní řeči lze použít i tzv. **Stop techniku** (Irmiš, 1996, s. 87). Jejím prostřednictvím lze měnit reakce ve smyslu – Nic není tak horké, jak se zpočátku zdá. Jakmile zjistíme, že jsme negativně emočně naladěni, řekneme si „Stop!“

Stejný význam, jako má zaměření se na vnitřní stavy jedince, má i (sebe) kontrola v rámci mezilidských vztahů. Přehledný model základních interakčních vztahů a způsobu komunikace vytvořil Eric Berne – **transakční analýzu** (Irmiš, 1996). Ta rozděluje osobnost jedince do tří stavů ega, které symbolizují jednotlivé druhy chování: Rodič – Dospělý – Dítě. Komunikační vztahy a postoj k životu Berne popisuje systémem:

1. Já nejsem OK. – Ty jsi OK.
2. Já jsem OK. – Ty nejsi OK.
3. Já jsem OK. – Ty jsi OK.

Přičemž pro jedince je důležité nelpět na vývojově nižší diferenciaci Já nejsem OK – Ty jsi OK a Já jsem OK – Ty nejsi OK, ale dosáhnout pozitivního vztahu k sobě a okolí v modelu Já jsem OK – Ty jsi OK.

V obecnější rovině pojala důležitost **komunikace** Hedwig Kellnerová (1995, s. 29). Její, dle mého názoru, poněkud defenzivní strategie jak čelit situačnímu rozčilení spočívá v následujících pravidlech:

1. Mlčet! Oběma nohama pevně spočívat na zemi. Ruce založit.
2. Zhluboka dýchat, počítat.
3. Změnit směr pohledu.
4. Klidně reagovat – je-li to vůbec nutné (není nutné vždy reagovat, někdy je lepší si ušetřit námahu).

Autorka se mimo jiné inspirovala známým zobrazením tří opic symbolizujících postoje Nic nevidět, Nic neslyšet, Nic neříkat, což považuje za vhodné životní postoje ve smyslu - Neslídít, Nepomlouvat a Nezaplétat se do nepříjemných situací.

Další strategií, kterou Kellnerová (1995) prezentuje, je strategie „6+1“, neboli šest kroků od rozčilování a jeden krok k životní moudrosti.

- 1 krok: *orientace* – kladu si otázky typu - Co je problémem? Proč chci něco změnit?
- 2 krok: *porovnání a rozhodnutí* – Co je pro mě nejlepší? a následuje rozhodnutí - To udělám.
- 3 krok: *popis cíle* – představa čeho chci svojí strategií dosáhnout.
- 4 krok: *plán řešení* – detailní naplánování postupu.
- 5 krok: *uskutečnění* – důsledně plním své plány.
- 6 krok: *dosažení cíle* – dosáhl jsem cíle - Zaměřím se na další ze svého seznamu?
- 7 krok: *uvažování nad zkušenostmi* – ptám se - Jsem spokojen? Co jsem se naučil?

Kromě nácviku kontroly vnitřní řeči a iracionálních myšlenkových vzorců doporučují někteří autoři **sebe-monitorování** (self-monitoring) ve formě vedení *denních záznamů*, které také mohou přispět ke snižování agresivity a hněvu (Irmiš, 1996, s. 83). Kellnerová (1995) doporučuje techniku s názvem *Sbírání pohoršlivých událostí*. Jedná se o deníkový záznam rozčilujících událostí. Poté se je má jedinec snažit rozebrat, vysvětlit a odpovědět na otázky:

1. Co mi kvůli rozčilování začíná v každodenním životě chybět: radost ze života, čas, přátelství, atd.
2. Jaké rizikové faktory v mém případě vstupují do hry? Rozčiluji se:
 - a) v určitou denní dobu;
 - b) na určitých místech;
 - c) za určitých povětrnostních podmínek;
 - d) při určitém tématu rozhovoru;
 - e) v určitých situacích.
3. Jaké rozčilování vlastně zakouším? Bezvýznamné a přemrštěné nebo oprávněné?
4. Jakému rozčilování se lze vyhnout?

Deník jako prostředek k lepšímu sebepoznání a sebereflexi zmiňuje i Míček (1986, s. 25-27). Mezi výhody uvádí:

- a) deník může zaujmout pozici jako partner, na kterého se s těžkostmi obracíme;
- b) lze kontinuálně monitorovat vlastní duševní stav;
- c) slouží k zachycení nejhezčích zážitků každého dne.

Jako nevýhody Míček uvádí:

- a) možnost ztráty;
- b) nebezpečí v podobě jeho naprosto negativního ladění;
- c) nebezpečí ve formě zapisování nepodstatných věcí.

S jakými dalšími technikami a radami cílenými na podporu tělesného a duševního zdraví se lze setkat?

Vizualizace a imaginace se objevuje u Wilsona (1997, s. 111); Rheinwaldové (1995); Paulíka (2010, s. 191); Irmiše (1996, s. 137). Obě tyto techniky slouží k vytváření mentálních obrazů toho, co si přejeme. **Akupunkturu** a **akupresuru** jako doplňkové metody relaxace uvádí Paulík (2010, s. 86). **Jógu** zmiňují Paulík (2010, s. 195) a Wilson (1997, s. 159). K okamžitému uvolnění lze využít **relaxační nástroje**, jako jsou např. „stresový“ míč, čínské koule nebo levitační nádrž (Wilson, 1997, s. 223).

Důležitost **odpočinku a zábavy** zdůrazňují Irmiš (1996, s. 105); Míček (1986, s. 208); Renaudová (1993, s. 118) a Paulík (2010, s. 181). K odpočinkovým aktivitám lze řadit i **wellness programy** plnící funkci ozdravných programů mající zlepšit psychickou a fyzickou kondici dle Rheinwaldové (1995, s. 158). Jiní autoři však těmto programům velký význam nepřikládají (Donatelle & Hawkins, 1989, dle Maslach, 1998). Téma fyzické kondice a **tělesného pohybu** se objevuje v pracích Irmiše (1996, s. 127); Rheinwaldové (1995, s. 142); Henninga & Kellera (1996, s. 79) či Paulíka (2010, s. 144), který přidává i **otužování**. Dobrý a nepřerušovaný **spánek**, jenž je klíčovou součástí etapy relaxace organismu doporučují Rheinwaldová (1995, s. 142); Míček (1986, s. 207); Henning s Kellerem (1996, s. 84) nebo Renaudová (1993, s. 132). Nad významem pravidelné a **zdravé výživy** se zamýšlí Renaudová (1993, s. 129), která odmítá tzv. zbytečné úkony navíc, jímž je např. automatické solení před ochutnáním jídla, a vyzdvihuje pozitivní atmosféru při jídle, dále Paulík (2010, s. 130, 196); Rheinwaldová (1995, s. 141-144); Míček (1986, s. 208); Wilson (1997, s. 241); Henning & Keller (1996, s. 84). Ke zdravému životnímu stylu patří také **odmítání kouření** a **nadměrné**

konzumace alkoholu (Renaudová, 1993, s. 130). Jako preventivní opatření k redukci napětí funguje **humor**, jež oceňuje Rheinwaldová (1995, s. 146) nebo Paulík (2010, s. 199).

V oblasti mezilidských vztahů hraje významnou roli **sociální opora**, kterou můžeme nalézt u přátel, rodiny, v komunitě a v intimních partnerských vztazích Rheinwaldová (1995, s. 199); Henning & Keller (1996, s. 60); Renaudová (1993, s. 118); Paulík (2010, s. 134). Stejně tak lze sociální oporu nalézt u svých kolegů a mentorů v zaměstnání Maslach (1998). V pracovní oblasti je velmi důležitý **time management**, neboli časové rozvržení práce (Paulík, 2010, s. 181); (Henning & Keller, 1996, s. 68); (Maslach, 1998, s. 67). Význam uspořádání pracovního prostředí připomíná Míček (1986, s. 209-210) i Křivohlavý (1998, s. 110-110). Do této oblasti můžeme zahrnout např. správné osvětlení, uspořádání akustických podnětů, vliv přítomné hudby, úpravu mikroklimatu (teplota, vlhkost, čistota vzduchu). Rheinwaldová (1995, s.141) zase neopomíná zdůraznit význam rutiny ve srovnání s pracovním chaosem.

V neposlední řadě je užitečné se zamýšlet nad smyslem a důsledky vedeného života. Jedinec se také v případě potřeby může obrátit k **víře a spiritualitě** (Paulík, 2010, s. 142).

Závěrem kapitoly uvádím zajímavou a možná i poněkud opomíjenou myšlenku Wilsona (1997, s. 159). Autor tvrdí, že jistý (a blíže neupřesněný) podíl na každodenní tenzi má původ v sexualitě. I když tuto svoji myšlenku nijak zvláště nerozvádí a pokrývá ji sedmi řádky, nekompromisně doporučuje dopřát si denně orgasmus, či ještě lépe alespoň dva. I když jeho domněnka zní logicky a mohla by se pozitivně projevit v celkovém bio-psycho-sociálním nastavení jedince a pravděpodobně i v žádoucím demografickém vývoji, přesto by mohlo každodenní partnerské vyjednávání v této oblasti navzdory racionálnímu zdůvodnění přinést více tenze než žádoucího uvolnění.

V prostudované literatuře bylo možno nalézt značné množství návodů, rad a návrhů, jak předcházet stresu, extrémní zátěži a jak se s kritickými situacemi vypořádat. Poněkud však postrádám přehlednější kategorizaci jednotlivých stylů, metod a doporučení. Domnívám se, že jedinec uvítá spíše jasně definované návody než obecná doporučení. Postupy nejsou dostatečně strukturované, např. ve smyslu jasného fázování dne jako při kondičním tréninku, nebo některých aktuálně populárních krabičkových metod hubnutí. Chybí mi komplexní, časově a prakticky orientované programy cílící například i na jedince upřednostňující „direktivní“ edukativní styl.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část je věnována definování výzkumného cíle, deskripci metody výzkumu a vzorku, průběhu získávání dat, jejich analýze a interpretaci.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjištění, jak pedagogové individuálně přistupují k problematice burn-out syndromu a zvládání stresových situací, zda aktivně užívají copingové strategie, jaké způsoby zvládání stresu preferují a jaký význam jim přisuzují. Výzkum je zaměřen na problematiku stresu, burn-out syndromu a individuální copingové strategie. Jedná se o idiografický typ výzkumu, získaná data jsou analyzována prostřednictvím Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA).

Výchozí otázka, kterou se výzkum zabývá, zní:

Jaký význam připisují pedagogičtí pracovníci copingovým strategiím, jakožto prostředku prevence syndromu vyhoření?

Z této primární otázky jsou odvozeny sekundární otázky, které mají téma dále specifikovat:

Jakým způsobem je tento význam modulován v čase?

Jaké preventivní strategie aktivně využívají?

Jakou s nimi mají zkušenost?

Jaký význam přisuzují hrozbě profesního vyhoření?

Jaká je podpora prevence syndromu vyhoření v rámci organizace, ve které působí?

Otázky byly v průběhu rozhovoru doplňovány o další, rozšiřující otázky, které měly reflektovat průběh rozhovoru a oblasti zájmu informantů. Otázky byly formulovány tak, aby poskytly informantům prostor k sebevyjádření a umožnily jim detailní deskripci jevů z jejich pohledu a každodenní zkušenosti.

4.2 Kvalitativní paradigma výzkumu

Design výzkumu vychází z kvalitativního paradigmatu, jež se občas také alternativně označuje za interpretativní, naturalistické či postpozitivistické. Jeho obliba mezi výzkumníky roste a někteří autoři mluví dokonce o kvalitativním obratu v metodologii pedagogického výzkumu (Hendl, 1997a). Interpretativní výzkum dle Hendla (1997a) vychází z pojetí světa významově strukturovaným jedincem prostřednictvím jeho interakcí s okolím. Proto je důležité na něj primárně pohlížet očima sledovaného jedince či skupiny jedinců. Tento základní popis reality jedincem je pak na vyšší úrovni interpretován v kontextu s kulturními normami a společenskými pravidly, které jedince ovlivňují, aniž si toho sám může být vědom. Důležitou roli přitom hrají tzv. subjektivní teorie. Jejich úkolem je umožnit jedinci: „...orientaci a zvládání úkolů v každodenním životě.“ (Hendl, 1997a). Nabízejí jedinci repertoár interpretací a způsobů řešení, jež je možné bezprostředně a pravděpodobně i úspěšně použít.

4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

V souladu s požadavkem kvalitativního paradigmatu na informační bohatost byli do výzkumu zařazeni informanti, kteří se pohybují v oblasti sociální a pedagogické práce. Výběr informantů byl nenáhodný, účelový, významnou roli v něm sehrál tzv. gatekeeper (průvodce či hlavní informátor¹⁵), který poskytl informace a kontakty na další informanty. Vzorek participantů je malý (tři informanti), homogenní. U kvalitativního výzkumu za použití interpretativně fenomenologické analýzy může výzkum zahrnovat i pouze jednoho či dva účastníky, jak uvádějí její autoři Smith & Osborn (2003, s. 56-57).

Informant č. 1., jehož jméno jsem pozměnil na Marek, pracuje v jednom diagnostickém ústavu jako odborný vychovatel. Má na starost mladistvé od patnácti do osmnácti let s výchovnými problémy a děti z pěstounské péče. Absolvoval vyšší odbornou školu a na Masarykově univerzitě studoval obor sociální pedagogika.

Informantka č. 2., jejíž jméno jsem pozměnil na Alice, pracuje na základní škole praktické jako pedagogická asistentka. Základní škola je charakteristická vysokým podílem dětí romského původu. Podílí se na monitorování sociálně patologických jevů. Vzdělání v oboru získala na vyšší odborné škole se zaměřením na sociální práci.

¹⁵ volně přeloženo

Informantka č. 3., jejíž jméno jsem pozměnil na Petra, pracuje na základní škole jako speciální pedagog. Soustředí se na nápravu specifických poruch učení. Pracovala taktéž na základní škole se zaměřením na žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami - se sociálním znevýhodněním. Absolvovala i stáž ve Finsku na speciální škole, kde pracovala jako pedagogický asistent. Informantka vystudovala Speciální pedagogiku na Masarykově univerzitě.

4.4 Metoda sběru dat

Výzkumná data byla sbírána prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru v kombinaci několika předem připravených otázek a doplňujících otázek vyplývajících z povahy a směru rozhovoru. Za ideální prostředek sběru dat pro interpretativní analýzu považují polostrukturovaný rozhovor i Smith & Osborn (2003, s. 58), kteří oceňují jeho flexibilitu. Oba autoři považují za klíčové navázání vztahu s informantem a poskytnutí dostatečného a bezpečného prostoru pro vyjádření jeho „expertní znalosti“, znepokojení či zájmu. Pořadí předem připravených otázek přitom není nijak významné, důležité je mít jasno v tom, jakým směrem se rozhovor může ubírat a jakých témat (i citlivých) se může dotknout, aby byl výzkumník připraven adekvátně na situaci reagovat. Spíše než explicitní a příliš návodné otázky doporučují Smith & Osborn (2003, s. 59) použití předem připravených „pobídnutí“ či „pošťouchnutí“¹⁶, jestliže má informant problém se přesněji vyjádřit či odbíhá od tématu.

Celkem byly provedeny tři rozhovory. První interview s Markem se uskutečnilo v čajovně. Vlastní rozhovor trval zhruba hodinu, přičemž do něj nebyla započítána doba věnovaná vytvoření příjemné konverzační atmosféry. Vzhledem k rušivým vlivům v čajovně, které ohrožovaly kvalitu technického záznamu na diktafonu, jsem se rozhodl provést další dvě interview v klidném prostředí kanceláří, kde pracuji. Další dva rozhovory s Alicí a Petrou trvaly zhruba půl hodiny. Zkrácení délky interview přičítám větší zkušenosti s vedením rozhovoru a také skutečnosti, že s Markem se osobně znám, tudíž byl náš hovor nejméně formální a nejdelší. Všem třem informantům byla přiblížena problematika diplomové práce a byli seznámeni s formou, průběhem a etikou interview. Petru i Marka mi v prvotní fázi doporučil gatekeeper. Jednotlivé rozhovory byly nahrávány na diktafon, poté následoval jejich přepis, kódování získaných dat a jejich kategorizace. Získaná data byla analyzována prostřednictvím metody interpretativní fenomenologické analýzy.

¹⁶ z anglického „prompt“

4.5 Problematika sběru dat a etika výzkumu

V průběhu procesu získávání informantů jsem se setkal s obtížemi, které bych diferencoval do dvou úrovní. První, obecnější rovina, se týkala množiny potenciálních informantů. Brno je známo jako univerzitní město, které každý rok produkuje stále větší množství studentů toužících úspěšně zakončit svá studia, což obvykle znamená i tisíce hledačů potenciálních respondentů a informantů. V takové atmosféře bylo značně obtížné získat informanty ochotné najít si čas a absolvovat rozhovory.

Druhou úrovní byla samotná tematika výzkumu, který je zaměřen na citlivou oblast prevence stresu, pracovního vyhoření a jak ukázaly následné rozhovory, i na konkrétní pracovní podmínky jednotlivých institucí. Z těchto důvodů jsem nakonec využil možností své sociální sítě a s pomocí několika přátel jsem byl schopen interview zajistit. Ve všech třech případech jsem se však setkal s počáteční opatrností a bylo nutné informanty ujistit, že se jedná o anonymní šetření. Další obava pramenila ze strachu, zda budou mít „co říci“.

V souvislosti s etikou výzkumu jsem se ke všem třem informantům snažil chovat maximálně otevřeně. Informanti byli seznámeni s účelem výzkumu, tématem diplomové práce a s procesem zpracování a uchovávání dat. Abych zvýšil validitu výzkumu a poskytl informantům vyšší pocit bezpečí, byla jim předem nabídnuta možnost zpětné vazby v podobě autorizace přepisu rozhovoru s možností případného doplnění či rozšíření poskytnutých informací, což využil jeden z nich. Součástí etických principů je i nabídka anonymity, tudíž jsem u všech třech informantů přistoupil ke změně jejich jmen a neuvádím ani přesný název institucí, ve kterých pracují.

4.6 Vlastní zkušenost s tématem

Reflexe postoje výzkumníka k tématu výzkumu je nedílnou součástí výzkumného designu. V mém případě se jednalo o posouzení míry znalostí problematiky vyhoření, opětovnou reflexi osobních zážitků z časů mého pedagogického působení na základní a střední škole a aktuální pedagogické praxe ze soukromého sektoru. Oba typy mého pedagogického působení, jak nestátní, tak především státní sektor, mi poskytly dostatek materiálu a zkušeností, abych byl schopen se vcítit do pocitů a myšlenek oslovených informantů a pochopil stavy, které je provázely na jejich cestě k opětovnému dosažení psychosomatické rovnováhy. K rozhodnutí věnovat se tematice copingových strategií přispěla

i skutečnost, že jsem se syndromem vyhoření zabýval v rámci bakalářského studia psychologie.

4.7 Metoda analýzy a interpretace dat

Pro interpretaci a analýzu dat byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza. Jejím cílem je dle autorů Smithe & Osborna (2003, s. 53) „...*detailní průzkum toho, jakým způsobem jedinci vnímají a vysvětlují si své každodenní osobní životy a okolní svět. IPA se zaměřuje na osobní zkušenost jedince, jeho sociální okolí, jednotlivé události a prožitky.*“ Autoři dále zdůrazňují roli výzkumníka – jeho aktivitu, schopnost „vhledu“ do vnitřních stavů jedince. Výsledky výzkumu jsou totiž podmíněny jeho interpretací událostí a informací, které od účastníka výzkumu získá. Smith & Osborn (2003, s. 53) označují interpretativní fenomenologickou analýzu za dvoufázový interpretativní proces, kdy dochází nejdříve „...*k získání vyjádření zkušeností, náhledů a postojů účastníků na problematiku výzkumu a okolní svět a až poté se výzkumník snaží utřídit a interpretovat jejich vyjádření.*“ IPA je těsně spjata s hermeneutikou: „...*výzkumník si musí neustále klást otázky, zda jsou jeho interpretace správné, zda vystihl podstatu toho, co se mu participant snaží sdělit a zda mu neunikají důležité souvislosti*“ (Smith & Osborn, 2003, s. 53). Má blízko k symbolickému interakcionismu, který se zaměřuje na zkoumání toho, jak si jedinci uspořádávají a konstruují svoji osobní a společenskou realitu. Jak však Smith & Osborn dodávají (2003), nejedná se o jednoduchý proces. A to především proto, protože jedinci sami často zápolí s tím, co a jak chtějí vyjádřit, co chtějí výzkumníkovi odkrýt a co by raději nechali neodhaleno a skryto.

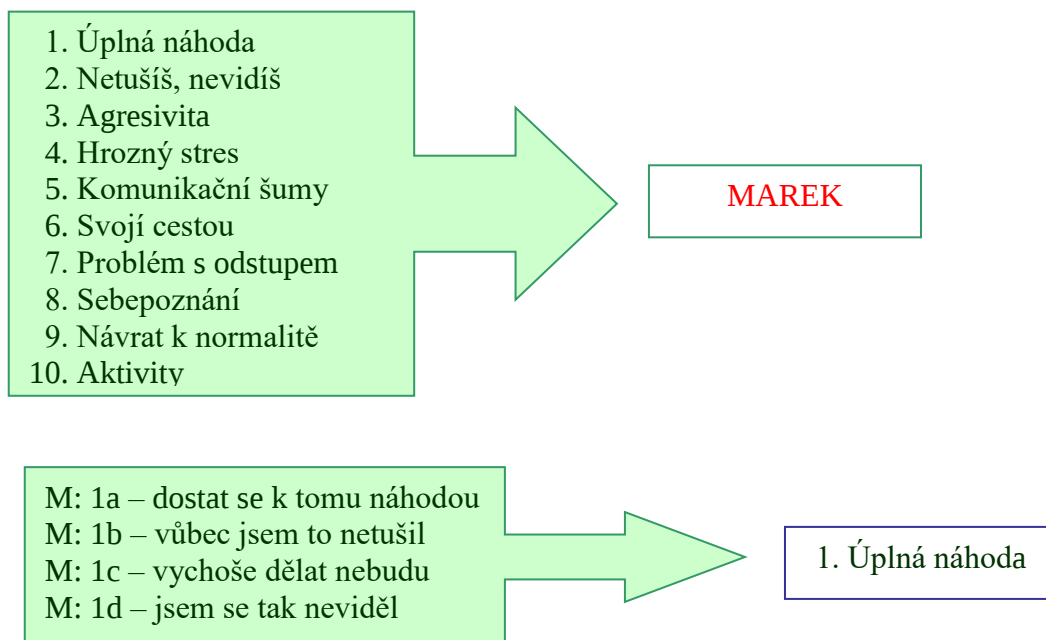
Prvním krokem zpracování rozhovorů byl jejich přepis do elektronické formy. Poté následovalo vytištění dokumentu a opakované čtení rozhovoru, které bylo doprovázeno úvodními poznámkami zaznamenávanými do pravého prázdného sloupce listu. Po dokončení a opětovném pročtení zapsaných poznámek jsem se zaměřil na vynořující se témata, která, jsem zaznamenával do levého sloupce, a po jejich kontrole došlo k přepsání do elektronické formy. Témata, zachycená ze všech tří rozhovorů, jsem následně porovnal a obsahově příbuzná kategorizoval. Pro snadnější orientaci v textech a jednotlivých úrovních analýzy jsem v obou případech, tedy na papíře i elektronické formě, využíval barevná zvýraznění zajímavých pasáží. Všechny rozhovory jsou součástí přílohy diplomové práce. Abych zvýšil přehlednost a čtivost materiálu, přistoupil jsem po zvážení k odstranění některých hojně se vyskytujících slovních opor, typu: jako, prostě, jakoby. Neformální styl interview a hovorová čeština však zůstala nezměněna.

4.8 Analýza rozhovorů

4.8.1 Analýza rozhovoru - informant č. 1.

Marek: „Já jsem vůbec netušil, do čeho jdu.“

Z analýzy rozhovoru s Markem se postupně vynořovala následující témata:



U Marka bylo patrné, že i když se teoreticky na své další profesní působení pomáhajícího pracovníka připravoval, přesto pro něj byla skutečnost, že se dostal k aktuálnímu zaměstnání, značně překvapující. M: 1a - „*Já jsem se k tomuhle dostal úplnou náhodou. Já jsem chtěl dělat s toxíkama. Veškerý práce jsem dělal o drogách. To bylo moje téma.*“

Později však zjistil, že se problematice drogově závislých věnovat nechce. M: 1a - „*A pak jsem vlastně zjistil. Jsem dělal na praxi v Podaných rukách...poslední dva roky jsem byl...v té Drug azyl, kontaktní centrum, kde každého čtvrt roku umírali lidi, který jsem znal osobně. Což jsem zjistil, že to je na mě hodně silný kafe. A zjistil jsem, že to dělat nechcu, že je to úplně na blití tam, jakože fakt jako. Jednak ti feťáci fakt smrdí. A úplně, hnus.*“

Svoji roli při tom sehrála jeho sociální síť a kamarádi ze studií. M: 1c/d - „*A do toho mně kamarád, jako spolužák ze školy z VOŠ-ky, já jsem dělal vyšší odbornou školu po gymplu a pak jsem dělal ještě fildu, sociální pedagogiku. A on mně říká – Hej, ty vole, tam sháněj*

ted'ka nočáka. Tak to tam běž zkusit se zeptat. Tam se má ještě uvolňovat místo. A říkám – Ne, vole, si děláš kozy vole, nikdy vchošše dělat nebudu. A ani jsem se tak neviděl, ani necítil.“

M: 2a – spoustu věcí netušil
M: 2b – pořád nové věci
M: 2c – zaskočí tě
M: 2d – slepý ke spoustě věcí

2. Netušíš, nevidíš

Samotný počátek sice popisuje téměř idylicky. M: 2a - „*Sice jsem spoustu věcí netušil, ale voni tím, že jsem byl takovej mladej, prostě dlouhý vlasy, zarostlej, takovej hipík, tak prostě jakoby byli se mnou v pohodě.*“

Z další výpovědi jsou však patrné těžkosti, které na počátku prožíval. M: 2b - „*A tady jsem po roce a půl prostě pořád přicházel na nový věci. Byl to hroznej stres.*“ M: 2c - „*Ty děcka tě zaskočí spoustou věcí.*“

Asi nejvýstižněji charakterizuje situaci, ve které se ocitl tento výrok. M: 2d - „*To seš jako kdybys byl slepej ke spoustě věcí, jako fakt netušíš, nevidíš je.*“

M: 3a – slabá místa
M: 3b – fyzické napadení
M: 3c – potlačená agresivita

3. Agresivita

Jednou z věcí, která Marka překvapila, byla i emocionální citlivost a schopnost jeho svěřenců vystihnout jeho slabiny. M: 3a - „*Jo, oni maj ty děcka hrozně jakoby dobrý čidlo, protože to jsou většinou děcka, který jsou z ulice, hodně jsou venku, a hodně dobře čtou neverbalitu. I když ju nemaj nějak jako... nemaj to vědomě daný, ale hrozně dobře umí trefit člověka na slabý místo, fakt.*“

Hned na počátku své profesní dráhy se také setkal s násilím a agresivitou svěřenců, a to nejen zprostředkovaně od svých kolegů. M: 3b - „*...prej tam borci vyrazili s někým dveře, s nějakým vchošem. Že jakoby hodně vysíral, dělal jim naschvály, provokoval je. Takže s ním vyrazili dveře, doslova i s panty. Dveře, o kterých jsem si myslel, že by neměli jít vyrazit.*“

Ale i z vlastní zkušenosti. M: 3b - „*...patnáctýho srpna se mně vrátil do služby jeden týpek z útěku, nalitej, a já jsem udělal tu chybu, že jsem ho pustil na dívčí oddělení. Neznal jsem přesně pozadí těch vztahů tam, s nějakou dívkou, a ten borec mě napadl. Fyzicky mě napadl, takže jsem ho musel nějak zpacifikovat.*“

M: 4a – dvanáctky
M: 4b – záhul

4. Hrozný stres

K počátečním problémům se svěřenci se přidalo i intenzivní pracovní nasazení. M: 4a - „... byl jeden takový týden, kdys měl z těch sedmi dnů šest dnů, kdys byl v práci, a z toho tři dvanáctky po sobě.“ Výsledkem byl nadlimitní stres a pocity naprostého vyčerpání. M: 4a - „Mě to úplně psychicky vypálilo. To byl záhul jak sviňa.“ M: 4b - „Já jsem byl fakt tak zabitej, že jsem podle mě nedělal nic. Jo, já jsem přišel dom a byl jsem mrtvej.“

M: 5a – předávání informací
M: 5b – vztahy
M: 5c – neschopnost se domluvit

5. Komunikační šumy

V průběhu našeho rozhovoru několikrát zmínil problémy s komunikací, která se netýkala ani tak jeho komunikace se svěřenci, jako spíše komunikace s kolegy v práci. M: 5c - „...tam někteří lidi vůbec nemluví...“ M: 5a - „Domluvit se na nějakým stylu předávání informací.“ M: 5b - „Ale zhruba za tři, tři a půl roku jsem měl fakt krizi, že jsem si říkal, že mě to tam sere. Že už jsem viděl do nějakých věcí v práci. Už podle mě poznáš ty vztahy tam...pozadí.“

M: 6a – vidím věci jinak
M: 6b – pravidla
M: 6c – rigidita

6. Svojí cestou

Jedním ze zdrojů Markovy frustrace mohla být i jeho touha měnit zavedené. M: 6a - „...kluky беру za odměnu do čajoven, na vodní dýmku, kterou bych neměl, protože jsou nezletilí, ale je to prostě pro ně možnost být v jiném prostředí. A díky tomu se otvíraj.“

A občas si vytvářet svá vlastní pravidla. M: 6b - „...hodně se snažím překračovat pravidla v zájmu děcek.“

Je si však vědom, že jeho neortodoxní pojetí výchovné péče může u některých vzbuzovat nelibost či posměch. M: 6c - „Já ty večerky ted'ka končím takovým zvláštním způsobem. Že jim hraju na šamanské bubny. Říkám tomu relaxační metoda. Aby mě neměli za magora. Prostě, ne mí kolegové. I když ti si to možná myslí...někteří...ale lidi z venku.“

M: 7a – faktor normality
M: 7b – udělat si odstup
M: 7c – nedotýká se mě to

7. Problém s odstupem

I když se snaží navázat se svými svěřenci normální vztahy, tak si je vědom toho, že je třeba si díky charakteru práce, kterou vykonává (časté střídání svěřenců), udržet emocionální odstup. M: 7a - „...jsem zjistil, že jsem měl problém s odstupem. Že už ta nenormálnost mi připadla normální. Což bylo špatný.“

V prvních letech své práce hledal odstup především prostřednictvím volna a dovolené. M: 7b - „Právě díky těm volnům jsem najednou viděl ty situace hodně jakoby z vrchu, s odstupem a viděl jsem zřetelně. Což pro mě bylo v tomhle tom to důležitý, si ten odstup udělat.“

Nyní už má pocit, že má věci pod kontrolou. M: 7c - „Mám pocit, že se mě to fakt nedotýká.“

M: 8a – východní nauky
M: 8b – profesní trénink

8. Sebepoznání

O Markovi je možné říci, že vždy hledal cesty k prohloubení poznání sebe sama. Zajímal se o východní nauky, např. buddhismus či hinduismus, otevírá se spiritualismu. M: 8a - „...různý techniky mě zajímaly, to znamená buddhismus, hinduismus, věci se šamanismem...“

Prožíval také stavy změněného smyslového vnímání. M: 8a - „Jednu z vizí jsem měl, že jsem tělo, jako zlatý, který se vznáší v prostoru, a z toho těla jde spousta takových drobných nitek, jakoby milion, všude úplně, a skrz ty nitky můžu cestovat na jakýkoli místo, si vzpomeneš. To byla taková jedna zásadní vize.“

Rozumí však potřebě profesního tréninku a supervize. M: 8b - „Teďka pro mě má největší přínos psychoterapie... tam se dostávám k sobě nejvíc, až na kost.“ M: 8b - „Mám nějakých pět set hodin, plus ještě 110 hodin supervize je k tomu.“

M: 9a – hodně jsem ubral
M: 9b – už nepotřebuji dovolenou
M: 9c – přibylo aktivit
M: 9d – ganja byla cesta

9. Návrat k normalitě

S tím, jak postupně nabíral pracovní zkušenosti a procházel terapeutickými a supervizními zkušenostmi, začal opět obnovovat kontakty v rámci své sociální sítě a ubral na pracovní intenzitě. M: 9a - „...*hodně jsem ubral, hodně jsem se učil právě s tím, jakoby udělat za málo peněz hodně muziky. A to se povedlo.*“

Přestal brát dovolenou jako formu útěku od reality. M: 9b - (dříve) „...*pro mě bylo důležitý brát si dovolenou fakt každé měsíce. To bylo cítit, jak jsem si ju nevzal, tak prostě to nebylo dobré.*“ (dnes) „...*nemám teďka pocit, že bych si potřeboval brát nějaký dovolený.*“

A znovu se začal pouštět do činností, jimž se kdysi intenzivně věnoval. M: 9c - (dříve) „...*já jsem dřív, než jsem nastoupil do práce, tak já jsem byl schopen, nebo bylo normální pro mě číst 2 knížky týdně. Až tři knížky. Já jsem po pěti letech v té práci přečetl tak jednu knížku, nebo 2 knížky. Mě to úplně psychicky vypálilo.*“ (dnes) „*Začal jsem číst.*“

Objevil nové fyzické aktivity. M: 9c - (dříve) „...*já jsem dřív byl hodně takovej nefyzickej typ. Jako sport ne-e, vůbec.*“ (dnes) „*A díky té práci jsem objevil lezení.*“ „*A díky tomu jsem zjistil, že mě fyzický aktivity hrozně dělají dobře, vyčistí mně palicu a markantně těch fyzických aktivit v mém životě přibylo.*“

Náročná práce také změnila jeho přístup k pravidelnému užívání marihuany. M: 9d - „*Já jsem dřív hulil. A ganja byla vždycky pro mě cesta. Vždycky jsem měl u sebe hulení. A tam to prostě už takhle nešlo. Nemůžeš jim říkat něco, co není.*“

I když byl dříve zvyklý jít obvykle svojí cestou, nyní už připouští, že mu jistá forma zařazení nevadí. M: 9d - „*Mám pocit, že jsem se hodně znormánil. Jsem se hodně zařadil. A hodil se do normálu. Do takovýho toho mainstreamovýho životního stylu.*“

M: 10a – sport
M: 10b – hobby
M: 10c – příroda
M: 10d – meditace

10. Aktivity

Mezi zvládací strategie Marka se řadí sport M: 10a - „...*jsem si splnil sen, koupil jsem si krosový kolo... Jel jsem sám natěško. Na týden, úplně supr. Prostě, tak jsem se využil, vynadával, úplně vytekl. Pak jsem mohl mezi lidi, aniž by mě srali.*“ a fyzické aktivity.

M: 10a - „...díky té práci jsem objevil lezení...jsem zjistil, že mě fyzický aktivity hrozně dělají dobře...“

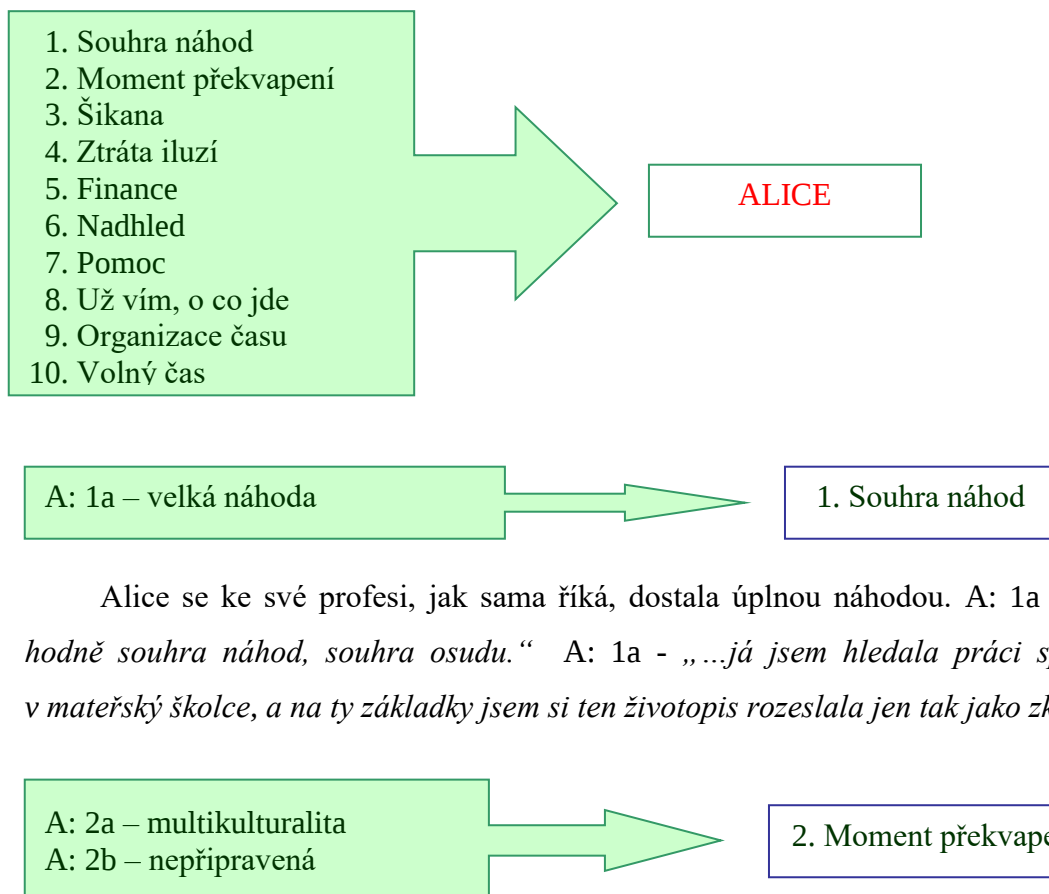
Chodí také rád do přírody, M: 10c - „...jít se projít do přírody, podle mapy.“ kterou fotí. M: 10b - „Rád fotím.“

Jeho zájem o východní náboženství a změněné stavy dýchání ho přivedly k meditaci M: 10d - „...jsem zkoušel dřív meditovat.“ a holotropnímu dýchání, které mu pomohlo odstranit fyzický blok v zádech, jehož původ přisuzoval psychickému vyčerpání. M: 10d - „...jak dýcháš hluboce, tak si to tělo tak různě jakoby prohříváš tím dechem. A fakt jsem si ten blok uvolnil. Prostě sundal jsem si ho.“

4.8.2 Analýza rozhovoru - informant č. 2.

Alice: „...tady člověk nevidí výsledky.“

U Alice byla v průběhu analýzy zachycena tato témata:



Alice se ke své profesi, jak sama říká, dostala úplnou náhodou. A: 1a - „...tak to je hodně souhra náhod, souhra osudu.“ A: 1a - „...já jsem hledala práci spíš ve školce, v mateřské školce, a na ty základky jsem si ten životopis rozeslala jen tak jako zkusmo.“

Školu, ve které pracuje, vnímá jako multikulturní. A: 2a - „No, to je velice multikulturní škola...tam je asi 80% žáků s romským původem...a asi 20% „gádžů“.“ Na romské etnikum

se specializovala už během studií. A: 2a - „... já jsem dělala diplomovou práci na téma *romské etnikum nebo romská menšina v České republice a nějak jsem k tomu inklinovala skrz tu hudbu nebo skrz kulturu, mně byli Romové sympatičtí dost.*“

Přesto i u ní sehrál roli moment překvapení. A: 2b - „*Ale nevěděla jsem, do čeho jdu.*“
A: 2b - „*Ze začátku jsem byla hodně nepřípravená, hodně překvapená.*“

A: 3a – šikana

3. Šikana

Alice nemá ráda násilí, proto byla zaskočena z násilných epizod vůči pedagogům odehrávajících se ve škole. A: 3a - „*No, a takový to ponižování, úplně fakt jako šikana ze strany žáků vůči učitelům, to tam je taky.*“

Popisuje psychické trauma své kolegyně. A: 3a - „*Jedna kolegyně dokonce to tam nezvládla, protože kluci na ni zkoušeli nějaké kung-fu asi tři hodiny vyučovací, ale fakt oni úplně šermovali rukama nohama jí těsně před obličejem.*“

Sama měla zkušenosti s neurvalým a násilným chováním, nejen ze strany dětí. A: 3a - „*...kolikrát přišli rodiče do školy a začali tak strašně rvát, nebo dokonce mě fyzicky napadat a tak dále. Tak to nebylo moc příjemný.*“

A: 4a – ostražitosť
A: 4b – bezmoc
A: 4c – nevidím výsledky

4. Ztráta iluzí

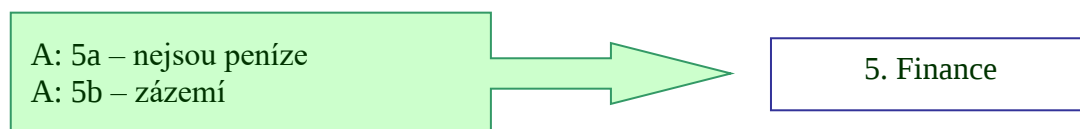
Obtížná komunikace s dětmi a jejich zákonnými zástupci v ní vypěstovala značnou ostražitosť. A: 4a - „*To je rasizmus, to je diskriminace, to vy nesmíte. Ani slůvka, musím si strašně dávat pozor na pus, protože oni jsou schopní to okamžitě potom zveličít, překroutit, žalují doma a udělají z toho obrovský problém.*“

Děti v její škole si svoji převahu zjevně uvědomují. A: 4b - „*...ví, že já si na ně nemůžu dovolit, a mnohdy toho zneužívají.*“

Také se poučila z případu, který se stal její kolegyni. A: 4b - „*...nikdo se za ni nepostavil, to je zajímavé. Oni nechtěli asi aby...oni to asi chtěli tutlat, aby naše škola náhodou neměla nějaký problém.*“

Postupně ztrácela iluze nejen o své práci, A: 4c - „*...tady člověk nevidí výsledky. Nebo vidí, ale fakt minimálně.*“ A: 4c - „*A ještě to vědomí, že ta práce přijde vniveč, protože oni se v pubertě dostanou zas do nějakých problémů a nejsou podporováni k tomu, aby šli do práce*

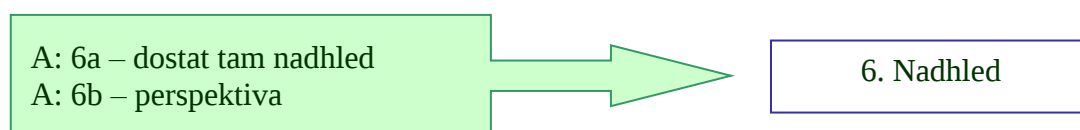
nebo aby se dále vzdělávali.“ ale i o Romech jako takových, jejichž kultura ji dříve velmi zajímala (viz A: 2a). A: 4c - „...i když jsem měla před tím z osobního života nějaké negativní zkušenosti s Romama. A tady se to fakt hodně všechno zkonkretizovalo a nevím... je tam daleko víc věcí, které o nich teďka vím, jako poznala jsem je daleko blíž.“



Na optimismu jí nepřidává nezdravá ekonomická situace školy, kterou v rozhovoru několikrát zmínila. A: 5a - „*Na to tehdy právě ještě byly peníze.*“ A: 5a - „*...pro zaměstnance se to moc nedělá, protože na to prostě nejsou peníze.*“ A: 5a - „*Prostě nejsou peníze.*“

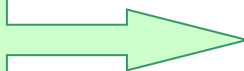
Ani charakter pracovního prostředí. A: 5b - „*...budova je hodně stará a chátrá, ta statika tam se mně nějak úplně nelíbí, věčně tam něco zatejká...*“ A: 5b - „*V zimě tam netopí, jak sem říkala.*“ A: 5b - „*Máme tam dost starý učebnice některý a ty učebny jsou taky jak za komunistů.*“ A: 5b - „*Učitelé tam nemají žádné zázemí, co se týče nějakých kabinetů a tak, to tam prostě není, no.*“

Alice také hodnotí dřívější praxi, kdy měli na škole vlastního etopeda, se současností, kdy si jej už škola nemůže tak často dovolit. A: 5a - „*...etoped, ten k nám dochází jenom jednou týdně, a to vždycky už mu buší asi pět zoufalých učitelů na dveře, protože za ten týden u nás se toho nahromadí strašně moc, těch problémů. Dřív tam totiž býval každý den, on tam měl svůj kancl, takže to sme mohli vždycky to děcko vzít a všechny ty problémy zkonzultovat.*“



Byla by ráda, kdyby se jí podařilo navzdory všem obtížím získat potřebný nadhled a snížit tak dopad zátěžových situací na její psychickou a pracovní pohodu. A: 6a - „*Hm... tak úplně nejlepší by bylo, kdybychom si všichni nějak, nevím...získali nadhled. Jenomže to je hrozně složitý, to je těžký.*“ A: 6a - „*Říkám, musím tam nějak dostat ten nadhled. A nenechat se vtáhnout taky do těch jejich problémů.*“

A: 7a – odborná pomoc
A: 7b – psychicky to nezvládají

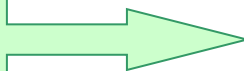


7. Pomoc

Jeden dotaz na informantku zněl, zda jí a jejím kolegům v práci pomáhá zvládat zátěžové situace nějaký odborný výcvik či konzultace. A: 7a - „... *nezažila jsem tam vůbec nic, maximálně kurz první pomoci, no, to je všechno asi.*“

Odbornou pomoc při řešení potíží by však uvítala. A: 7a - „...*člověk někdy sám neví, jak se má proti tomu bránit a tak taková odborná pomoc by mi pomohla.*“ A: 7a - „...*já bych to strašně uvítala.*“ Nemyslí si však, že by měla chut' chodit individuálně k psychologovi a hradit si jeho služby, A: 7a - „*Tak kvůli tomu asi sama individuálně nebudu docházet někam k psychologovi.*“ i když si je vědoma nebezpečí, která by mohla v dlouhodobé perspektivě nastat. A: 7b - „...*ona už to psychicky fakt nezvládla a nějakým způsobem toho jednoho kluka paralyzovala.*“ A: 7b - „*Naše šedesátiletá kolegyně, která už taky půjde do důchodu, ta mluví úplně z cesty... (smích) ...Ta je mimo.*“

A: 8a – už je znám
A: 8b – řešit tady a teď



8. Už vím, o co jde

Když se zamýšlela nad tím, jak vnímala svoji práci dříve a jak ji vnímá dnes, našla několik významných rozdílů. A: 8a - „...*přemýšlela jsem nad tím více než teď...*“ A: 8a - „...*brala jsem si práci dost domů a byla sem z toho fakt dost špatná a vyrovnávala jsem se s tím různě.*“ A: 8a - „...*už vím, o co jde, a vím, co si můžu dovolit a co ne.*“ A: 8a - „*Rozhodně jim nevracet stejnou mincí, protože to jsem zažila ze začátku, prostě se rozčílíš a třeba jim začneš i nadávat, tak to je úplněj konec.*“ A: 8b - „...*prostě jsem o tom mluvila i doma a to teďka ani moc nedělám, že už to řeším konkrétně tam v tom místě, v tom čase.*“ A: 8a - „...*vím to, že už je znám natolik, že to za chvíličku pomine, nebo že to bude dobrý.*“ Aktuálně má pocit, že vše zvládá a je se svojí prací spokojená.

A: 9a – plánovat setkání
A: 9b – organizace práce

9. Organizace času

Ke spokojenosti jí pomáhá i lepší organizace jejího volného času A: 9a - „...konkrétně mám starou babičku, o kterou se starám, a ta taky vyžaduje maximální toleranci, maximální naslouchání, trpělivost, tak když vím, že zažiju nějaký horší den ve škole, tak to prostě přehodím, to setkání s tou babičkou, na jindy. Takže i takhle nějak se dá čas organizovat, upravit, abychom si to rozložili. Aby toho na nás nebylo moc.“ a koordinace práce s kolegy v zaměstnání. A: 9b - „...musíš to hodně dobře všechno naplánovat, pokud mám na to čas. Tu hodinu, zorganizovat si ji, no.“ A: 9b - „...my mezi sebou třeba kšeftujeme s třídama, tak ty si vezmeš tuhle, řekneš té asistentce, ty s něma nemáš takovej problém, tak já si vezmu tady ty sedmáky, ty mě vyhovujou víc...“

A: 10a – hobby
A: 10b – sport

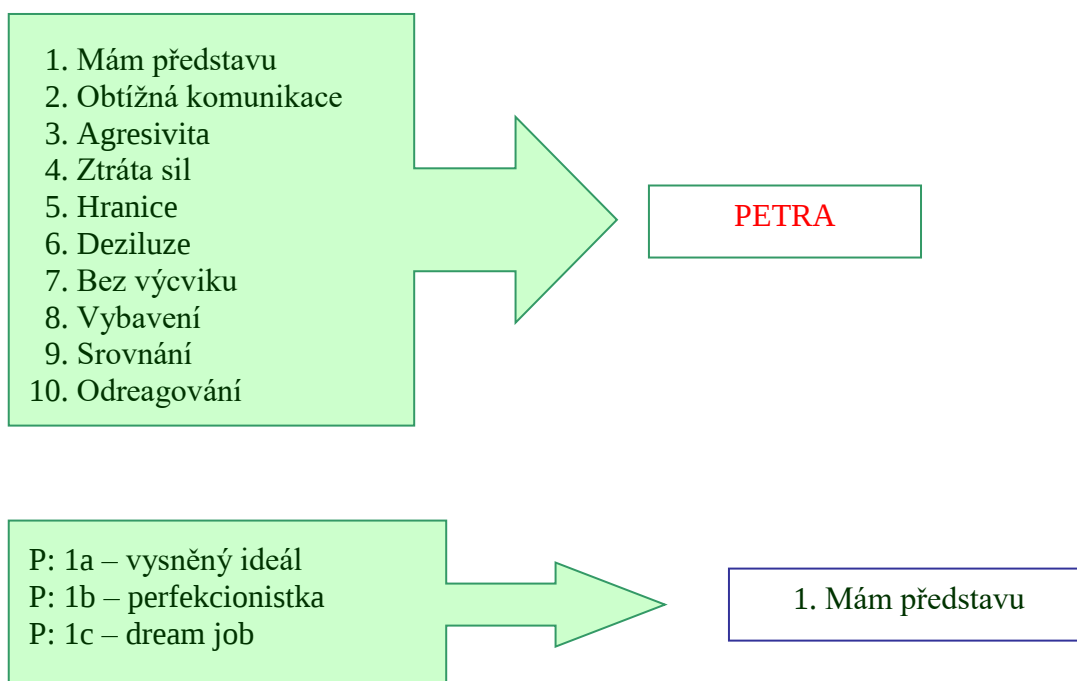
10. Volný čas

Kromě promyšlené organizace svého času se spoléhá i na sportovní aktivity a své hobby. A: 10a - „...sem si hodně uvědomila velkou devizu, která tady je, ten volný čas, který je fakt velký, tak se ho snažím využít aktivně.“ A: 10a - „...určitě hlavně nějaký kreslení...“ A: 10a - „...hudba, to už dělám dlouho.“ A: 10b - „...určitě sport, teďka jsem začala, teď jsem to bohužel kvůli nemoci přerušila, ale začala jsem dělat sebeobranu, protože mé nátuře to spíš odpovídá, než nějaká zumba, nebo aerobik, to fakt ne (smích) já to potřebuju spíše pořádně vybit.“

4.8.3 Analýza rozhovoru - informant č. 3.

Petra: „...kdo si nevyzkoušel, neví.“

Z rozhovoru s Petrou vyplynulo deset témat:



Petra se ke své aktuální práci dostala díky tomu, že nemohla nalézt volné místo v oblasti, která ji profesně nejvíce zajímá. Na moji otázku, zda se jedná o práci, kterou chtěla dělat, odpovídá, že to určitě není její vysněná práce. P: 1c - „*Ne, tohle není moje dream job.*“
P: 1c - „*Ne, ani omylem...(smích)...ne, ne, ne...*“

Má úplně jiné představy o svém uplatnění, P: 1a - „...*mám samozřejmě nějaký ten vysněný ideál.*“ včetně toho, jak by věci měly fungovat. P: 1a - „...*já musím spolupracovat hodně s ostatními učiteli a vyučujícími a mám nějakou představu toho, jak by to asi mělo být.*“

Zatím se však setkává spíše s přístupem, který jí příliš nevyhovuje. P: 1b - „...*mám pocit, že to není právě úplně tak, jak by to mohlo být.*“ P: 1b - „...*tam bylo všechno úplně jinak, než chci, a já jsem viděla, jak to nefunguje...*“ P: 1b - „...*měla jsem to stejné i na tom (název školy), takže tam to bylo to stejné.*“ Jednou z příčin může být i skutečnost, že je, jak přiznává, perfekcionistka. P: 1b - „...*u některých si myslím, že by to mohlo být jinak. Může to samozřejmě být tím, že jsem perfekcionista.*“

P: 2a – je to o spolupráci
P: 2b – nezvyk komunikovat
P: 2c – rodiče dětí
P: 2d – tlaky

2. Obtížná komunikace

Petra si je vědoma významu komunikace, jakožto předpokladu dobré spolupráce. P: 2a - „...já musím spolupracovat hodně s ostatními učiteli a vyučujícími a mám nějakou představu toho, jak by to asi mělo být.“ P: 2a - „...i teď, po těch třech měsících zhodnotit, jakým způsobem to vůbec funguje, jestli já bych jim třeba nemohla nabídnout něco jiného, nebo oni zase mně...“

Místo toho se však setkává spíše s bezradností a malou aktivitou svých kolegů, P: 2b - „...oni ti učitelé nejsou na to naučení, na komunikaci s dalším elementem.“ kteří jí často ani nepředají informace o tom, jaký dopad má její práce. P: 2b - „Já třeba něco dělám s těmi žáky v hodině a potom, když oni třeba slaví úspěch, tak já se to nedozvím.“ P: 2b - „Takže tam si musím hodně já říkat a já musím chodit... proč bych pořád měla já? Už toho mám plný zuby.“ Náročně se komunikuje i se zákonnými zástupci dětí. P: 2c - „...v komunikaci s rodiči vidím, že tam spoustu učitelek neskutečně vyčerpává, protože ony dostanou nabito za to, že se dětem nevěnují dostatečně, přitom ony ví, že už víc péče jim dát nemůžou.“ P: 2c - „...rodiče mají neskutečně přehnané nároky na své děti a na to, co by učitelka měla dělat a jak by se ta učitelka měla k těm jejich dětem chovat.“

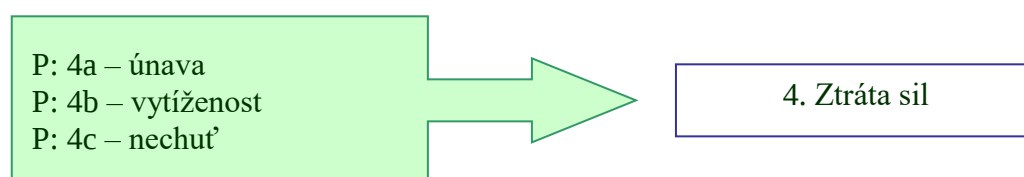
Cítí, že je na pedagogické pracovníky vytvářen tlak ze všech stran, což nevytváří optimální pracovní podmínky a ovlivňuje to jejich výkon a percepci zaměstnání. P: 2d - „...ze strany vedení...Ze strany dětí, ze strany rodičů, a to jsou asi tak nejzávažnější tři tlaky, který na ty učitele jsou vrženy. Což je prostě šílený.“ P: 2d - „Já si myslím, že český učitel je snaživý učitel, že tam ta snaha v mnoha ohledech je, ale tím, jak naráží na spoustu aspektů, jako je vedení, rodina, rodiče a ty děcka už s tou neúctou...tak je to prostě řehole. A kdo si nevyzkoušel, neví.“

P: 3a – násilí a agresivita

3. Agresivita

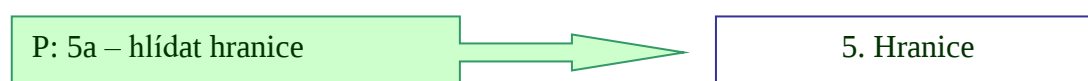
Jednou z forem tlaku, s níž se sama snažila vypořádat, byla agresivita dětí P: 3a - „...to násilí a agresivitu, která pro mě byla ... já se tomu jako postavím, já jsem schopná to ustát, ale pak se to samozřejmě projeví někde jinde, protože já to ustanu, na tom místě, ale už to

neustanu doma, že jo.“ P: 3a - „...ustát tu energii těch děcek, která je samozřejmě neskutečná. A ustát to, že vám někdo nadává, a ustát tady tyhle věci.“ Při svém pracovním pobytu ve Finsku prožívala stavy naprostého psychického a fyzického vyčerpání doprovázené narůstající agresivitou. P: 3a - „...já jsem asi po půl roce měla to, že jsem, nikdy jsem to neměla nikým diagnostikované, ale to, že jsem prostě do té školy fakt nechtěla. Prostě jsem myslela, že vezmu pušku a všechny je tam postrílím. Jakože to ve mně vyvolalo agresivitu, neskutečnou agresivitu.“



Na své působení ve Finsku a poté na jedné české škole vzpomíná jako na obrovskou únavu. P: 4a - „*Já jsem byla většinou tak unavená, že jsem prostě akorát tak padla a spala.*“ P: 4a - „*Myslím, že jsem byla hodně vyčerpaná. Prostě to, že jsem měla pocit, že jediný co chci, je spát.*“ P: 4a - „*Já jsem myslela, že budu zvracet, měla jsem fyziologický ...byla jsem unavená, já jsem přišla ze školy a chtělo se mi spát a spát. Byla jsem taková ta typická paní učitelka, takže jsem neskutečně křičela na děcka, všechno mě dokázalo naštvat, rozhodit, všechny tyhle věci a to kolo se podle mě roztočí velmi rychle, ale hůř se o to potom zastavuje.*“

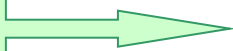
Velkou pracovní zátěží se zabývala i ve svém volném čase. P: 4b - „*...člověk se myšlenkami zabývá tou prací i ve svém volném čase...Už jenom to, že ty dlouhé nedělní přípravy třeba na pondělní hodinu, nebo tak a pak vlastně, všechno je jinak.*“ Intenzivní vyčerpání v ní přirozeně vyvolávalo nechuť ke škole a aktivitám s ní spojenými. P: 4c - „*Už jenom tím, že před tím, než vejdu do té školy, tak bych... jsem si říkala, že bych radši utekla, než bych tam vkročila.*“ P: 4c - „*Já jsem věděla, že tu práci nenávidím.*“



Jedním z důvodů jejího vyčerpání je i problém s vytyčením a hlídáním si přirozených hranic ve vztahu ke svým svěřencům. P: 5a - „*...já jsem hodně tak, že si moc nedokážu uhlídat ty hranice...*“ P: 5a - „*...jsem člověk, který dává, který byl naučený dávat, ale neměla jsem vytyčené hranice.*“ P: 5a - „*...mnoho mladých lidí, a já nejsem výjimka, narazí na*

začátku a pak už nechce, protože to je náročný. A to je jenom tím, že mě nikdo nenaučil pracovat s hranicema, tohle vám nikdo v té škole neřekne.“

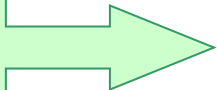
P: 6a – jasné východiško



6. Deziluze

Neustálé zdolávání stejných překážek ji bere chuť do další práce P: 6a - „Člověk se prostě čtyřicetkrát spálí a pak už ví, že tohle prostě dělat nebude.“ P: 6a - „...pak jste akorát frustrovaný, že jste tam čtyřicet hodin něco připravoval a teď se to tak nějak jako mávnutím kouzelného proutku, prostě všechno pryč... pak už nemáte chuť vůbec nic dělat...“ Jako jediné východiško se pak jeví změna zaměstnání. P: 6a - „Myslím si, že pro mě je jasné východiško, a to je opustit tu základní školu a to vidím jako jasné východiško z toho všeho, protože mám pocit, že tady je to oblast, ve které se nechci pohybovat.“

P: 7a – výpomoc
P: 7b – cítím potřebu
P: 7c – prevence



7. Bez výcviku

Stav českého školství vnímá jako alarmující. Školy neposkytují svým zaměstnancům žádná supervizní sezení. P: 7c - „No, a pak je to tak, že přijdete k tomu řediteli a ptáte se ho samozřejmě otevřeně, jestli je tady nějaká supervize a on se vám vysměje do obličeje, že nic takového neexistuje. A ještě se občas podívá, co to vlastně je.“ Takže často nezbyvá, než se obrátit na své neškolené kolegyně. P: 7a - „To si tam kolegyně radí samy navzájem.“

Potřebu odborného zázemí a pomoci proto Petra cítí velmi silně. P: 7b - „...já tu potřebu cítím, já tu potřebu mám, ale moje potřeba není uspokojená...“ P: 7b - „...jako je základ to, že tam je konvice na čaj, tak je stejný základ, že je supervize. Úplně naprostá samozřejmost každé školy, z mého úhlu pohledu.“ P: 7b - „...jsem teď taky vyhledala pomoc psychologa...“

Současně má výhrady ke vzdělávacím programům vysokých škol, které své studenty na úskalí profese pedagoga či pracovníka pomáhajících profesí dostatečně nepřipravují. P: 7c - „...pomáhací profese znamená, že jsme dennodenně vystaveni mnoha vlivům. Ale to nikdo ty studenty neučí jak tomu předcházet...“ P: 7c - „...když je student, tak si tady vyzkouší už na měsíční praxi, jenže tady, když sem člověk chodí každý den, na osm hodin, to už je pak jiná soda, to už je pak trošku jiný kafičko, než co se ohrálo na té výšce.“

P: 8a – pomůcky
P: 8b – finance

8. Vybavení

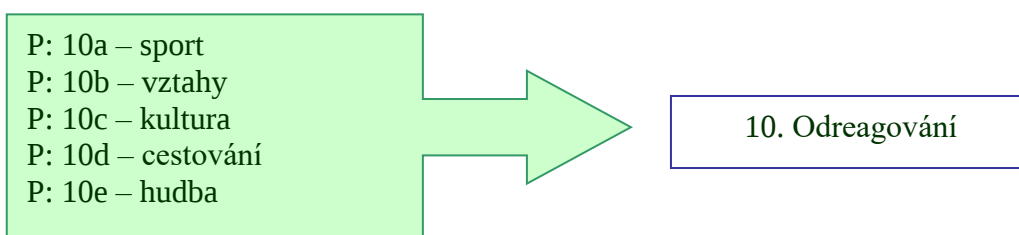
Z hlediska materiálního vybavení jsou na tom školy podle Petry různě. V jedné škole byla v tomto směru spokojená, P: 8a - „...*tam byla spousta pomůcek a spousta věcí, takže si myslím, že takhle je to fajn, že s tím může člověk spoustu věcí udělat.*“ v jiné zase zažila jejich dramatický nedostatek. P: 8a - „*O papíry se člověk musel málem trhat.*“

Uvítala by více peněz na materiální vybavení a moderní technologie. P: 8b - „...*bylo by to fajn, kdyby bylo více na... kdyby pomůcky mohly být jiné, než jaké máme, což znamená prostě finance na nové pomůcky, nové učebnice, které budou lépe graficky zpracované, lépe rozložené stránky, protože to je pro děti s SPU, ony se pak v tom neskutečně ztrácí, když ten text je souvislý.*“ P: 8b - „...*líp se pracuje ve třídě, kde máte přístup k internetu hned...*“

P: 9a – sport
P: 9b – vztahy
P: 9c – kultura
P: 9d – práce

9. Srovnání

Když se Petra ohlédne a pokusí se srovnat svoji situaci dnes s jejím dřívějším životním stylem, najde několik rozdílů, především ve vztahové oblasti, práci, kultuře a sportovních aktivitách. P: 9b - „...*byla jsem ještě hodně izolovaná, což znamenalo, že jsem nedokázala, nemohla moc prožívat sociální vztahy, které hodně potřebuju.*“ P: 9b - „*Myslím, že jsem byla hodně vyčerpaná. Prostě to, že jsem měla pocit, že jediný co chci, je spát. Tím pádem sociální kontakty nejsou, že jo, a teď se k nim postupně vracím.*“ P: 9d - „...*ze začátku jsem si to teda nedržela, ty hranice, ale teď se snažím víc. Nezůstávat ve škole přes čas, prostě odučím a nazdar a jdu, prostě jdu, i kdyby co bylo.*“ P: 9d - „...*jsem vždycky vyhořela velmi rychle, že jsem neměla ty strategie.*“ P: 9d - „...*byla jsem sportovně hodně naladěná, ale teď to tak nějak moc nebylo možné, tak teď se tak znova k tomu vracím.*“ P: 9c - „*Jasně, návštěva kulturního zařízení a tak...u mě to hodně bylo z finančních hlediska, že jsem si to nemohla dovolit, takže tam byla izolace. Takže teď znova do toho najíždím.*“



Mezi užitečné formy odreagování řadí sport. P: 10a - „...*ted' se spíš hledám, budu ten sport a tady tohle odreagování...*“ ráda poslouchá muziku, P: 10e - „...*mně dělá dobře, když si lehnu a poslouchám hudbu...*“ příležitostně si dopřeje nějaký kulturní zážitek. P: 10c - „*Jasně, návštěva kulturního zařízení a tak. Určitě to je samozřejmě vyrovňovací oblast, ale u mě to hodně bylo z finančních hlediska, že jsem si to nemohla dovolit...*“

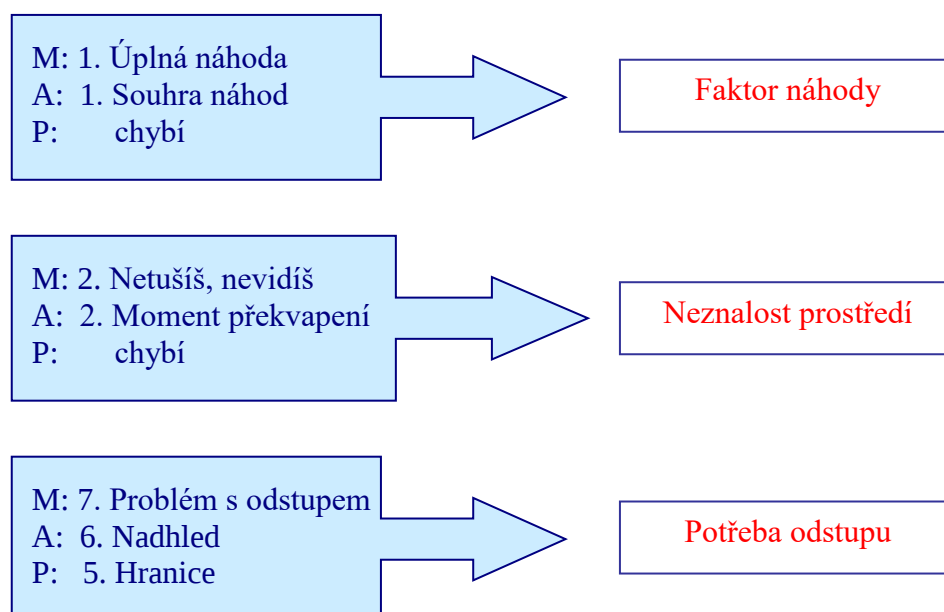
Pro svůj život potřebuje intenzivní sociální vztahy. P: 10b - „...*sociální vztahy, které hodně potřebuju.*“

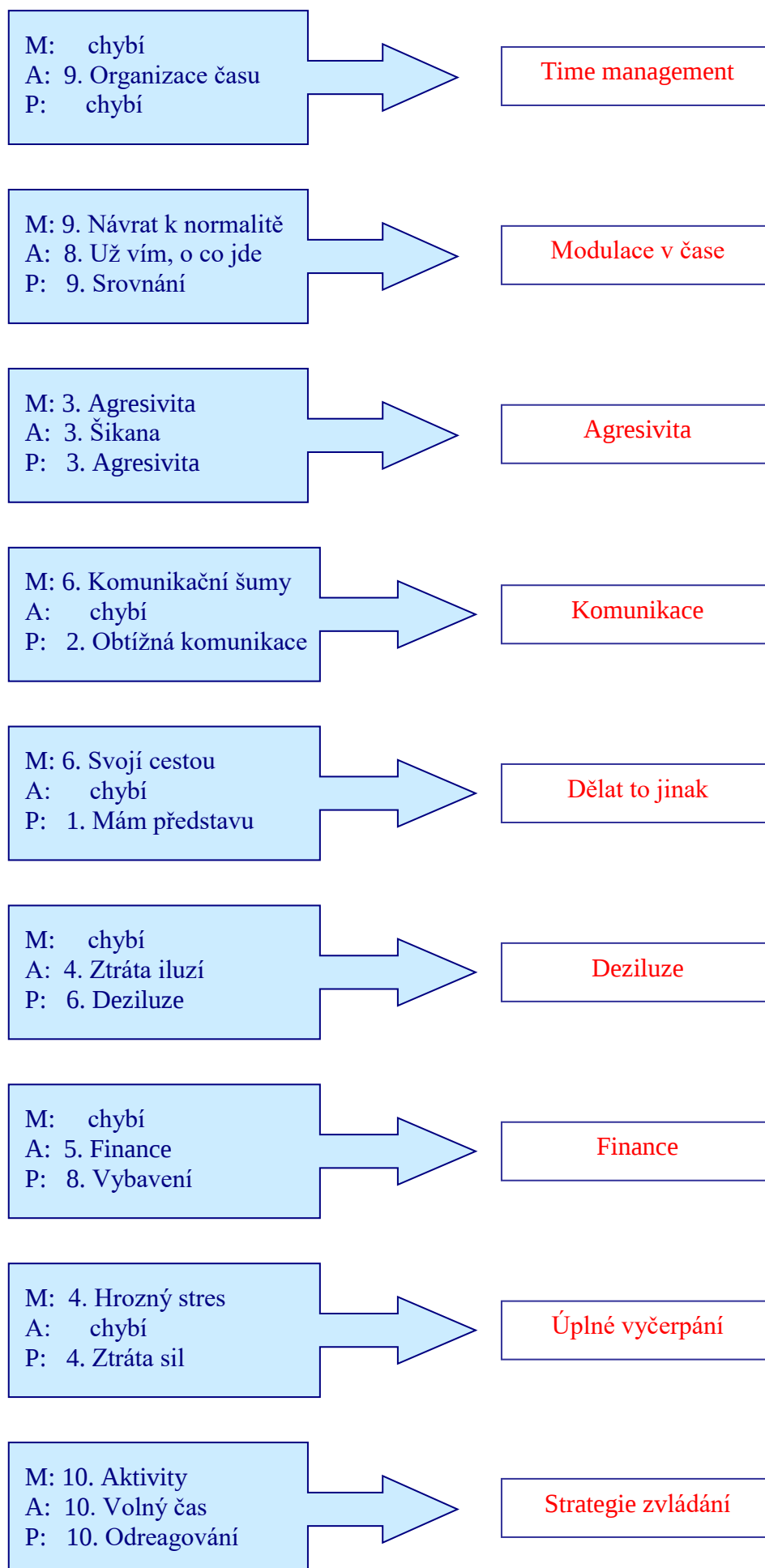
Z jejího vyprávění bylo také patrné, že ráda a hodně cestuje. P: 10b - „*Podívat se, trhat tam jabka a pročistit si hlavu.*“

4.9 Kategorizace společných témat

Z rozhovorů se u každého postupně vynořovala jednotlivá témata. Některá témata se vyskytovala u všech třech informantů, jiná pouze u dvou, či jen jednoho informanta. Témata byla následně sloučena do obsahově podobných kategorií. Pro větší názornost uvádím níže:

Schéma utváření kategorií.





M: 8. Sebepoznání
A: 7. Pomoc
P: 7. Bez výcviku

Důležitost terapie

Z obsahu tří rozhovorů se vynořilo celkem 30 témat, která byla na základě vzájemné podobnosti sloučena do 13 kategorií. Informanti se tematicky shodli na pěti kategoriích:

- potřeba odstupu
- modulace v čase
- agresivita
- strategie zvládnání
- důležitost terapie

V tabulce č. 10. jsou barevně zvýrazněny kategorie, jež byly pro všechny tři informanty společné.

Tab. 10.

	Marek	Alice	Petra
Faktor náhody	ano	ano	ne
Neznalost prostředí	ano	ano	ne
Potřeba odstupu	ano	ano	ano
Time management	ne	ano	ne
Modulace v čase	ano	ano	ano
Agresivita	ano	ano	ano
Komunikace	ano	ne	ano
Dělat to jinak	ano	ne	ano
Deziluze	ne	ano	ano
Finance	ne	ano	ano
Úplné vyčerpání	ano	ne	ano
Strategie zvládnání	ano	ano	ano
Důležitost terapie	ano	ano	ano

Kategorie: agresivita

Za jednu z hlavních příčin celkového vyčerpání uvádějí informanti agresi, se kterou se v rámci svých povolání setkali, a to jak ve formě fyzického násilí, tak i psychické šikany:

M: 3b - „...patnáctýho srpna se mně vrátil do služby jeden týpek z útěku, nalitej, a já jsem udělal tu chybu, že jsem ho pustil na dívčí oddělení. Neznal jsem přesně pozadí těch vztahů tam, s nějakou dívkou, a ten borec mě napadl. Fyzicky mě napadl, takže jsem ho musel nějak zpacifikovat.“

A: 3a - „*No, a takový to ponižování, úplně fakt jako šikana ze strany žáků vůči učitelům, to tam je taky.*“

P: 3a - „*...to násilí a agresivitu, která pro mě byla ... já se tomu jako postavím, já jsem schopná to ustát, ale pak se to samozřejmě projeví někde jinde, protože já to ustanu, na tom místě, ale už to neustanu doma, že jo.*“

Kategorie: potřeba odstupu

Důležitým kritériem pro „přežití“ v jejich povolání se jeví být i odstup. Psychický odstup od svých svěřenců, vytyčení jasných hranic spolupráce a nepodléhání emocionálnímu nátlaku a vydírání.

M: 7a - „*...jsem zjistil, že jsem měl problém s odstupem. Že už ta nenormálnost mi připadla normální. Což bylo špatný.*“

A: 6a - „*Říkám, musím tam nějak dostat ten nadhled. A nenechat se vtáhnout taky do těch jejich problémů.*“

P: 5a - „*...jsem člověk, který dává, který byl naučený dávat, ale neměla jsem vytyčené hranice.*“

Kategorie: důležitost terapie

S přibývajícimi lety praxe si stále silněji uvědomují výhody odborné pomoci, supervizí a terapeutických sezení. Zatímco Marek má s terapeutickým výcvikem a supervizí zkušenosti, Alice s Petrou zatím podobnou zkušenost nemají, i když by ji velmi uvítaly.

M: 8b - „*Ted'ka pro mě má největší přínos psychoterapie... tam se dostávám k sobě nejvíc, až na kost.*“

A: 7a - „*...já bych to strašně uvítala.*“

P: 7b - „*...já tu potřebu cítím, já tu potřebu mám, ale moje potřeba není uspokojená...*“

Kategorie: modulace v čase

Každý z informantů dokázal zpětně poměrně přesně diagnostikovat rozdíly v přístupu k práci, omyly, jichž se dopouštěli, změny v sociálním prostředí a osobní preference v čase.

M: 9b - (dříve) „*...pro mě bylo důležitý brát si dovolenou fakt každé měsíc. To bylo cítit, jak jsem si ju nevzal, tak prostě to nebylo dobrý.*“ (dnes) „*...nemám ted'ka pocit, že bych si potřeboval brát nějaký dovolený.*“

A: 8a - „*...už vím, o co jde, a vím, co si můžu dovolit a co ne.*“

P: 9b - „*Myslím, že jsem byla hodně vyčerpaná. Prostě to, že jsem měla pocit, že jediný co chci, je spát. Tím pádem sociální kontakty nejsou, že jo, a teď se k nim postupně vracím.*“

Kategorie: strategie zvládání

U všech se objevil náznak užívání individuálních copingových strategií, i když je tak mnohdy ani nevnímali. Celkovou situaci nejvýstižněji vystihla Petra: „*...já ty vyrovnávací strategie sama u sebe neznám asi..., to je právě to.*“

M: 10a - „*...díky té práci jsem objevil lezení...jsem zjistil, že mě fyzický aktivity hrozně dělají dobře...*“

M: 10a - „*...jsem si splnil sen, koupil jsem si krosové kolo... Jel jsem sám natěško. Na týden, úplně supr. Prostě, tak jsem se vyžuil, vynadával, úplně vytekl. Pak jsem mohl mezi lidi, aniž by mě srali.*“

A: 10a - „*...hudba, to už dělám dlouho.*“

A: 10b - „*...určitě sport, teďka jsem začala, teď jsem to bohužel kvůli nemoci přerušila, ale začala jsem dělat sebeobranu, protože mé nátuře to spíš odpovídá, než nějaká zumba, nebo aerobik, to fakt ne (smích), já to potřebuju spíše pořádně vybit.*“

P: 10e - „*...mně dělá dobře, když si lehnu a poslouchám hudbu...*“

P: 10a - „*...teď se spíš hledám, buduju ten sport a tady tohle odreagování...*“

4.10 Interpretace výsledků

Výchozí otázka, kterou se výzkum zabýval, byla: *Jaký význam připisují pedagogičtí pracovníci copingovým strategiím, jakožto prostředku prevence syndromu vyhoření?* Z této primární otázky pak byly odvozeny doplňující otázky upřesňující téma výzkumu. Z analýzy všech tří rozhovorů lze formulovat odpovědi na jednotlivé oblasti.

Jaký význam přisuzují hrozbě profesního vyhoření?

V jednom ze tří rozhovorů informant problematiku hrozby profesního vyhoření sám o sobě nezmínil, ani ji nevěnoval zvláštní pozornost, ve dvou dalších případech se téma vyhoření objevilo. U Alice to bylo spíše ve spojitosti s jejími kolegyněmi, které svoji práci již nejsou schopny zvládat. A: 7b - „...ona už to psychicky fakt nezvládla a nějakým způsobem toho jednoho kluka paralyzovala.“ A: 7b - „Naše šedesátiletá kolegyně, která už taky půjde do důchodu, ta mluví úplně z cesty...(smích)...Ta je mimo.“

Petra oproti tomu hrozbu bere zcela vážně a během rozhovoru několikrát popsala situace a myšlenky, které již lze diagnostikovat jako hraniční či přímo související se syndromem vyhoření. P: 9d - „...jsem vždycky vyhořela velmi rychle, že jsem neměla ty strategie.“ P: 3a - „...já jsem asi po půl roce měla to, že jsem, nikdy jsem to neměla nikým diagnostikované, ale to, že jsem prostě do té školy fakt nechtěla. Prostě jsem myslela, že vezmu pušku a všechny je tam postrílím. Jakože to ve mně vyvolalo agresivitu, neskutečnou agresivitu.“

Jakým způsobem je tento význam modulován v čase?

Z vyjádření informantů lze sledovat postupné, i když spíše neuvědomované změny postojů k hrozbě vyhoření. Týká se to především znovuobjevování aktivit a činností, které jim byly dříve blízké a které v důsledku pracovního vytížení, únavy a nechuti cokoliv dělat, již nebyli schopni vykonávat. U Marka byl proces uvědomování si prospěšnosti aktivit, jakožto formy prevence vyhoření, asi nejsilněji formulovaný. M: 9c - (dříve) „...já jsem dřív byl hodně takovej nefyzickéj typ. Jako sport ne-e, vůbec.“ (dnes) „A díky tý práci jsem objevil lezení.“ M: 9c - „A díky tomu jsem zjistil, že mně fyzický aktivity hrozně dělaj dobře, vyčistí mně palicu a markantně těch fyzických aktivit v mém životě přibylo.“ A: 10a - „...sem si hodně uvědomila velkou devizu, která tady je, ten volný čas, který je fakt velký, tak se ho snažím využít aktivně.“ P: 9b - „Myslím, že jsem byla hodně vyčerpaná. Prostě to, že jsem

měla pocit, že jediný co chci, je spát. Tím pádem sociální kontakty nejsou, že jo, a teď se k nim postupně vracím.“

Jaké preventivní strategie aktivně využívají a jakou s nimi mají zkušenost?

Mezi své individuální preventivní strategie informanti zařazují sportovní aktivity (Marek, Alice, Petra), kulturní aktivity (Marek, Alice, Petra), hobby (Marek, Alice), přírodu (Marek), cestování (Petra), meditativní techniky (Marek), sociální vztahy (Marek, Petra). U všech se jedná o situace, kdy se buď ke svým aktivitám po nějaké době vrací, nebo objevují nové, dříve nepoznané. Zkušenosti s aktivitami nijak zvláště nerozvádějí, snad kromě Marka, který podrobně popisoval své zážitky s holotropním dýcháním.

Jaká je podpora prevence syndromu vyhoření v rámci organizace, ve které působí?

Jediný, kdo mohl zmínit zkušenost s preventivními aktivitami v rámci instituce, ve které pracuje, byl Marek. Jeho diagnostický ústav zajišťuje zaměstnancům pravidelné supervize, umožňuje jim absolvovat terapeutický výcvik. Oproti tomu instituce, ve kterých působí Alice s Petrou, svým zaměstnancům žádné supervize ani trénink nenabízejí, i když je jejich práce stejně, ne-li více náročná než je ta Markova. Obě by přitom nějakou formu odborné pomoci ve svém zaměstnání přivítaly. A: 7a - „...já bych to strašně uvítala.“ P: 7b - „...jako je základ to, že tam je konvice na čaj, tak je stejný základ, že je supervize. Úplně naprostá samozřejmost každé školy, z mého úhlu pohledu.“

4.11 Limity výzkumu

Limity výzkumu vyplývají z jeho celkového designu. Jedná se o kvalitativní typ výzkumu, jenž staví na malém vzorku, osobní zkušenosti informantů a schopnosti výzkumníka získat a odpovídajícím způsobem interpretovat získaná data. V případě tohoto výzkumu se jednalo o vzorek tří informantů, výsledky tedy nelze zobecnit na celou populaci. Informanti se podělili o své osobní a hluboké zkušenosti s tématem. Tyto zkušenosti a jejich současná interpretace však mohly být podmíněny dalšími vlivy, především pak schopností přesně si v paměti vybavit zážitky a emoce staré několik let, aktuálním psychickým rozpoložením a především mírou otevřenosti ve vztahu k tématu. Prakticky ve všech třech případech jsem si byl jist, že by informanti mohli poskytnout přesnější a důvěrnější informace týkající se prožitků úzkostí, vyčerpání a způsobů, jimiž se problémům snažili čelit. A domnívám se, že pokud by rozhovor nebyl nahráván a zpracováván za účelem výzkumu, tak

by se o tyto informace velmi důvěrného charakteru podělili. Limitem je tedy i samotný koncept výzkumu a získávání dat. V neposlední řadě je limitem výzkumu i samotný výzkumník, především jeho schopnost saturace výzkumu relevantními typy dat, jeho umění navázání důvěrného a otevřeného vztahu s informanty, jeho dovednost klást relevantní otázky směřující k jádru problému a schopnost správně analyzovat a interpretovat získané údaje. V průběhu přepisu získaných dat z prvního rozhovoru jsem si také uvědomil potřebu klást přesněji otázky zaměřené na zkoumanou oblast, nutnost vracet se k zajímavým částem rozhovoru a klást otázky, které by za jiných okolností mohly být chápány jako návodné.

ZÁVĚR

Závěrem se pokusím shrnout získaná zjištění a odpovědět na základní otázku - Jaký význam připisují pedagogičtí pracovníci copingovým strategiím, jakožto prostředku prevence syndromu vyhoření?

V rámci mého výzkumného vzorku mohu říci, že nyní již velký. Ke své zkušenosti se dostali dlouhým a ve všech třech případech bolestným procesem. Prožili si těžké začátky v rámci svých profesí, kdy teprve sbírali potřebné zkušenosti a učili se reagovat na zátěžové situace a trvalo ještě dlouho, než začali mít pocit, že svoji práci jsou schopni uspokojivě zvládat. Samotné zvládnutí pracovní metodiky a vyvážení osobního života však ještě neznamena automatickou spokojenost se situací, v níž se nacházejí. To platí zejména o Petře, která je v situaci, kdy vykonává zaměstnání, které jí přináší více utrpení než radosti, a těší se na dobu, kdy s ním bude moci skončit a najít si jiné, vhodnější zaměstnání. Společným rysem všech tří případů je nepřipravenost. A ani jednoho z nich za to nelze vinit. I když v rámci formálního vzdělávání získali teoretické zkušenosti, jež měly být předpokladem pro výkon jejich funkcí, nikdo je dostatečně nepřipravil na situace, které jsou v reálné praxi mnohem syrovější, než jak je případně popisují skripta. S nejsilnější obžalobou současného školství přišla Petra a nelze, než s ní v mnoha směrech souhlasit: „...aby studenti...už věděli, co a jak mohou dělat. Protože jsou v pomáhajících profesích a pomáhající profese znamená, že jsme dennodenně vystaveni mnoha vlivům. Ale to nikdo ty studenty neučí, jak tomu předcházet.“ Jediným východiskem pro mnoho pedagogických pracovníků pak zůstává to, co Petra opět rázně formuluje: „Pryč ze školství, pro mě škola rovná se strašná instituce, kam bych v životě svoje děti neposlala...“ Je alarmující, pokud podobné výroky pronášejí lidé, kteří jsou na své další pracovní působení v teoretické rovině systémem školství připravováni. Jedním z důvodů rychlého vyhoření může být praktická neznalost copingových strategií, metod a technik. I v rámci tří absolvovaných rozhovorů nebyl nikdo schopen podrobněji pojmenovat a popsat copingové strategie, natož pak aby se jimi programově a promyšleně řídil. Jedinci se instinktivně uchylují pouze k činnostem, které důvěrně znají (např. sportovní aktivity), a to obvykle až poté, co téměř či skutečně vyhoří. Ty jim však nedokáží poskytnout potřebnou zpětnou vazbu, slovní a psychickou podporu, ani jim nabídnout konkrétní řešení. S ohledem na výsledky tohoto výzkumu bych chtěl navrhnout další kroky v podobě hlubšího, kvalitativně orientovaného výzkumu mezi širším vzorkem informantů (studentů oborů pomáhajících profesí), přičemž by tento výzkum mohl být následně vhodně doplněn o

kvantitativně získaná data v širší populaci problému. Obdobný design bych navrhoval pro výzkum probíhající mezi pracovníky pomáhajících profesí již v praxi, přičemž jedním z důležitých kritérií by bylo i časové hledisko a srovnání přístupu ke copingovým strategiím a jejich využívání v počátečních letech praxe a v delším časovém horizontu.

Domnívám se, že pokud se vysoké a vyšší odborné školy nezačnou více orientovat na praktickou formu vzdělávacích programů, nezačnou nabízet oporu studentům v podobě kvalitní metodiky prevence vyhoření a pokud se v rozpočtu MŠMT nezačnou hledat finance k zajištění odborné pomoci ve formě supervizí či terapeutických výcviků pro pracovníky v pomáhajících profesích, pak je jen otázkou času, kdy dojde k radikálnímu zhoršení celkové úrovně českého školství, a to i s ohledem na neúprosný demografický vývoj a odchody stávajících pedagogických pracovníků do penzí.

RESUMÉ

Diplomová práce zachycuje problematiku zvýšené pracovní zátěže, profesního vyhoření a copingové strategie, jakožto vhodné formy prevence. První kapitola teoretické části je věnována primární formě psychofyzilogické zátěže, stresu. Druhá kapitola navazuje na předchozí zaměřením na finální formu psychofyzilogické zátěže, syndrom vyhoření a nebezpečí s ním spojenými. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na copingové strategie, jednotlivé metody a techniky zvládání stresu. Výzkumná část diplomové práce popisuje proces získávání, analýzu a interpretaci dat prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký význam přikládají pedagogičtí pracovníci copingovým strategiím, jakožto prostředku prevence syndromu vyhoření. Závěr práce je věnován stručnému shrnutí a interpretaci výsledků výzkumu.

SUMMARY

The thesis captures the issues of increased workload, professional burnout and coping strategies, as appropriate forms of prevention. The first chapter of the theoretical part is devoted to the primary form of psycho-physiological stress, stress. The second chapter builds on the previous one with focus on the final form of psycho-physiological workload, burnout and dangers associated with him. The last chapter of this part is focused on coping strategies, the various methods and techniques of stress management. The research part of the thesis describes the process of obtaining, analyzing and interpreting data using interpretative phenomenological analysis. The research objective was to determine the importance teachers attach to coping strategies as a means of preventing burnout. The conclusion is devoted to a brief summary and interpretation of research results.

LITERATURA

1. BUCHTOVÁ, Božena. *Psychologie člověka pro manažery*. 1. vyd. Brno: ESF MU, 2002. 212 s. studijní text
2. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
3. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. 374 s. ISBN 80-7184-141-2.
4. FIALOVÁ, Ivana a SCHNEIDEROVÁ, Anna. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In E. Řehulka, O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1.*, str. (55-66). Brno: Psychologický ústav AVČR, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.
5. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4
6. HENNING, Claudius a KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele*. 1 vyd. Praha: Portál, 1996. 96 s. ISBN 80-7178-093-6.
7. HYHLÍK, František a NAKONEČNÝ, Milan. *Malá encyklopedie současné psychologie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. 338 s.
8. IRMIŠ, Felix. *Nauč se zvládat stres*. Praha: Alternativa, 1996. 190 s. ISBN-80-85993-02-3.
9. KELLNEROVÁ, Hedwig. *Člověče, nezlob se*. 1. vyd. Praha: MOTTO, 1995. 191 s. ISBN 80-85872-27-7.
10. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. 190 s. ISBN 80-7169-121-6.
11. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3.

12. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.
13. LAZARUS, Richard. *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill, 1966. 466 s. 65-27981-36797.
14. MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 4. vyd. Praha: SPN, 1986. 222 s.
15. MIŇHOVÁ, J., B. JIŘINCOVÁ a V. HOLEČEK. Faktory ohrožení osobnosti učitele. In E. Řehulka, O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 3.*, str. (51-57). Brno: Psychologický ústav AV ČR v Nakladatelství – Pavel Křepela. 2001. ISBN 80-902653-9-4
16. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
17. MLČÁK, Zdeněk. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In E. Řehulka, O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1.*, str. (29-34). Brno: Psychologický ústav AVČR, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.
18. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.
19. PAULÍK, Karel. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In E. Řehulka, O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1.*, str. (35-41). Brno: Psychologický ústav AVČR, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.
20. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.
21. RENAUDOVÁ, Jacqueline. *Stres*. 1. vyd. Praha: Práce, 1993. 144 s. ISBN 80-208-0297-5.
22. RHEINWALDOVÁ, Eva. *Dejte sbohem distresu*. 1. vyd. Praha: Skarabeus, 1995. 211 s. ISBN 80-85901-07-2.

23. ŘEHULKA, Evžen a ŘEHULKOVÁ, Oliva. Problematika psychické a tělesné zátěže při výkonu učitelského povolání. In E. Řehulka, O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1.*, str. (99-104). Brno : Psychologický ústav AVČR, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.
24. ŘEHULKA, Evžen a ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Učitelé a zdraví 1.*, str. (75-83). Brno : Psychologický ústav AVČR, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.
25. SELYE, Hans. *Život a stres*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1966. 460 s. ISBN 65-093-66.
26. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Praha: Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.
27. SMITH, Jonathan a OSBORN, Mike. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (pp. 53–80). London: Sage.
28. ŠOLCOVÁ, Iva a KEBZA, Vladimír. Burnout: Úvod do problému. In E. Řehulka, O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1.*, str. (43-54). Brno: Psychologický ústav AVČR, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.
29. ŠTIKAR, Jiří. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80-246-0448-5.
30. STOLÁR, Pavel. *Osobnostní faktory a syndrom vyhoření u vybrané profesní skupiny pedagogů*. Brno, 2007. 57 l., Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
31. VAŠINA, Bohumil a VALOŠKOVÁ, Marcela. Učitel - pracovní zátěž – zdraví. In E. Řehulka, O. Řehulková, *Učitelé a zdraví 1.*, str. (7-25). Brno: Psychologický ústav AVČR, 1998. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.
32. WILSON, Paul. *Základní kniha relaxačních technik*. Olomouc: Votobia, 1997. 330 s. ISBN 80-7198-274-1.

33. ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. Příspěvek k neuropsychické zátěži učitelů. In E. Řehulka, O. Řehulková, *Učitelé a zdraví* 3., str. (63-73). Brno: Psychologický ústav AVČR, 2001. 156 s. ISBN 80-902653-0-8.

Periodika

HENDL, Jan. Poznávání pomocí kvalitativního výzkumu. *Čs. kinantropologie*, 1, 1997a, č.1, s. 19-28.

Internetové zdroje

BÜHLER, K. E., & LAND, T., (2004). Burnout and personality in extreme nursing: an empirical study. *Schweiz Arch Neurol Psychiatr*, 2004, 155, Pages (35-42). [cit. 2011-09-15]
Dostupné z: [http:// www.sanp.ch/pdf/2004/2004-01/2004-01-110.PDF](http://www.sanp.ch/pdf/2004/2004-01/2004-01-110.PDF)

MASLACH, Cristina; JACKSON, Susan; LEITER, Michael. *Maslach Burnout Inventory*. (3rd ed.). 1996. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. [cit. 2011-08-20] Dostupné z: <http://fagbokforlaget.no/boker/downloadpsykorg/KAP3/artikler/Burnout.pdf>

MASLACH, Cristina; JACKSON, Susan; LEITER, Michael. Evaluating Stress. London : The Scarecrow Press, 1997. Maslach Brunout Inventory, s. 191-215. [cit. 2011-09-18]
Dostupné z: <http://www.rci.rutgers.edu/~sjacksox/PDF/EvaluatingStress.pdf>

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar; LEITER, Michael. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001, 52, s. 397-422. [cit. 2011-10-02]
Dostupné z: [http:// www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397](http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397)

MLČÁK, Zdeněk a Helena ZÁŠKODNÁ. (n.d.). Analýza vztahu mezi prosociálními tendencemi, empatií a pětifaktorovým modelem osobnosti u studentek pomáhajících oborů. [cit. 2011-08-10]
Dostupné z: http://conferences.jcu.cz/affiliation2006/Articles/mlcak/at_download/finalversion

SCHWAB, L. Richard. Educator Burnout: Sources and Consequences. 1986. [cit. 2011-07-11] Dostupné z: <http://www.rci.rutgers.edu/~sjacksox/PDF/EducatorBurnout.pdf>

STUHLÍKOVÁ, Iva (n.d.). Rysové psychologové osobnosti. [cit. 2011-09-22] Dostupné z: <http://www.home.pf.jcu.cz/~stuchl/Cast2.rtf>

SEZNAM PŘÍLOH

Textové přílohy:

Příloha 1: Přepis rozhovoru s Markem

Příloha 2: Přepis rozhovoru s Alicí

Příloha 3: Přepis rozhovoru s Petrou

Příloha 1: Přepis rozhovoru s Markem

T: tazatel

R: respondent

T: Nejdřív se tedy ještě ujistíme. Ty děláš tady v Brně?

R: Já dělám vychovatele, v diagnostika. Jako odborný vychovatel. Mám na starost děcka od patnácti do osmnácti let s výchovnými problémama. Tam spadá i experimentování, rizikový, s drogama, problémy v komunikaci s rodiči, nebo s pěstouny. Jsou tam děcka i z pěstounské péče, kdy buďto pěstouni selhávají a pak ty děcka odkládají do zařízení.

T: Kolik jich tam je? Nebo kolik jich máš na starost?

R: Skupinu máme na 16 dětí, ale nejsme naplnění. Na tom chlapeckým je těch kluků teďka maximálně 11, 12.

T: Jo jasně. 11, 12. Dá se to utáhnout, 11, 12?

R: Vzhledem k tomu, že mám kolegu vlastně vždycky, tak jo. Máme to oddělený. Teďka máme novou budovu, což je hrozně fajn, že jsou ty skupiny po osmi. Takže část kluků na jeden skupině, část na druhý. Je to oddělený chodbou tak jako naproti od sebe a vždycky jeden vychovatel by měl být na druhý skupině a já na své skupině, kde se střídám s dalšíma dvěma svými kolegama. Jsme taková trojice, která se stará o jednu skupinu a naproti je další trojice vychovatelů, která se stará o tu další skupinu. A teď každá skupina je tvořena maximálně osmi klukama. Takže většinou jsme v placu 2. V páru děláme. A vždycky jeden je domluvený, nebo jsme domluvený že děláme oba dva programy. Je to hodně o improvizaci. Děláme vlastně volnočasový aktivity. To znamená, že oni dopoledne mají školu, diagnostickou, a odpoledne Je bereme. Třeba dneska jsme byli na kolech.

T: Takže ta skupina těch osmi lidí, zhruba , plus vy dva vyrazíte na někde kolech. To jsou celodenní výlety?

R: To třeba teď v neděli by to šlo, ale my jsme dopoledne uklízeli, protože včera byli na dortiadě, co dělala Kometa. S Kometou a s Kociánkou spolupracujeme dlouhodobě a oni tam naši kluci dělali takovou jako ochranku, pořadatelskou službu. Takže v tomhle jsou hodně za to oceňováni, protože si je tam hodně chválí, že jsou šikovní. Takže to je prostě zase způsob práce, jak jim zvednout sebevědomí. Aby se ocitli v rolích, kde jsou oceňováni, pozitivně. Takže jo, dělají se celodenní akce. Dělají se, já jsem měl teďka, akorát to jsem nevěděl, že bude ta kometa. Tak já jsem měl naplánovaný přespávačku v přírodě v jeskyni vlastně. Ze soboty přes noc na nedělu. Že vlastně půjdeme kus cesty. Kolega tam navozí nějaký materiál, jako k býčí skále a pak já je vezmu na přespání do kostelíka s hudebníma nástrojema, jako buben, šamanský buben, didžeridu, tibetská mísa. Spíš tady tyto nástroje. Tam si třeba hrajem nějaký hry. Jo? Strávit to činností, takovýma hodně sebeobslužnýma, protože si musíš připravit dřevo, udělat si nějaký místo na spaní. Prostě je to hodně o solidaritě, sounáležitosti toho kolektivu. Jo, že kolikrát je potřeba hodně ten kolektiv stmelit. Aby se naučili spolu vycházet. Protože tam vlastně přichází s hrozně rozdílnýma zkušenostma. Jsou ty děcka fakt z různých sociálních rodin a to jako z bohatých rodin, kde kolikrát ti kluci mají tisícovku na den kapesný a přesto kradou jo?

T: No tak to je dobrý.

R: Kdy jakoby vyloženě ty krádeže jsou, aby si jich někdo všiml. Že nemají třeba tu pozornost.

T: Jo, jasně, chybí jim pozornost.

R: Až po kluky, kdy jako jsou ze sociálně slabých rodin. Kdy je to kolikrát jedinej problém, že ta rodina je sociálně slabá. Kdy prostě kolega zase shání sponzorský dary, oblečení a tak, kterými je my třeba oceňujeme, když se jim něco povede. Takže teďka jsem díky kolegovi oblíknul jednoho kluka, komplet. Protože vypadal jak mickey mouse, jo? Víš co, měl obrovský takový ty boty černý s ocelovou špicou. On je drobný, hubenej. Otřesný, dlouhý, všechno takový utahaný věci. Fakt to bylo jak...

T: A jak třeba spolu vycházejí, právě tyhle ti frajeři z těch bohatých rodin?

R: No, jak spolu vychází. To je hodně různý. Kořenem tady toho vycházení je vždycky ten vychovatel, a to, jak citlivě jakoby vnímá tu atmosféru, na té skupině, kolik času s tou skupinou tráví, jestli netráví prostě ten čas navychovatelně, jestli fakt tráví ten čas právě těma činnostma, kterýma se vytváří ta společná zkušenost. Jednou z hlavních činností je: My pracujeme se vztahem. To znamená, že ten vztah se navazuje skrz věci, který to děcko potřebuje. Jako vytvoření bezpečnýho místa. Což se nám tam podařilo teďka na tý nový budově, díky tomu že maj pokoje pod dvou. Maj tam stolky každej. Maj tam vlastní velkou skříň, kterou si můžou zamčít. To znamená, že třeba dneska při generálkách, já jsem je doprovázel při úklidech, já jsem umýval záchody, protože prostě to vím, že se jim nechce. Takže jsem udělal ten krok, že prostě jsem nabídl, že to udělám. Rozdělil jsem jim další úklidy a umýval jsem ty věci s něma, dělal jsem ten úklid. To co dělali oni, dělám aj já. To znamená, že já dělám tu samou činnost jako oni, tím pádem jakoby su na stejným levlu, na stejný úrovni. Nepovyšuju se, jo? Když oni se musí přezouvat, já taky se třeba přezouvám. Nebo když se já nepřezuju, tak to třeba já jim řeknu: Jo v pohodě, jdeme. Prostě, jo? Přecházíme z budovy na budovu, kolikrát rychle, tak jenom v trepkách toto překvácíme.

T: A dívají se teda na tebe, jakoby na staršího kámoše?

R: Jo. Sociometrie. Kolega tam dělá takový sociometrický měření. A ti kluci, vždycky je to jako když my máme zhruba po dvou, třech měsících jakoby vždycky novou skupinu, protože do toho diagnostáku chodí vždycky na tu diagnostiku a má takovou spíš rozřazovací funkci, i když jsou tam děcka i už na dlouhodobý pobyty. Že je potřeba pracovat s tou rodinou aj. A na co ses mně ptal?

T: No jak se na tebe dívají?

R: Jak se na mně dívaj. Jo, jo, jo.

T: Jestli jako na kámoše, nebo jako na vychovatele?

R: Je to různý. Může to být role otce, může to být role nějakýho vedoucího. Může to být role nějakýho kámoše, nebo nějakýho přítele, nebo bráchy. Takže on ten kolega tu udělal tu sociologii, vždycky má tu skupinu s něma. Tam to třeba udělaj a pak... Je to různý jako objevujeme jako my, mladí kolegové. Mám pocit že teďkom jsem se tam hodně objevoval v roli otce. Což jakoby je hodně taková významná. To znamená, že můžu aj direktivně je vést. Ono je to dobrý pak si to projít, kam si tě zařadili a vědět. Jo, ten týpek to má takhle, takže s tím můžu tak, a s tím třeba můžu kámošsky. To je různý no.

T: No a vlastně, teďkas říkal, že... Že jo, je to diagnosták, takže ty skupiny se tam měníjou, po těch dvou měsících. Takže není to potom třeba náročný, když si vytvoříš, během těch dvou měsíců, nějaký vztah s těma děckama, a potom vlastně po těch dvou měsících zdarec?

R: Já to mám tak, že mně se... Mám pocit že se mě to jako fakt nedotýká. A nebo to nemám zvědomněný, nebo potlačený, že jo. Taková psychoanalýza.

T: Takže to bereš profesionálně?

R: Mám pocit, že se mě to fakt jako nedotýká. Nemám s tím vůbec problém. Protože pokud ty děcka odcházej domů, tak su rád, že se to povedlo. A většinu třeba z těch kluků, nebo z těch děcek, co prošlo náma, třeba programama co jsme měli, tak já je mám prostě v přátelích na facebooku a jsme v nějakým kontaktu. Ne jakoby nějak častým, ale prostě jednou za čas napíšu, daj vědět jak se maj. Popřípadě se ozvou jako když něco potřebujou, napíšu. A když jdou do nějakýho zařízení, tak v podstatě spadaj pod diagnosták, takže jakoby se uvidíme na nějakých společných akcích, jako je lezení, meziústavní, prostě různý sportovní akce, olympiády a tak. Takže já to neberu jako že by odcházeli. Jo, je to tak jako v klidu, no. Ale tys narazil na ty hranice, kdy ty děcka jakoby zkouší ty hranice a...Se učíš hodně co se týká jakoby takové komunikační obratnosti, se vymezovat. Tak aby to nebylo nějak jakoby, já nevím, agresivně. Tak aby to bylo v podstatě vtipně, což je podle mně nejlepší forma, jak tohle to udělat. Být všímavěj, učit se pojmenovávat věci. Hodně používat svý emoce, jako takovej kompas toho co zrovna vnímáš v tom prostředí. K tomuhle právě slouží psychoterapeutický výcviky, kam jezdíme.

T: Jo. Ještě k těm emocím, takže nebojíš se před něma projevovat nějaké emoce.

R: No je potřeba být autentickéj. To znamená...

T: Slyší na to.

R: Jo jako oni maj ty děcka hrozně jakoby dobrý čidlo, protože to jsou většinou děcka, který prostě jsou z ulice, prostě hodně jsou venku, a hodně dobře čtou jakoby neverbalitu. I když jakoby ju nemaj jakoby nějak jako, nemaj to vědomě daný, ale hrozně dobře umí trefit člověka na slabý místo, jako fakt.

T: Instinktivně.

R: Přesně, hned, během pár okamžiků jako trefujou. No a ty výcviky slouží k tomu aby člověk ty slabiny poznal, pojmenoval si je, věděl o nich a rozvíjel tady to vnímání, prostě jakoby té atmosféry.

T: Jo. A ty výcviky. Na to vás posílají, nebo to si děláte sami?

R: Zaměstnavatel. To nám platí zaměstnavatel, vlastně já mám myslím tři a půl letej výcvik, to je nějakej třista padesáti hodinovej, vycházející z psychoanalýzy. A teďka to dělám vlastně pod re-médiem. To je nějakých pět set hodin plus ještě 110 hodin supervize je k tomu. A to je vlastně druhěj výcvik.

T: Jo. A tu psychoanalýzu děláš jakou?

R: Jako zkratka je SUR. Jsou to tři borci.

T: Jo. Skála, Urban, Rubeš.

R: Přesně tak. Vychází to tady z toho a vychází to jakoby ze skupinový dynamiky, kdy jsme skupina, která se potkává fakt těch 5 let, zhruba čtyři krát do roka, sama. Pak ještě několikrát do roka v komunitě, kdy těch skupin jsou tři. A hrajou se tam nějaký psychologický hry, o kterých se pak baví, jo. A pak se tam vyloženě baví, tak jakože si lidi sednou do kruhu a prostě mlčí se, jo? A je tam s náma jakoby otec a matka, jako dva terapeuti v těchto rolích. Který to jakoby řídí, nebo nechávaj to naopak volně plynout. Pojmenovávaj ty věci a já třeba ten výcvik používám taky k tomu, že se učím jako by od nich, jak ty věci uchopujou... Jakým způsobem se na to vůbec podívat. Protože kolikrát, jo. To bylo hrozně překvapující.

T: A ty supervize máte jak často?

R: Supervize. Supervize míváme buď na požádání, je můžu mít. Když bych třeba si nevěděl rady s něčím. Nebo máme normálně jako kolektiv, nebo si... jakoby zvlášť vychoši, chlapecký, zvlášť dívčí a nebo teďka jsme měli na požádání aj dohromady všichni pracovníci.

T: To jste si vyžádali sami?

R: Jo, jo. Protože máme pocit, že to bylo hodně oddělený ta práce, tím jak my chodíme na směny, jako vychoši. To znamená, já třeba chodím: Teďka jsem byl dneska, jdu zítra od jedný do desíti. A pak jdu v úterý na noc. Od osmi do osmi, jo? Pak mám tři dny volna.

T: Od osmi do osmi, dvanáctka?

R: Jo. Pak nevidím další tři dny žádný lidi, mám volno. Ale mezitím se vystřídá spousta mých kolegů, kteří jsou naproti a tam na tom v té práci, jednak se hodně mění atmosféra, prostě spousta nových věcí. Takže tam není jakoby taková kontinuita v tomhleto. Jo jako máme tam kontinuitu v předávání informací, to je v pohodě, ale na 3 dny prostě vypadneš pryč. Plus jako ty odborný pracovníky taky kolikrát nevidíš, prostě, jo?. A přitom to má jakoby fungovat jako celej jakoby... celek no. Takže jsme právě tu supervizi udělali na tom, co se týká komunikace, komunikačních šumů, jsme se bavili.

T: To znamená že... Byli tam nějaký, jak to říct, nějaké odstupy mezi těma, já nevím, ti odbornější, že by ne tak ideálně komunikovali s váma?

R: Spíš komunikační šumy, jo. Kolikrát jsme zjistili, že jsou, ale prostě bylo potřeba se o tom pobavit. Domluvit se na nějakým stylu předávání informací. Pak tam byla ještě taková jedna věc. Že jakoby jsme se právě bavili proč chodíme do práce. A to bylo takový jako hodně, mám pocit, konfrontační. Nebo ne konfrontační.

T: V jakým smyslu – Proč chodíme do práce. Jako v rámci té skupiny jste se o tom...

R: Jo, proč tam dělám 6 let třeba. Proč chodím do práce. Někteří tam jsou 10 let, 15 let.

T: A jak to teda dopadlo?

R: No mě to hrozně nasralo. Protože spousta lidí, nebo tam mluvili o tom, jak chodí do práce, jako že chtěou být se skupinou, a chtěou pomáhat těm dětem a tak. A jako vyznívalo to tak jako kdyby byli tam jako matka Tereza vedle matky Terezy prostě. I když vím, že kolikrát říkaj, jak je některý děcka serou a tak. Ale nemluví o tom otevřeně. A pak tohle to řeknou, ne. Tak prostě fakt mě to zvedlo. Já chodím do té práce kvůli tomu, že mám za to prachy, který jsou pro mě v pohodě, nebo přijatelný, díky kterým jsem si moh koupit byt na hypotéku, mám 3 dny volno. V podstatě si do té práce chodím za zábavou. Mě to baví ta práce, prostě jo. Já prostě své koníčky dělám s těma klukama, jako kdyby to byli mladší brášši. Jasně, občas se třeba naštvu, ale přemýšlím nad tím, proč mě nějaká situace naštvávala. Ty lidi tam беру jako zrcadla, který ti jako by nabízí určitý fazety, v kterých se vidíš v podstatě sám sebe, jo. Jako to je o seberozvoji, tady ta práce hodně.

T: No a jak to teda dopadlo s těma...

R: No jako bylo to takový konfrontační, protože já jsem tam... pak se to ještě ta komunikace posunula jinam. Protože my jsme jako ze začátku měli na ty supervize takový jakoby úkoly. Proč tam chodíme a to byl jeden úkol a pak byly ještě dva takový, tak mně to připadalo takový hrozně formální a pak se to posunulo jakoby do takovýho místa... Prostě jsem říkal, že tam někteří lidi vůbec nemluví. Jak na poradách nemluví vůbec.

T: Klasika, hm porady. Někdo mluví, někdo nemluví.

R: No jasně. Někdo mluví pořád, a někdo nemluví vůbec nikdy. A tam taky to bylo přesně to samý. Tam bylo já nevím ty jo, já nevím 15 lidí, 16, 18. A říkám, že nevím, co si ti lidi myslí, prostě jako, jo? Postavil jsem to na tom, a možná mě tam některý lidi pochopili špatně, ale že prostě říkám – Jo s tím kolegou chodíme na škopky prostě, jo, jezdíme na čundr spolu, vím, co si myslí. S tím kolegou dělám tyhle a tyhle věci. To vím. Protože jsme spolu dělávali, vím, co si myslí. Ale prostě je tady spousta lidí, který ne to. A oni to jako tak pochopili, že jsem jmenoval ty mladý, a ty starý prostě ne. Ale to nebyla pravda. To jako fakt byl jenom příklad. Jako s Rudou, který za rok jde do důchodu prostě v pohodě. Se Zbyňou, kterému je 40, s kterým jsem dělal taky 3 roky a učil tu práci, taky v klidu, taky si řeknem o všem. Ale mám pocit, že to tam jakoby hodně rozjelo tu skupinu, jako našu, protože ty lidi začali mluvit, začalo jakoby... To byl ten klíč nějaký, kterej to otevřel. Jo, protože já jsem byl hrozně neklidnej. Prostě mně to prostě znělo všechno jako kliše, co se tam jako říkalo, jo. Takže to bylo v tomhle to bylo takový dobrý.

T: Tak to je fajn, že jste si to nějak dostali ze sebe. Na začátku, jak jsi mně říkal o těch směnách, jo, že máš. To ti docela rozhodí režim, ne? Jakože denní. Když máš noční, denní.

R: To je takový, takový prostě... Já jsem tam 6 let a my jsme dřív měli ještě jiný služby. To byl vlastně takový šestitýdenní cyklus. To bylo jakoby 6 týdnů za sebou. Každý ten týden, byl jinak, ty služby. A byl jeden takový týden, kdys měl fakt z těch sedmi dnů šest dnů, kdys byl v práci a z toho tři dvanáctky po sobě. Prostě to byl pátek, sobota, neděla. Aby byla třeba sobota, neděla a pondělí noční, ty jo. Pak byl jeden týden, kdys jenom ve čtvrtek byls v práci a jinak volno. Ale byl to fakt mazec. No a teďkom se to zlepšilo v tom, že jsem 3 dny v práci, jakoby den, den, noc. Končíš ráno a máš jakoby den, den, den volno. A je to jakoby lepší, protože fakt prostě mám pocit, že su víc jakoby odpočatej, mám víc času prostě a je to fakt jakoby skvělý. No naučil jsem se, že po těch nočních jakoby nejdu spát. Buď se snažím jít do přírody. Rád fotím. Tak prostě jít se projít do přírody, podle mapy. Objevovat nějaký nová místa tady v krasu a takhle relaxovat. Nejít spát. Jo i když třeba je mě blbě, prostě ráno po noční, bolí mě hlava, kolikrát, většinou nemám chuť na jídlo prostě. Ale prostě kdybych šel chrápat, tak prostě mám zabít den, protože to prospím, večer se probudím na chvíli, no a co budu dělat v noci.

T: To je pravda. No, takže když nejdeš spát, tak máš v sobě klidně pocit, že to je lepší, nejít spát. Radši teda někam, i když třeba nevyspalej.

R: Jo, Jo.

T: Vlastně aby sis trošičku narovnal ten režim.

R: No jasně. Protože my jsme dělávali čtyřadvacítky aj. V létě, abysme vlastně... protože jsme vždycky půlka vychovatelů má dovolenou. A já mám měsíc dovolené v létě. A ti jsou v práci a maj čtyřadvacítku a dva dny volna, ne. A to byl jedinej způsob. Protože jinak bysme v tý práci byli třeba po dvanácti hodinách. Každý dej, jakoby v podstatě. Nebo každéj druhej den, což by bylo úplně na hovno.

T: To musí být docela dřina.

R: Jo ale tam se prostě natáhneš, jako neměl bych spát, ale prostě když je v noci klid, tak já se natáhnou na karimatku, prostě na vychovatelnu, tam máme prostě – chodba a ty pokoje. Takže všechno slyším, kdyby něco, jsem u telefonu, takže v pohodě. Takže třeba zhruba já nevím, su s děckama, pak třeba... Já ty večerky teďka končím takovým zvláštním způsobem. Že jim hraju na šamanský buben. Říkám tomu relaxační metoda. Aby mě neměli za magora. Prostě, jakoby, ne mí kolegové. I když ti možná si to myslí, někteří, ale lidi z venku. Ale v podstatě to

je technika jak změnit vědomí nedrogovou cestou. Prostě jak se dostat k nějakým zážitkům, který si oni vyvolávají drogama. Takže jim ukázat, že to jde i jiným způsobem. A pak je naučit mluvit o těchto zážitcích. Jakoby, mít pak po tom bubnování nějaký sdílení, že si sedneme a mluvíme o tom, co zažívali, co viděli. Člověk má u toho vize, to je prostě stará metoda, je to stovky a stovky let vyzkoušená, bezpečná v tom, že aji děcka, který prostě jsou... takhlenc – děcka, který jsou neurotický, tak mluví prostě o velkém zklidnění vnitřním, o tom, že napětí nebo nějaká tíha, kterou prožívají třeba 14 dnů, tak ten večer z nich konečně spadla. Spousta lidí, třeba 50%, mě u toho usne prostě. Během pár úderů. Začnou chrápat ty jo a spí jak medvědi v zimě ty jo prostě. Jakože to tělo si nebo spíš to podvědomí, nevědomí si prostě řekne, co je jako bezpečný, kam toho toho člověka pustit/ nepustit nebo naopak tím spánkem, se jakože rychle propadneš ty jo do nějakýho změněného stavu, tak jako si právě ten posilující spánek, jako jo, že se udělá. Ale někdo prostě už má tyhle ty zážitky, je prostě uvedu do šamanskýho světa, do horního nebo spodního, pak se o tom bavíme...

T: Možná to bude jako nějaký rituál, vlastně před tím než jdou spát, tak je to součást toho usínání...

R: Kluci se na mě těší vždycky. Vždycky „Joo, máte buben a můžeme si zahrát? Joo, vemte buben, zapomeňte...“ takže tak.

T: Jo, takže – to je dobrý. A co stresy v práci?

R: Stresy v práci jsou. Nejsou s děckama, protože je to takový očekávání, že musíš pořád improvizovat v určitých momentech. Ale jsou kolikrát s kolegama, kdy prostě vidím, že ty věci by měly být jinak, než jsou.

T: Že na to třeba kašlou?

R: Já jsem měl problém, protože my jsme jakože dřív na staré budově dělali dva jakoby - jako bys byl s jedním kolegou v jedné místnosti nebo byli jsme dva na jednom pískovišti a do toho třeba dalších dvanáct kluků a teď na staré budově to bylo všechno dohromady prostě – pokoje po devíti, hned klubovna, záchody odděleny až úplně vzadu, kam nebylo vidět. Bylo to hodně nepřehledný a byl prostě problém jakoby si to hodně rozdělit nějak. Teďka na té nové budově je to fakt jakoby na „svojem písčku“ a tím si myslím, že mě jakoby hodně toho stresu ubylo, protože já jsem na své skupině a ten kolega, současně se mnou v té službě, je taky na své skupině. Jsme rozdělení, oddělení chodbou. Ty oddělení se po dohodě můžou zamknout prostě ... takže v tady tomto to ubylo, je to spíš o neschopnosti se kolikrát domluvit, že ti to chtěou tak a já to vnímám jakože je to rigidní.

T: Jakože bys tam něco změnil? Měl tu příležitost?

R: Jo, já hodně se snažím překračovat pravidla v zájmu děcek. A dost nevyčytávám, když někdo upřednostňuje pravidla před tím, že s tím děckem bys měl spíš navazovat vztah, skrz činnosti, které překračují. V deset je večerka přesně.

T: Jojo, jasně. Teď je deset, zhasnout a všichni spát.

R: Jasně a toto je jako, že je to zase o nějakým výkonu. Nacpat ty děcka do škatulek, ale o tom to není, jen se dívat na pravidla, co měli třeba doma. Takže tohle mě jakože dost naštvě.

T: To věřím. A když třeba přijdeš za nějakým nadřazeným, nebo s nějakým návrhem, jako mělo by se to dělat takhle nebo mám nápad, jak něco zlepšit. Slyší na to? Nebo řeknou „joo, dobrý“?

R: Máme hrozně osvícenou ředitelku, která hodně udělala pro to, aby to bylo hodně humanistický. Tím mluvím třeba o tom, že třeba za komunistu než tam ona nastoupila dělat

ředitelku, prostě děcka po útěku se zavírali na týden na samotku s kýblem ty jo...a tohle prostě ona zrušila a začala to jakoby dělat humanisticky. A fakt jako to těžiště práce se vztahem, kdy je vyložene v našem vnitřním řádu řečeno, že zájem dítěte je nad pravidlami. Když jsme se o tom třeba bavili, tak říkala, že jsou věci, ke kterým by jako děcka měli dospět sami. Jsou věci, o kterých jsem třeba mluvil, že prostě mám ty kluky navázaný, máme ten vztah a mě to tam funguje, prostě jo... Když to řeknu hodně nadneseně, můžu luskat prsty a borci budou dělat všechny věci a budou to dělat kvůli tomu, že mě maj rádi a nemusím po nich řvát ty jo... Ale někdo to tak prostě nemá a pak „Oo, jto je hrozný! To je úplně hrozný tam!“ Chápeš to...to je ted'kom, máme takový problém na dívčím oddělení, kdy jakoby ty děcka nemaj hranici. Jednak jsou to feťáčky. A prostě jakoby ti vychoši, si myslím, to tam jako nemaj dobře uchopený. Jako nevalí na vztah ale právě na ten výkon a tím pádem to tam jakoby kolabuje celkem. Ta práce je hrozně jakoby... děláš svým vnitřkem, jakoby, jo, a lidsky. To se nedá jinak dělat.

T: Takže práce dobrý. V podstatě, teda.

R: Jo, já právě, třeba dneska, su úplně v pohodě, chápeš to. Tam je jako dobrý v tý práci mít... tu strukturu v hlavě vědět, jo. To znamená, že ty borce si ráno posadím, po snídani. Jsme vstávali o půl desátý, pak snídane. Všechny jsem si je tam posadil. Do toho mně přišli dva borci z útěku prostě, jo. Trošku byli mrtvolý, ale prostě byli tam, měli otevřený oči. Řekl jsem jim – Borci, dopoledne se udělej tyhle a tyhle věci, prostě. V tolik a tolik hodin jdeme na voběd, jo. Po vobědě to bude vypadat následovně. Půjdeme si vybrat kola. Nachystáte se a zhruba v jednu vyrazíme, prostě na kola. Do toho, ten borec jeden, co přišel z útěku říká: No, já bych měl jako dneska dostat výplatu v Brněnce, no. Tak já říkám borci, tak je potřeba změnit tu trasu. Protože to je v Kohoutkách. Souhlasíte s tím, jako skupina, že tohle pro Michala uděláme. Je dost možný, že prostě zítra mu řeknou, nějakej vychovatel, nebo někdo, jo hold prostě nemáš chodit na útěk, bla, bla, bla. Prostě pro výplatu nejdeš. Jseš bez samostatných vycházek prostě. Nebo z jinýho důvodu. Ani toto nemusí být, ale není čas na jinej program prostě. Borci řekli: Ok, uděláme to, je to teda hroznej kopec do těch Kohoutovic z Pisárek, ale prostě OK. Jeli jsme tam, dostal peníze, dojeli jsme na přehradu. Tam jsme se vylepili na slunko, na půl hod'ky jsme si odpočali. Dojeli jsme zpátky. Kluci se vysprchovali, najedli se. Byli jsme na počítačích. Pak přicházeli do toho kluci z vycházek a já jsem skončil. Pro toho kluka jsem to udělal aj kvůli tomu, abych zase posílil ten vztah k němu. Nebo jeho ke mně. Prostě že to dělám pro něho. Nebo jedna z důležitých věcí vychovatele je nejenom to, že je vzorem, ale že je aj takovým průvodcem v sociálních vztazích. Že učí pojmenovávat ty situace, který oni neumí přecíst, nebo reagujou špatně.

T: Rozumím.

R: Třeba když by za tebou přišel borec, šestnáctiletej, patnáctiletej, a zeptal se tě – Víš, jak se dýchá na píču. Tak asi takový vtípky oni zkoušej.

T: Jo, rozumím. Tak to nevím úplně přesně, jak bych asi reagoval. Ale je fakt, že na tohle, na tyhle ty věci musíš být už docela zvyklý, ne?

R: Přesně, jo.

T: A poslouchej, když si začínal s touhle prací, tak jsi věděl, do čeho jdeš?

R: Ne, ne. Já jsem vůbec netušil, do čeho jdu. Já jsem k tomuhle dostal úplnou náhodou. Já jsme chtěl dělat s toxíkama. Praxe z vejšky byla vlastně 5 let u toxiků. Veškerý práce jsem dělal o drogách, prostě. To bylo moje téma... Vždycky to byl zájem... prostě drogy mě zajímaly, změněný stavy mě zajímaly. Prostě různý techniky mě zajímaly, to znamená buddhismus, hinduismus, věci se šamanismem. Knižky o etnologii jsem hodně načítal. A já

jsem vůbec netušil, že sem jednou dojdou. Jo, smál jsem se jednou kámošce, když mně vykládala karty, říkala – Jo, ty jednou povedeš lidi a budeš jejich vzorem. Já jsem se jí smál...*(smích)*. A pak jsem to vlastně zjistil. Jsem dělal na praxi v Podaných rukách, pět let, a končil jsem... vlastně poslední dva roky jsem byl tady ve skleníku, v té Drug azyl, Kontaktní centrum, kde každého čtvrt roku umírali lidi, který jsem znal osobně. Což jsem zjistil, že to je na mě hodně silný kafe. A zjistil jsem, že to dělat nechcu, že je to úplně na blití tam. Jednak ti feťáci fakt smrdí. A úplně hnus. No co budu dělat, jsem nevěděl. No to byl prostě průser, takže tři měsíce před skončením školy jsem jakoby začal... Jsem chodil do Piafy do Vyškova. Dělalí s canisterapií a chtěl jsem se věnovat tomuto. Což myslím, že je to je jedna z nejhezčích věcí, co existuje, jako mít psa a... Jednak máš takovýho kámoše. Mně zvířata prostě sedí, hrozně moc. Dokonce mám pocit, že se s nima domluvíím líp než s lidma. No a to jsem pak zjistil po tří měsíční praxi u nich. Pak jsem chodil aj na nějaký školení, abych to mohl dělat. Asi jsem se chtěl tehdy osamostatnit a jako ze sedmi čistýho to fakt jako nešlo. Pes stál 20 tisíc, jako papírověj, tak to byl další průser. A do toho mně kamarád, jako spolužák ze školy z VOŠ-ky, já jsem dělal vyšší odbornou školu po gymplu a pak jsem dělal ještě fildu, sociální pedagogiku. A on mně říká – Hej, ty vole, tam sháněj teďka nočáka, ne. Tak to tam běž zkusit se zeptat. Tam se má ještě uvolňovat místo. A říkám – Ne vole, si děláš kozy vole, nikdy vychoše dělat nebudu. A ani jsem se tak neviděl, ani necítil. Jsem byl hrozný ucho ještě tehdy.

T: A jaký byly ty první zážitky?

R: První zážitky. No tak já jsem tam nastoupil a dělal jsem nočáka. Jenom v noci. A... To si moc nepamatuju. Ale byl jsem tam snad 14 dnů a nějak jsem to zvládal. A pak mně nabídli, že bych měl dělat vychovatele. A to bylo přes léto. To jsem šel dělat rovnou vychovatele. Denní služby normálně. Protože tam prej borci vyrazili s někým dveře, s nějakým vychošem. Že jakoby hodně vysíral, dělal jim naschvály, provokoval je. Takže s ním vyrazili dveře, doslova i s panty. Dveře, o kterých jsem si myslel, že by neměli jít vyrazit, jo. A ti borci si mně hrozně pochvalovali a mně se to tam líbilo. Sice jsem spoustu věcí netušil, ale voni tím, že jsem byl takovej mladej, prostě dlouhý vlasy, zarostlej, takovej hipík, tak prostě jakoby byli se mnou v pohodě. Takže jsem dostal 15. srpna prostě smlouvu na dobu neurčitou. Vlastně patnáctýho srpna se mně vrátil do služby jeden týpek z útěku, nalitej a já jsem udělal tu chybu, že jsem ho pustil na dívčí oddělení. Neznal jsem přesně pozadí těch vztahů tam, s nějakou dívkou a ten borec mě napadl prostě. Fyzicky mě napadl takže jsem ho musel nějak jako zpacifikovat. Nějak jsem ho musel sejmout na zem a sednout si na něho, dokud nepřišel druhej kolega, dokud nepřijeli 3 těžkooděnci asi o tři hlavy vyšší. Ten týpek je napadal, prostě fakt byl jako hustej. Pak jsem zjistil, že ten borec... to jak teďka vím jakože o tom, anamnéza jo a jakože už v podstatě dopředu tuším jak se s ním mám bavit. To vnímání jsem tehdy vůbec neměl. To seš jako kdybys byl slepej ke spoustě věcí, jako fakt netušíš, nevidíš je. Nejseš takovej pohotovej v té řeči. Ty děcka tě zaskočí spoustou věcí. Jo ty začátky byly takový těžší, zhruba já nevím, první 2 roky byly hodně těžký, protože fakt jsem byl zvyklej z většiny nějakých brigád, že jsem se do tří, do čtyř dnů naučil všechno a prostě překlenul jsme to a už to byla rutina. A tady jsem po roce a půl prostě pořád přicházel na nový věci. Byl to hrozný stres.

T: Jaks to řešil? Dělal jako s tím stresem něco, nebo projevilo se to nějak na tobě?

R: Projevilo se to na mě tak, že... já jsem dřív než jsem nastoupil do té práce, tak jsem třeba byl schopen, nebo bylo normální pro mě číst 2 knížky týdně. Aj tři knížky. Já jsem po pěti letech v práci přečetl tak jednu knížku, nebo 2 knížky. Mě to úplně psychicky vypálilo. To byl jako záhul jak sviňa. První rok a půl, až dva roky jsem přišel a spadl jsem do postele... Já nevím kdy jsem se přesně přestěhoval, ale myslím si, že jsem ještě tak jako rok bydlel doma a

že jsem se stěhoval na nějakýho Silvestra přesně, což se fakt jako nedalo vydržet. Ale to prostě nešlo. Já jsem byl nasranej. Prostě fakt jako máti mě točila. A ona zase nechápala, jak to, že můžu být tak unavenej. Jak to, že nic nedělám a tak. Takže to byly další jako hádky. Řešil jsem to tím, že jsem se přestěhoval. Já jsem byl fakt jako tak zabitej, že jsem podle mně fakt jako nedělal nic. Jo, já jsem fakt jako přišel dom a byl jsem mrtvej, ty jo.

T: Neměls ani chuť něco dělat?

R: Ne.

T: Ani do hospody si zajít?

R: Ne, fakt ne. Protože tím, jak jsme dělali debilně, tak většinou když byla nějaká akce, nějaký párty, nebo kámoši někde hráli, tak jsem byl buď v práci, nebo jsem byl tak mrtvej, že jsem na to ani už neměl prostě tam jít a bavit se. Takže to bylo hrozně takový nepříjemný. Pak jsem v tom měl hodně problém, nebo tak 3 roky jsem se s tím srovnával, fakt. Já jsem dřív hulil. A jako ganja byla vždycky pro mě cesta. Vždycky jsem měl u sebe hulení. A tam to prostě už nešlo takhle. Jednak jim nemůžeš říkat něco, co není. Nebo není...

T: Říct at' se chovají nějak, když....

R: No jasně. Bylo to takový pro mě... Jednak jsem nemohl hulit tak, jak jsem chtěl, protože jsem musel jít do práce. A byl jsem zvyklej si zahulit na veřejnosti, prostě kdekoliv. V tom byl takovej můj pocit svobody. S kámošema. Díky tomu jsem znal spoustu lidí a ta práce mně vzala ty víkendy, ten kontakt s těma lidma. Tohle bylo pro mě, co mě fakt sralo, bylo vidět hrozně okatě, že takhle to nejde. A to, že pak jsem postupně přicházel o spoustu známých a přátel, díky tomu, že jsem neměl volný víkendy kolikrát. A my děláme 365 dní v roce. Prostě aj Silvestry, Vánoce tam jsme. Teď to vyjde třeba dva roky po sobě, tři roky po sobě na Vánoce, prostě na štědrej den. Ale je to prostě tak. Tak mě postupně začalo štvát aj tady to. Ale zhruba za 3, tři a půl roku jsem měl fakt krizi, že jsem si říkal, že mě to tam fakt sere. Že už jsem viděl do nějakých věcí v práci. Už podle mě poznáš ty vztahy tam, pozadí. Víš o tý práci už něco, ale jakoby... To byla taková krize. Ta krize spočívala hlavně v tom, že jsem do tý práce dával hrozně energie. To znamená, že jsem hodně dával energii do přípravy programu. Jenže, když si pak na tom programu stanovíš pravidla. Že se ti ty děcka nezhulí a že jinak se toho nemůžou účastnit. Tak ti kluci se na to třeba tak těšili, že si prostě toho prda dali, a bylo to úplně v prdeli. Jo, jako spoustu věcí ti třeba pak nevycházela tak jak jsem si představoval, že jsem do toho investoval tý energie. Takže po těch třech a půl letech jsem zhruba začal pracovat s tou energií. Jaký programy dělat, hodně jsem ubral, hodně jsem se učil právě s tím, jakoby udělat za málo peněz hodně muziky. A to se povedlo. Takže to byl prostě pro mě takovej jakoby významnej krok. Moje těžiště v práci je komunikace, mít hodně blízkej kontakt s těma děckama. Hodně mluvit, otvírat je a pomáhat jim, doprovázet je v situacích. Jo, strávit odpoledne i tím, že si uvaříme čaj, uděláme popcorn a hrajeme nějakou deskovou hru a mluvíme. To třeba slouží, že kluky беру za odměnu do čajoven, na vodní dýmku, kterou bych neměl, protože jsou nezletilí, ale prostě je to pro ně možnost být v jiným prostředí. A díky tomu se prostě otvíraj.

T: No a jak jsi říkal o tom, jak jsi po těch třech letech nějak ztrácel přehled o kámoších a akcích a žeš byl teda zvyklej nějak... dát si čouda, tak potom jsi to změnil..., žeš jakoby ubral trochu na tý ganji a už sis víc vybíral čeho se zúčastnit?

R: No, já jsem dřív byl hodně takovej nefyzickéj typ. Jako sport ne-e, jako vůbec. Já jsem hodně četl.

T: To bych do tebe neřekl, že bys byl zrovna ten člověk...

R: A díky tý práci jsem objevil lezení. Já su takovej jakoby občasnej lezec. Ale baví mě to, jít se tam protáhnout. A díky tomu jsem zjistil, že mě fyzický aktivity hrozně dělaj dobře, vyčistí mně palicu a markantně těch fyzických aktivit přibýlo v mém životě. Je to způsob, jak si vyčistit palicu. To znamená třeba červen poslední já končím a mám červenec celej volno, měsíc. A já vždycky ze začátku, teďka už ne, teďka už jsem se s tím naučil tak jako na pohodu. Ale dřív, ty první tři roky, čtyři možná, jsem vždycky na pět dní vypadl sám. Já mám rád mapy, takže jsem vždycky čuměl na mapy a odjel jsem někam do prdele. Na samotu prostě někam do lesa a na čundr sám. A nebo jsem si chtěl koupit kolo, jsem si splnil sen, koupil jsem si krosový kolo, koupil jsem si tam brašněl. Jel jsem sám na těžko. Na týden, úplně supr. Prostě, tak jsme se vyzuřil, vynadával, úplně vytekl. Pak jsem mohl mezi lidi aniž by mě srali

T: A dovolený máte... Když si vybíráš dovolenou, tak to bereš jako s tím, že pojedíš někam...

R: Dřív, tři, čtyři roky to bylo tak, že jsem si bral volno tak, abych měl každý měsíc volno. Já jsem, jak jsme měli ten týden, jakože byl týden a jenom ve čtvrtek se šlo do práce, jsem si vzal třeba čtvrtek. A měl jsem celej týden volno. A jenom abych byl tady, nebo pak jsem s nějakou kámoškou vypadl někam na chvíli. A jenom abych vypadl z toho prostředí, na chvíli. Tak to pro mě bylo důležitý brát si dovolenou fakt každěj měsíc. To bylo cítit, jak jsem si ju nevzal, tak prostě to nebylo dobrý. Jednak jsem zjistil, že jsem měl problém s odstupem. Že už ta nenormálnost mi připadla normální. Což bylo špatný. Právě díky těm volnům, jsem najednou viděl ty situace hodně jakoby z vrchu, s odstupem a viděl jsem zřetelně. Což pro mě bylo v tomhle tom to důležitý, si ten odstup udělat.

T: Takže teď už s tím nemáš nějaký problémy?

R: Teďka fakt... Jednak díky tomu že jezdím na výcviky, tak jednou za čtvrt roku vypadnu, protože musím vypadnout. Já to беру jako odpočinek, což je pro mě příjemný. Podívám se na nějaký nová místa, jezdíme po celý republice. Ale nepotřebuju mít dovolenou, jako volno. Prostě je to pro mě v pohodě, teďka ten systém, že tři dny sou volna a je to fakt hodně v klidu. Takže si teďka fakt vyloženě беру dovolený buď, když su fakt nemocnej, a to jako těžce. Kvůli prachům jako, aby člověk nepřišel o prachy. Ale jinak, když fakt je něco, nějaká akce, tak třeba kámoš má potlach, tak jedeme tam. Takže žádáme o volno spolu. Jako kolega. Schválně jak jsme chtěli dělat jakoby spolu, naproti sobě, tak pak jsme se domluvili že budeme dělat tak posunutě, abysme si mohli zároveň vzít volno, jinak by to nešlo. Jo takže když teďka je nějaká akce, něco zajímavýho, tak si беру volno. Ale nějak spíš s tím šetřím. Nebo nemám teďka pocit, že bych si potřeboval brát nějaký dovolený. Teďka akorát pojedeme na hory, na Velikonoce, prostě s kolegama. Z práce snad pojedí 7 lidí.

T: Takže takový nějaký zdravý jádro, nebo kámoši, prostě kdo se přihlásil...

R: Jo, my se... jako my tam máme dobrý vztahy. Věřím, že by mohli být jakoby lepší. Myslím v tom smyslu, říkat si ty věci otevřenějc. Ale v podstatě ty lidi jsou tam fakt v pohodě.

T: Jak bys třeba shrnul a srovnal svůj životní styl, teďka po tom co už seš zkušenější z práce. Teďka mám na mysli... já nevím, příklad, ty seš vegetarián, nebo nejseš? Normálně klasický masožravec?

R: Životní styl? No tak jak jsem si...

T: Nebo respektive děláš něco jinak, než jsi dělal předtím?

R: Jo, jo, jo, jo. Tak jak jsem si na vějšce neuměl představit, že někdy budu pracovat, to prostě bylo pro mě fakt hodně nepředstavitelná věc. Tak teďka jako můžu. I když času uběhlo

jak sviňa. To je jedna věc. Jakoby posun. Možná to zní naivně, ale fakt takhle jsem to cítil. Mám pocit, že jsem se hodně znormálnil. Jsem se hodně zařadil. A hodil se hodně do normálu. Do takovýho toho mainstreamovýho životního stylu. I když jakoby se pořád snažím dělat věci, kde jako pořád zkoumám idovou realitu, ale už jinýma metodama. Objevil jsem právě Skřídla. To je u Českých Budějovic. To je taková jakoby místnost, statek, pana Duška. Kde právě Mira, ještě s pár lidma to maj koupený, provozuje určitý techniky, které vedou ke změněnému stavu vědomí. Tam jsem si udělal šamanský buben. To pro mě bylo úplně fakt jako mazec, kdy zpracováváš kůžu staženou ze zvířete. Sám si ho uděláš...

T: Že ti skáču do řeči. Na jakým principu to funguje ten buben. Jako je to něco ve smyslu dýchání, nebo že se dostaneš do transu.

R: Ne, ne, ne. Je to rytmus. V určitém rytmu, ty jo, kterej trvá zhruba 15 až 20 minut, s tím že ty jim ještě uděláš takovej úvod. Já nevím, prostě řeknu – Tak budem to dělat tak, až ty lidi lehnou, lehneš si na zem, spíš příšeří, může být tma. Míra používá vykuřovadlo. Prostě tak jak se fyzický tělo umývá vodou, tak se duchovní tělo umývá vykuřovadlem. První cesta směřuje do horního světa, kdy v té šamanské kosmologii je svět rozdělený tak, jakože lidskej svět je uprostřed, nahoře je horní svět, dole je dolní svět. Do horního se chodí pro nápady, pro nějaký vize. Do spodního se chodí pro silový zvíře, který tě pak doprovází posiluje tě nějak, šamani dokonce říkaj, jakože dokonce skrz něho pak můžeš hodně vnímat tady v normální realitě. A vydáváš se na tu cestu pouze s návodem, jak do těch světů vstupovat. Přes nějaký strom, jako vylízt nahoru, nebo něco, co vede nahoru, přes nějakou díru, nebo jeskyni, která vede dolů, do země. Ty Skřídla byly pro mě způsob, jak jakoby... To je právě to... Dívej, čteš, jo. Vědomosti jsou zprostředkované. A nemáš je zažité. A dřív ten mozek, nebo ty lidi měli úplně podle mě jiný vnímání. Přestože maj vlastní zkušenost. Vlastní zkušenost je nepřenositelná. To je to, co zjišťuju v práci dennodenně. Že to těm děckám můžu říkat, dokud to nezažijou, že jo. A tam prostě to bylo jakoby zasazený ta výroba toho bubnu do rituálu. Spolu tady s tím šamanským cestováním jsem se pak aj učil techniky, to bylo na dalším víkendu, pokračovacím. Jo, fakt to bylo takový ...hodně jinej zážitek. Jako kdyby se ti odhrnula opona reality. Že věci jsou fakt jinak.

T: Vyvoláváš to teda tím, že hraješ na ten bubínek. Jako... technika kdy ty hraješ, nebo kdokoli další třeba leží a poslouchá ten rytmus, který vybubnováváš...

R: Jo. Skrz toho, že už teďka třeba nefunguje to vždycky, ale prostě když já jim hraju. Já sám sobě si teďka nehraju. Prostě já se teďka snažím jít ven a tak. Ale občas si hraju jen tak, že si na to bubnuju, protože to má fakt úplně hustý vibrace, takový dobrý zvuk, kterej cítíš hodně vnitřně. Ale když hraju klukům, tak su schopn, mít ty vize taky už. Že už nevnímám to tělo, nesoustředím se na bubnování, a že fakt to umím odpojit, a už že mně to valí a je to prostě příjemný pro mě. Takový posilující.

T: Nezkoušels třeba jógu, nebo něco takovýho?

R: Ne, ne, ne. To jsem nezkoušel. Já su takovej spíš samorost, že si hledám ty věci sám. Já jsem zkoušel dřív meditovat. Hodně jsem zkoušel různý psychadelický rostliny. A být sám ve tmě s tím. A to mně jako bylo zajímavý, ale nějak mě to neuspokojovalo. Prostě tyhle věci. Teďka pro mě má největší přínos psychoterapie, ten výcvik. Protože tam se dostávám k sobě nejvíc, až na kost.

T: Počkej jaks to teda říkal o tom dýchání? Tys měl nějaký blok v zádech.

R: Jo. Měl jsem blok v zádech. Prostě somaticky je blok v zádech, taková potlačená agresivita. Takže ten psychoterapeut tohle to pojmenoval, nějak ty věci z mého života. Mluvil jsem o tom, a měl ten blok lítal tady jakoby po té krční páteři až zhruba po lopatku. A on se

jakoby stěhoval. Nahoru, dolů, nahoru, dolů. A já jsem měl bloklej krk předtím já nevím, půl roku. A tam jsem mluvil tady o tom... a během toho, když jsem pak seděl v jedné pozici, jsem to odblokoval. Jo a ještě mě bolely záda. A právě jak jsem byl na tom šamanským bubnování, učit se ty techniky, tak mi tam jeden borec říkal – Přijed' na holotropní dýchání, to jako bude dobrý, to si spraviš. Já jsem měl taky problém se zádama a jako to si spraviš prostě. Tak já jsem tam dojel a fakt to holotropní dýchání trvá, děláš ho vlastně dvakrát. Vždycky tam děláš sittra, aj tomu druhýmu. Dopoledne a pak odpoledne dejcháš ty. A fakt ty začátky, co mně byli řečený, aj mám tu zkušenost, je, že je hodně o těle, než o nějakých vizích. A fakt jako, jak dýcháš hluboce, tak si to tělo tak různě jakoby prohříváš tím dechem. A fakt jsem si ten blok uvolnil. Prostě sundal jsem si ho. S tím, že to dýchání zhruba trvá 4 hod'ky. Je to jako při poslechu hodně silné muziky. On tě zase jakoby navede ten terapeut, nějakýma slovy, jak se do toho dostat. Tím, že tě rozdejchá, tak ukazuje tu frekvenci a valíš. Valíš během chvilky, i když si myslíš, že nevalíš, tak prostě jedeš. Každý to prožívá jinak, ale fakt během toho... nevím. Já jsem se šel v půlce vyčurat a pak jsem vypil ty vogo 2 pet lahve, během dvou hodin. Může tě potom bolet hlava, protože se fakt ty odpadní látky dostávají pryč. Měl jsem vize takových puklin ve skále s vodou a vod ty chvíle jsem měl hroznou žízeň a hrozně jsem pil. Jednu z vizí jsem měl, že jsem jakoby tělo, jako zlatý, který se vznášá v prostoru a z toho těla jde spousta takových drobných nitek, jakoby milion, všude úplně a skrz ty nitky můžu cestovat na jakýkoli místo si vzpomeneš. To byla taková jedna zásadní vize. A jedno to dýchání bylo spíš jakoby tmavý. Člověk neviděl moc, ale prostě byl jsem spokojenej.

T: I když to bylo tmavý, temný?

R: Jo, já jsem nic jako neviděl, ale byl jsem hrozně spokojenej. Jenom ta kámoška, co mě hlídala, byla z toho taková nesvá, protože mě jakoby fialověly rty, modraly. A to máš fakt jako, že to tělo se jako nadýchá hodně a pak nepotřebuješ dejchat, fakt tři minuty, nebo aj víc. Přestaneš dýchat pět minut, já nevím. Máš modrý rty, ale pak se nakopneš sám. Měl jsem tam aj takovej zážitek z hlídání. Jsem dělal sittra jedné holce, že popisovala věci. No ona měla problém, že se prostě hrbila hrozně a vypadala, že je jí fakt špatně. Já jak nemám tu zkušenost co dělat, tak jsem nevěděl co dělat. A ten jeden sittr, co to tam hlídal, co za to zodpovídal, jí dal tak ruku na záda. Prostě zatlačil, ona se narovнала, zklidnila se. No tak jsem to tak zkoušel taky, různě. Jí to vždycky pomohlo. Pak už nechtěla. Pak v jednom okamžiku se jí udělalo zase špatně a mně se ty ruce samy zahřály. Prostě úplně se rozpálily a tak jsem jí to dal k ledvinám a měl jsem takovej pocit, že mám jako dýchat do ní zároveň. Jak ona dýchala, tak já taky. A představovat si jakoby pocit lásky, slunce, zářivé energie a to dýchat do ní. A ona tak ze sebe celou dobu něco, celou dobu, vytahovala. A pak se jako zklidnila, pak mluvila o tom, že měla pocit, že zezadu vidí sloupy energie, který prostupují to tělo a pomohlo jí vytáhnout ty věci, nějaký bordel ze sebe, kterej popisovala jako černý věci. Že to díky tomu to vytáhla. Což je mazec. Takže možná i tohle je dobrá zkušenost, nějaký progresivní zážitek. Stačí, když si do googlu napíšeš Skřídla, číslo 8 a ono ti to nejde ty stránky, hned první odkaz. Dělej chození po žhavejch uhlíkách.

T: Zkoušeš?

R: Ne, ne, ne. Nezkoušel. Chtěl bych všechno, ale to zatím časem.

T: Myslím, že mám všechno. Možná ještě bych se... Jako plánuješ ještě nějaký aktivity na uvolnění, nebo ne na uvolnění, nebo čistě nějak preventivně...

R: Já výletuju. Jezdím na výlety. Rád poznávám. Začal jsem číst. Takže zase z toho mám radost a určitě bych se do těch Skřidel chtěl vrátit. Buď na to holotropní dýchání, a nebo na vision quest. To je vyložene, že nějakou dobu před tím musíš držet dietu nějakou, možná půst a pak je to s indiánskou saunou, která je taky hodně silná věc. Zároveň během toho pak

odcházíš někam sám na 3 až 4 dny, nebo 4 noci a můžeš si vybrat, že jdeš bez vody, jenom se spacákem, nebo s vodou kdo chce.

T: Takový native american, mně připadá, jako indiánský.

R: Jo, jo, on má, ten šamanskej buben se naučil dělat vlastně od jedný indiánky. On byl jako na nějakým workshopu a měl jenom peníze na to, aby tam fakt jako byl. Jakože zaplatil vstupný a všechno si prej zapisoval a ta ženská si ho prý všimla a věděla že on je známej někoho, kdo tam taky valí do těchhle věcí, pak si ho nějak vyhledala a říká – Jo pojd'te se mnou do hotelu, já jsem si to tady nachystala. Jo, že ve vaně měla kůžu. A ukazovala mu to všechno. Tu kůžu musíš naložit na 14 dnů až 3 týdny do vody s vápnem aby ty váčky povolily, ty chlupy. Aby to trošku vyhnulo. Tam jsou zespodu šlachy aj maso... zbytky prostě. Tam jezdí fakt zajímavý lidi. Tak si dělal jako maj v Mongolsku bubny, takovej buben, prostě úplně jako s takovým křížem uprostřed. Krám jak kráva a z jelena. A ty vole to nebyl schopen strhnout to maso z toho. Tak on u toho stál, já jsem to rval oběma rukama... Takový řízky masa jsem z toho sundával...(smích) .

T: Dobrý, super, zatím díky.

Příloha 2: Přepis rozhovoru s Alicí

T: tazatel

R: respondentka

T: Zapínám...

R: Takže je to základní škola praktická na...(přesný název ulice, vynecháno tazatelem).

T: No, dobře.

R: Dělán tam asistenta učitele.

T: Hm...(souhlasně)

R: Naší náplní práce je prostě ten nahodilý úkol v té konkrétní třídě po konzultaci s učitelem. My nemusíme vytvářet osnovy a tak dále, to všechno nám řekne učitel, co máme dělat. Takže, většinou v praxi je to tak, že ta třída je rozdělena... v jedné třídě třeba jsou dva ročníky, a učitelka absolutně to nezvládá, protože by to musela celé rozdělovat a tak, takže já si vezmu jeden ročník, tam máme třeba druhou a třetí třídu v jedné třídě, jo? Druhý třetí ročník. Takže já si vezmu na starost ty druháky prostě a ona třetíáky. Takže takhle to nějak probíhá.

Potom jako v nemalé míře se podílím na nějakým monitorování sociálně patologických jevů, protože ten asistent má většinou blíž k tomu žákovi, než učitel, který ho jenom fakt učí a on ho bere za velkou autoritu, kdežto my jsme spíš takoví kamarádi, kteří se snaží pomáhat. A takže oni se nám svěří třeba spíš s těma věcmi. Takže se snažíme podchytit nějaké nedostatky, které tam jsou. Změny chování, materiální nedostatky, to taky, oni s tím mají problém třeba... Vidím, že třeba děcko nemá prostě chodit tři roky už ve stejných papučích, jo jako hladoví, jo to tam fakt je, jako nevyspalí. To všechno tak nějak máme možnost jako daleko víc tady tohle pozorovat, nebo podchytit, no. Takže...

T: A co tam je za děcka, jakoby v té, v té škole? Jaké je skladba, nebo...

R: No, to je velice multikulturní škola. Já říkám, tam je asi 80% žáků s romským původem, Romského původu a asi 20% prostě „gádžů“.

T: *smích*...Takže tam je asi docela živo.

R: No, takže většina Romská tam je.

T: Jo, jo, dobře. No, počkej...

R: No...určitě se snažíme nějak jim pomáhat třeba s přípravou na tu výuku, protože doma tam to zázemí absolutně není. Nebo někde je a někde není, no. Hlavně těm slabším se snažíme pomáhat. A třeba ve školní družině, no když je, když tam mám hodinu, tak se snažím...

T: A jaký máš třeba vztah, jakožto ta asistentka, přímo s tím, já nevím, s tím kolegou, nebo s tou kolegyní...T a R mluví současně...Jaké jsou tam jakoby ty vztahy?

R: No, většinou u nás konkrétně hodně pozitivní atmosféra a fakt je tam a ta spolupráce funguje a málo kdy se - já jsem jediná neromka, teda z těch asistentů, dva ostatní kolegové jsou Romové a mají nějaký minimum pedagogický, nebo něco. A tak vím, že ti cigáni někdy mají předsudky, nebo mají pocit, že ti učitelé se chovají nadřazeně, ale to už je v nich nějak zakořeněné.

T: No, že to mají v sobě.

R: Jo, určitě, ale mě přijde, že to prostě funguje dobře, no. Necítím žádný, že by někdo si říkal: já mám titul a ty ho nemáš, nebo tak, to ne.

T: Jasně. Takže ta spolupráce je v tomhle ok.

R: *souhlas...*

T: Jako ve všech úrovních, to znamená až úplně nahoru, podporuje vás v tom i to nejvyšší vedení, v tom, co máte, co děláte?

R: Jo, jo.

T: Jak je to třeba s materiálním vybavením obecně té školy? Jak ta škola... jaké tam máte zázemí?

R: Hm... tam je to, říkám, tam je to horší. No, tak budova je hodně stará a chátrá, prostě tam ta statika se mě nějak úplně nelíbí, věčně tam něco zatejká, nějaký umyvadla a podobně a nezdá se, že by se to nějak moc řešilo, zevrubně tam, takže to je horší. V zimě tam netopí, jak sem říkala. Učitelé tam nemají žádné teda zázemí, co se týče nějakých kabinetů a tak, to tam prostě není, no.

T: A to tam vůbec nemáte kabinety?

R: Ne. Tam jako... ono to určitě bylo nějak ta budova navrhovaná na školu, ale nevím... je to zvláštní. Takže to ne, ale jako chybí to. Máme tam dost starý učebnice některý a ty učebny jsou taky jak za komunistů.

T: Jasně. A chtěl jsem se zeptat... když si... když si se na tuhle práci, na tuto práci dávala, tak si... věděla do čeho jdeš, nebo, co tě k tomu vedlo, že ses tak nějak...

R: Hm... tak to je hodně souhra náhod, souhra osudu, protože já jsem dělala diplomovou práci taky na téma Romské etnikum, nebo Romská menšina v České republice a nějak jsem k tomu inklinovala skrz tu hudbu, nebo skrz kulturu, mě byli Romové jako sympatičtí dost. Ale byla to velká náhoda, já jsem hledala práci spíš ve školce, v mateřský školce a na ty základy jsem si ten životopis rozeslala jen tak jako zkusmo, jo? Že bych byla někde v družině, nebo něco, já sem asi o těch asistentech moc nevěděla, takže... No a pak se mě ozvali, no a nevěděla jsem do čeho jdu, to ne.

T: A překvapilo tě to?

R: Určitě, určitě jo, protože i když jsem měla před tím z osobního života nějaké negativní zkušenosti s Romama. A tady se to hodně fakt všechno zkonkretizovalo a nevím... je tam daleko víc věcí, které o nich teďka vím, jako poznala jsem je daleko blíž.

Protože ještě jsem zapomněla říct, že v rámci tady toho, chodíme teda do terénu do rodin, takže my jsme hlavní prostředník komunikace těch škola a rodina, no.

T: Takže vlastně, ...

R: Ale nevěděla jsem do čeho jdu. Ze začátku jsem byla hodně nepřipravená, hodně překvapená. Že sem udělala třeba nějakou chybu, taky jsem neměla zkušenosti žádné s učením a vůbec. Takže pak se mi to kolikrát vymstilo, že fakt, že oni reagují Romové hodně emocionálně, takže kolikrát přišli rodiče do školy a začali tak strašně rvát, nebo dokonce mě fyzicky napadat a tak dále. Tak to nebylo moc příjemný. Ale to už sem za ty tři roky, to už si na to dávám pozor, už vím prostě o co jde a vím, co si můžu dovolit a co ne. Ale je to někdy hodně těžké.

T: Jo...

R: A oni zase ví, že já si na ně nemůžu dovolit a mnohdy toho zneužívají.

T: Jo, jasně, dají ti to pocítit.

R: To je rasismus, to je diskriminace, to vy nesmíte. Ani slůvka, musím si strašně dávat pozor na pusy, protože oni jsou schopní to okamžitě potom zveličit, překroutit, žalují doma a udělají z toho obrovský problém. Pak jdou rodiče za ředitelem a...

T: A pak máš na krku celou rodinu vlastně.

R: *souhlas*... A nehleď na to, že člověk je, a to je taky velice stresující faktor, že člověk je pořád, lidově řečeno, jednou nohou v kriminále, no... Protože ty děcka...

T: Jak to?

R: No, protože ty děcka...Někdy je to tak, že my musíme i suplovat, jo? Já nevím, jestli neodbíhám teďka od tématu...

T: Ne, to je v pohodě.

R: Jestli se nechceš zeptat na něco jiného. Takže někdy se stane, my musíme být strašně flexibilní teda, protože chybí někdo, dá nemocenskou, tak my okamžitě musíme nastoupit do té třídy. A to jsem asistent, já...mě nebylo vůbec nic řečeno o nějaké zodpovědnosti, já sem myslela, že budu ve třídě s tím učitelem a ten má zodpovědnost, jo? No, ale jakmile já zůstanu sama ve třídě, tak automaticky mám zodpovědnost já. A tak strašně záleží, oni jsou hodně náladoví, jo? Už jsem pochopila, že to nemá až tak moc nic společného s mou autoritou, nebo s kvalifikací, prostě to mají ten problém úplně všichni. I zkušený kolegové, třeba i ředitel, takže záleží strašně moc jaká je zrovna atmosféra ve třídě a i to, jaké vibrace ten člověk, ten učitel, vyučující prostě vyzařuje. Oni to hodně poznají, oni tady tohle daleko víc vnímají, než třeba fakt gádžové, nebo bílí, prostě jo? Takže oni jsou na to velice citliví a když je mě všechno tak nějak jedno a беру to v klidu a jsem vnitřně fakt klidná, tak jako, tak oni mě prostě respektují daleko víc a daleko víc spolupracují a je to efektivnější ta spolupráce. A kdež to, když jsem vnitřně nervově, byť to nedám najevo, pak už je, pak je prostě problém. Oni mě, teď fakt konkrétně, oni mě fakt třeba utíkají ze třídy a já mám dilema, jestli mám jít hodit to děcko někde, který tam někde spadne a nebo zůstat ve třídě. Nebo hážou věcma, že buď po sobě nebo i po mě teda v tu chvíli vyhrocených situací, tak to říkám, to už fakt vypěním a nějak mi to nejde. A nemůžu si nic dovolit, no. A tak dále... No a takový to ponižování, no úplně fakt jako šikana ze strany žáků vůči učitelům, to tam taky.

T: Dovolí si to?

R: Jo, dovolí, no. Výjimečně, ale prostě dovolí, takže to je jako taky problém.

T: Jak se na to dá reagovat? Na to, když si takhle dovolí. Ne, že by to nebylo třeba aj v normálních třídách, nebo školách, jo? Ale...

R: Jo, určitě. Jak se na to dá reagovat? No, zachovat určitě klid. Rozhodně jim nevracet stejnou mincí, protože to jsem zažila ze začátku, prostě se rozčílíš a třeba jim začneš i nadávat, tak to je úplnej konec. To se akorát člověk zesměšní. Tak prostě zachovat klid, nějak zeptat se třeba, nebo nějak dobrat se toho, jaký k tomu zrovna mají důvod, jak se ten den cítí, nebo co je k tomu prostě vede. To je prostě, že jo, tam je spousta faktorů, který je můžou ovlivňovat pořád, ne jenom ty dlouhodobé, ale jako takové to, jakože fakt byla nějaká hádka v rodině nebo otec se někde ožral teda a tak dále. Takže nějak, když jsou schopni spolupracovat, někdy to vůbec nejde, oni jsou fakt horké hlavy, no. Ale zas vím to, že už je znám natolik, že to za chvíli pomine, nebo že to bude dobrý. A nebo pak nějaký, zařadit

tam do té výuky nějaký, nějaké odpočinkové činnosti. Takže donesu kytaru, děcka se zklidní, jo? Tak už to mám tak nějak vyzkoušený. Nebo nějaký hry, prostě přerušíme. Když je pěkně a když je jich málo, tak jdeme ven. A když se cítím na to, jakože to zvládnou -smích-, tak jdeme do parku, do Lužánek a tak, je to tam volnější, jako nemusíme dodržet úplně konkrétně ten plán prostě výukový.

T: Já nevím, jestli jsem se ptal na věkovou kategorii těch dětí.

R: No, to je úplně od nultého ročníku. Já mám...no, od nultého až do devátého.

T: Jo, jasně.

R: Ještě velká výhoda je v tom, pokud zrovna nemáme ten supl, tak je dobré to, že já střídám třídy, takže vím, že já třeba půjdu do nějaké třídy, která je pro mě dost stresová, tak vím, že za dvě hodiny už bude líp a že pak budu mít nějakou jinou třídu -smích-. Ono to zní hrozně, ale je to tak. A někdy taky je dobré předcházet tomu, těm zátěžovým situacím tím, že my mezi sebou třeba kšeftujeme s těma třídama, tak ty si vezmeš tuhle, řekneš té asistentce, jo, ty s něma nemáš takovej problém, tak já si vezmu tady ty sedmáky, ty mě vyhovují víc, jo? Takže to taky jde, že nám nechávají celkem volnou ruku, že když ředitel něco řekne, takže to až tak není úplně jako směrodatný.

T: Jasně. No a pojďme teďka k tomu...tys teď narazila na stres, že třeba víš, že jdeš někam, kde to nebude asi úplně řekněme emocionálně klidnější, tak jak se na to připravuješ?

R: No, jak se na to připravuju, tak na to nemám úplně nějakou odbornou přípravu, jo? Říkám, musím tam nějak dostat ten nadhled. Jo, takové ty relaxační techniky, se trochu vydýchat a tak, to by šlo, ale to jako moc nepoužívám. No, musíš to hodně dobře všechno naplánovat, pokud mám na to čas. Tu hodinu, zorganizovat si ji, no.

T: A je teda nějaký rozdíl mezi tím jak se připravuješ, jak třeba řešíš ty situace teď a jaks je řešila tehdy, když si nastoupila a vlastně ses teprve učila o tom prostředí. Jako změnilo se něco za ty roky? Určitě seš zkušenější, že jo. No, ale spíš mi jde o to, jaks organizovala ... jestli si začala dělat něco, co si před tím nedělala a nebo před tím si dělala něco, co neděláš teď?

R: No, tak teď už asi ta příprava, to dříve byla asi spíš taková teoretická příprava hodně, to jsem pořád koukala do nějakých papírů a tak, ale no...nevěděla jsem vůbec. Já teďka nevím, jak to mám úplně odpovědět.

T: Jo, tak já nevím, bylas třeba v práci a mělas nějakou stresující, obtížnou situaci a vlastně... že už je po té situaci třeba přišlas dom a uvařila sis dobré jídlo, nebo sis šla zaběhat.

R: No, hodně sem si brávala, nebo přemýšlela jsem nad tím více, než teď, jako brala jsem si práci dost domů a byla sem z toho jako fakt dost špatná a vyrovnávala jsem se s tím různě, no. Buď třeba mě pomohlo i to, že sem to řešila s kolegama a oni mě pak třeba pomohli, nebo tak a ti asistenti taky. Ale brala jsem si to hodně, prostě jsem o tom mluvila i doma a to teďka ani moc nedělám, že už to řeším konkrétně tam v tom místě, v tom čase.

T: Ano...domů si to nebereš.

R: Ne, ne, ne...To ne. Já nevím ještě co by se k tomu dalo říct. No teďka mě, sem si hodně uvědomila prostě tu velkou devizu, která tady je, ten volný čas, který je fakt jako velký, tak se ho snažím využít aktivně.

T: Jako ve smyslu, že ty máš více volného času, nebo...

R: Že si daleko více odpočinu. Než fakt to prožít nějak pasivně to odpoledne a to se daleko víc asi vrací ty negativní myšlenky z toho dne třeba.

T: Takže se to snažíš spíš nějak vyplnit, abys o tom nemusela přemýšlet?

R: Určitě no. Ještě je dobrý třeba před tou situací si nějak, teďka to spíš tak dělám, předtím sem byla spíš nějak vržena do toho problému a už sem tam musela nějak proplouvat a tak a řešit to úplně nějak radikálně, což se mě nedařilo a teďka spíš si to třeba promítnu dopředu, jakoby pozitivně, jestli je to nějaký autogenní trénink, nebo něco takovýho, dopředu si řeknu, kdo mě tam čeká, představím si nějak tu situaci a prostě přehraju si ji tak, jak bych třeba si přála, aby proběhla. Takže to třeba taky může pomoci, že je to taková příprava vnitřní. A nějak prostě vypnout ty špatné myšlenky a nějak pozitivně se na to jako naladit, no.

T: A když si chceš třeba odpočinout, tak třeba co děláš?

R: No, teďka určitě hlavně nějaký kreslení, třeba doma, když to ale záleží na počasí a pak určitě sport, teďka jsem začala, teď jsem to bohužel kvůli nemoci přerušila, ale začala jsem dělat sebeobranu protože mé náture to spíš odpovídá, než nějaká zumba, nebo aerobik, to fakt ne (*smích*), já potřebuju spíše jako pořádně jako to vybit

T: Pořádně se vybit, dostat ze sebe tu energii...

R: No, tak ta negativní energie to jde určitě hodně pryč, no, tady tímhle. A pak hudba, to už dělám dlouho a to mě hodně pomáhá taky a říkám, nějaký kreslení a tak a tvořivá činnost, umělecká, nebo tak něco.

T: Tak, a já bych se teď zeptal, jestli máte v práci nějaké terapeutické sezení, nebo supervizní sezení, nebo nějakou prevenci.

R: No, tak pro zaměstnance se to moc nedělá, protože na to prostě nejsou peníze. Já nevím, jestli to platí město, tu školu, nebo jak to je, ekonomicky věci já nevím, ale nezažila jsem tam vůbec nic, maximálně ten kurz první pomoci, no, to je všechno asi. Ten byl pro nás, no, jako ale...

T: Ale kdyby ta možnost byla, tak bys to uvítala?

R: Určitě. Maximálně. To taky může být vlastně prevencí proti vyhoření. Ono je to pravda, já si teďka dělám srandu, ale je to tak, já bych to strašně uvítala. Protože člověk někdy sám neví, jak se má proti tomu bránit a tak taková odborná pomoc by mi pomohla no. Tak kvůli tomu asi sama individuálně nebudu docházet někam k psychologovi.

T: No, samozřejmě, no.

R: Pokud bych na tom byla úplně špatně no tak asi změním práci, no.

T: A myslíš, že jsou lidi schopni tak nějak obecně poznat, že jim teče do bot a že by se hodilo třeba, změnit práci...

R: Oni většinou, co tak vidím, ty lidi, tak oni permanentně nadávají, ale nic nezmění, jo? To je úplně takové, ukaz dost rozšířené, bych řekla. To oni řeknou, už tady nebudu dělat. A to my máme spoustu nějakých mladých kolegů, kteří jsou perspektivní a tohle a půjdu učit jinam a stejně už co tam sem, tak ty tři roky tam jsou a pořád ty tři roky se chystají někam odejít, no. -*smích*- Jedna kolegyně dokonce teda to tam nezvládla, protože kluci na ni zkoušeli nějaké kung-fu asi tři hodiny vyučovací, ale fakt oni úplně šermovali rukama nohama jí těsně před obličejem. No, tak ona už to psychicky jako fakt nezvládla a jako nějakým způsobem toho jednoho kluka paralyzovala A já si myslím, že je to, i když oficiálně to není adekvátní způsob,

jo a co? Jenom ho takhle lehce přitlačila k zemi, aby prostě jako on přestal, ne že by ho nějak srazila, aspoň podle teda její výpovědi, já sem u toho nebyla. Takže úplně nějak jako něžně ho tohle, ho paralyzovala, ale no...dostala padáka.

T: Ty jo.

R: No... a nikdo se za ni ale nepostavil teda, to je zajímavé. Oni nechtěli asi aby...oni to asi chtěli tutlat, aby naše škola náhodou neměla nějaký problém. A takže...a ještě se tam hlasovalo. Mě to přijde strašně divný, jestli se to tak dělá normálně?

T: Fakt? Jako jestli?

R: Tajně se hlasovalo...

T: Jestli co?

R: Jestli ona tam má zůstat, nebo ne, jo?

T: Tak to je teda opravdu...

R: Teď ona z toho byla úplně vystresovaná. Teď ještě každé to bere jinak, ona to brala hrozně osobně, jako kdo jí ten hlas asi tak mohl dát a kdo ne. Tak se s některýma úplně zas rozkmotřila.

T: A to je teda solidní nástroj na to, jak tam rozvrátit vztahy.

R: No, ten ředitel jako moc nepřemýšlí tady v tomhle. To je teda fakt zvláštní. No, co ještě jsem chtěla ale...

T: No, něco k tomu vyhoření zkusme, nějaká prevence... Co je užitečné mít, nebo respektive přemýšlet nad tím, které aktivity by mohly pomáhat.

R: Hm... tak úplně nejlepší by bylo, kdybychom si všichni nějak fakt, nevím...získali nadhled. Jako jenomže to je hrozně složitý, to je těžký. A nebo si aspoň teda připomínat denně, že jakoby ty děcka za to nemůžou, že jejich chování ovlivňuje spousta dalších věcí. Že my nejsme ti špatní. A tak jako to mě to tak napadá. A nenechat se vtáhnout taky do těch jejich problémů. Jako oni mají nějaký problém a snaží se na to nějak upozorňovat a snaží se pořád něco vyzařovat, nebo tak nějak pak ponoukat toho učitele, aby... podívej se, jako já tohle...

T: Odstup, jasně, důležitý. Zachovat si nějaký odstup.

R: Jo, určitě, no. Asi určitě no, nad tím tolik nepřemýšlet prostě potom doma, nebo fakt prostě nějak využít ty volnočasové aktivity no. A vyhýbat se třeba, pokud možno, dalším zátěžovým situacím, třeba odpoledne. Prostě já třeba ze začátku jsem udělala velkou chybu. Protože jsem byla nezaměstnaná a měla jsem jako brigádu hlídání dětí, takže já jsem byla dopoledne ve škole plus ještě navíc odpoledne hlídání nějakých rozmazlených spratků z bohatých rodin, kteří zas byli nezvladatelní jiným způsobem, byly tam jiné prostě aspekty, no, té nevychovanosti, když to tak řeknu. Tak to sem vydržela tři měsíce, úplně zbytečně, prostě sem to mohla jako stopnout. Tak to byl jako hodně velký stres. A nebo konkrétně mám starou babičku o kterou se starám a ta taky vyžaduje maximální toleranci, maximální naslouchání, trpělivost, tak když vím, že zažiju nějaký horší den ve škole, ta prostě to přehodím, to setkání s tou babičkou na jindy. Takže i takhle nějak se dá čas organizovat, upravit, abychom si to rozložili. Aby toho na nás nebylo moc. Tak tahle to jde dělat. Nebo pak v krajních situacích prostě změnit zaměstnání, no. Je to těžký hrozně určitě, ale najdu v sobě tu odvalu, protože to pak určitě nestojí za to, potom ty následky. Naše šedesátiletá kolegyně, která už taky půjde do důchodu, ta mluví úplně z cesty. -smích- Ta je mimo. Třeba sme měli grilování na školním

pozemku a ona, holky, my sme tam měly nějaký takový tyče na ty buřty takový kovový a ona, holky -imituje-, kde ste vzali ty tyče? A náš asistent řekl, no ony si je tak našly v kabelkách, víš? To je skládací. (smích) A Miluška úplně je úplně fakt zatemněná a tak.

T: Myslíš, že tady v té práci vydržíš? Nebo, že zůstaneš u této práce?

R: Tak to si říkám taky, ale já nenadávám, já sem zatím spokojená, ale vím, že když něco přijde, tak já si myslím, že potom ta práce s těma normálníma děčkama, nemusím měnit obor, ale někde ve školní družině a tak dále. A když nebudou z tak znevýhodněného sociokulturního prostředí, tak to určitě pro mě bude asi jednodušší, no. A bude mě to asi daleko více přinášet, tady člověk nevidí výsledky. Nebo vidí, ale fakt minimálně.

T: Minimální, hm...

R: A ještě to vědomí, že ta práce přijde vniveč, protože oni v pubertě se dostanou zas do nějakých problémů a nejsou podporováni k tomu, aby šli do práce, nebo aby se dále vzdělávali. Tak to by byl velký luxus pro ně.

T: Hm, hm...

R: Hm...takže tak, že ta práce nemá výsledek.

T: To je dost slabý, že to člověk nevidí za sebou, nebo před sebou. Super. Já myslím, že sme toho dali docela dost

R: Jo?

T: No.

R: Tak jo, ještě bych dodala jednu věc. Mě připadá hodně neefektivní spolupráce s preventistou sociálně patologických jevů. On je sice velice zkušený a erudovaný člověk, ale potom v konkrétní situaci, když já mám nějaký problém s dítětem, tak on tam třeba fakt není, nebo, neviděla jsem už dlouho žádný protidrogový program, nebo něco takového, tady toh typu na naší škole. To jsou samé sportovní hry, zábavy, ha ha ha. Ale místo toho by se více měly zařadit přednášky a podobně. Proti kriminalitě a tak dále, že konkrétně pro tady ty děcka. No, etoped, ten k nám dochází jenom jednou týdně a to vždycky už mu buší asi pět zoufalých učitelů na dveře, protože za ten týden u nás se toho nahromadí strašně moc těch problémů. Dřív tam totiž býval každý den, on tam měl svůj nějaký kancl, takže to sme mohli vždycky to děcko vzít a všechny ty problémy prostě zkontrolovat. Jo, on nám ještě že jo poradil, To bylo dobrý. Na to tehdy právě ještě byly peníze, tak to možná vynahrazovalo trochu ty, jak si říkal o tom sezení, o těch profesních růstech, tak to nám tak pomáhalo hodně, protože on byl fakt odborník.

T: Takže jenom pro to, že nejsou prachy, tak se to zrušilo.

R: Jo. To je argument. Prostě nejsou peníze. A pak to zůstává i na asistentech, kteří úplně nejsou na to vybavení, jako nestudovali jsme to až tak podrobně tady ty věci. Pak se vlastně s tím mají nějak vyrovnávat neodborní lidi. A nemají až tak úplně kvalifikaci.

T: Dobrý, děkuju moc.

Příloha 3: Přepis rozhovoru s Petrou

T: tazatel

R: respondetka

T: Tak se do toho pustíme. Tak zkuste mě říct něco málo o sobě, o tom, kde učíte, co to je za školu.

R: Tak, ne této škole, na které jsem, učím od ledna, takže to je krátká doba.

T: No.

R: A učím tam, nebo jsem speciální pedagog, takže dělám nápravy specifických poruch učení, což znamená vlastně to, že si беру děti přímo z hodin a pracuji s nimi vlastně po dobu 45 minut v rámci češtiny, kdy děláme nápravu. Což znamená, že děláme trochu něco jiného, než je obsahem klasické jakoby hodiny českého jazyka. Před tím jsem, jak už jsem říkala, před tím jsem dělala, to bylo něco mimo jakoby školství a před tím jsem učila čtyři měsíce na (název školy). A před tím jsem byla rok ve Finsku na speciální škole, kde jsem pracovala jako asistent, ale měla jsem ještě třídy, které jsem vedla.

T: Takže s prací máte v tomhle oboru docela zkušenosti. A pojďme dál. Jakou zkušenost máte, nebo jakým způsobem se na vás ta práce projevovala, nebo možná i projevuje?

R: (*smích*) Jakým způsobem se na mě ta práce projevuje? Práce se projevuje většinou únavou. Už jenom tím, že před tím, než vejdu do té školy, tak bych... jsem si říkala, že bych radši utekla, než bych tam vkročila. Tak to mám teďkom. Vždycky, když ten den tak jako přejde, tak si říkám, no, nebylo to tak strašné, jak sis na začátku myslela. (*smích*) A je to asi hodně u mě o spolupráci s ostatními. Protože já musím spolupracovat hodně s ostatními učiteli a vyučujícími a mám nějakou představu toho, jak by to asi mělo být.

T: A jak to vypadá?

R: A mám pocit, že to není právě úplně tak, jak by to mohlo být.

T: Ježda.

R: U některých je to velmi milé, u některých si myslím, že by to mohlo být jinak. Může to samozřejmě být tím, že jsem perfekcionista.

T: Vy jste perfekcionista?

R: Jsem perfekcionista, no.

T: Hezký.

R: Takže mám samozřejmě nějaký ten vysněný ideál.

T: A jak, respektive co by se dalo změnit v rámci té spolupráce?

R: Myslím si, že je potřeba třeba sedět u kulatého stolu a před tím, když jsem v tom lednu nastoupila, tak tam před tím nebyl žádný speciální pedagog. Takže sednout si a říct očekávání, co od sebe můžeme mít. A nebo třeba i teď, po těch třech měsících zhodnotit, jakým způsobem to vůbec funguje, jestli já bych třeba jim nemohla nabídnout něco jiného, nebo oni zase mně, nebo vlastně jakoby zhodnotit. A tady to hodnocení vlastně vůbec nikdo nedělá. Učitel já rád, že...

T: Takže vůbec neděláte žádné zpětné vazby?

R: Jakoby nic moc. Já třeba něco dělám s těmi žáky v hodině a potom když oni třeba slaví úspěch, tak já se to třeba nedozvím. Musím si to třeba říct, tak jak to teda bylo? Jo, že oni ti učitelé nejsou na to naučení, na komunikaci s dalším elementem. Takže tam si musím hodně já říkat a já musím chodit. A první dva měsíce jsem já a já...a občas jsem si řekla, proč bych pořád měla já? Už toho mám plný zuby. Takže nevím jestli je, nebo není to krátká doba, že za tři měsíce se s některými učiteli občas bavím.

T: Jo, což je pokrok...

R: Což je pokrok, prostě. A na druhou stranu si říkám, že to se pořád snažím nějak reflektovat, že mají toho hodně, jo a takhle...

T: Je to vidět i na nich, že toho mají hodně?

R: Určitě, stoprocentně souhlasím, mají toho hodně, mají.

T: A vzhledem k tomu, že toho mají poměrně hodně, tak probíhá na škole nějaké, já nevím, hradí vám škola nějaké supervizní sezení nebo nějaký výcvik?

R: Ne. Já nejsem zaměstnankyní školy, já sem hrazená z Národního ústavu ve vzdělávání, protože jsem pod nějakým projektem. A takže jsem externí pracovník, nebo jak bych to mohla nazvat. Ale vím, že škola učitelům, co se týká supervizí, tak to rozhodně ne. To, co učitelé dostanou, tak to je akorát to, že můžou, já nevím, co to mají teď, jo semináře. Jo, že mají hrazené semináře, tak to jo, že se můžou dovzdělávat zadarmo, ale co se týká tady toho psychologického ošetření, tak to vůbec ne. To si tam kolegyně radí samy navzájem a jde vidět, a to je taková ta rada, ale není to to, že někomu řeknete, že je vám blbě tady z tohoto žáka a něco něco... Jedině, jak říkám, kde můžou třeba popustit tu uzdu, tak je na tom školení, kdy je to o problémových žácích, tak tam se můžou částečně dozvědět, jak na ně, ale není to vlastně o nich, že jo, je to jenom o tom, jak z profesního hlediska zvládnout ten problém. Ale není to o tom, že já se cítím nějak.

T: Takže to není moc ideální.

R: No, není to vůbec ideální, takže já na jednu stranu naprosto rozumím, že jsou unavení a ještě se bavit s dalším člověkem. Ale na druhou stranu je to škoda, myslím si, že by to mohlo být trochu jinak. Že to je prostě začarovaný kruh, který se točí.

T: A jak jste se k tomu dostala, k té práci, nebo respektive jaký byl vývoj? Tohle jste vždycky chtěla dělat?

R: Ne, tohle není moje dream job.

T: Ne?

R: Ne, ani omylem. (*smích*) ne, ne, ne...

T: A jak jste se k tomu teda dostala?

R: Tak já jsem vystudovala speciální pedagogiku na Masarykově univerzitě, dělala jsem dlouhou dobu se zrakově postiženými a pak jsem odjela do toho Finska a měla jsem zkušenost ze speciální školy a tady k tomu jsem se dostala, protože jsem... nic jiného prostě v nabídce nebylo no.

T: Nebylo, není na trhu...

R: Hlavně, podle mě, moje vysněná práce asi ještě neexistuje, musím si jí sama udělat, tak...

T: No, tak já třeba vím, že Magda taky poměrně těžko a dlouze hledala práci a teď dělá to, co by chtěla dělat a zatím si to celkem pochvaluje.

R: Hm...taky jsem s ní mluvila, no.

T: Takže takový nějaký směr byste...

R: Já bych chtěla úplně jiný, než Magda. Já se chci hodně vrátit k umění a divadlu a dramatické výchově a tady těm věcem a pryč ze školství.

T: Pryč ze školství...

R: Pryč ze školství, jako pro mě škola rovná se strašná instituce, kam bych v životě svoje děti neposlala, mám pocit. Rozhodně ne do běžné základní školy.

T: Jo, jasně.

R: Jako vidím, že ty učitelky se fakt snaží.

T: No...

R: Ale pro mě je to tam nastavený na výkon a ten výkon je..., to je peklo. Když mi tam přijde dítě, které se rozbrečí. Když nepochopí úkol, rozbrečí se jakoby hned a úplně vidím, jak je vystresovaný z toho, „zase to udělám špatně“, tak si říkám, no tak co to jako je, bože, tady tě nikdo jako nezabije. A je to rodičema, rodiče tlačí a blablabla, no tak...

T: A ty rodiče třeba přímo na té škole, je to ten stav přepracovanosti a já nevím, jako v těch situacích možná daných tím, jak se komunikuje s rodičema?

R: Určitě, z pozice těch učitelek stoprocentně ano. Je tam...jako oni jsou jedni z faktorů. Protože učitel je jako...jak to mám říct...element, na který je tlačeno, který je tlačěn ze stran. Jakoby ze strany vedení, jo? Ze strany dětí, ze strany rodičů, a to jsou asi tak nejzávažnější tři tlaky, který na ty učitele jsou vrženy. Což je prostě šílený. U nás třeba je to moc fajn, protože si myslím, že máme zástupkyni ředitele ... že je tam tak jako pohoda, jo? A spousta učitelek říká, že tam zůstávají kvůli jakoby učitelskému sboru, jak to, prostě je vytvořenej.

T: Jasně.

R: Ale v komunikaci s rodiči vidím, že tam spousta učitelek neskutečně vyčerpává, protože ony dostanou nabito za to, že se dětem nevěnují dostatečně, přitom ony ví, že už víc péče jim dát nemůžou.

T: Takže kde je problém?

R: Je tam to, že rodiče mají jiné neskutečně přehnané nároky své děti a na to, co by učitelka měla dělat a jak by se ta učitelka měla k těm dětem jejich chovat. Nikdo děti nevychovává v současné době, málo lidí, málo rodičů, podle mě vychovává své děti a zabývá se svými dětmi a chce aby děti dělaly všechno ve škole. Pak přijde dítě ze školy, posadí ho před počítač. Veškeré výchovné problémy rodič řekne, že to prostě učitel nezvládl, blabla. Ale přitom, co není z rodiny, ve škole už se těžko dohání.

T: No a obecně třeba materiální podmínky na té škole, pro práci s dětma, máte vše, co potřebujete, nebo byste uvítali, kdyby tam, kdybyste měli větší, širší možnosti?

R: Já bych řekla, že z materiálního hlediska z mého úhlu pohledu, jsem byla asi překvapená. Jako, že tam byla spousta pomůcek a spousta věcí, takže si myslím, že takhle je to fajn, že s tím může člověk spousta věcí udělat. Protože podle mě nejlepší jsou kartičky a tam mě jako nikdo nepřesvědčí o tom. Ale ty kartičky si člověk musí udělat sám, že jo. Takže tady tohle a co se týká učitelů, myslím si, že v pohodě materiálně, co by se třeba dalo, bylo by to fajn,

kdyby bylo více na... kdyby pomůcky mohly být jiné, než jaké máme, což znamená prostě finance na nové pomůcky, nové učebnice, které budou lépe grafické zpracované, lépe rozložené stránky, protože to je pro děti s SPU, ony se pak v tom neskutečně ztrácí, když ten text je souvislý. A kdyby třeba bylo podle mě i víc na pomůcky do výtvarné výchovy a tady tohle. To by mohlo být a bylo by to fajn.

T: A když byste třeba zkusila srovnat to pracovní prostředí, které máte teď na té, vlastně řekněme běžné kvalitnější škole a té škole, kde jste byla před tím. Dá se to vůbec nějak srovnat?

R: To je nebe a dudy. Já si pamatuju, že když jsem přišla do téhle školy, tak první co, tak jsem dala hlavu k nějakému dítěti a jenom mě problesklo hlavou, to nemůžeš dělat, ty děti mají vši. (smích)

T: Jo, rozumím.

R: Takže jsem viděla, že ty děti jsou z úplně jiného materiálního vybavení. Na té škole před tím rozhodně bylo menší. O papíry se člověk musel málem trhat. No, horší, řekla bych, že materiální vybavení tam bylo horší. Určitě, tady je to lepší po té materiální stránce.

T: Rozhodně, rozumím. A když jste končila školu, tak v rámci studia jste samozřejmě musela narazit na nějaké předměty, které se věnují psychoterapii, supervizi, potřebě relaxace a podobných záležitostí. Takže už jste vlastně měla nějaké teoretické znalosti. A jak se to potom...

R: No a pak je to tak, že přijdete k tomu řediteli a ptáte se ho samozřejmě otevřeně, jestli je tady nějaká supervize a on se vám vysměje do obličeje, že nic takového neexistuje. A ještě se občas podívá, co to vlastně je. Takže takhle to asi bylo, takže já tu potřebu cítím, já tu potřebu mám, ale moje potřeba není uspokojená a je pak těžké, pro mě finančně jako nemožné v této době, ne nemožné, jako druhou stranu jsem teď taky vyhledala pomoc psychologa, ale takže jako finanční dostupné to samozřejmě nějak je, ale je to spíš, není to tak moc o té školní oblasti, jako spíš o mé osobní oblasti teďka. A tak si ale myslím, že ve chvíli kdy samozřejmě to není ponecháno na té instituci, ale je to ponecháno na tom člověku samotném, tak už to drhne víc. Protože takhle máte stoprocentní péči, že jo, někdo prostě přijde, je tam sezení jednou týdně.

T: Mělo by to být, vlastně ta péče o zaměstnance spadat do kompetence školy.

R: Naprosto.

T: Měla by vlastně poskytovat to zázemí ve škole.

R: Jako je základ to, že ten, já nevím...jako je základ to, že tam prostě je konvice na čaj, tak je stejný základ, že prostě je supervize, no. Úplně jako naprostá samozřejmost každé školy, z mého úhlu pohledu. Protože vy můžete dělat sporty, určitě jo, každej si jakoby najde svůj nějaký... najde, to je ještě ta otázka, pokud na to má sílu, tak si najde, pokud nemá sílu, tak prostě není, tak se nenajde nic a akorát se v tom jakoby babře a vede to hloubš a hloubš.

T: A stalo se Vám, že už jste fakt v sobě nenašla tu sílu na něco, na nějaký ty copingové, vytvářet si nějaké copingové strategie a mít pocit, že mám přehled?

R: No, já myslím, že jsem ji hodně ztratila už jako v tom Finsku, já jsem asi po půl roce měla to, že jsem, nikdy jsem to neměla nikým diagnostikované, ale to, že jsem prostě do té školy fakt nechtěla. Prostě jsem myslela, že vezmu pušku a všechny je tam postřílím. Jakože to ve mně vyvolalo agresivitu, neskutečnou agresivitu.

T: V tom Finsku.

R: Ano.

T: Jak to? Většinou to bývá, to Finsko bývá ...

R: Jo, totálně nejlepší stát, totálně... všechno tam funguje. Ale tam to bylo jako zase z psychologického hlediska. Podle mě to je i o nastavení člověka a já jsem hodně tak, že si moc nedokážu uhlídat ty hranice a byla jsem ještě hodně izolovaná, což znamenalo, že jsem nedokázala, nemohla moc prožívat sociální vztahy, které hodně potřebuju. Takže ta frustrace byla frustrace z prostředí plus ještě frustrace z toho, že ta mentalita je nějak jinak nastavena a to, že tam bylo všechno úplně jinak, než chci a já jsem viděla, jak to nefunguje v těch věcech a zase jsem tam v tom byla jako velký paličák, takže jsem chtěla, aby to bylo jinak. A že tam mi to způsobilo to, že sem fakt už jako neměla chuť, ale měla jsem to stejné i na tom (název školy), takže tam to bylo to stejné. Já jsem myslela, že budu zvracet, měla jsem fyziologický ...byla jsem unavená, já jsem přišla ze školy a chtělo se mi spát a spát. Byla jsem taková ta typická paní učitelka, takže jsem neskutečně křičela na děcka, všechno mě dokázalo naštvat, rozhodit, všechny tyhle věci a to kolo se podle mě roztočí velmi rychle, ale hůř se o to potom zastavuje. A myslím, že ještě teď, když to mám, že říkám, že před tím, než chci vejít do té školy, tak že to je ještě hodně spojený s tím (název školy), že to je hodně spojený i možná s mojí školou, co jsem zažívala já ve škole. Takže tam je to takový... ještě, že to není vyléčený, jo? A vím, že já do té školy nepatřím a jsem tam jenom pro to, že vím, že jinde jsem práci nesehnala.

T: Když se na to zkusíte zpětně podívat, na to období, tak platí nějaká taková ta klíše o učitelkách typu, že se potom obracejí k alkoholu a tak podobně...

R: Hm... Je to podle mě individuální. Nevím kolik moc těch klíše je, ale...

T: No, to je asi tak nejznámější.

R: Jo? Myslím si, že to je... že to může být, že člověk pak hledá prostě útěchu. Já jsem ... já jsem tuhle potřebu necítila v tom alkoholu, ale je to, určitě je to uvolnění toho stresu, ale já jsem to třeba necítila. Nevím jak kolegyně, jak mají...

T: A měla jste nějaké jinačí, řekněme prostředky k uvolnění právě toho stresu, té zátěže, nebo myslíte si, že jste třeba mohla nějak jinak zkusit uvolnit zátěž, než třeba, jako teď v současné době.

R: V současné době? Myslím si, že pro mě je jasné východisko a to je opustit tu základní školu a to vidím jako jasné východisko z toho všeho, protože mám pocit, že tady je to oblast ve které se nechci pohybovat. A jestli jsem mohla využívat nějakých jiných strategií?

T: Děláte teďka něco jinak, než, než jste dělala před tím?

R: No, určitě se... jo. Určitě se snažím, že začátku jsem si to teda nedržela, ty hranice, ale teď se snažím víc. Nezůstávat ve škole přes čas, jakože prostě odučím a nazdar a jdu, prostě jdu i kdyby co bylo. I když dneska se mi to nepodařilo, ale snažím se, že tohle si budu prostě hlídat, jakože nechodit tam dřív a neodecházet později, ale je to těžký. A nedávat tolik těm děckám, ve smyslu, že nedávat jim tolik energie, že se jako hlídat, odsud posud, tohle jo a tohle už prostě ne...já ti dám něco, ale nedám ti všechno. A tohle, to si myslím, že jsou dvě věci, který se snažím. A další je, jakoby se teď spíš hledám, budu ten sport a tady tohle odreagování.

T: Hledáte? Jakože ten sport jste neměla někdy před tím?

R: Měla jsem ho, byla jsem sportovně hodně naladěná, ale teď to tak nějak moc nebylo možný, tak teď se tak znova k tomu prostě vracím.

T: Jasně. A třeba sociální vztahy?

R: Sociální vztahy...

T: Kamarádi...

R: Myslím, že jsem byla hodně vyčerpaná. Prostě to, že jsem měla pocit, že jediný co chci, je spát. Tím pádem sociální kontakty nejsou, že jo a teď se k nim postupně vracím.

T: Tak, já bych se zkusil ještě trochu vrátit k tomu, jak jste tam poznamenala, že jste měla nějaký řekněme obtíže a vy jste musela i vyhledat pomoc odborníka, s čím to souviselo v rámci té práce, nebo byl to výsledek toho pracovního nasazení, nebo to byly nějaké jinačí vlivy o kterých nebudeme mluvit?

R: Určitě jsou tam vlivy osobní a určitě...je to zase osobní i pracovní. Ale myslím si, že to samozřejmě spolu dohromady jde, je to o mým nastavení jakoby jak na tom zase jsem. A to že jsem člověk, který dává, který byl naučený dávat, ale neměla jsem vytyčené hranice. A třeba v tom Finsku, tam to hodně bylo o tom, že jsem měla vizi, jak bych to ráda dělala, ta vize byla nemožná, protože já jsem byla malé zrníčko ve velkém moři a celou dobu jsem dumala nad tím, co bych ještě, jak bych ještě těm dětem, co bych jim ještě měla dát. Dělala jsem tříhodinové přípravy na hodinovou výuku, aby to pak takhle někdo shodil ze stolu, že jo. Takže tam, ať už to byly jakože speciální děti, které měly dyslexii, dysgrafii a pak byly mentálně postižené blablabla, všechno možný, takže tam to bylo všechno dohromady s tím spojeno. A co se týká potom třeba toho (název školy), tak tam je to spíš o psychické stránce, ustát tu energii těch děcek, která je samozřejmě neskutečná. A ustát to, že vám někdo nadává a ustát tady tyhle věci. Takže to jako trochu přefiltrovat a to násilí a agresivitu, která pro mě byla ... já se tomu jako postavím, já jsem schopná to ustát, ale pak se to samozřejmě projeví někde jinde, protože já to ustanu, na tom místě, ale už to neustanu doma, že jo.

T: Jo, jasně. Měla jste třeba potom tendence tu práci si ...

R: Já jsem věděla, že tu práci nenávidím.

T: Já vím, jasně, ale já jsem spíš, ...přinést si tu práci domů a potom vlastně ten problém ventilovat doma, jakoby nějak zprostředkovaně.

R: Já jsem byla většinou tak unavená, že jsem prostě akorát tak padla a spala.

T: Jasně.

R: A určitě tam je to, že se člověk myšlenkami zabývá tou prací i ve svém volném čase vlastně, to určitě, to určitě ano. Už jenom to, že ty dlouhé nedělní přípravy třeba na pondělní hodinu, nebo tak a pak vlastně všechno je jinak.

T: Takže třeba v tom Finsku, tam to nebylo ani tak řekněme tou prací s těmi dětmi, jako spíše s tím okolím, které bylo, které spíše jakoby kladlo ty překážky k výkonu té práce, ve srovnání třeba s tím (název školy), kde naopak to šlo z hlediska komunikace s těma kolegama, ale spíš tam bylo drsnější to prostředí kvůli těm děckám?

R: Asi jo, asi by se to tak dalo říct. Ale myslím si, co tady chybí a to je zároveň, a nebo možná i nevím, protože to možná já mám ten problém, tak mám pocit, že to všude chybí, ale že to je to, aby studenti, pokud vylezou, aby už věděli, co a jak můžou dělat. Protože jsou v pomáhajících profesích a pomáhající profese znamená, že jsem dennodenně vystaveni

mnoha vlivům. Ale to nikdo ty studenty neučí jak tomu předcházet, co může ten člověk udělat, já vím, že to jsou léta praxe. Člověk se prostě čtyřicetkrát spálí a pak už ví, že tohle prostě dělat nebude. Ale myslím si, že mnoho mladých lidí, a já nejsem výjimka, narazí na začátku a pak už nechce, protože to je náročný. A to je jenom tím, že mě nikdo nenaučil pracovat tady s těma hranicema, tohle vám nikdo v té škole neřekne. Tam na tohle není vůbec branej nějaký... Ba naopak, já jsem přišla a já jsem tady dělala hodně, spolupracuju s katedrou sociální pedagogiky a dramatickou výchovu jsem dělala a tak, takže my jsme naučený hodně jakoby vždycky zreflektovat hodinu na konci blablabla. A teď jsem přišla do toho Finska a zjistila jsem, že tam je všechno úplně jinak, že já jsem naučená něco, ale že tam to není. Že tam není to, co já očekávám, že tak to bude nastavený a pak mně to bylo líto a narazím strašně na to, že to právě nefunguje tak, jak já jsem byla naučená a nejsem schopná si to udržet dlouhodobě sama o sobě. A teď nevím, jestli odpovídám na něco, co jsme chtěli...

T: Ne, ne to je v pohodě, ono je to docela hezký, docela hezky zapadá, já jsem rád. A takže v podstatě byste byla pro, aby se ta výuka na školách třeba nějakým způsobem více orientovala na konkrétní situace nebo na konkrétní praxi?

R: Jo, měla by se stoprocentně by se měla výuka na univerzitě prostě... ano, teorie je jako jasná, super, paráda, všichni ji musí umět, ale mělo by tam být právě pracováno i s tím, že jsme lidi a že máme nějaký potřeby a měl by tam být dán prostor na rozvoj, na seberozvoj toho člověka. Aby on právě zjistil, co může... je krizová situace co může dělat. Co mi udělá dobře, co mi neudělá dobře, aby už ten člověk šel vybaven tím kufříkem do té školy prostě těch schopností a dovedností. Protože, to sám znáte, myslím, že si připravíte ideální hodinu a přijdou zvířátka a nic se neděje. Že pak jste akorát frustrovaný, že jste tam čtyřicet hodin něco připravoval a teď se to tak nějak jako mávnutím kouzelného proutku, prostě všechno pryč. Takže nazdar, pak už nemáte chuť vůbec nic dělat, že jo.

T: Jo, to je pravda, jo. Já bych se ještě trošičku vrátil k těm vyrovnávacím strategiím. Já nevím, samozřejmě asi, že jo, člověk obecně uznává jejich důležitost, nebo možná prospěšnost, ale nejsou to spíš jenom takové fráze ohledně toho, že člověk nějaké strategie zná?

R: Já právě asi o nich nevím ještě úplně možná o těch strategiích. Jako pro mě, já ty vyrovnávací strategie sama u sebe neznám asi, to je právě to. Že já třeba jenom vím, že mě dělá dobře, když si lehnu a poslouchám hudbu třeba, to třeba vím, ale zase vím, že i když je mi blbě, tak prostě si na to ten čas nenajdu, protože vím, že je spousta dalších věcí, který vlastně jsou. A tím se asi ještě jednou vracím k tomu, že pokud by ta supervize byla na těch školách, tak by ten člověk, ne musel, ale je to, ten čas je tady pro tebe, už je tam ten čas, kdy ten člověk si ho může vzít, takhle doma u sebe si ho asi těžko vezme, tam už je rodina, tam už je něco jiného. Takhle to je to, že člověk jde někam za někým jiným, prostě do jiného prostředí a to je prostě něco jiného. Takhle jste sám zase, nebo já bydlím sama, takže sám za sebe je tam člověk jakoby zavřený s tím problémem. Takže jo, já můžu mít vyrovnávací strategie, že pak chytnu flašku a můžu se ožrat, jo. Jestli je to jedna z vyrovnávacích strategií. -smích-

T: A tak já nevím, používají se různé věci, vy už jste zmínila, že teďka přemýšlíte nad tím, že byste zkusila nějaké sporty třeba a já nevím, nějaká kulturní oblast třeba...

R: Jasně, návštěva kulturního zařízení a tak. Určitě to je samozřejmě vyrovnávací oblast, ale u mě to hodně bylo z finančních hlediska, že jsem si to nemohla dovolit, takže tam byla izolace v tomhle. Takže se teď znovu do toho najíždím.

T: Dobrý no, krásný. Já se podívám, kolik toho máme.

R: No, klidně pokračujme. Jo, takže určitě je to tím, že člověk nezná strategie. Nezná a neví, možná, že si neuvědomuje, že se mu od té doby, co nastoupil do práce třeba vede nějak a že to může být právě díky té práci. Že nezná, jak na něj může ta práce působit, pokud je nováček, o to více. Že neví jak moc a myslí si, že tohle je třeba běžná část toho pracovního procesu, přičemž by neměla být, že jo? To, že dojdete domů nasraný, jo, může být, ale otázka je, co je za tím a jak to pak člověk ventiluje a jestli přijde člověk unavený, tak určitě jo, ale zas jak, prostě že jo? A je to... a to, když je student, tak si tady vyzkouší už na měsíční praxi, jenže tady, když člověk chodí každý den, na osm hodin a to už je pak jiná soda, to už je pak trochu jiný kafičko, než co se ohrálo na té výšce. Takže tam se setká s těma, že jo, věcma a měl by vědět. Prostě ten, kdo ví, je připraven. No, takže by měl vědět a zase je to, sebe znát, to mě asi tak jako.

T: Jak dlouho se v tom vidíte, teďka ještě v té konkrétní práci s tím, že byste chtěla dělat tu vysněnou...

R: No, to já teď řeším, no.

T: Ted' to řešíte zrovna?

R: Já mám, no...já to řeším už od té doby, co jsem nastoupila, tak to řeším, takže...*(smích)*. Já jsem to měla nastavené tak, já teda mám smlouvu do konce prosince, ale měla jsem to nastavený tak, že odejdu v červnu a že už jako v červenci, nebo v září už tam nebudu a... protože jsem vždycky takhle utekla po půl roce odněkud. Že jsem vždycky vyhořela velmi rychle, že jsem neměla ty strategie.

T: A co pak teda? Opět školství, nebo už...

R: No, já jsem chtěla odjet do zahraničí, takže...

T: Do zahraničí?

R: No.

T: Můžu se zeptat kam máte namířeno?

R: No, to tak jako úplně... to teď ještě řeším. Já jsem se vrátila z Belgie třeba dneska, tak tam bylo pěkně. Ale měla jsem Nový Zéland na mysli, trochu podívat se mimo Evropu.

T: Vyložení jenom se podívat, nebo za prací.

R: Podívat se, trhat tam jabka a pročistit si hlavu.

T: Mě zaujalo právě to, že cestujete a...

R: No a pak právě vidíte, jak to funguje jinde jinak.

T: No. Takže a u nás to teda funguje řekněme relativně dobře, nebo relativně špatně?

R: Ve srovnání s?

T: Ve srovnání s tím, co vidíte jinde.

R: Já si myslím, že český učitel je snaživý učitel, že tam ta snaha v mnoha ohledech je, ale tím, jak naráží na spoustu aspektů, jako je vedení, rodina, rodiče a ty děcka už jako s tou neúctou, prostě s tím, že já nic nepotřebuju vědět, tak je to prostě řehole. A kdo si nevyzkoušel, neví.

T: Přesně tak.

R: Takže co jsem já, co mám srovnání z té speciální školy z Finska, tak si myslím, že jsou kreativní učitelé v Čechách a že se jako snaží. Ale samozřejmě materiální vybavení ano, ale zase si myslím, že co my nemáme v těch penězích, tak ten český učitel si ty kartičky fakt udělá a poctivě, protože chce. Takže jo, je to příjemnější, když ten materiál někdo doveze, že tam jsou ty finance, líp se pracuje ve třídě, kde máte přístup k internetu hned, prostě všechny děti to vidí, protože ta výuka je jiná, variabilní, protože můžete stahovat z youtube a ukazovat jim v hodinách hudebky blabla, ale je to o těch lidech, no. Je to o těch lidech a nedivím se, protože tady je ta motivace velká.

T: Je velká? Dobře, tak jo.

R: Hezký konec..*(smích)*

T: Tak já děkuju moc...