

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Stres v práci pedagogů v době pandemie COVID-19
Bakalářská práce

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Petra Bartošová**

Osobní číslo: **H19037**

Studijní program: **B0288A250002 Humanitní studia**

Specializace: **Specializace v pedagogických vědách**

Téma práce: **Stres v práci pedagogů v době pandemie COVID-19**

Téma práce
anglicky: **Stress in the work of teachers during the COVID-19
pandemic**

Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Cílem práce bude zjistit, jaké stresory se vyskytly v práci pedagogů v době pandemie v roce 2020. Teoretická část bude zaměřena na vymezení pojmů a bližší seznámení s problematikou. Jako první zde bude definován stres obecně a pojmy s ním spojených-stresor a stresové situace, historie výzkumu stresu, druhy, příčiny a důsledky stresu. Dále zde bude ještě zmíněna frustrace a deprivace. Jako další bude více věnována pozornost stresu konkrétně u pedagogů-příčiny vzniku, jeho důsledky-jako například syndrom vyhoření, a jak s tímto jevem lze pracovat. Praktickou část bude tvořit kvantitativní výzkum, který bude uskutečněn pomocí dotazníků. Jako respondenty jsem si zvolila učitele vyučující na druhém stupni základních škol matematiku nebo český jazyk. Cílem tohoto výzkumu bude zjistit, které stresory u sebe pedagogové identifikovali a u které z těchto dvou skupin učitelů se jich objevilo více.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.

HENNIG, Claudius, Gustav KELLER a Jitka VRÁTILOVÁ. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MÍČEK, Libor, Vladimír ZEMAN a Masarykova univerzita. *Učitel a stres*. Opava: Vade mecum, 1997. ISBN 80-86041-25-5.

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

PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Management. ISBN 978-80-247-4751-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi, 3: Stres, frustrace a konflikty*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1527-8.

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

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jana Křišťálová

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

1. května 2021

Termín odevzdání bakalářské práce:

1. května 2022

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D. v.r.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D. v.r. vedoucí
katedry

V Pardubicích dne 1. května 2022

Prohlašuji:

Práci s názvem Stres v práci pedagogů v době pandemie COVID-19 jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 31.3.2022

Petra Bartošová

PODĚKOVÁNÍ

Ve své práci bych chtěla poděkovat PhDr. Janě Křišťálové nejen za vedení práce, ale především za trpělivost a odborné rady po celou dobu psaní. Velké díky také patří pedagogům, kteří si našli čas i v takto hektické době a účastnili se mého výzkumu.

ANOTACE

Cílem práce bude zjistit, jaké stresory se vyskytly v práci pedagogů v době pandemie v roce 2020. Teoretická část bude zaměřena na vymezení pojmů a bližší seznámení s problematikou. Jako první zde bude definován stres obecně a pojmy s ním spojených-stresor a stresové situace, historie výzkumu stresu, druhy, příčiny a důsledky stresu. Dále zde bude ještě zmíněna frustrace a deprivace. Jako další bude více věnována pozornost stresu konkrétně u pedagogů-příčiny vzniku, jeho důsledky-jako například syndrom vyhoření, a jak s tímto jevem lze pracovat. Praktickou část bude tvořit kvantitativní výzkum, který bude uskutečněn pomocí dotazníků. Jako respondenty jsem si zvolila učitele vyučující na druhém stupni základních škol matematiku nebo český jazyk. Cílem tohoto výzkumu bude zjistit, které stresory u sebe pedagogové identifikovali a u které z těchto dvou skupin učitelů se jich objevilo více.

KLÍČOVÁ SLOVA

stres, stresor, pedagog, výuka

TITLE

Stress in the work of teachers during the COVID-19 pandemic

ANNOTATION

The aim of the work is to find out what stressors occurred within the work of teachers during the Covid-19 pandemic in 2020. The theoretical part focuses on the definition of terms and a closer acquaintance with the issue. First, the stress in general and the concepts associated with it – a stressor and the stressful situations, a history of stress research, types, causes and consequences of stress are defined here. Frustration and deprivation are also mentioned in this part. Next, additional attention is paid to stress, specifically for educators – the causes of its origin and consequences – such as Burnout syndrome and how to work with this phenomenon. The practical part consists of quantitative research, which is being carried out using the questionnaires. As respondents I chose the Math and Czech language teachers working at the second stage of Primary schools. The aim of this research is to find out which stressors the teachers identified themselves and in which of these two groups of teachers more of them appeared.

KEYWORDS

stress, stressor, pedagogue, teaching

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Stres	11
1.1 Definice	11
1.2 Historie výzkumu	12
1.3 Rozměr stresu.....	14
1.4 Stresor	14
1.4.1 Druhy	15
1.5 Obecný adaptační syndrom	16
1.5.1 Fáze.....	16
1.6 Stresové situace.....	17
1.6.1 Frustrace a deprivace	18
1.7 Projevy stresu	18
1.7.1 Fyziologie stresu	19
1.8 Způsoby zvládnání stresu	19
1.8.1 Obranné mechanismy	20
1.9 Důsledky stresu	21
2 Učitel.....	22
2.1 Vymezení	22
2.2 Role učitele.....	22
2.2.1 Požadované kompetence	23
2.3 Typologie	25
2.4 Vyučovací styly.....	26
3 Stres v práci pedagogů.....	28
3.1 Příčiny stresu.....	28
3.2 Důsledky stresu	29
3.2.1 Syndrom vyhoření.....	29
3.3 Prevence	31

4	Pandemie COVID-19.....	33
4.1	Dopady na výuku	33
4.1.1	Žáci.....	34
4.1.2	Učitelé.....	34
4.1.3	Rodiče.....	35
	PRAKTICKÁ ČÁST	36
1	Cíl výzkumu.....	36
2	Formulace hypotéz.....	36
3	Metoda sběru dat.....	37
4	Charakteristika výzkumného souboru	37
5	Sběr dat	37
6	Výsledky pilotáže	38
7	Zpracování a vyhodnocení dat.....	38
8	Statistické vyhodnocení hypotéz	49
9	Interpretace výsledků.....	53
	Závěr	56
	POUŽITÁ LITERATURA	58
	SEZNAM GRAFICKÝCH PŘÍLOH.....	62
	PŘÍLOHA A – Dotazník.....	63

Úvod

Přelom let 2019-2020 přinesl spoustu nových, a především nečekaných událostí, se kterými se společnost velmi těžce vyrovnávala. Nový druh onemocnění COVID-19 se šířil nezastavitelně po celém světě. Z klasických nemocí, jako je například kašel a rýma, se staly obávané symptomy dané nemocí. Vlády byly nuceny urychleně jednat a docházelo k uzavírání restaurací, většiny obchodů a dokonce i škol. Ačkoliv to málo kdo očekával, lidstvo znovu čelilo pandemii smrtelné nemoci. Celá situace se výrazně promítla ve fungování globální společnosti. Životní styl, na který byla většina společnosti zvyklá, byl nahrazen stylem plný nejistot, chaosu a také strachu. Jednou ze skupin, kterou coronavirus silně zasáhl, byli pedagogové. Po uzavření škol se veškerá výuka přenesla do on-line světa, což bohužel pro mnoho vyučujících bylo velice náročné a stresující.

Stres v práci pedagogů v roce 2020 se stal inspirací pro mou bakalářskou práci a zároveň i motivací zjistit, jaké stresory pedagogové pocítovali a v jaké intenzitě. Ke zpracování tématu mě dále vedl fakt, že většina výzkumů se věnuje dopadům pandemie na ekonomiku a další podobné oblasti, zatímco dopadům na výuku a na samotné učitele se věnuje jen velmi malé množství.

Práce se zabývá stresem v práci pedagogů v době pandemie COVID-19 a je tvořena celkem dvěma částmi. Jako první je část teoretická, ve které je ujasněna terminologie a pojmy úzce spojené s tématem. Hned první kapitola se zabývá problematikou stresu obecně. Nachází se zde jeho základní vymezení, historie výzkumu stresu, jeho projevy a důsledky, ale také jaké jsou způsoby zvládání stresu. Na tuto kapitolu navazuje kapitola pojmenovaná Učitel. V ní je popsáno, jaké kompetence povolání pedagoga obnáší, jaké jsou typologie a učební styly učitelů a další podobné kategorie.

Třetí kapitola, dalo by se říct, je spojením dvou předchozích kapitol, jelikož pojednává o stresu právě u pedagogů. Zde se čtenář může dozvědět, jaké jsou možné stresory při výkonu tohoto povolání a jaké mohou mít důsledky. V návaznosti na dopady stresu u pedagogů je zde zařazena podkapitola o syndromu vyhoření, jelikož povolání pedagoga je jedním z nejrizikovějších zaměstnání, u kterého se toto onemocnění objevuje. Na závěr třetí kapitoly je vypsáno několik rad, jak je možné se stresu vyvarovat či zmírnit jeho důsledky.

Konec této části je tvořen kapitolou o onemocnění COVID-19 a vliv pandemie na výuku. Dopady distanční výuky jsou čerpány z několika výzkumů a jsou zde rozebírány důsledky na učitele, žáky a rodiče žáků.

Praktickou část tvoří kvantitativní výzkum, jehož cílovou skupinou jsou učitelé vyučující na druhém stupni matematiku a český jazyk. Primárním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké stresory přinesla pandemie pro učitele a sekundárním cílem bylo porovnání stresorů u vyučujících zvolených dvou předmětů. Na jeho základě jsem chtěla zjistit, zda byl vztah mezi mírou stresu a předmětem, jenž osoba vyučovala.

TEORETICKÁ ČÁST

V této části se budu věnovat definování pojmů a upřesnění terminologie. Text bude rozdělen celkem do tří hlavních kapitol: stres, učitel a stres v práci pedagoga. Čtvrtou kapitolou je spíše jen doplňující k tématu a týká se pandemie COVID-19, ve které je jen velmi stručně popsána celá situace její dopady na výuku.

1 Stres

Původ slova stres není zcela jednoznačný. V publikaci Psychologie zdraví (Křivohlavý, 2009) je označen původ slova v mechanice, kde se používal pro situaci, při které byl materiál vystaven zátěži. Například když kovář vložil rozžhavené železo pod lis. Naopak Bártová (2011) uvádí, že slovo pochází z anglického slova stress, jež poté převzala latina a vzniklo slovo stringere, které znamenalo něco utahovat, stahovat či zadržovat smyčku kolem krku oběšence. Podrobnější výklad o původu tohoto slova najdeme u Kebzy a Šolcové (2004). Ten dělí historii daného pojmu do tří období:

1. *Období (přelom 14.-15. století):* V této době se používá ve spojitosti s pojmy hardship (těžkosti, útrapy), straits (obtížná situace) nebo adversity (neštěstí, nepřízeň osudu)
2. *Období (přelom 17.-18. století):* Vlivem průmyslové revoluce se význam pojmu odklonil od původního označení a začíná se užívat pro vyjádření fyzikálního tlaku, napětí či síly.
3. *Období (současnost):* V dnešní době se slovo částečně navrácí k původnímu významu, avšak je zachován jeho význam jak ve fyzice, tak v psychologii.

1.1 Definice

S pojmem stres se dnes setkáte víceméně všude, avšak v mnoha případech je užitý nesprávně. Dalo by se říct, že laická veřejnost takto označuje jakoukoliv zátěž v jakékoliv intenzitě. Je ale nezbytné, tato dvě slova od sebe rozlišovat. Zátěží myslíme: „*namáhání adaptačních způsobilostí osobnosti, organismu.*“, zatímco stres je: „*zátěž dosahující takového stupně, že hrozí přesáhnout síly jedince ji zvládat*“ (Helus, 2018, str. 173). Danou komparaci pojmů můžeme doplnit faktem, že tyto pojmy se liší především vnímáním člověka z hlediska zvladatelnosti (Kebza a Šolcová, 2004). Z těchto tvrzení lze

vyvodit, že zátěž je pro nás jakákoliv situace, s níž se musíme vypořádat a v momentě, kdy řešení problému je nad naše síly, hovoříme o stresu.

Definicí pojmů stres najdeme opravdu mnoho. Jednu z prvních najdeme u H. Selyeho: „*Stres je nespecifická (tj. nastávající po různých zátěžích stereotypně) fyziologická reakce na jakýkoliv nárok na organismus kladený*“ (Schreiber cit. dle Bártová 2011, str. 10). Pozdější publikace však uvádí spíše tuto: „*Komplexní proces, který vzniká jako odpověď na nadměrné požadavky kladené na naše tělesné a duševní rezervy*“ (Kebza a Šolcová, 2004, str. 11).

1.2 Historie výzkumu

Už jen ze samotných definic je jasné, že chápání stresu se v různých dobách lišilo. V knize Psychologie zdraví od Jara Křivohlavého (2009) najdeme čtyři nejdůležitější osobnosti, které se zabývaly výzkumem stresu.

Jedním z prvních badatelů byl proslulý **Ivan Petrovič Pavlov (1849-1936)**. S Pavlovem jsou neodmyslitelně spojeny experimenty se psy. V rámci bádání o problematice stresu se zabýval fyziologickými změnami v organismu psů, kteří se ocitli v těžké konfliktní situaci. Experiment probíhal tak, že psům ukázal buď čtverec a dostali najíst, nebo obdélník a následoval elektrický šok. Postupem času však Pavlov zmenšoval rozdíl mezi těmito dvěma obrazy, až byly od sebe nerozeznání. Na to psi reagovali způsobem, že při prezentaci obou, již od sebe nerozeznatelných, obrazců se začali třást. Tuto reakci nazval „stržení vyšší nervové činnosti“ a následně se věnoval dějům v jejich organismu a chování v právě stresových situacích.

Druhou významnou osobností je **Walter Bradford Cannon (1871-1932)**. Tento americký fyziolog většinu svého života zkoumal fyziologické změny v organismu, který je vystaven těžkým situacím. Stejně jako Pavlov i on své experimenty prováděl na zvířatech, která vystavoval například nadměrnému hluku či teplotě. Výsledkem jeho výzkumu bylo, že v ohrožení dochází k celkové mobilizaci organismu a celkovému zvýšení činnosti sympatického nervového systému. Díky tomuto je považován za průkopníka studia tak zvaného sympatoadrenálního systému při stresu. Nejvíce proslul svou teorií: „Fight or Flight“, v češtině bychom to nazvali jako bojuj nebo uteč.

Nyní se dostáváme ke jménu, které je s výzkumem stresu nejvíce spojováno. **Hans Selye (1907-1972)** se narodil v Rakousku, avšak pro studium si vybral nejdříve slovenské Komárno, a poté Prahu. Příběh, jak došel k objevení stresu a stresorů, je poměrně zajímavý. V mládí asistoval u jednoho experimentu, během něhož podával jedné skupině krys ovariální výtažek a druhé skupině fyziologický roztok. Po ukončení výzkumu zjistil, že všechny krysy měly peptický vřed, zvětšenou nadledvinu a atrofii brzlíku. Touha zjistit příčiny tohoto úkazu byla natolik silná, že experiment zopakoval znovu. Krysy vystavoval různým stresorům a zjistil, že v různých podmínkách působí odlišné podněty. Reakce organismu na ně označil jako stres. Na tuto teorii později navázal teorií obecného adaptačního syndromu (Bartůňková, 2010).

K problematice výzkumu stresu také přispěl pojmenováním rozměru stresu a označil dva jeho protipóly-eustres a distres. Důležité u Selyeho je zmínit, že stres nevnímal pouze jako něco negativního, ale naopak si uvědomoval, že je to součást našeho bytí a popsal ho jako „koření“ našich životů. Bezstresový stav je až smrt (Bártová, 2011).

Stejně jako všechny teorie, ani ta Selyeova, se neobešla bez kritiky. Bylo mu vytýkáno, že jeho model v případě, že šlo o člověka, vykazoval značné nedostatky. Jako Freud byl příliš zaujat pudy, tak Selye byl zaujat pokusnými zvířaty. Dále se kritici zaměřili na fakt, že nebral v potaz emoce a duševní stránku člověka, která při boji se stresory hraje podstatnou roli (Křivohlavý, 2009).

Richard S. Lazarus (1922-2002) navázal na teorie Cannona a Selyeho, ovšem odlišil se od nich tím, že svou pozornost upnul na lidi místo zvířat. Soustředil se hlavně na to, co se odehrává v psychice člověka, který se ocitne v těžké životní situaci. Výsledky interpretoval ve svém modelu dvojího zhodnocení situace ohrožení.

- *Prvotní zhodnocení situace* je zvážení situace z hlediska ohrožení. Patří sem jak ohrožení, které hrozí v daný moment, tak ale i ohrožení, které by mohlo nastat jako jeho důsledek. Důležité je objektivní zhodnocení stavu světa a stejně tak role subjektivních faktorů. Jednoduše řečeno: co jedince ovlivňuje v jeho usuzování, hodnocení a zvažování dané situace.
- *Druhotné zhodnocení situace* se zaměřuje na možnosti daného jedince situaci zvládnout. V danou chvíli přemýšlíme, zda se ubráníme spíše obranou nebo útokem. Stejně jako u předchozího zhodnocení, i zde se zohledňují objektivní a subjektivní faktory.

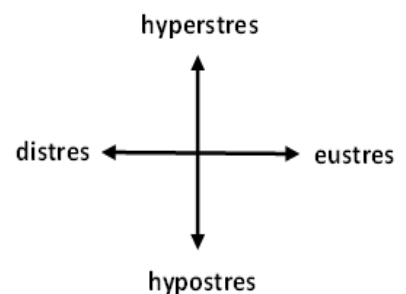
- *Zranitelnost* je jedním z nejdůležitějších faktorů při hodnocení rizik ohrožující situace. Například dítě a starý člověk jsou zranitelnější než adolescent. Stejně tak jedinec, který má s problémem pozitivní zkušenost, situaci vyřeší lépe než osoba s žádnou dosavadní zkušeností.

1.3 Rozměr stresu

Jak jsem již zmiňovala, autorem této myšlenky je H. Selye. Základními póly jsou eustres a distres. Eustres je kladně působící stres, který je pro nás prospěšný. Motivuje nás k další činnosti, a můžeme díky němu dosáhnout lepšího výkonu. Naopak distres (alostatický stres) označuje negativně působící stres (Bártová, 2011).

Jiří Plamínek (2013) píše, že čím více se potýkáme s eustresem, tím více jsme odolní a stabilní proti možnému distresu. Z tohoto důvodu bychom měli eustres aktivně vyhledávat. Naopak upozorňuje, že i distres má svou podstatnou roli, a tou je upozornění na existující nebezpečí. Důležité ale je, nechat na sebe distres působit jen v momentě, kdy je to opravdu nutné.

Obrázek č.1 Rozměr stresu



Další dva póly jsou hyperstres: „*Stres přesahující míru adaptability*“ a hypostres: „*Stres, který ještě nedosáhl hranice nezvládnutelnosti, ale kumulací s dlouhodobým působením může dojít ke zvratu*“ (Křivohlavý, 1994, str. 8).

1.4 Stresor

Se stresem je neodmyslitelně spojen pojem stresor. „*Stresory jsou činitelé, podněty různého charakteru (fyzikální, chemické, psychosociální), které jsou subjektivně prožívány a kognitivně hodnoceny jako zátěžové (stresové)*“ (Švinglová, 2006, str. 12). Jednodušší definici bychom mohli uvést: „*faktor, kterým je proces stresu vyvolán nebo vytvářen.*“ (Míček, 1997, str. 14).

Kebza a Šolcová (2004, str. 13) ve své knize *Komunikace a stres* vysvětluje, kdy se pro nás podnět stává stresorem: „*O tom, zda se pro nás situace stane stresorem, rozhoduje jednak charakteristika stresoru (např. jeho druh, intenzita, rozsah, délka působení), jednak naše psychika, naše vnímání a hodnocení této situace*“. Stresor je tedy podnět, který odstartuje reakci neboli stres. Při posuzování, zda se jedná o stresor či nikoliv, hraje podstatnou roli naše subjektivní chápání situace.

1.4.1 Druhy

Rozdělení stresorů najdeme hned několik. Cungi (2001) uvádí dělení na akutní a chronické stresory. Tyto dva typy se od sebe liší dobou působení. Akutní stresor působí jen v určitý okamžik (např. autonehoda či znásilnění), naopak chronický stresor se vyznačuje se chronickými a opakujícími situacemi (např. pracovní přetížení).

V publikaci *Stres a jeho mechanismy* (Bartůňková, 2010) se naopak setkáme s dělením stresorů na:

- Fyzikální (např. teplota, tlak, elektrický proud)
- Chemické (např. jedy, alkohol, infekce)
- Biologické (např. hlad, bolest)
- Psychosociální (např. úzkost, strach ze zkoušky, strach z nemoci)

Dále zdroje stresu dělíme na vnější a vnitřní. K vnějším vlivům řadíme traumatické zážitky, zaměstnání s vysokou úrovní stresu (lékaři, letoví dispečeri nebo učitelé), spěch, hluk, nejistota budoucnosti, nekontrolovatelné události. K vnitřním příčinám řadíme například konflikt osobních voleb (Melgosa, 1997).

Poslední dělení, které zde bude zmíněno, je uvedené v *Psychologii lidské odolnosti* (Paulík, 2017) je podle oblasti působení:

- **Senzorickou:** To jsou podněty, které působí na naše smysly.
- **Emocionální:** Sem řadíme stresory vzniklé ze sociálního styku, sociálních rolí nebo technostres. Tyto podněty často vyvolávají afektivní odezvu.
- **Mentální:** Dané stresory působí zejména na naše kognitivní procesy (pozornost, představivost, myšlení, rozhodování a paměť).

1.5 Obecný adaptační syndrom

Autorem této teorie je H. Seley. Jakmile tělo detekuje narušení homeostázy stresorem, automaticky spouští reakci, kterou nazýváme OBECNÝ ADAPTAČNÍ SYNDROM. Obecný adaptační syndrom neboli General Adaptation Syndrom (GAS) je: „*stabilní (nespecifický) vzor odpovědí organismu na ohrožení*“ (Křivohlavý, 2009, str. 167).

1.5.1 Fáze

Během tohoto procesu dochází ke snaze znovuzískání stability a má celkem tři fáze:

1. Fáze poplachová

Tato fáze je první odpověď na působení stresoru. Spouští se všechny obranné schopnosti organismu a připravuje se na reakci „bojuj nebo uteč“. Tuto reakci můžeme dnes pozorovat spíše u zvířat, ale dříve jsme ji mohli najít i u lidí (Křivohlavý, 2009).

Z fyziologického hlediska dochází k uvolnění energetických zásob organismu, živiny a energie jsou dodávány do svalů. Krev se nám stahuje z trávicího ústrojí, díky čemuž při akutním stresu cítíme stažený žaludek. Zároveň máme pocit, že se nám bystří smysly. Velmi známým projevem je také nadlimitní vytrvalost, a především rychlost běhu v daný moment (Pugnerová, Kvintová, 2016).

2. Fáze rezistence

V tuto chvíli už organismus se stresorem bojuje. Doba tohoto boje závisí na obranyschopnosti organismu a na síle stresoru. Pokud boj trvá příliš dlouho, může dojít k tzv. nemocem adaptace jako je například žaludeční vřed. V této fázi se začíná aktivovat adrenokortikální systém (Pugnerová a Kvintová, 2016).

3. Fáze vyčerpanosti

V této fázi dochází k selhání organismu a zhroucení. Jedním z projevů může být třeba deprese (Pugnerová a Kvintová, 2016).

1.6 Stresové situace

Situaci můžeme považovat za stresovou, pokud je pro nás nezvladatelná. Jedná se tedy o nadlimitní zátěž, která může být způsobena buď jedním silným stresorem, nebo nadlimitním množstvím každodenních stresorů (Křivohlavý, 2009).

Důležité je znovu zmínit, že zde hraje neopomenutelnou roli subjektivní prožívání situace. V praxi to vypadá tak, že naprosto stejná situace může být pro jednoho člověka zvladatelná, zatímco pro druhého může být fatální (Řezáč, 1998).

Švinglová (2006) uvádí těchto šest druhů:

- **Vnější:** Sem řadíme fyzikální a chemické stresory (hluk, teplo, chlad atd.).
- **Časové:** Daný druh situací je specifický časovou tísní.
- **Ze zodpovědnosti:** Tento druh bychom mohli popsat jako strach ze selhání. Řadíme sem strach z rizika, důležitosti úkolu nebo i zkouškový stres.
- **Sociálně patologické:** Ty můžeme najít jak v pracovním, tak i nepracovním životě. Jako nejzávažnější stresor tohoto druhu považujeme ztrátu emočně blízké osoby.
- **Z vnitřního nesouhlasu:** Daná situace nastává, pokud plníme úkol, který se nám zdá naprosto nesmyslný nebo s ním nesouhlasíme.
- **Pracovní a profesní:** Jak sám název avizuje, tyto situace nastávají v zaměstnání. Jako zdroj může být: sociální pracovní prostředí (klima pracoviště, konflikty rolí), organizace práce, obsah práce, pracovní perspektiva (nejasný karierní řád), fyzické prostředí (prach, hluk).

Zajímavá je Holmesova-Raheova škála životních událostí, kterou později upravil De Meus. Jedná se o výčet stresových situací s přiřazenými počty bodů, které určují, jaký dopad mohou mít dané situace na zdraví člověka. Celkem obsahuje přes čtyřicet položek. Nejvyšší počet bodů má úmrtí manžela/ky či smrt příslušníka rodiny. Naopak nejméně stresující je dle autorů změna v náboženských činnostech nebo v počtu rodinných setkání. Při aplikaci této metody si daný jedinec zvolí, s jakými z těchto stresorů se setkal v posledních měsících a sečte jejich hodnoty. Pokud je výsledek součtu vyšší než 250, hrozí u jedince vysoké riziko onemocnění (Míček, 1997).

Škála byla mnoha autory zkritizována, a to z důvodu, že metoda nebere v úvahu subjektivní prožívání jedince. Opomíná fakt, že každá osoba může danou situaci hodnotit jako jinak psychicky náročnou. Dále Holmes a Rahe nezahrnuli drobné podprahové stresory jako je například hluk, zima a podobně (Míček, 1997).

1.6.1 Frustrace a deprivace

K druhům stresových situací můžeme ještě zařadit frustraci a deprivaci. „*Frustrace*, pojem odvozený od latinského slova *frustra* (marně), znamená zmaření potřeby. Jde vlastně o pocity a vnitřní stavy, které taková situace vyvolává“ (Štěpáník, 2008, str. 11). Je to tedy neúspěšná snaha dosažení nějakého cíle, přičemž úsilí je mařeno překážkou různého charakteru. Překážky mohou být například sociální či fyzické.

Pokud je však nedosažení potřeby dlouhodobé, přechází frustrace na deprivaci. „*Deprivace* obecně je definována jako *zátěžová situace, kdy je po dlouhou dobu neuspokojena významná psychická či biologická potřeba jedince*“ (Pugnerová a kol., 2019, str. 168). Mezi jednu z nejzávažnějších druhů deprivací patří citová deprivace, kterou se v českém prostředí nejvíce zabýval Zdeněk Matějček, a jedná se o nedostatečné uspokojení citových potřeb dítěte či absence matky v průběhu vývoje dítěte.

1.7 Projevy stresu

Projevy stresovanosti můžeme pozorovat v mnoha oblastech našeho života. Musil (2010) uvádí dva typy projevů. První z nich jsou subjektivní, sem řadíme podrážděnost, duševní rozladění, zlost a podobně. Druhým typem jsou objektivní projevy, které zvyšují aktivizační hladinu ve fyziologických ukazatelích jako jsou: strach, negativní emoce a vztek. V praxi negativní emoce vyvolá sekreci adrenalinu a noradrenalinu, což uvede do pohybu pohybový i oběhový systém, jež zajišťují potřebnou energii pro útěk či útok nebo způsobují zvracení a průjem.

Švinglová (2006) uvádí těchto šest oblastí, kde můžeme projevy pozorovat:

- **Duševní oblast:** Zde se jedná hlavně o citovou a myšlenkovou oblast. Jako příklad bych uvedla: poruchy spánku, podrážděnost a agresi.
- **Sociální oblast:** V této oblasti dochází především k narušení sociálních vztahů a komunikaci. Může se to týkat jak pracovního, tak i osobního života.

- **Chování:** Jedním z projevů jsou změny v chování. U jedince může dojít ke snížení nebo naopak zvýšení aktivity, neklidu anebo také chaotickému a neúčelnému chování.
- **Tělesná oblast:** Konkrétní projevy sledujeme na své tělesné stránce. Dochází ke zvracení, pocení, svalovému třesu nebo dokonce ochablosti.

1.7.1 Fyziologie stresu

Při styku se stresorem se v těle aktivují dvě hlavní soustavy. První z nich je sympatikus, jenž je součástí vegetativní nervové soustavy. Má za úkol aktivovat jednotlivé orgány a hladké svalstvo, zrychluje srdeční tep, zvyšuje krevní tlak, dochází k rozšíření zornic. Dále stimuluje dřeň nadledvinek k vyloučení adrenalinu a noradrenalinu. Celý proces trvá od registrace stresoru jen pár sekund (Pugnerová a Kvintová, 2016).

Druhý je hypotalamus. Stejně jako sympatikus i hypotalamus aktivuje adrenokortikální soustavu. Posílá signály do hypofýzy, která následně vyplavuje hormony, a to především ACTH. ACTH stimuluje kůru nadledvinek, která produkuje glukokortikoidy, z nichž je nejdůležitější kortizol neboli stresový hormon, který reguluje hladinu krevního cukru a působí protizánětlivě a tlumivě. Glukokortikoidy hrají podstatnou roli v regulaci metabolismu (Pugnerová a Kvintová, 2016).

1.8 Způsoby zvládnání stresu

Při nadměrné zátěži se organismus snaží na dané podmínky adaptovat. Novým pojmem v této kapitole je coping. Termín označuje vědomou a aktivní strategii zvládnání zátěže, pomocí níž eliminujeme či alespoň minimalizujeme zátěžové podněty (Pugnerová, Kvintová, 2016). V knize Psychologie lidské odolnosti (Paulík, 2017) autor upozorňuje na rozdíl mezi pojmem adaptace a coping. Oba pojmy označují strategii zvládnání nějaké nepříznivé situace, ale adaptace je využívána, pokud se jedná „jen“ o zátěž, zatímco pokud čelíme stresu, je potřeba vyvinout větší úsilí k dosažení homeostázy organismu – tedy coping.

Rozlišujeme dva typy strategií, jejichž autorem je Lazarus. Pokud jedinec vyhodnotí situaci jako řešitelnou, tak zvolí tzv. strategii zaměřenou na řešení problému. U jedince vidíme aktivní přístup a snahu situaci změnit. Ovšem pokud je problém považován za neřešitelný, je použita strategie zaměřená na emoce. Ta se vyznačuje především snahou

redukovat veškeré negativní dopady a myšlenky, které vznikly v jedné ze stresových situací (Paulík, 2017).

V publikaci Lékařská psychologie (Vymětal, 2003) se setkáme s dělením na vnitřní (internalizace) a vnější (externalizace) způsoby zvládnání stresu. Internalizace je typická tím, že se jedinec snaží vyřešit problém sám. Zaměřuje se na dopady daného stresoru a na jeho význam pro daného jedince. Naopak při externalizaci osoba hledá oporu ve svém okolí, na kterém se ale postupem času stává závislou.

1.8.1 Obranné mechanismy

Obranné mechanismy slouží jako nevědomá adaptace na subjektivně zátěžové a ohrožující události, které by mohly mít negativní vliv na naše sebepojetí. S danou problematikou se jako první zabýval S. Freud a později jeho dcera A. Freudová (Paulík, 2017).

Stejně jako temperament i dané postupy jsou stálé a spíše neměnné. Jsou považované za nevhodné strategie a v současné době jich známe více než čtyřicet. Mezi nejvíce zmiňované patří (Pugnerová a Kvitová, 2016):

- **Vytěsnění:** Stresor je bezděky vytlačen z našeho vědomí. Nejčastěji se jedná o velmi stresující událost.
- **Regrese:** Při řešení problému dochází k regresi na vývojové úrovni. Nevědomě se uchýlíme se k dětinskému či pubertálnímu řešení.
- **Racionalizace:** Racionalizace znamená hledání rozumného ospravedlnění pro danou skutečnost či chování. V jiných okolnostech by se jednalo o nepříjemnou situaci či nepříjemné chování.
- **Projekce:** Vlastní problémy a záměry jsou promítány (přenášeny) na jinou osobu.
- **Popření:** Na rozdíl od vytěsnění, popření je zcela vědomé. Dochází k popírání existence negativní události z důvodu ochrany svých emocí.
- **Útěk do fantazie:** Místo řešení problému dochází k záměně negativních pocitů za příjemné, které jsou však naprosto nereálné. Stresová situace je řešena pouze ve fantazijním světě.

V rámci obranných mechanismů může dojít k tzv. naučené bezmocnosti, což Paulík (2017, str. 315) popisuje jako: „*Postoj ke světu vycházející z přesvědčení o vlastní slabosti a nedostatku schopností získaného na základě zkušenosti*“. Jedinec má, jednoduše řečeno, pocit, že nemá smysl nebo nedokáže vynaložit vlastní úsilí na řešení problému. Ovšem může se to také stát jako záminka pro přenechání řešení dané situace někomu jinému. Osoba svému okolí může tvrdit, že na zadaný úkol či řešení nestačí, a očekává, že předá svou odpovědnost někomu jinému. Odpovědnost často přebírají nadměrně protektivní rodiče, kteří to chápou jako svou povinnost. Takováto reakce ale může u jedince pocit bezmocnosti ještě více prohlubovat (Paulík, 2017).

1.9 Důsledky stresu

Už antičtí myslitelé a filozofové viděli propojenost mezi duší a tělem. Pokud je narušena psychická rovnováha člověka, promítne se to i do fyzické oblasti. Musil (2010) dělí dopady na krátkodobé, dodatečné a dlouhodobé. Projevem krátkodobých stresorů je snížení výkonu jedince. Jedná se například o chybné řešení kognitivních úloh nebo omezení celkové činnosti. Dodatečné dopady, jak je z názvu patrné, se dostaví až po působení stresoru. Například po působení skupiny stresorů může dojít ke snížení vytrvalosti. Poslední skupinou jsou dlouhodobé důsledky stresu, mezi které řadíme nemoci srdce a oběhového ústrojí, duševní choroby, rakovinu či poruchy trávicího traktu.

Stres může také vyvolat tzv. posttraumatický stres: „*Posttraumatický stres, stav vyvolaný vzpomínkou na šokující událost jako bylo např. znásilnění nebo na dlouhodobé těžce stresující zážitky, jako byl např. pobyt v nacistickém či komunistickém táboře*“ (Nakonečný, 2003, str. 343). Jedná se o to, že jedinec prožije velmi zátěžovou situaci, jejíž projevy postupně odeznívají. Ovšem vzpomínka na daný moment či danou dobu může být trvalá a projevuje se psychickými důsledky. Časté projevy jsou: děsivé sny, úzkostné stavy při setkání se s místem činu či fixace myslí na utrpěné trauma. V dnešní době se posttraumatický stres objevuje velmi často u vojáků, kteří ukončili misi zahraničí (Nakonečný, 2003).

2 Učitel

„Škola základ života“, o tom už psal Jaroslav Žák v první polovině minulého století. Nutno ale dodat, že samotná škola by nemohla fungovat bez svých zaměstnanců, a především pedagogů.

2.1 Vymezení

Na samotný úvod je dobré ukotvit pojem učitel. Laicky bychom mohli říct, že se jedná o člověka, který vyučuje ve škole. Ovšem z odborného hlediska je dané tvrzení naprosto nedostačující. Přestože úloha učitele jako taková není zcela přesně nikde definovaná, spousta autorů se o ni pokusila. Pedagogický slovník (Průcha, 2003, str. 261) uvádí následující: *„Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“*. V definici si můžeme povšimnout, že učitele řadíme do kategorie pedagogických pracovníků. Upozorňuji na to z důvodu častého užívání slov učitel a pedagogických pracovníků jako synonym.

Podobný termín je edukátor: *„Profesionál, který řídí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.)“* (Průcha, 2002, str. 17). Ačkoliv se může zdát, že náplň práce se velmi podobá, pedagogičtí pracovníci tvoří pouze část z celého souboru edukátorů. Příkladem může být edukátor jógy nebo duševní hygieny.

2.2 Role učitele

Termín sociální role vyjadřuje: *„Očekávání, které na jedince klade jeho sociální okolí“* (Nakonečný, 2009, str.123). Každý jedinec může mít hned několik rolí: matka, dcera, učitelka a jiné.

Učitelské role v knize od Vašutové (2004) jsou následující:

- **Poskytovatel poznatků a zkušeností:** Pedagog by měl žákům upravit poznatky tak, aby je později mohl předat žákům v učivu.
- **Poradce a podporovatel:** Jedním z požadovaných úkolů od pedagoga je, aby nejen žáky učivem prováděl, ale také je k učení motivoval. Dále řeší se studenty různé problémy-sociálně vztahové, postojoyé či rozhodovací.
- **Projektant a tvůrce:** Vytváří vlastní strategie vyučování, učební pomůcky a různé kurikulární či výukové projekty.

- **Diagnostik a klinik:** Učitel by měl rozpoznávat individuální potřeby a zájmy žáků, a pokud vidí nějaké problémy, snažit se najít jejich zdroj. Další jeho úlohou je pozorovat sociální vztahy ve třídě a komunikovat jak s žáky, tak i rodiči, výchovnými poradci a dalšími.
- **Reflektivní hodnotitel:** Tato role obsahuje jak hodnocení žáků, tak ale i hodnocení kurikula, výuky a samozřejmě i sebe sama.
- **Třídní a školní manažér:** Nedílnou součástí je vedení a vyučování třídy. Zároveň pedagog spravuje vybavení ve svém kabinetu, pracovně a třídě.
- **Socializační a kultivační vzor:** Pedagog představuje model hodnot, pro který je typický vzorec kultivovaného a etického chování. Pokud bychom se bavili o odborném vzdělávání, tak zde představuje model profesní socializace.

2.2.1 Požadované kompetence

V publikaci Profese učitele v Českém vzdělávacím kontextu od Jaroslavy Vašutové (2004, str. 105) najdeme základních oblastí kompetencí. Dané oblasti vychází z celostátního a integrujícího přístupu k učiteli, ale také profesního standartu učitele. Tento standart: *„Stanovuje, co by učitel měl znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách“*.

Autorka uvádí těchto sedm oblastí kompetencí:

1. Předmětová/ oborová

Učitel má osvojené systematické znalosti aprobačního oboru odpovídajícím potřebám ZŠ/SSŠ, umí propojit poznatky ze všech předmětů a tvořit mezi nimi vzájemné vazby. Dokáže vyhledat a zpracovat informace především v rámci aprobačních oborů a má uživatelské dovednosti v oboru informačních a komunikačních technologií. Je schopný transformovat metodologii poznání do způsobu myšlení žáků.

2. Didaktická a psychodidaktická

Ovládá strategie vyučování a učení, a to ve spojitosti jejich kauzálních, sociálních a psychologických aspektů. Umí užívat základní metodologii výuky daného předmětu, kterou dokáže přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům školy. Zná rámcový vzdělávací program a zvládá vytvořit vzdělávací program a projekt výuky. Zná všechny teorie hodnocení společně

s jejich psychologickými aspekty a následně je umí použít v kombinaci se znalostmi individuálních zvláštností žáků a požadavků vedení školy.

3. Pedagogická

Zná veškeré procesy a podmínky výchovy, které jsou spojené se znalostí jejich psychologických, multikulturních a sociálních aspektů. Díky znalosti vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání se dobře orientuje v kontextu výchovy a vzdělávání. Umí podpořit rozvoj individuálních potřeb žáků jak v zájmové, tak volní oblasti. Zná a respektuje práva dítěte.

4. Diagnostická a intervenční

Na základě individuálních předpokladů a vývojových odlišností žáků umí využít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování. Je schopný uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování. Dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a rozpoznat projevy šikany a týrání u žáků, přičemž ovládá prevenci a nápravu těchto jevů. S tím souvisí i znalost zajištění kázně ve třídě a řešení výchovných problémů.

5. Sociální, psychosociální a intervenční

Pedagog umí vytvořit příznivé jak pracovní, tak učební klima ve škole a třídě, kdy je samozřejmostí znalost sociálních vztahů ve třídě. Ovládá způsoby řešení náročných sociálních situací ve škole i mimo ni. Také musí znát vliv mimoškolního prostředí, médií a vrstevníku na dítě, a pokud v nich spatřuje negativní determinanty, měl by znát prostředky prevence a nápravy. S tím také souvisí dovednost pedagogické komunikace, kterou používá jak ve škole, tak s rodiči. Nezbytná je také znalost rodinné výchovy.

6. Manažerská a normativní

Má přehled o vzdělávací politice, kterou je schopen použít při výkonu svého zaměstnání. Ovládá administrativu spojenou s agendou žáků a jejich vzdělávacích výsledků. Zvládne organizovat mimovýukové aktivity a dokáže vytvářet projekty institucionální spolupráce, jejichž součástí jsou i zahraniční. Je schopen vést žáky a následně je motivovat ke vzájemné spolupráci.

7. Profesně a osobnostně kultivující

Učitel by měl mít všeobecný přehled, díky kterému může formovat postoje a hodnotové orientace žáků. Zná zásady profesní etiky učitele, díky které si osvojí reprezentativní chování dané profese a dokáže obhájit své pedagogické postupy. Dále by měl být schopný sebereflexe a spolupráce s kolegy.

Každý z pedagogů by se měl řídit učitelským desaterem. Jeho autorem jsou Kalhous a Horák (1996) a obsahuje následující body:

1. Umět komunikovat se žáky
2. Dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka
3. Správně provádět individuální ústní zkoušku
4. Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě
5. Umět se pohotově rozhodovat ve standartních i neobvyklých situacích
6. Znat a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příklady ve výchově žáků
7. Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody
8. Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání
9. Znat nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat
10. Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách

2.3 Typologie

V odborné literatuře najdeme mnoho typologií pedagogů. Průcha (2002) ve své knize uvádí dvě rozdělení, která jsou asi nejvíce známá. První typologizace je podle druhu a stupně školy, na kterém pedagogové pracují. Jedná se o učitele: mateřských škol, základních škol, středních škol a dalších. Jako druhá je zde uvedena diferenciaci podle oborů, a především podle vyučovacích předmětů, které vyučují. Máme například učitele matematiky, českého jazyka, výtvarné výchovy a další.

K starším typologiím bychom mohli zařadit teorii Ch. Caselmanna, který vytvořil dvě skupiny. První je logotrop, ten se orientuje především na učivo a vědomosti žáků. Druhý typ je paidotrop, jež svou pozornost upíná na žáky, jejich vývoj a výchovu (Dytrtová a Krhutová, 2009).

V knize Psychologie pro učitele můžeme najít klasifikaci K. Lewina (Lewin in Čáp, 2001). Stanovil tři typy: liberální, demokratický a autokratický. Liberální výchova nebo vedení se vyznačuje velmi slabým nebo žádným vedením. Většinu času nejsou kladeny žádné požadavky, avšak pokud nějaké zadané jsou, není kontrolováno jejich splnění.

Demokratický nebo také sociálně integrační styl je typický podáváním návrhů pedagogem. Žákům stanoví několik způsobů řešení nebo několik možností, avšak volba je na nich. Dává tedy méně příkazů a snaží se podporovat individuální iniciativu. Tento styl je poměrně obtížný pro pedagogy, avšak hodnocen dětmi nejlépe.

Poslední typ je autokratický, při kterém je dáváno velké množství příkazů a je brán velmi malý ohled na osobní přání a potřeby žáků. Tento typ učitele se snaží vstřípit žákům své vlastní úsudky, zkušenosti a rozhodnutí. Je dáván jen velmi malý prostor pro samostatnost.

Vašutová (2004) považuje tyto typologie za překonané a sama uvádí dva typy učitelů-chameleony a tradicionalisty. Jak už je z názvu patrné, chameleon se přizpůsobuje změnám a je nakloněn všemu novému, zatímco tradicionalista trvá na tradicích a nové způsoby přijímá velmi obtížně a pomalu.

2.4 Vyučovací styly

Termín vyučovací styl označuje: “*Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které jaké jedinec uplatňuje ve vyučování*“ (Průcha, 2003, str. 356). Tyto metody si každý pedagog utváří během své praxe, pro každého jedince jsou naprosto typické a nezaměnitelné a odvíjí se od jedinceva kognitivního stylu.

V knize Vyučovací styly učitelů (Fenstermacher, Soltis, 2008) najdeme tyto tři metody:

1. **Exekutivní:** Tento styl se vyznačuje především dobrým řízením třídy a je typický vyučováním, které vede k efektivnímu učení.
2. **Facilitační:** Učitel se snaží co nejvíce porozumět žákovi a jeho individuálním potřebám.
3. **Liberální:** Vzdělávací cíle a znalost učiva jsou stavěny na první místo.

Všechny tyto styly doplňuje Mareš (2013), který uvádí, že u exekutivního stylu se učitel řídí ověřenými vyučovacími metodami, propracovanými učebními materiály a také novými technologiemi. Důraz je kladen na kontrolu činnosti žáků a jejich odpovědnost za dosažené výsledky. Inspiruje se teoriemi o efektivním řízení.

Facilitační styl zdůrazňuje význam znalostí a zkušeností, které si žák přinese do školy. Učitel je spíše chápán jako průvodce, který pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a nechává jim osobní svobodu. Tento styl čerpá z existenciální filozofie a humanistické psychologie.

Posledním typem je liberální, kdy se učitel snaží osvobodit mysl žáků, ukazuje jim odlišné pohledy na poznávání okolního světa. Své myšlenky čerpá v liberální výchově a emancipačním vyučování.

3 Stres v práci pedagogů

V předešlých dvou kapitolách jsem se věnovala pojmům stres a učitel obecně. V této kapitole blíže definuji, jak se projevuje stres právě u pedagogů, jaké jsou jeho příčiny a jaké jsou možné strategie, aby ke stresu nedošlo.

3.1 Příčiny stresu

V publikaci Učitel a stres (Míček, 1997) nalezneme tyto příčiny:

- 1. Příliš mnohou povinností, nedostatek času:** Na pedagogy jsou často kladené vysoké požadavky, které musí splnit ve velmi krátkém čase. Mnohdy se stává, že daný jedinec tyto úkoly nezvládá a stávají se pro něj nadlimitní zátěží neboli stresem.
- 2. Příliš mnoho žáků ve třídě:** Práce s velkým množstvím žáků je opravdu náročná a může být velmi vysilující. Každé z dětí má individuální potřeby, které by se měl pedagog snažit naplnit. Dalo by se říct, že kontakt s žákem je minimální. Z tohoto důvodu se někteří učitelé uchýlí k takovému postupu, že se jen snaží udržet kázeň ve třídě.
- 3. Nezájem žáků o učení:** Pokud žáka učivo nezajímá a odmítá přijmout informace od učitele, může pedagog mít pocit bezúčelnosti své práce.
- 4. Kázeňské problémy ve škole:** Učitelova snaha předat žákům znalosti je v tomto případě ztížena narušováním výuky žáky. Narušování může být v různé míře a ve většině případů je v rozporu se školním řádem.
- 5. Příliš velký zájem, snaha rodičů ovlivňovat učitele:** V některých případech je stres vyvolán rodiči žáků, kteří se snaží ovlivnit, často i přesvědčit učitele, že jejich dítě mělo dostat lepší známku nebo že jeho hodnocení je nepřiměřené.
- 6. „Dusná atmosféra“ v pracovním kolektivu:** Jedním z nejčastějších stresorů se, bohužel, stávají disharmonické vztahy na pracovišti. Dochází ke konfliktům jak mezi kolegy, tak s vedením školy.
- 7. Mobbing:** Mohli bychom tím nazvat teror na pracovišti. Jedná se o neúměrnou soutěživost mezi kolegy, která může vyústit až ve snahu vyloučit některé členy ze sboru. Tato situace by se také dala popsat jako šikana mezi kolegy.

8. Problémy mužských a ženských sborů: Obecně platí, že toto zaměstnání vykonávají spíše ženy než muži. Díky tomu ve sboru často dochází k rozpolcení kolektivu a dalším problémům.

9. Problémy s řediteli: Tento bod velmi úzce souvisí hned s první příčinou. Mnohdy se stává, že ředitelé kladou vysoké požadavky na své zaměstnance nebo může docházet k nadměrné kontrole a následné kritice práce pedagogů v dané škole.

Publikace, z níž byl tento seznam stresorů čerpán, už je poměrně starší, ovšem nutno podotknout, že i v současnosti se pedagogové potýkají se stejnými problémy. Jak píše Fontana (2014) ve své knize *Psychologie ve školní praxi*, tak i nyní je na učitele kladeno velké množství požadavků, a to nejen ze strany žáků, kolegů, rodičů, ale také vedení školy a politiků. Mnohdy jsou tyto požadavky protichůdné a pedagog není schopen je splnit. Jedním z nejvíce stresujících požadavků je například udržení kázně ve třídě. Dále Fontana zmiňuje problém s nejasně vymezeným počtem hodin potřebné k výkonu práce. Povolání pedagoga obnáší nejen vyučování žáků ve škole, ale také trávení spousty času nad přípravami na vyučování či nad kontrolou zadaných úkolů. Díky těmto faktorům je skoro nemožné pro učitele oddělit pracovní život od osobního života. Velice stresující je kritika, která pochází jak od rodičů a žáků, tak ale i od školní inspekce nebo médií a je tímto způsobem shazována prestiž učitelské profese. Na některé pedagogy mohou také citově působit úspěchy a neúspěchy žáků. Fontana považuje za největší stresor: *„vlastní smysl pro profesionální úroveň a frustrace z pocitu, že jí plně nedosahují“* (str. 371).

Zajímavý je výzkum Václava Holečka (2001), který ukazuje, že pedagogové považují pracovní přetížení za hlavní příčinu stresu v jejich zaměstnání. Druhou nejčastěji zmiňovanou příčinou je vedení školy a až na třetím místě jsou problémoví žáci.

3.2 Důsledky stresu

Důsledky stresu u pedagogů se nijak zvlášť neliší od důsledků klasického stresu, jež jsem popisovala v kapitole 1.8. „Důsledky stresu“. Důležité je ale upozornit na vyšší riziko syndromu vyhoření právě u učitelů.

3.2.1 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření neboli Burn-out syndrome jako první definoval Hendrich Freudenberger v článku „Staffburnout“ v roce 1974 (Gabrhelová, 2017). Jedná se o: *„Stav, kdy dochází subjektivně k tělesnému, citovému a duševnímu vyčerpání“*

(Pugnerová a kol., 2019, str.213). Smetáčková ve své knize Učitelské vyhoření (2020) upozorňuje na fakt, že je syndrom vyhoření někdy zaměňován za depresi.

Způsobuje ho dlouhodobé setrvávání v situacích, které jsou pro jedince emocionálně náročné. Konkrétní příčiny jsou nejčastěji spojené s výkonem práce, ale mohou být také zapříčiněny nízkou schopností zvládat stresové situace a řešit problémy, nebo samozřejmě osobnostními charakteristikami jedince (Gabrhelová, 2017). Musil (2010) uvádí, že jsou dvě příčiny syndromu vyhoření: **vnitřní** neboli osobnostní příčiny a sem řadí profesionály v pomáhajících profesích, je příznačný i pro lidi různých profesí nebo ženy v domácnosti. Pak jsou to **vnější příčiny**, kterých můžeme najít opravdu mnoho.

Švinglová (2006) uvádí toto rozdělení příčin syndromu vyhoření u učitelů:

- 1. Individuální psychické příčiny:** Do této skupiny bychom mohli zařadit perfekcionalismus, nereálné aspirace, negativní myšlení nebo ztrátu smyslu života.
- 2. Individuální fyzické příčiny:** Patří sem například nedostatek odolnosti vůči zátěži nebo nezdravý způsob života jako je nadváha či alkoholismus.
- 3. Institucionální příčiny:** Do této kategorie spadá pracovní klima instituce, vysoká hladina hluku nebo vysoký počet problémových žáků ve třídě.
- 4. Širší společenské příčiny:** Jednou z příčin tohoto druhu je špatné společenské ohodnocení učitele. Také sem patří přenášení odpovědnosti za chyby ve výchově dětí a mládeže právě na pedagogy.

Syndrom vyhoření má několik fází. Syndromu předchází takzvané předchorobí nebo se také nazývá jako fáze nadšení. Během ní se jedinec snaží pracovat co nejlépe za vidinou úspěchu. Má vysoké ideály, které se snaží naplňovat i přes chronické pracovní vytížení. Úspěchu se mu však nedostává (Musil, 2010).

Následuje tedy první fáze-frustrace. Jedinec má čím dál více úkolů a dostává se do takové časové tísně, že není schopen dodržet svůj původní systém a plán. Také začíná pociťovat zklamání z neúspěchu

Druhou fází je apatie a stagnace. Začínají se objevovat neurotické příznaky, které sice jedince neodrazují od práce, ale pracuje chaoticky. Z původního nadšení polevuje a dostává se do určité rutiny.

Poslední fází je fáze celkového vyčerpání. Dostavuje se uvědomění, že vykonává práci jen z nutnosti a původní záměry kritizuje. Je unavený, nerudný a zklamaný. Problémy z práce se promítají ve všech oblastech života – psychické, sociální a zdravotní. Jedinec není schopen znovu získat dostatek sil. V této fázi je nezbytné vyhledat odbornou pomoc.

3.3 Prevence

V knize Antistresový program pro učitele (Hennig, 1996) najdeme několik rad, jak se vyhnout či zbavit stresu jako pedagog. Ve své práci jsem uvedla jen několik z nich, případně jsem spojila související rady.

1. Snížit příliš vysoké ideály

Pokud na sebe klademe příliš vysoké nároky může dojít k frustraci. Snažit se tedy přijmout fakt, že jsme jen lidé neboli chybující a nedokonalí tvorové.

2. Nepropadat syndromu pomocníka

Myslet především na své potřeby a nesnažit se zcela zavděčit všem okolo nás. Zároveň nebrat vše a všechny jako vlastní zodpovědnost. Také je důležité naučit se říkat ne, pokud cítíme, že jsme přetížení.

3. Stanovení si priorit

V tomto bodě bychom měli umět označit nejdůležitější činnosti, které chceme dělat nebo čeho chceme docílit. Všechny ostatní jsou pro nás nadbytečné, zbytečné, tudíž je iracionální se jimi zatěžovat.

4. Správný časový harmonogram

Pro naše duševní zdraví je prospěšné si předem připravit rovnoměrný časový plán, který jsme schopni zvládnout. Sem můžeme zahrnout jak krátkodobé, tak dlouhodobé plány a v obou případech bychom se měli co nejvíce snažit stanovený harmonogram dodržet. Samozřejmě nesmíme opomenout přestávky, během nichž získáváme zpět potřebnou energii.

5. Umět být zdravě kritický

Pod tento bod můžeme zařadit hned několik doporučení. Prvním z nich je umění se zkritizovat, ale stejně tak i pochválit. Jako další se musíme naučit přijmout fakt, že na všem lze najít něco negativního a naším úkolem není tyto negativní vlivy zcela eliminovat, ale spíše se naučit s nimi pracovat. Příkladem může být vzniklý konflikt ve třídě, který je dobrý řešit s rozvahou a nenechat se jím zcela ovlivnit.

6. Mít emocionální a věcnou podporu

Je dobré veškeré své dobré i špatné pocity někomu sdělovat a případně s danou osobou prodiskutovat, proč tomu tak je. Zároveň další osoba může nabídnout praktickou radu či řešení.

7. Žijte zdravě

Pod tento bod spadá správná životospráva. Měli bychom zdravě jíst, mít dostatek spánku a také pohybu.

4 Pandemie COVID-19

Na konci roku 2019 se objevila nová mutace koronaviru, která zapříčinila celosvětovou pandemii. Jako první udeřila v čínském městě Wu-chan a odtud se velmi rychle rozšířila dál. Onemocnění později dostalo celosvětový název COVID-19 a během několika měsíců změnilo život lidem po celé planetě (Vláda ČR, 2020).

Přesně 12. března byl COVID-19 prohlášen celosvětovou zdravotnickou organizací za pandemii. Vlády po celém světě musely urychleně jednat a začaly vydávat opatření, která měla za úkol snížit jak rychlost, tak rozsah nemoci. V ten samý den došlo k uzavření škol ve 49 státech. Česká republika zavřela školy už o den dříve (Rokos a Vančura, 2020).

V České republice se první případ objevil 1. března 2020 a upoutal pozornost celé země. Následovala vlna opatření, mezi něž patřilo právě i uzavření škol (Rokos a Vančura, 2020). Konkrétně tímto opatřením se budu v této kapitole více věnovat.

4.1 Dopady na výuku

V současné době téměř nelze nalézt konkrétní závěry, jaký dopad měl COVID-19 na výuku, jelikož studie nejsou dokončeny a lze dohledat jen předběžné závěry. Možné je najít jen studie na názory účastníků distančního vzdělávání, tedy žáků, učitelů a rodičů. Jedním z důvodů nedostatku zdrojů je zaměření většiny studií na dopady pandemie na ekonomiku či cestování (Rokos a Vančura, 2020).

Školy v době pandemie přešly z prezenční výuky na výuku distanční. Ta se vyznačovala veškerou komunikací na dálku a převažující formou byla komunikace přes počítač. Vzhledem k tomu, že daná situace byla naprosto neočekávaná a s touto formou výuky neměl nikdo v takové míře dosavadní zkušenost, začaly se objevovat různé problémy. Samotný dopad této formy výuky nebyl jen na učitele a žáky, ale také na vedení školy a samozřejmě rodiče, kteří museli v mnoha případech s dětmi zůstat doma a nemohli docházet do zaměstnání. Proto můžeme spatřovat dopady uzavření škol i v ekonomice (Rokos a Vančura, 2020).

4.1.1 Žáci

Z výzkumu PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. (2021) vyplývá, že přes 36 % žáků nezvládalo probíranou látku. Tito žáci často pocházeli z nižších socio-ekonomických skupin. Další otázkou bylo, zda žáci shledávají distanční výuku zajímavější, avšak jen 20 % z nich odpovědělo ano.

Tyto výsledky bych porovnávala s výzkumem z roku 2020, jehož autory jsou Lukáš Rokos a Michal Vančura. Ti uvádí, že skoro 48 % žáků bylo s distanční výukou spokojeno. Zároveň ještě mezi sebou porovnávají žáky prvního a druhého stupně, kdy z prvního stupně se těšilo zpět do školy 86 %, zatímco z druhého o něco méně, a to konkrétně 69 % žáků. Za nejobtížnější předmět byla označena matematika, s tím že na druhém stupni byla společně s matematikou uváděna i fyzika (Rokos a Vančura, 2020).

Při řešení úkolů na prvním stupni pracovala jen velmi malá část samostatně (4 %), většina vypracovávala úlohy s dohledem rodičů. Naopak na druhém stupni třetina žáků vypracovávala úkoly samostatně (33 %) (Rokos a Vančura, 2020).

4.1.2 Učitelé

První výzkum se skupinou učitelů vůbec nezabýval, pouze výzkum Rokose a Vančury (2020). Ti informují, že skoro polovině (48 %) učitelů distanční výuka vyhovovala. Všichni pedagogové komunikovali se všemi žáky a celkem 62 % uvedlo, že maximálně tři žáci nespolupracovali, neodevzdávali úkoly, neplnili zadání a tak dále

Nová forma výuky byla také časově náročnější, jelikož učitelé museli nejen připravit materiály pro žáky, ale také následně opravovat zadané úkoly. Z hlediska statistiky můžeme říct, že 35 % vyučujícím zabrala příprava dvě hodiny a 31 % zabrala hodiny tři. Při výuce byly nejvíce využívány odkazy na učebnice, pracovní sešity či pedagogem vypracované pracovní listy.

Dále ve výzkumu můžeme najít, jaká pozitiva a negativa vidí pedagogové na distanční výuce. Nejčastěji uváděným pozitivem je práce v klidnějším prostředí. Za tím je navázání lepší interakce jak s rodiči, tak se žáky a volnější časový rozvrh spojený s možností vlastního časového harmonogramu. Naopak, negativa jsou nízká interakce se žáky a také komunikace mezi žáky navzájem, velmi malá zpětná vazba

od žáků, zda látce opravdu rozumí a také malý kontakt s kolegy. Mezi problémy s distanční výukou můžeme také zařadit problém učitelů s digitálními technologiemi.

4.1.3 Rodiče

V tomto roce vzrostla poptávka po doučování ze strany rodičů pro své děti. V dotazníku to uvedla více než třetina rodičů. Největší zájem byl o doučování ve škole v jakékoliv formě (individuální i skupinové) (PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o., 2021).

V dotazníku Rokose a Vančury (2020) se dozvídáme o spolupráci rodičů s učiteli, kdy obě skupiny rodičů, jak s dětmi na prvním stupni, tak i nad druhým stupni, uvedly, že komunikace byla dobrá až výborná. Nespokojeni byli asi jen čtyři rodiče.

PRAKTICKÁ ČÁST

V této části práce je detailně popsán kvantitativní výzkum uskutečněný metodou dotazníkového šetření. Chráska (2016, str. 11) ve své knize definuje kvantitativní pedagogický výzkum jako: „*Záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“. Jeho největší výhodou je možnost zahrnutí velkého počtu osob do daného šetření.

1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu byly konkrétní stresory, které u sebe pedagogové pozorovali v roce 2020, tedy v době první a druhé vlny pandemie COVID-19. Zároveň jsem si určila několik dalších cílů, jako například: jaký vliv měla nová forma výuky a počet povinností na psychiku učitelů nebo zda se stres z vydávaných opatření promítl i do pracovní oblasti respondentů. Pro zajímavost výzkumu jsem přidala porovnání mezi učiteli českého jazyka a učiteli matematiky. Stanovené výzkumné otázky byly následující: Jaký vztah je mezi vyučovaným předmětem a stresem u učitelů? Jaké konkrétní stresory u sebe kantoři pozorovali? Mělo množství povinností vliv na psychickou rovnováhu pedagogů?

2 Formulace hypotéz

Pro výzkum byly stanoveny následující čtyři hypotézy:

H1: Distanční výuka byla pro pedagogy matematiky více stresující než pro pedagogy českého jazyka.

H1₀: Distanční výuka byla pro pedagogy matematiky i českého jazyka stejně stresující.

H2: Učitelé českého jazyka měli více povinností než učitelé matematiky.

H2₀: Obě skupiny učitelů měly stejně povinností.

H3: V době pandemie byla větším stresorem pro učitele práce s technikou než přístup vedení školy.

H3₀: V době pandemie byla pro učitele stejně velkým stresorem jak práce s technikou, tak vedení školy.

H4: Učitelé, kteří vyučovali více než dvěma formami výuky, byli více stresovaní než učitelé vyučující dvěma a méně formami.

H4₀: Učitelé vyučující více než dvěma formami výuky byli stejně stresovaní jako učitelé vyučující dvěma a méně formami.

3 Metoda sběru dat

Jak jsem již zmiňovala, pro své téma jsem zvolila kvantitativní výzkum z důvodu možnosti získat větší počet odpovědí. Výzkumným nástrojem byl vlastní dotazník, který tvořilo celkem čtrnáct otázek rozdělených na dvě části. V první části byly otázky zaměřené na informace o respondentovi a v druhé části byly otázky k tématu. Konkrétní složení otázek bylo následující: největší počet tvořily otázky uzavřené a to konkrétně 7 položek. Dále byly celkem čtyři otázky otevřené, přičemž dvě byly doplňující vždy k předcházející otázce. Polouzavřená byla pouze jedna otázka a stejně tak i otázka škálová a výčtová, u které mohl respondent zaškrtnout neomezené množství odpovědí. Škálová otázka byla tvořena stupnicí: VŮBEC-SPÍŠE NE-NEVÍM-SPÍŠE ANO-VELMI. Pro jednodušší orientaci v datech, byl stres ve výzkumu pojat pouze jako negativní jev. Veškeré odpovědi v dotazníku byly zcela anonymní.

4 Charakteristika výzkumného souboru

Pro výzkum byli respondenti vybíráni stratifikovaným výběrem a hlavní skupinou byli učitelé vyučující na druhém stupni. Tato skupina byla rozdělena na dvě podskupiny, a to konkrétně na učitele matematiky a českého jazyka. Dané dvě podskupiny vyučujících byly zvoleny z důvodu, že považují tyto dva předměty jako jedny z nejdůležitějších, a také protože výuka každého z předmětů probíhá odlišným způsobem. Například u matematiky je potřeba používat i různé geometrické pomůcky, zatímco u českého jazyka nikoliv. Výzkumný soubor nebyl nijak místně ohraničen.

5 Sběr dat

Dotazník byl vytvořen pomocí stránky CLICK4SURVEY a jeho distribuce byla uskutečněna pomocí elektronické pošty. Výzkum začal dne 15. 02. 2022 a ukončen byl 04. 03. 2022. Za tuto dobu bylo vybráno celkem 206 odpovědí a vyřazeny musely být pouze tři z nich pro nekorektní odpovědi. Z dat vyplývá, že dotazník obdrželo celkem 418 lidí, z čehož odpovědělo 49 %, tedy 203 osob. Mou snahou bylo vyvážit počet učitelů matematiky a českého jazyka, přičemž ve výsledném počtu je zahrnuto 104 vyučujících matematiky a 99 vyučujících českého jazyka.

6 Výsledky pilotáže

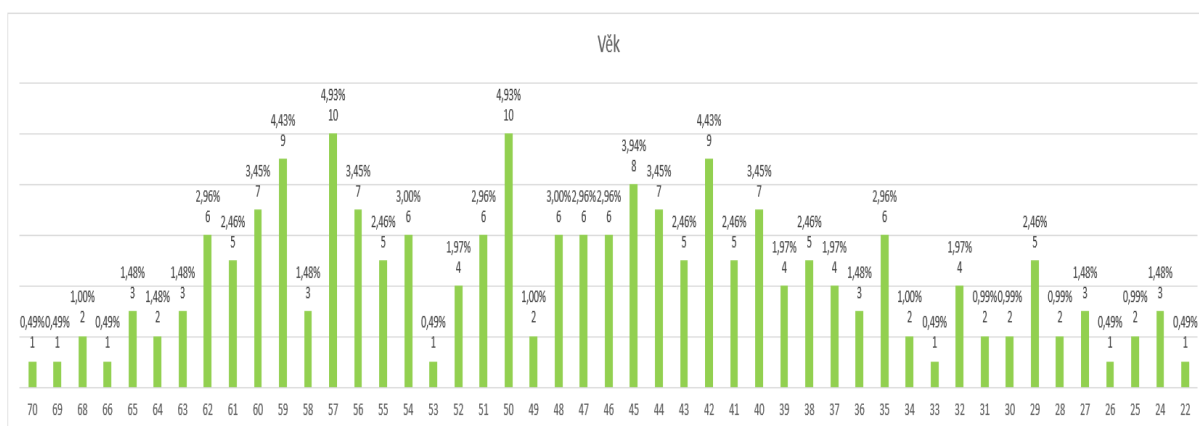
Před zahájením oficiálního výzkumu byly dotazníky poslány patnácti učitelům, aby mohly být případně upraveny hypotézy či nalezeny chyby a nejasnosti v otázkách. Po provedení předvýzkumu byly více ujasněny otázky č. 6 b a 10 b., u kterých si někteří respondenti nebyli jisti, co daná otázka znamená. Z tohoto důvodu bylo uvedeno několik příkladů pro lepší pochopitelnost otázky.

7 Zpracování a vyhodnocení dat

Po obdržení všech odpovědí byly otázky a odpovědi označeny příslušnými čísly a následně zapsány do záznamového archu pomocí programu Excel. Ze spočítaných výsledků byl vytvořeny tabulky, ze kterých bylo možné poté vypracovat grafy. V grafu jsou uváděny nejen celkové výsledky, ale také je zde uvedeno, jaké bylo zastoupení daných odpovědí u každé z podskupin respondentů. Vždy jsou uváděny jak absolutní, tak relativní četnosti. Pro otevřené otázky a ještě otázku 4 b. jsou výsledky uvedené pouze v tabulce z důvodu lepší přehlednosti dat.

Otázka č. 1 a.: Kolik Vám je let?

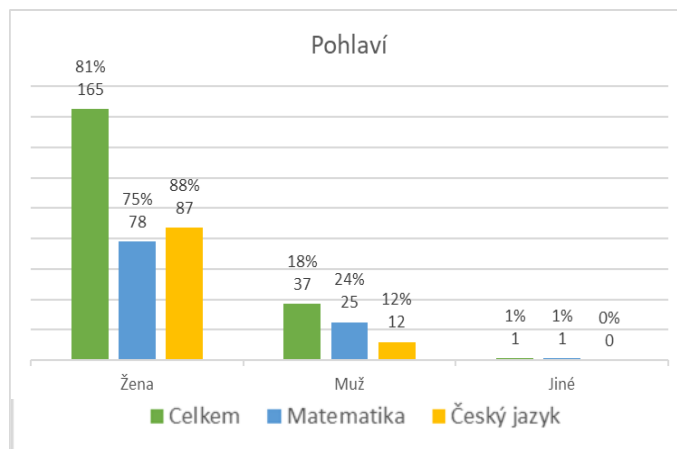
Graf č. 1 Věk respondentů



Věkové rozhraní bylo od dvaceti dvou do sedmdesáti let, přičemž 68 % respondentů se nacházelo v rozmezí čtyřicet až šedesát let.

Otázka č. 2 a: Jaké je Vaše pohlaví?

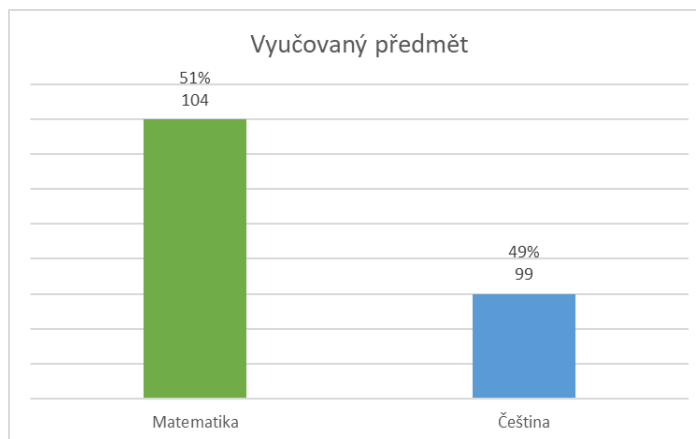
Graf č. 2 Pohlaví



Z grafu vyjadřujícího poměr pohlaví respondentů je patrné, že ženy tvořily 81 % z celého výzkumného souboru a muži pouhých 18 %. Jen jedna osoba uvedla jinou odpověď a tou konkrétně bylo označení heterosexuální queer.

Otázka č. 3 a: Jaký předmět vyučujete?

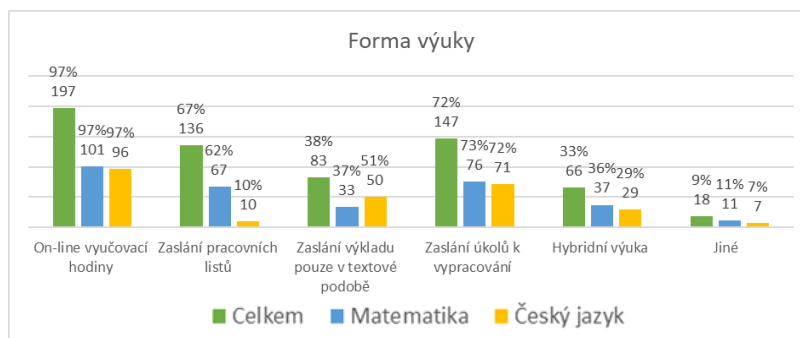
Graf č. 3 Vyučovaný předmět



Výše uvedený graf prezentuje, že ve výzkumném souboru bylo 104 vyučujících matematiky (51 %) a češtiny jen o několik méně a to konkrétně 99 (49 %).

Otázka č. 1 b: Jakou metodou jste vedl/a výuku v 1. a 2. vlně koronaviru?

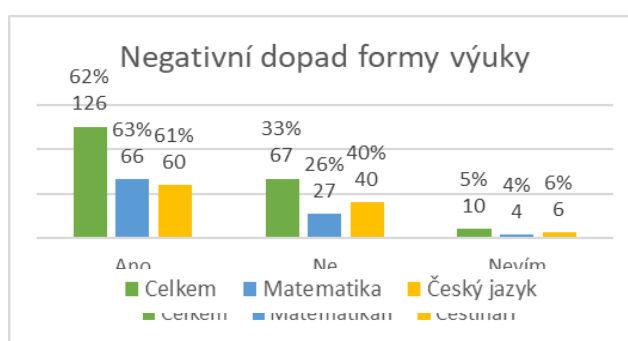
Graf č.4 Forma výuky



Zde byla zvolena výčtová otázka, při níž mohl respondent vybrat jednu či více odpovědí. Nejčastější odpovědí byly on-line vyučovací hodiny, kdy tuto variantu zvolilo 197 osob (97 %). Hned vzápětí je zasílání úkolů k vypracování (72 %) a zasílání pracovních listů (67 %). Metodu výuky, u které vyučující posílal výklad pouze v textové podobě, a hybridní výuku označilo přes 30 % jedinců. Možnost jiné označilo pouhých 9 % vyučujících a zmíněny zde byly například videa, individuální konzultace či on-line kvízy a cvičení. Odpovědi skupin kantorů se lišily pouze v zasílání pracovních listů, které zvolilo 67 % ze všech pedagogů matematiky, zatímco pedagogů českého jazyka jen 10 % společně, se zasíláním výkladu pouze v textové podobě, kde došlo k opačné situaci, jelikož tuto variantu zvolilo 51 % vyučujících českého jazyka, zatímco vyučujících matematiky jen 37 %.

Otázka č. 2 b: Domníváte se, že distanční forma výuky měla na Vaši psychiku negativní dopad?

Graf č.5 Dopad výuky



62 % ze všech respondentů odpovědělo, že nová forma výuky měla negativní dopad na jejich psychiku. Variantu, že výuka negativní dopad neměla, zvolilo 33 % respondentů a 5 % osob zaškrtno možnost *NEVÍM*. Pokud se zaměříme na porovnání odpovědí mezi pedagogy matematiky a českého jazyka, tak se opět odpovědi nijak významně neliší, kromě odpovědi *NE*. Tuto možnost zvolilo 40 % učitelů českého jazyka, zatímco učitelů matematiky pouhých 26 %.

Otázka č. 3 b: Co pro Vás bylo největším problémem při v on-line výuce?

Tabulka č.1 Největší problém při distanční výuce

	Celkem		Matematika		Český jazyk	
	A. Č.	R. Č.	A. Č.	R. Č.	A. Č.	R. Č.
Absence stejných žáků	2	1 %	1	1 %	1	1 %
Absence zpětné vazby žáků	19	9 %	10	10 %	9	9 %
Děti nezapínaly kamery a byly jen „obrázky“	10	5 %	5	5 %	5	5 %
Dlouhé sezení u PC	13	6 %	5	5 %	6	6 %
Kontrola úkolů	18	9 %	9	9 %	9	9 %
Krátký čas na osvojení nové formy výuky	4	2 %	2	2 %	2	2 %
Lhostejnost rodičů	1	1 %	0	0 %	1	1 %
Nadměrné množství povinností	1	1 %	0	0 %	1	1 %
Navázat kontakt se všemi žáky	3	1 %	2	2 %	1	1 %
Neaktivita a nespolupráce žáků	30	15 %	23	11 %	7	7 %
Nedostatečná komunikace	6	3 %	1	1 %	5	5 %
Nedostatečný osobní kontakt	28	14 %	14	7 %	14	14 %
Nejistota z nařízení ministerstva a jejich rychlé změny	5	2 %	1	1 %	4	4 %
Některým jedincům nefungovaly poslané úkoly	2	1 %	1	1 %	1	1 %
Nemožnost ověření, že práci opravdu udělali žáci	2	1 %	1	1 %	1	1 %
Nervozita před kamerou	1	1 %	0	0 %	1	1 %
Nezodpovědnost a nepřipravenost žáků	3	1 %	1	1 %	1	1 %
Nic	1	1 %	0	0 %	2	1 %
Nutnost být neustále k dispozici	1	1 %	0	0 %	1	1 %
Oční kontakt	2	1 %	1	1 %	1	1 %
Organizace skupinové práce či her	2	1 %	0	0 %	2	2 %
Pomalé tempo, nestíhání plánu	2	1 %	1	1 %	1	1 %
Problém s připojením/technikou žáků	15	7 %	8	8 %	7	7 %
Příprava na přijímací zkoušky	1	1 %	0	0 %	1	1 %
Skoro nemožné oddělit osobní život od pracovního	7	3 %	3	3 %	4	4 %
Starost o vlastní děti, které byly doma kvůli distanční výuce	5	2 %	2	2 %	3	3 %
Technologie	47	23 %	24	23 %	23	23 %
Udržení pozornosti žáků a snaha o jejich aktivizaci	25	12 %	12	12 %	13	13 %
Více časově náročná příprava	22	11 %	11	11 %	11	11 %
Vlastní demotivace, pocit vyčerpání	8	4 %	2	2 %	6	6 %
Zdravotní potíže v důsledku distanční výuky	5	2 %	3	3 %	2	2 %
Způsob hodnocení žáků	3	1 %	1	1 %	2	2 %
Způsob předání informací (efektivní výuka)	8	4 %	4	4 %	4	4 %
Ztráta kontroly nad výukou	8	4 %	4	4 %	4	4 %

Jak jsem již vysvětlovala výše, výsledky z této otevřené otázky jsou pro lepší orientaci uvedeny v tabulce. Z výsledků si můžeme povšimnout, že největší problém tvořila práce s technikou (23 %) a hned vzápětí je neaktivita a nespolupráce žáků (15 %) společně s chybějícím osobním kontaktem (14 %). Velké zastoupení měla také snaha aktivizovat žáky a udržení pozornosti žáků (12 %). Podobnou četnost můžeme vidět i u časové náročnosti přípravy na výuku (11 %). Naopak pouze 1 % uvedlo, že nic pro ně nebylo problémem

a stejně tak si vedla nutnost být stále k dispozici, lhostejnost rodičů, či například příprava na přijímací zkoušky. Odpovědi mezi skupinami pedagogů se lišily významně pouze v jednom případě, a to konkrétně neaktivita a nespolupráce žáků, kdy ze všech kantorů matematiky uvedlo tuto odpověď 11 % a kantorů českého jazyka pouhých 7 %.

Otázka č. 4 b: Uved'te prosím, v jaké intenzitě Vás daný předmět stresoval.

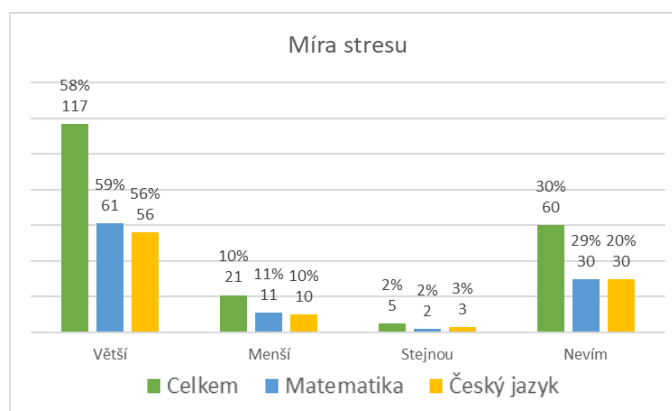
Tabulka č.2 Mira stresu

		Celkem		Matematika		Český jazyk				Celkem		Matematika		Český jazyk	
Práce s technikou	Vůbec	35	17 %	19	18 %	16	16 %	Nedostatečné finanční ohodnocení	Vůbec	70	34 %	34	33 %	36	36 %
	Spíše ne	95	47 %	53	51 %	42	42 %		Spíše ne	76	37 %	42	40 %	34	34 %
	Nevím	0	0 %	0	0 %	0	0 %		Nevím	23	11 %	8	8 %	15	15 %
	Spíše ano	49	24 %	23	22 %	26	26 %		Spíše ano	26	13 %	16	15 %	10	10 %
	Velmi	24	12 %	9	9 %	15	15 %		Velmi	8	4 %	4	4 %	4	4 %
Vedení výuky	Vůbec	38	19 %	21	20 %	17	17 %	Rodiče žáků	Vůbec	57	28 %	26	25 %	31	31 %
	Spíše ne	100	49 %	51	49 %	49	49 %		Spíše ne	85	42 %	45	43 %	40	40 %
	Nevím	7	3 %	4	4 %	3	3 %		Nevím	21	10 %	12	12 %	9	9 %
	Spíše ano	40	20 %	20	19 %	20	20 %		Spíše ano	28	14 %	15	14 %	13	13 %
	Velmi	18	9 %	8	8 %	10	10 %		Velmi	12	6 %	6	6 %	6	6 %
Problémoví žáci	Vůbec	23	11 %	13	13 %	10	10 %	Nedostatek materiálů	Vůbec	51	25 %	26	25 %	25	25 %
	Spíše ne	58	29 %	21	20 %	37	37 %		Spíše ne	105	52 %	52	50 %	53	53 %
	Nevím	9	4 %	3	3 %	6	6 %		Nevím	8	4 %	4	4 %	4	4 %
	Spíše ano	80	39 %	46	44 %	34	34 %		Spíše ano	33	16 %	20	19 %	13	13 %
	Velmi	33	16 %	21	20 %	12	12 %		Velmi	6	3 %	2	2 %	4	4 %
Přístup vedení školy	Vůbec	118	58 %	61	59 %	57	57 %	Shazování prestiže učitele	Vůbec	51	25 %	21	20 %	30	30 %
	Spíše ne	52	26 %	24	23 %	28	28 %		Spíše ne	66	33 %	34	33 %	32	32 %
	Nevím	8	4 %	5	5 %	3	3 %		Nevím	18	9 %	8	8 %	10	10 %
	Spíše ano	19	9 %	11	11 %	8	8 %		Spíše ano	39	19 %	25	24 %	14	14 %
	Velmi	6	3 %	3	3 %	3	3 %		Velmi	29	14 %	16	15 %	13	13 %
Velký počet žáků	Vůbec	55	27 %	27	26 %	28	28 %	Kolegové	Vůbec	115	57 %	55	53 %	60	60 %
	Spíše ne	87	43 %	43	41 %	44	44 %		Spíše ne	64	32 %	34	33 %	30	30 %
	Nevím	6	3 %	1	1 %	5	5 %		Nevím	9	4 %	5	5 %	4	4 %
	Spíše ano	45	22 %	27	26 %	18	18 %		Spíše ano	11	5 %	6	6 %	5	5 %
	Velmi	10	5 %	6	6 %	4	4 %		Velmi	4	2 %	4	4 %	0	0 %
Nedostatek času	Vůbec	25	12 %	12	12 %	13	13 %	Vlastní	Vůbec	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Spíše ne	54	27 %	25	24 %	29	29 %		Spíše ne	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Nevím	7	3 %	4	4 %	3	3 %		Nevím	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	Spíše ano	67	33 %	31	30 %	36	36 %		Spíše ano	8	4 %	1	1 %	7	7 %
	Velmi	50	25 %	32	31 %	18	18 %		Velmi	29	14 %	18	17 %	11	11 %

Z dat je patrné, že největším stresorem byl nedostatek času, kdy vidíme, že možnost *VELMI* uvedlo 25 % jedinců a *SPÍŠE ANO* 33 %. Hned vzápětí jsou problémoví žáci, kdy u této položky odpověď *VELMI* zaškrtno 16 % respondentů a odpověď *SPÍŠE ANO* 39 %. Naopak nejméně stresující byl pro pedagogy přístup vedení školy, jelikož možnost *VŮBEC* se vyskytla u 58 % jedinců a podobné výsledky můžeme vidět i u bodu rodiče žáků, kde možnost *VŮBEC* zaškrtno jen o 1 % méně osob a to konkrétně 57 %. Zajímavé je, že 47 % uvedlo, že práce s technikou je spíše nestresovala a 49 % respondentů spíše nestresovalo ani vedení výuky. Možnost vlastní zvolilo 18 % ze všech respondentů a jednalo se o odpovědi, že na učitele matematiky a českého jazyka bylo kladeno větší množství požadavků než na pedagogy jiných předmětů, podvádění a nízká morálka žáků nebo nízká efektivita výuky. Rozdíly v odpovědích mezi skupinami pedagogů jsou mizivé.

Otázka č. 5 b: **Pocítil/a jste během distanční výuky u sebe _____ míru stresu než obvykle?**

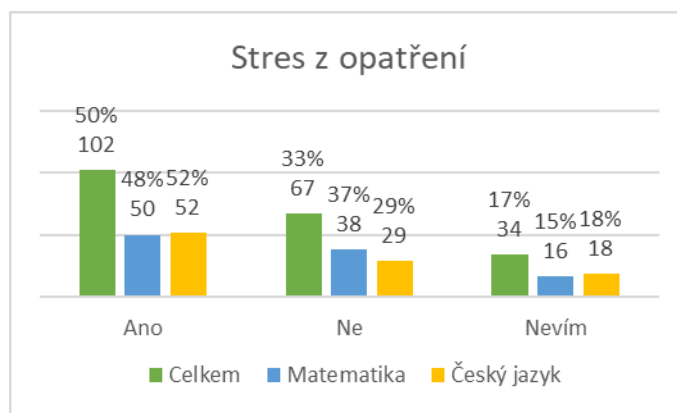
Graf č.6 Míra stresu



Celkem 58 % respondentů odpovědělo, že při distanční výuce byli více stresováni než při výuce prezenční. Pouze 10 % odpovědělo, že míra stresu byla menší než obvykle a pro 2 % byla výuky stejně stresující jako za normálních okolností. Možnost nevím zvolilo 30 % respondentů. Rozdíl v odpovědích skupin učitelů je zanedbatelný.

Otázka č.6 b: **Myslíte si, že stres z vydávaných opatření se promítl i do Vaší pracovní oblasti?**

Graf č.7 Stres z opatření



Z grafu můžeme vyčíst, že polovina jedinců pocítila stres z vydávaných opatření i při výkonu svého zaměstnání. Dále 33 % respondentů si myslí, že se tyto stresory nijak nepromítly do jejich pracovní oblasti a 17 % zvolilo odpověď nevím. Větší rozdíl v odpovědích pozorujeme jen u odpovědi NE, jelikož tuto variantu zvolilo 37 % pedagogů matematiky, zatímco pedagogů českého jazyka jen 29 %.

Otázka č.7 b: Konkrétní stresor z vydávaných opatření

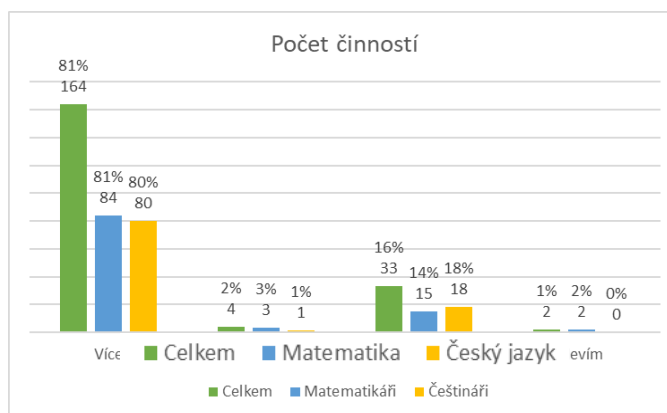
Tabulka č.3 Konkrétní stresor z vydávaných opatření

	Celkem		Matematika		Český jazyk	
	A.Č.	R.Č.	A.Č.	R.Č.	A.Č.	R.Č.
Absence žáků	2	2 %	0	0 %	2	4 %
Celá distanční výuka	3	3 %	1	3 %	2	4 %
Frustrace, bez motivace	2	2 %	0	0 %	2	4 %
Hůře se dýchalo	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Karantény	4	5 %	1	3 %	3	7 %
Kázeňské tresty	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Mediální prezentace COVID-19	2	2 %	1	3 %	1	2 %
Menší kontakt s přáteli a rodinou	5	6 %	0	0 %	5	11 %
Nátlak	1	1 %	1	3 %	0	0 %
Nečitelné reakce žáků	1	1 %	1	3 %	0	0 %
Nenošení respirátorů žáky	1	1 %	1	3 %	0	0 %
Nesmyslnost a nekoncepčnost nařízení	2	2 %	0	0 %	2	4 %
Neustále měnící situace (nejistota)	18	21 %	15	38 %	13	28 %
Nutnost mluvit hlasitěji	3	3 %	2	5 %	1	2 %
Nutnost přizpůsobení výuky na řízením	3	3 %	3	8 %	0	0 %
Omezování osobních svobod	2	2 %	2	5 %	0	0 %
Pocit izolace	3	3 %	0	0 %	3	7 %
Podráždění	1	1 %	1	3 %	0	0 %
Přijímací zkoušky	2	2 %	2	5 %	0	0 %
Přítomnost vlastních dětí při výuce	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Rouška/respirátor	16	19 %	6	15 %	10	22 %
Spíše epidemiologický pracovník než učitel	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Spory s rodiči	2	2 %	2	5 %	0	0 %
Strach z COVID-19	2	2 %	2	5 %	0	0 %
Stupňující se vyčerpání	3	3 %	1	3 %	2	4 %
Špatné vzájemné mluvené porozumění	2	2 %	2	5 %	0	0 %
Testování	3	3 %	1	3 %	2	4 %
Uzávěrky	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Uzavření okresů	5	6 %	3	8 %	2	4 %
Velká míra komunikace s rodiči	2	2 %	0	0 %	2	4 %
Výuka vlastních dětí	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Zákaz vycházení	2	2 %	2	5 %	0	0 %
Zdravotní problémy	1	1 %	0	0 %	1	2 %

Otázka č. 7 b. byla doplňující k předchozí otázce a byla dobrovolná. Nejpočetnější odpovědi zde byla nejistota z neustále měnící se situace (21 %) a také výuka s rouškou či respirátorem (19 %). Naopak nejméně častými odpověďmi bylo nenošení respirátorů žáky (1 %), podráždění (1 %) nebo nečitelné reakce žáků (1 %). Rozdíl mezi odpověďmi podskupin pedagogů je opět mizivý.

Otázka č.8 b: **Během pandemie COVID-19 v roce 2020 jsem vykonával/a _____ činností než obvykle.**

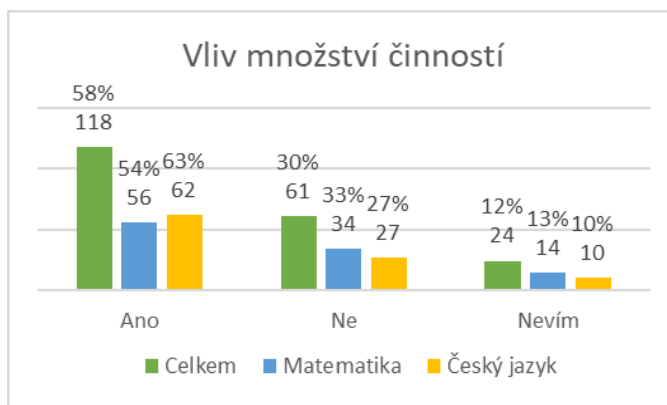
Graf č.8 Počet činností



V tomto případě je jednoznačné, že velká většina osob (81 %) během distanční výuky vykonávala více činností než obvykle. Jen 2 % lidí mělo méně povinností a 16 % stejné množství jako při prezenční výuce. Variantu nevím uvedlo jen 1 % osob. Znovu můžeme pozorovat mizivý rozdíl mezi odpověďmi pedagogů matematiky a českého jazyka.

Otázka č.9 b: **Mělo množství činností vykonávaných v rámci Vašeho zaměstnání, negativní vliv na Vaši psychickou rovnováhu?**

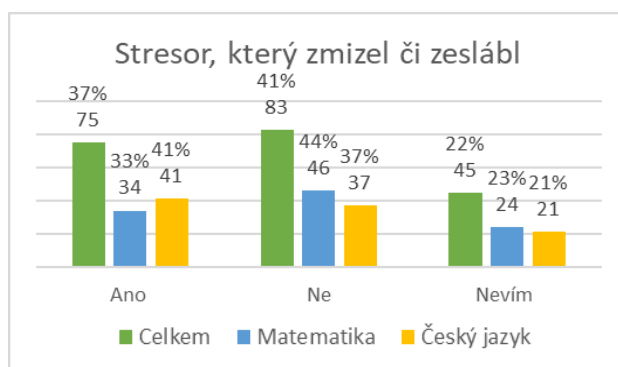
Graf č.9 Vliv množství činností



Z grafu vyplývá, že u 58 % respondentů mělo množství povinností negativní vliv na jejich psychickou rovnováhu. Odpověď NE zvolilo 30 % jedinců a možnost NEVÍM pouhých 12 %.

Otázka č.10 b: **Zaznamenal/a jste u sebe během distanční výuky, že nějaký pracovní stresor nebyl tak silný jako obvykle či vymizel úplně?**

Graf č.10 Stresor, který zmizel či zeslábl



U této otázky většina respondentů (41 %) uvedla, že během distanční výuky žádný stresor nezeslábl či nezmizel. Ovšem 37 % osob uvedlo, že se s daným projevem u sebe setkali, a můžeme tedy říct, že zde byly výsledky téměř vyrovnané. Možnost nevím zvolilo 22 % jedinců. Při porovnání odpovědí mezi skupinami pedagogů vidíme, že se odpovědi nijak významně nelišily.

Otázka č.11 b: **Konkrétní stresor, která vymizel či nebyl tak silný.**

Tabulka č.4 Konkrétní stresor, který vymizel či nebyl tak silný

	Celkem		Matematika		Český jazyk	
	A.Č.	R.Č.	A.Č.	R.Č.	A.Č.	R.Č.
Atmosféra pedagogického sboru	4	5 %	2	6 %	2	5 %
Časový stres	5	7 %	3	9 %	2	5 %
Dohledy/dozory	6	8 %	3	9 %	3	7 %
Dojíždění	17	23 %	8	24 %	9	22 %
Hluk	2	3 %	1	3 %	1	2 %
Kázeňské tresty	8	11 %	6	18 %	2	5 %
Komunikace s žáky	1	1 %	1	3 %	0	0 %
Malá volnost v plánování	4	5 %	1	3 %	3	7 %
Málo času pro sebe	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Mnoho času stráveného na pracovišti	2	3 %	1	3 %	1	2 %
Neznalost jmen žáků	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Problémoví, rušiví žáci	14	19 %	6	18 %	8	20 %
Problémy a vztahy ve třídě	7	9 %	1	3 %	6	15 %
Rozmístění žáků po třídě (aby všichni slyšeli výklad)	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Spousta hodin výuky	2	3 %	1	3 %	1	2 %
Tlak na výkon žáka a učitele	1	1 %	0	0 %	1	2 %
Velký počet žáků	2	3 %	1	3 %	1	2 %
Vstávání	4	5 %	2	6 %	2	5 %

Tato otevřená otázka byla doplňující otázkou k přechodí položce. Z tabulky je patrné, že nejčastější odpovědí bylo dojíždění (23 %) a problémoví/rušiví žáci (19 %). Ovšem

nejméně zmiňováno bylo rozmístění žáků po třídě (1 %), neznalost jmen žáků (1 %) či tlak na výkon žáka a učitele (1 %). Větší výskyt odpovědi problémy a vztahy ve třídě vidíme u učitelů českého jazyka (15 %), zatímco jen 1 % učitelů matematiky uvedlo tuto odpověď. Naopak vyšší četnost kázeňských trestů (18 %) vidíme u vyučujících matematiky v porovnání s vyučujícími českého jazyka (5 %).

8 Statistické vyhodnocení hypotéz

Pro ověření hypotéz jsem zvolila metodu chí-kvadrát testu nezávislosti, přičemž všechna vyhodnocení byla prováděna s 5 % hladinou významnosti.

H1: Distanční výuka byla pro pedagogy matematiky více stresující než pro pedagogy českého jazyka.

H₁₀: Distanční výuka byla pro pedagogy matematiky i českého jazyka stejně stresující.

Daná hypotéza byla ověřována pomocí dat získaných z otázek č.3 a. a č.5 b.

Empirické četnosti					
	Větší	Menší	Stejnou	Nevím	Celkem
Matematika	61	11	2	30	104
Český jazyk	56	10	3	30	99
Celkem	117	21	5	60	203

Teoretické četnosti					
	Větší	Menší	Stejnou	Nevím	Celkem
Matematika	59,94089	10,7586207	2,561576	29,26108	104
Český jazyk	57,05911	10,2413793	2,438424	29,26108	99
Celkem	117	21	5	60	203

Testové kritérium					
	Větší	Menší	Stejnou	Nevím	Celkem
Matematika	0,005215	0,00621684	0,00148	0,001951	0,014863
Český jazyk	0,005479	0,00653083	0,001555	0,001951	0,015515
Celkem	0,010694	0,01274767	0,003035	0,003901	0,030378

H₁₀: emp = teor

H₁: emp ≠ teor

$$\text{Testové kritérium: } TK = X^2 = \sum_{\text{tabulka}} \frac{(|\text{emp} - \text{teor}| - 0,5)^2}{\text{teor}} = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{\left(\frac{N_{ij} - N_i + N_{ij}}{n}\right)^2}{\frac{N_i + N_{ij}}{n}} = 0,0304$$

Kritická hodnota: 6,25

Výpočet testového kritéria (použita Yatesova korekce): Rozdíl mezi empirickou a teoretickou četností v absolutní hodnotě, následně odečteno 0,5 a to celé umocněné na druhou a vyděleno teoretickou četností.

Kritická hodnota: Nalezena v tabulce Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát (Chráška, 2016, str. 234)

Vyhodnocení hypotézy:

TK < KH H₁₀ nelze zamítnout

Testovací kritérium je menší než kritická hodnota, tudíž hypotézu lze vyvrátit a **ZAMÍTÁM** ji.

H2: Učitelé českého jazyka měli více povinností než učitelé matematiky.

H₂₀: Obě skupiny učitelů měly stejně povinností.

Data pro ověření hypotézy H2 vychází z otázky 3 a. společně s otázkou 10 b.

Empirické četnosti				
	Větší	Menší	Stejnou	Celkem
Matematika	84	3	17	104
Český jazyk	80	1	18	99
Celkem	164	4	35	203

Teoretické četnosti				
	Větší	Menší	Stejnou	Celkem
Matematika	84,0197	2,049261	17,93103	104
Český jazyk	79,9803	1,950739	17,06897	99
Celkem	164	4	35	203

Testové kritérium				
	Větší	Menší	Stejnou	Celkem
Matematika	0,003215	0,099141	0,114208	0,072188
Český jazyk	0,002884	1,078895	0,010885	0,364221
Celkem	0,006099	1,178036	0,125092	1,309228

H₂₀: emp = teor

H2: emp ≠ teor

$$\text{Testové kritérium: } TK = X^2 = \sum_{\text{tabulka}} \frac{(|emp - teor| - 0,5)^2}{teor} = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{\left(\frac{N_{ij} - N_i + N_{ij}}{n}\right)^2}{\frac{N_i + N_{ij}}{n}} = 1,3092$$

Kritická hodnota: 6,25

Výpočet testového kritéria (použita Yatesova korekce): Rozdíl mezi empirickou a teoretickou četností v absolutní hodnotě, následně odečteno 0,5 a to celé umocněné na druhou a vyděleno teoretickou četností.

Kritická hodnota: Nalezena v tabulce Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát (Chráska, 2016, str. 234)

Vyhodnocení hypotézy:

TK < KH H₂₀ nelze zamítnout

Testovací kritérium je menší než kritická hodnota, tudíž hypotézu lze vyvrátit a **ZAMÍTÁM** ji.

H3: V době pandemie byla větším stresorem pro učitele práce s technikou než přístup vedení školy.

H3₀: V době pandemie byla pro učitele stejně velkým stresorem jak práce s technikou, tak vedení školy.

Vyhodnocení třetí hypotézy je počítáno z dat 3 a. otázky a 4 b. otázky.

Empirické četnosti			
	Ano	Ne	Celkem
Technika	73	130	203
Vedení školy	25	170	203
Celkem	153	147	406

Teoretické četnosti			
	Ano	Ne	Celkem
Technika	76,5	73,5	203
Vedení školy	76,5	73,5	203
Celkem	153	147	406

Testovací kritérium			
	Ano	Ne	Celkem
Technika	0,160131	43,43197	43,5921
Vedení školy	12,01765	28,80219	40,81983
Celkem	12,17778	72,23416	84,41194

H3₀: emp = teor

H3: emp ≠ teor

$$\text{Testové kritérium: } TK = \chi^2 = \sum_{\text{tabulka}} \frac{(\text{emp} - \text{teor})^2}{\text{teor}} = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{\left(\frac{N_{ij} - N_i + N_{ij}}{n}\right)^2}{\frac{N_i + N_{ij}}{n}} = 84,4119$$

Kritická hodnota: 5,99

Výpočet testového kritéria: rozdíl mezi empirickou a teoretickou četností, umocněný na druhou a vydělený teoretickou četností

Kritická hodnota: Nalezena v tabulce Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát (Chráska, 2016, str. 234)

Vyhodnocení hypotézy:

TK > KH H3₀ lze zamítnout

Testovací kritérium je větší než kritická hodnota, tudíž hypotézu nelze vyvrátit a **PŘÍJÍMÁM** ji.

H4: Učitelé, kteří vyučovali více než dvěma formami výuky, byli více stresováni než učitelé vyučující dvěma a méně formami.

H4₀: Učitelé vyučující více než dvěma formami výuky byli stejně stresováni jako učitelé vyučující dvěma a méně formami.

Pro vyhodnocení čtvrté hypotézy byly použity výsledky z 1 b. a 2 b. otázek.

	Ano	Ne	Celkem
2 a méně	51	42	107
3 a více	75	25	96
Celkem	126	67	203

Teoretické četnosti			
	Ano	Ne	Celkem
2 a méně	66,41379	35,31527094	107
3 a více	59,58621	31,68472906	96
Celkem	126	67	203

Testové kritérium			
	Ano	Ne	Celkem
2 a méně	3,577345	1,265333706	4,842678
3 a více	3,987249	1,41031986	5,397568
Celkem	7,564593	2,675653566	10,24025

H4₀: emp = teor

H4: emp ≠ teor

$$\text{Testové kritérium: } TK = X^2 = \sum_{\text{tabulka}} \frac{(\text{emp} - \text{teor})^2}{\text{teor}} = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{\left(\frac{N_{ij} - N_i + N_{ij}}{n}\right)^2}{\frac{N_i + N_{ij}}{n}} = 10,24025$$

Kritická hodnota: 5,99

Výpočet testového kritéria: rozdíl mezi empirickou a teoretickou četností, umocněný na druhou a vydělený teoretickou četností

Kritická hodnota: Nalezena v tabulce Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát (Chráska, 2016, str. 234).

Vyhodnocení hypotézy:

TK > KH H4₀ lze zamítnout

Testovací kritérium je menší než kritická hodnota, tudíž hypotézu lze vyvrátit a **PŘIJÍMÁM** ji.

9 Interpretace výsledků

V úvodu této kapitoly chci upozornit na fakt, že tématem práce byl stres u pedagogů pouze v roce 2020, z tohoto důvodu se zde neobjeví detailnější komparace s předchozími ani nadcházejícími roky, jelikož pro tuto analýzu nebyla získána příslušná data. Dále bych ještě poukázala na fakt, že při výzkumu bylo používáno slovo stres spíše v laické rovině, v odborné terminologii bychom tyto podmínky definovali pravděpodobně jako zátěž. Posledním bodem je skutečnost, že výzkum byl prováděn v roce 2022, tudíž u některých jedinců mohlo dojít k spojení vzpomínek z roku 2020 a 2021, které se promítlo tak, že v některých odpovědích se vyskytly skutečnosti, které se staly až v roce 2021 nikoliv 2020.

Při stanovení hypotéz a výzkumných otázek bylo predikováno, že mezi skupinami respondentů budou značné rozdíly. Provedený výzkum však vyvrátil obě hypotézy, zaměřené na rozdíl stresu u pedagogů matematiky a českého jazyka, a v celém dotazníku nedošlo k většímu odchýlení odpovědí těchto dvou skupin respondentů. Lze tedy konstatovat, že vyučovaný předmět neměl vliv na psychickou rovnováhu pedagogů, jak bylo předpokládáno. Daný jev může být zapříčiněn faktem, že díky distanční formě výuky se rozdíl ve způsobu výuky předmětů podstatně snížil, a pedagogové tak pociťovali stejné stresory.

Dalším zjištěním je fakt, že práce s technikou byla pro pedagogy více stresující než přístup vedení školy. Hypotéza byla vytvořena na základě dat z výzkumu Václava Holečka (2001), kde uvádí, že pro pedagogy je největším pracovním stresorem právě přístup vedení školy. Ovšem v rámci distanční výuky bylo nezbytné, aby se pedagogové naučili s technologiemi a aplikacemi, které někteří doposud nikdy nepoužívali, což pro mnoho pedagogů mohlo být velice stresující. Zároveň se nemuselo jednat pouze o učení s technologiemi, ale také o celou práci s nimi, jelikož běžně docházelo k výpadkům Wi-Fi připojení či technika nezvládala množství požadovaných úloh.

V dotazníku byla zahrnuta otázka, zda se stres z vydávaných opatření a pandemické situace promítl i do pracovní oblasti pedagogů. Důvodem zařazení otázky bylo především zjištění, zda nejen distanční výuka, která byla zavedena jako jedno z opatření proti onemocnění COVID-19, byla původem stresu u pedagogů, ale zda se i další opatření projevila jako stresory při povolání učitele. Bylo zjištěno, že 50 % respondentů se stresovalo v práci i díky vydávaným opatřením, která měnila podmínky a způsob výuky. Nutnost adaptace výuky dle platných vyhlášení vyžadovala i plnění více povinností, což potvrzují i výsledky z otázky č. 10 b., kde bylo zjištěno, že více než 80 % učitelů muselo vykonávat více

povinností než obvykle. Samozřejmě větší počet povinností vyžadoval i větší časovou náročnost, díky které bylo pro učitele skoro nemožné oddělit osobní život od toho pracovního. Celý tento proces měl za následek větší vyčerpání a stresovanost u pedagogů, ostatně jak vyplývá z otázky 5 b., u které 58 % respondentů zvolilo možnost, že při distanční výuce u nich došlo k větší stresovanosti, než tomu bylo za obvyklých podmínek.

Větší pozornost bych věnovala nařízení nosit roušky a respirátory, jelikož toto opatření bylo větším stresorem, než jsem sama očekávala. Jako první důvod bych uvedla, že díky této ochranně dýchacích cest musel pedagog mluvit více nahlas, což mohlo mít za následek i zdravotní problémy. Dále se v respirátoru a roušce hůře dýchalo a byla ztížená komunikace s žáky. Z důvodu, že tato ochranná pomůcka zakrývala část obličeje, nebyla mimika žáků, která slouží jako jedna z forem zpětné vazby o pochopení výkladu, dostatečně viditelná. Samozřejmě povinnost nosit roušku či respirátor nerespektovali všichni žáci, což byl jeden z dalších stresorů pro vyučující, protože bylo jejich povinností případné porušování hlídat a žáky napomínat.

Nesmíme opomenout fakt, že někteří pedagogové zastávali také roli rodiče, a proto se museli věnovat nejen žákům, ale i svým dětem vyučovaným touto formou výuky. Dále také mohl v rodině nastat nedostatek techniky potřebné k on-line výuce či dojít k výpadkům internetu. V odpovědích se také vyskytlo, že i když děti nebyly ještě ve školním věku, tak to stále pro pedagogy bylo stresující, jelikož museli na své děti dohlížet a nemohli se plně soustředit na výuku žáků.

Zajímavá otázka byla ohledně těch stresorů, které díky distanční výuce pedagogové nepocíťovali či měli slabší intenzitu. Zde byly výsledky velice vyrovnané, avšak většina zvolila, že žádný stresor nezmizel. Díky těmto výsledkům a zjištění, že pro 58 % byla distanční výuka více stresující, lze konstatovat, že nová forma výuky s sebou přinesla větší nápor na psychickou stránku pedagogů, jelikož u sebe nepocíťovali jen běžné stresory, ale i nové stresující podněty spojené s celou pandemií. Konkrétní odpovědi byly poměrně neočekávané, protože kromě mnou očekávaných stresorů, jako bylo například dojíždění do zaměstnání či problémy v pedagogickém sboru, se zde objevily stresory v podobě dohledů či dozorů na chodbách a jídelnách, problémy ve třídách nebo například řešení rozmístění žáků ve třídě, jelikož díky výuce přes počítač všichni žáci výklad slyšeli stejně. Objevila se zde i poměrně komická odpověď, že se učitel nemusel stresovat tím, že si nepamatuje jména žáků, jelikož měl vypsáný seznam žáků v daném programu.

Ke konci této kapitoly bych chtěla krátce upozornit na poměr pohlaví ve výzkumném souboru. Můžeme zde pozorovat dlouhodobý problém v českém školství a tím je feminizace. Feminizace jako taková v českém školství přetrvává už několik desítek let, jak ostatně vyplývá i z výzkumů statistického úřadu. Míra feminizace se v různých stupních vzdělávání liší s vyšším stupněm vzdělávání se tento jev objevuje méně. Například v mateřských školách je tato problematika nejvíce rozsáhlá, jelikož z celého souboru pedagogů tvoří ženy 99,4 %. Naopak na vysokých školách vyučují více muži, a to v počtu 62,2 %. Tyto údaje odpovídají rozmezí let 2019 až 2020, ale nutno podotknout, že předchozí výzkumy došly k podobným výsledkům. Jedná se tedy o problematiku trvalou a neměnnou. (ČSÚ, 2020)

Výzkum byl prováděn pouze s omezenou skupinou pedagogů a v omezeném časovém intervalu, ovšem variant a rozšíření tohoto zkoumání je opravdu mnoho. Například by bylo zajímavé zahrnout i předměty, jako je například hudební, výtvarná či tělesná výchova, které se vyučují ještě více odlišnou formou či porovnat tuto problematiku u pedagogů různých stupňů škol. Dále by jistě bylo přínosné porovnat výuku v roce 2020, kdy na tuto změnu nebyl nikdo připraven v roce 2021, kdy už měli pedagogové s výukou zkušenosti. Další rozšířenou variantou výzkumu by mohlo být zahrnutí žáků a jejich rodičů, kdy by se porovnal pohledy na distanční výuku a stresory mezi těmito třemi skupinami.

Závěr

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se první kapitola věnuje definování a vymezení základních pojmů z oblasti stresu. Je zde popsána historie výzkumu stresu, pojem stresor a stresové situace. Zároveň jsou zde zmíněny příčiny, projevy a samozřejmě i důsledky stresu. V druhé kapitole je definováno povolání učitele. Mimo vymezení je uvedeno několik typologií učitelů a druhů vyučovacích stylů. Třetí kapitola je spojením dvou předchozích částí, jelikož se věnuje stresu v práci pedagoga. Stejně jako u samotného stresu, i zde jsou popsány příčiny a důsledky stresu, ovšem je zde navíc uvedena prevence. Poslední kapitola pojednává o pandemii COVID-19 a detailněji rozebírá postoj tří různých skupin k distanční výuce. Dané skupiny jsou následující: žáci, učitelé a rodiče.

Druhou část práce tvoří kvantitativní výzkum, pomocí něhož bylo možné oslovit co největší počet učitelů. Na začátku jsem si stanovila jako hlavní cíl zjistit, zda distanční výuka byla více stresující než výuka prezenční a v čem konkrétně byla stresující pro pedagogy v roce 2020. Zároveň jsem se rozhodla mezi sebou porovnat stresory vyučujících matematiky a českého jazyka.

Z výsledků vyplynulo, že práce pedagoga v roce 2020 byla více stresově náročná než prezenční forma, jak v dotazníku uvedlo 58 % respondentů. Největšími stresory byla technika a snaha o udržení pozornosti žáků, kteří často neměli zapnuté kamery a s pedagogem nespolupracovali. Další zátěží byla nejistota, která byla zapříčiněna neustále měnícími se opatřeními. Vlivem těchto okolností museli vyučující neustále adaptovat výuku na nově zavedené podmínky. Celý tento proces byl náročný jak časově, tak samozřejmě i psychicky. Zároveň z výzkumu vyplynulo, že ačkoliv distanční výuka byla takto náročná, našlo se několik pozitiv, která byla s pandemií spojená. Příkladem je například hluk ve třídě, který uvedlo 23 % osob nebo řešení kázeňských trestů, které je při prezenční výuce na denním pořádku. Co se týče komparace stresorů mezi skupinami učitelů, tak nedošlo k žádnému markantnímu odchýlení v odpovědích, proto můžeme konstatovat, že nebyl zaznamenán vztah mezi vyučovaným předmětem a mírou stresu u pedagogů.

„Žák je nevděčný: naučí-li se čemu, má to sám ze sebe, neumí-li nic, je vinen učitel.“
(Vymazal in Dušek, 1992, str. 110). Tímto citátem bych chtěla ukončit svou práci a zároveň upozornit na fakt, že v důsledku dnešní doby je povolání učitele čím dál více znevažováno. Někteří jako by zapomněli, že učitelé nás naučili číst, psát a počítat a vlastně se pro nás stali jedním z prvních průvodců ve světě, který nás obklopuje. Společnost by si měla jejich práce začít opět vážit a plně si uvědomit, jak je dané povolání náročné a být všem pedagogům náležitě vděčná. Proto doufám, že se má práce stane jedním z prostředků, díky čemuž si lidé alespoň částečně uvědomí náročnost tohoto povolání a budou vyvráceny dosavadní předsudky, které o pedagogích ve společnosti panují.

POUŽITÁ LITERATURA

- BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. [Kralice na Hané]: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.
- BARTŮŇKOVÁ, Staša a Univerzita Karlova. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1874-6.
- CUNGI, Charly a Daniela ŠIMKOVÁ. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-465-6.
- DUŠEK, Václav a Bohumil CEPLECHA. *Veselý aforistikon*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0208-4.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- GABRHELOVÁ, Gabriela. *Pracovní stres učitele v edukačnej realite*. Brno: Tribun EU, 2017. Librix.eu. ISBN 978-80-263-1314-4.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HENNIG, Claudius, Gustav KELLER a Jitka VRÁTILOVÁ. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-739-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004. ISBN 80-7071-246-5.

- KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MELGOSA, Julián. *Zvládni svůj stres!: kniha o duševním zdraví*. Praha: Advent-Orion, 1997. ISBN 80-7172-240-5.
- MÍČEK, Libor, Vladimír ZEMAN a Masarykova univerzita. *Učitel a stres*. Opava: Vade mecum, 1997. ISBN 80-86041-25-5.
- MUSIL, Jiří V.. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna, 2010. ISBN 978-80-903449-9-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché. ISBN 978-80-247-5646-2.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládní*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Management. ISBN 978-80-247-4751-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.

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

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi, 3: Stres, frustrace a konflikty*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1527-8.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VYMĚTAL, Jan. *Lékařská psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-740-X.

Elektronické zdroje:

ČSÚ [Český statistický úřad]. *Učitelé v regionálním školství a akademičtí pracovníci veřejných vysokých škol podle pohlaví (základní období – rok 2020)* [online tabulka]. 31.12.2021 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/120583268/300002200302.pdf/b69e2a62-40e7-48f4-8262-6bb151ebd3eb?version=1.1>

Informace ke koronaviru a nemoci covid-19. *Vláda České republiky* [online]. 18.9.2020 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/aktualni-informace-ke-koronaviru-sars-cov-2-puvodne-2019-ncov-179250/>

ROKOS, L., VANČURA, M. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 2020, 30 (2), 122-145. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>

Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. *PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o.* [online]. 24.6.2021. [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemie>

SEZNAM GRAFICKÝCH PŘÍLOH

Obrázky

Obrázek č.1 Rozměr stresu.....	14
--------------------------------	----

Grafy

Graf č.1 Věk respondentů.....	38
Graf č.2 Pohlaví.....	39
Graf č.3 Vyučovaný předmět.	39
Graf č.4 Forma výuky.	40
Graf č.5 Dopad výuky.	40
Graf č.6 Míra stresu.....	43
Graf č.7 Stres z opatření.....	44
Graf č.8 Počet činností.	46
Graf č.9 Vliv množství činností	46
Graf č.10 Stresor, který zmizel či zeslábl.....	47

Tabulky

Tabulka č.1 Největší problém při distanční výuce.....	41
Tabulka č.2 Míra stresu.....	42
Tabulka č.3 Konkrétní stresor z vydávaných opatření.....	45
Tabulka č.4 Konkrétní stresor, který vymizel či nebyl tak silný.....	47

PŘÍLOHA A – Dotazník

A) *Vstupní část- Informace o respondentovi*

1a. Kolik Vám je let?

⇒

2a. Jaké je Vaše pohlaví?

Žena

Muž

Jiné: _____

3a. Který předmět vyučujete?

Matematika

Český jazyk

B) *Věcná část-otázky k tématu*

1b. Jakou metodou jste vedl/a výuku v 1. a 2. vlně koronaviru? (Možno zaškrtnout více odpovědí)

On-line vyučovací hodiny

Zaslání pracovních listů

Zaslání výkladu pouze v textové podobě

Zaslání úkolů k vypracování

Hybridní výuka

Jiné

2b. Domníváte se, že distanční forma výuky, měla na Vaši psychiku negativní dopad?

(Více/méně času stráveného nad opravováním, více/méně času stráveného nad přípravou na výuku)

Ano

Ne

Nevím

3b. Co pro Vás bylo největším problémem v on-line výuce?

4b. Uvedte prosím, v jaké intenzitě Vás daný předmět stresoval.

	Vůbec	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Velmi
Práce s technikou (s počítačem, Wi-Fi atd.)	1	2	3	4	5
Vedení výuky	1	2	3	4	5
Práce s problémovými žáky	1	2	3	4	5
Přístup vedení školy	1	2	3	4	5
Velký počet žáků ve třídě	1	2	3	4	5
Nedostatek času	1	2	3	4	5
Nedostatečné finanční ohodnocení	1	2	3	4	5
Rodiče žáků	1	2	3	4	5
Nedostatek materiálů k on-line výuce	1	2	3	4	5
Shazování prestiže učitele	1	2	3	4	5
Atmosféra a spolupráce v pedagogickém sboru	1	2	3	4	5
Uved'te svůj vlastní:	1	2	3	4	5

**5b. Pociťil/a jste během distanční výuky u sebe _____ míru stresu než obvykle?
(Doplňte)**

- Větší
- Menší
- Stejnou
- Nevím

**6b. Myslíte si, že stres z vydávaných opatření se promítl i do Vaší pracovní oblasti?
(uzavření okresů, respirátory)**

- Ano
- Ne
- Nevím

7b. Pokud ano, uveďte prosím, co konkrétně. * (DOBROVOLNÁ)

8b. Během pandemie COVID-19 v roce 2020 jsem vykonával/a _____ činností než obvykle. (příprava na výuku, kontrola úkolů a tak dále)

- Více
- Méně
- Stejně
- Nevím

9b. Mělo množství činností, vykonávaných v rámci Vašeho zaměstnání, negativní vliv na Vaši psychickou rovnováhu?

- Ano
- Ne
- Nevím

10b. Zaznamenal/a jste u sebe během distanční výuky, že nějaký pracovní stresor nebyl tak silný jako obvykle či vymizel úplně? (problémoví žáci, atmosféra v pedagogickém sboru)

- Ano
- Ne
- Nevím

11b. Pokud ano, uveďte prosím, jaký konkrétně.