

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2023

Sabina Marzecová

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Stres učitelů během pandemie covidu-19. Porovnání mezi českými a polskými
učiteli.

Bakalářská práce

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Sabina Marzecová**
Osobní číslo: **H19065**
Studijní program: **B0288A250002 Humanitní studia**
Specializace: **Humanitní studia – Specializace v pedagogických vědách**
Téma práce: **Stres učitelů během pandemie Covid – 19. Rozdíly mezi českými a polskými učiteli.**
Téma práce anglicky: **Teachers' stress during the Covid pandemic – 19. Differences between Czech and Polish teachers.**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou stresu učitelů druhého stupně základních škol v době distanční výuky. Cílem práce bude zjistit, s jakými stresory se čeští a polští učitelé během pandemie setkali.

V teoretické části práce se budu věnovat především pojmu stres. S ním spojené pojmy stresor, stresové situace, historie výzkumu stresu, jeho příčiny a důsledky. Dále budou přiblíženy pojmy duševní hygiena a syndrom vyhoření. Praktickou část bude tvořit kvalitativní výzkum formou polostrukturovaného rozhovoru jehož respondenti budou učitelé rodného či cizího jazyka. Cílem tohoto výzkumu bude identifikovat stresory s kterými se učitelé setkali a zjistit, jak s nimi pracují.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

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

Seznam doporučené literatury:

BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 9788026601593.

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 9788074963926.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2.vydání. Praha: Grada, 2018. 310 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.

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.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

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.

OLECKÁ, Ivana a IVANOVÁ, Kateřina. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. 44 s. ISBN 978-80-87240-33-5.

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

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 2021

Prohlašuji:

Tuto práci 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 Univerz

V Pardubicích dne 15. 6. 2023

.....

Sabina Marzecová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala zejména vedoucí mé bakalářské práce paní PhDr. Janě Křišťálové za veškerou pomoc, rady, ale především velkou trpělivost při vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu a otevřenost při rozhovorech a v poslední řadě svým nejbližším za jejich podporu.

ANOTACE:

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou stresu učitelů druhého stupně základních škol v době distanční výuky. Jejím cílem bude zjistit, s jakými stresory se čeští a polští učitelé během pandemie setkali.

V teoretické části práce se budu věnovat především pojmu stres a s ním spojenými výrazy jako stresor, stresové situace, historie výzkumu stresu, jeho příčiny a důsledky. Dále budou přiblíženy pojmy duševní hygiena a syndrom vyhoření. Praktickou část bude tvořit kvalitativní výzkum formou polostrukturovaného rozhovoru, jehož respondenty budou učitelé rodného či cizího jazyka. Cílem tohoto výzkumu bude identifikovat stresory, s nimiž se učitelé setkali, a zjistit, jak s nimi pracují.

KLÍČOVÁ SLOVA:

stres, učitel, výuka, covid-19

ABSTRACT:

This bachelor's thesis will address the issue of stress among teachers of secondary level of primary schools during distance learning. Its aim will be to determine the stressors Czech and Polish teachers encountered during the pandemic.

The theoretical part of the thesis will primarily focus on the concept of stress and related terms such as stressor, stressful situations, the history of stress research, its causes, and consequences. Furthermore, the concepts of mental hygiene and burnout syndrome will be introduced. The practical part will consist of a qualitative research conducted through semi-structured interviews with teachers of native or foreign languages. The goal of this research will be to identify the stressors that teachers encountered and examine how they deal with them.

KEYWORDS:

stress, teacher, education, Covid-19

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 STRES	9
1.1 Co je to stres?	9
1.2 Stresory	10
1.2.1 Všeobecný adaptační syndrom	11
1.3 Druhy stresu	12
1.4 Příčiny stresu	12
1.4.1 Náročné situace	13
1.5 Důsledky stresu	15
2 UČITEL	17
2.1 Vymezení pojmu učitel	17
2.2 Socioprofesionální struktura učitelů	18
2.3 Sociální učitelské role	19
2.4 Vyučovací styly	20
3 STRES V PRÁCI PEDAGOGŮ	22
3.1 Příčiny	22
3.2 Důsledky stresu	23
3.2.1 Syndrom vyhoření	23
3.3 Způsoby zvládnutí stresu	24
4 COVID-19	25
4.1 Školství během pandemie v Polsku	25
4.2 Výuka během pandemie	25
PRAKTICKÁ ČÁST	27
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	28
5.1 Metoda sběru dat	28
5.2 Respondenti	29
5.3 Způsob vyhodnocování a analýza dat	30
5.4 Výzkumné otázky	32
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	34
6.1 Dopady covidu-19	35
6.2 Technika	36
6.2.1 Programy a metody během distanční výuky	36

6.2.2	Úskalí	37
6.2.3	Posun	38
6.3	Online komunikace	39
6.3.1	Interakce	39
6.3.2	Sociální kontakt	40
6.4	Vzájemná pomoc	41
6.4.1	Rodina, kolegové	41
6.4.2	Škola	41
6.5	Time management	42
6.5.1	Časová náročnost	42
6.5.2	Organizace	42
6.6	Duševní hygiena	43
6.6.1	Pobyt v přírodě	43
6.6.2	Digitální detox	44
7	DISKUZE	45
	ZÁVĚR	47
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	48
	SEZNAM TABULEK	50
	SEZNAM GRAFŮ	51
	PŘÍLOHY	52

ÚVOD

Pandemie covidu-19 před třemi lety zasáhla celý svět. Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) se tímto onemocněním k 30. 11. 2021 nakazilo přes 260 milionů lidí. Vir, který původně pochází z čínské metropole Wu-Chan, svým rychlým šířením po celém světě uvedl společnost do zcela nové situace, se kterou se lidé museli naučit pracovat. Vládní opatření, která byla v souvislosti s onemocněním zaváděna po celém světě, se negativně projevila v mnoha sektorech.

Jedním z těchto sektorů bylo bezpochyby školství a vzdělávání. Uzavření škol, zavedení distanční výuky, vzdělávání pouze v on-line prostředí mělo a stále má významný vliv na vývoj dětí. Tyto podmínky však neovlivnily pouze žáky a studenty, ale také jejich pedagogy, kteří se museli rychle adaptovat na zcela nové pracovní prostředí. Tato nová a neznámá situace zcela určitě přinesla důležité poznatky i o psychickém zdraví samotných učitelů.

V souvislosti s touto problematikou vznikla tato bakalářská práce, která se zabývá tím, s jakými stresory se učitelé v tomto období potýkali. Tato práce se konkrétně zaměřila především na pedagogy vyučující rodný či cizí jazyk na základních školách. Cílem bakalářské práce je porovnat stresory, s nimiž se setkávali učitelé v České republice a v Polsku.

V teoretické části budou vymezeny pojmy, jako jsou stres, stresory či syndrom vyhoření. Praktická část práce se věnuje rozhovorům s vybranými učiteli z České republiky a Polska.

TEORETICKÁ ČÁST

1 STRES

1.1 Co je to stres?

Na začátku této práce je stěžejní si blíže přiblížit termín stres. Stres je soubor projevů, jimiž tělo člověka reaguje na zátěž. Tyto projevy mohou být jak fyzické, tak psychické. Mezi typické fyzické projevy patří například zrychlený tep a dýchání jedince, zvýšený krevní tlak, bolest hlavy či zvýšené napětí. Psychickými projevy mohou být únava, pocit úzkosti nebo třeba problém s koncentrací. Množství autorů se ve svých publikacích definicí stresu zabývá. Představíme si tedy alespoň některé z nich. Z. Helus ve své knize *Úvod do psychologie* popisuje stres jako „zátěž, která dosáhla takového stupně, ve kterém hrozí překročení sil daného jedince“. To může probudit řadu psychických i fyziologických procesů, jež mohou ohrozit zdraví či samotný život jedince (Helus, 2018). Pokud bychom měli stres dále definovat, můžeme zde uvést definici od maďarského lékaře Hanse Selye, který jako první začal bádát v této oblasti. H. Selye tvrdí, že „*stres je nespecifická odpověď organismu na jakýkoliv požadavek (zátěž), který je kladen na organismus*“ (Cungi, 2001).

Dále lze stres definovat i podle V. Kebza, a to jako komplexní proces, který přichází jako odpověď na přílišné požadavky kladené na naše tělesné a duševní rezervy (Kebza, Šolcová, 2004). Hartl a Hartlová zase popisují stres jako nadměrnou zátěž neúnikového druhu vedoucí k trvalé stresové reakci, která může vyústit až ve tkáňové poškození, k poruše adrenokortikálních funkcí a psychosomatickým poruchám (Hartl, Hartlová, 2000).

Závěrem si dovoluji zmínit i dvojí příčinu vzniku stresu dle profesora Karla Paulíka, který ve své knize zmiňuje, že stres může nastat v těchto dvou případech:

V případě, že jsou působící podněty extrémně silné (a s nimi spojené nároky vyžadují pro odpovídající reakci značně vyčerpávající úsilí, které ani nemusí stačit), případně obtěžující (byť ne extrémně silné) podněty překračují únosnou mez, nakumulováním řady různých nepříjemností nebo dobou svého působení. Přitom tyto podněty působí buď reálně (a subjekt je jako nepříjemné a ohrožující zaznamená, nebo jej skutečně ohrožují bez ohledu na to, zda si to uvědomuje), nebo je jako obtěžující a nebezpečné hodnotí v rozporu se skutečností.

Nebo naopak jsou nároky na subjekt dlouhodobě (reálně, nebo domněle) minimální, či se jen velmi málo mění, jeho pracovní kapacitu nevyužívá a neposkytuje potřebnou kvantitu nebo kvalitu stimulace (takové situace mohou být pro člověka náročné tím víc, čím je jeho potřeba podnětů vyšší; pak jsou prožívány jako nuda, monotonie, přesycení) (Paulík, 2017).

Paulíkova publikace se věnuje i stresorům, které definuje takto: „*Podněty odolnost výrazně přesahující, at' již momentálně, nebo dlouhodobě, případně její kapacity využívající pouze minimálně, či vůbec ne, se označují za stresory ve shodě se Selyeho terminologií*“ (Paulík, 2017).

1.2 Stresory

Obecně je stresor jakýkoliv nadměrný požadavek kladený na naše tělesné a duševní rezervy. Mohou na nás působit stresory fyzikální, chemické, biologické, ale i psychosociální, a to izolovaně, ale i propojeně (Kezba, Šolcová, 2004). Ulrichová popisuje stresor zjednodušeně jako na člověka negativně působící vliv, který může být ovlivněn více faktory, např. materiálním – nedostatkem jídla, sociálním – působením jednoho člověka na druhého. Stresorem pak může být i nedostatek času, pocit osamění nebo naopak nedostatek místa (Ulrichová, 2012). Ve své knize se však zmiňuje i o fyzikálních a emocionálních stresorech dle H. Selye. Mezi fyzikální stresory zařazuje jedy a skoro-jedy (alkohol, nikotin, kofein a jiné drogy). Dále zde zmiňuje i radiaci, otřesy, přírodní katastrofy, nehody, úrazy, znásilnění a těhotenství. Do druhé skupiny, a to do emocionálních stresorů, řadí například úzkostnost, strach, obavy, nevyspělost a přílišnou ustaranost (Ulrichová, 2012).

Dělením stresorů se zabývá i profesor Paulík, který rozlišuje reálné a potenciální. Jako reálné označuje aktuálně ohrožující a rušivě působící faktory v životě člověka a jako potenciální potom takové situační aspekty, jež mohou vyvolat stres při dosažení určité intenzity, frekvence, kumulace nebo doby trvání, např. hluk, chlad, proudění vzduchu, nahromadění povinností a pracovních úkolů při časové tísní (Paulík, 2017).

Stresory je tedy možné rozdělit různými způsoby do několika kategorií. Podrobněji se budeme zabývat dělením stresorů dle Charlyeho Cungi – na akutní a chronické stresory.

Akutní stresory – tento druh se dostavuje po prožití traumatizujícího zážitku, jakým je například autonehoda, přepadení či znásilnění. Taková situace může na jedinci zanechat dlouhotrvající následky, ačkoliv se zpočátku může jevit jako bezvýznamná. Jedincova první

reakce většinou bývá poplachová fáze, tou někdy může reakce i končit. Častěji je ale traumatizující zážitek tak silný, že se u jedince objeví posttraumatický stres. Ten je charakteristický přetrvávajícím úzkostlivým stavem, poruchami spánku či promítáním obrazů z traumatizující situace. Dále se objevuje pocit únavy a deprese.

Při posttraumatickém stresu je potřeba co nejrychleji zahájit léčbu, a to nejlépe bezprostředně po situaci, která tento stav vyvolala, např. pomocí psychoterapie (Cungi, 2001).

Chronické stresory – v tomto případě se jedná o opakující se chronické situace, např. pracovní přetížení nebo soutěživost. Zde je reakce jedince trvalá nebo se často opakuje, poté nastává stav vyčerpanosti. Tyto stresory ovlivňuje i životní rytmus jedince, například v kolik hodin vstává, dvousměnná pracovní doba, časté změny časového pásma atd.

Dále můžeme stresory rozdělit podle jejich povahy na stresory z nadměrného pracovního zatížení, nebo naopak z pracovní nevytíženosti. Příčinou chronické úzkosti mohou být i finanční problémy nebo sociální vztahy (Cungi, 2001).

Těchto stresorů může být celá řada. Každého jedince ovlivňují stresové situace podle jeho vlastního prostředí, ve kterém se pohybuje.

1.2.1 Všeobecný adaptační syndrom

Všeobecný adaptační syndrom je reakce jedince na stresory. Tento proces probíhá ve třech fázích:

První fáze – ŠOK: Jedná se o poplachovou reakci organismu na působící stresor. Do krevního oběhu je vylučován adrenalin, který zvyšuje fyziologickou aktivaci a dochází např. ke zrychlení srdečního tepu, změně ve frekvenci dýchání apod. (Helus, 2018).

Poté tělo vyvolá své obranné mechanismy, na traumatizující situaci se adaptuje a daný jedinec je už schopnější situaci čelit. Pokud je zátěž menší, je reakce organismu mírnější a projevuje se především větší ostražitostí a mírou pozornosti (Cungi, 2001).

Druhá fáze – REZISTENCE: Pokud jedinec čelí stresovým faktorům delší dobu, nastupuje fáze druhá, jež se vyznačuje stavem „pohotovosti“, což se pojí s tím, že je organismus v trvalém napětí (Cungi, 2001).

„Fyziologická aktivace se stupňuje, organismus mobilizuje do krajnosti své síly vypořádat se s působícím stresorem“ (Helus, 2018).

Třetí fáze – VYČERPÁNÍ: V této fázi už organismus nemá prostředky na to, aby se adaptoval, přichází tedy stav vyčerpanosti (Cungi, 2001).

Důsledkem této fáze bývají např. ischemické srdeční choroby: dochází k zužování tepen přivádějících k srdci kyslík a živiny, často proto hrozí infarkt (Helus, 2018).

1.3 Druhy stresu

Bártová ve své publikaci popisuje různé druhy stresu, a to distres, eustres, hyperstres a hypostres. Odkazuje zde na H. Selye, který poprvé použil pojem „rozměr stres“ a vyznačil tak jeho dva protikladné póly.

Distres – nežádoucí, negativně vnímaný stres, který se projevuje při nejnepríznivějších situacích. Na druhé straně je potom *eustres* – pozitivně vnímaný stres, například radost z výhry, efektivní práce atd. „*Oba typy stresu, distres i eustres, jsou po chemické stránce stejné, ale liší se svou povahou. Člověk při distresu nabývá pocit přetížení, zoufalství a bezmoci, což se projevuje i na zdravotním stavu jedince*“ (Bártová, 2011).

Dále se dnes používá pojem *hyperstres* – stres, který přesahuje míru přizpůsobivosti jedince, a *hypostres* – stres, který se dá ještě zvládnout, ale pokud je dlouhotrvající, může nastat zvrát (Bártová, 2011).

1.4 Příčiny stresu

Mnoho myšlenkových a pocitových vzorů, které v nás vyvolávají pocit stresu, jsme si osvojili během dětství ve své rodině. Buď jsme je převzali od svých rodičů, nebo jsme je museli rozvinout, abychom mohli v rodině psychicky a fyzicky přežít (Henning, Keller, 1996).

Právě Henning a Keller zmiňují několik příčin stresu a rozdělují je do těchto skupin:

- individuální psychické příčiny,
- individuální fyzické příčiny,
- institucionální příčiny,
- společenské příčiny.

Individuální psychické příčiny: V této skupině uvádí Henning a Keller několik příčin, které považují za ty nejčastější. První z nich je základní postoj člověka, který může být buď re-aktivní, nebo pro-aktivní. Lidé se základním re-aktivním postojem více tíhnou ke stresu a jsou pro ně typické následující způsoby chování: mají spíše pasivní postoj k událostem ve svém

životě (připadají si jako řidič, který neumí řídit automobil), sami sebe vnímají jako bezmocné oběti, vlastní zodpovědnost přenášejí na jiné osoby nebo instituce (např. na žáky, rodiče, vedení školy, systém školství atd.).

Naopak pro-aktivní lidé se charakterizují tím, že aktivně utvářejí svůj život, orientují se spíše na přítomnost a budoucnost než na minulost, přebírají zodpovědnost, k problémům přistupují angažovaně, vnímají je jako výzvu, pokoušejí se je ovlivnit či vyřešit. Dále mezi individuální psychické příčiny patří negativní myšlení, nebo když člověk nenalézá smysl v každodenní práci či ho ztrácí. V neposlední řadě může být příčinou nahromadění životních stresorů – osobní „rány osudu“, mezi něž patří např. smrt partnera, rozvod, smrt blízkého člena rodiny, zranění nebo těžká choroba, svatba (eustres), odchod do důchodu, změna finanční situace atd.

Do skupiny individuálních fyzických příčin patří nezdravý způsob života (nadváha, nedostatek pohybu, nadměrná konzumace alkoholu, kouření), nebo nedostatek odolnosti vůči stresu.

Stres je nejen následek individuálních a mezilidských problémů, ale vyplývá i z nedostatků v řízení a struktuře společenských organizací a institucí. V takovém případě mluvíme o institucionálních příčinách. Například ve školství se mohou objevit tyto negativní vlivy – nedostatečné prostory, špatné osvětlení, vysoká hladina hluku nebo špatné klima.

Mezi hlavní negativní projevy společenských příčin patří nedostatek náklonnosti, nahrazování zájmu a péče materiálními hodnotami, nezájem o kulturní dění, slabá orientace na skutečné životní hodnoty, malá schopnost stanovit patřičné meze, nedostatečná sociální výchova apod. (Henning, Keller, 1996).

1.4.1 Náročné situace

Příčinou stresu mohou být i náročné životní situace. Paulík ve své knize mluví o situacích, které často přesahují míru únosnosti zátěže. Ty bývají spojené se stresem a jsou to zpravidla problémy, frustrace, deprivace, konflikty, nemoc, bolest, utrpení a krize. Můžeme je tedy chápat jako stresové situace, nebo jako jejich významné zdroje. Také ale o nich můžeme v mnoha případech uvažovat jako o důsledcích stresu. Stresové situace dle Paulíka jsou:

Problém je běžně používaný termín označující typy zátěžových situací. Jedním ze specifických znaků problému je to, že existují závažné důvody (motivace) k hledání cest, které

směřují ke změně nežádoucí situace. Dochází k tomu proto, že je daná situace pro jedince nepřijemná, obtěžující či ohrožující. Neřešené a nevyřešené problémy mohou jedinci způsobit řadu negativních důsledků.

Frustrace je psychický stav, který nastává ve chvíli, kdy je nějakým způsobem nemožné uspokojit aktuální potřeby či dosažení určitého cíle. Frustraci můžeme rozdělit na dva typy podle jejího původu – na *exogenní* a *endogenní*. Exogenní frustrační situace vyvolávají vnější překážky, které mohou být buď fyzické (zmeškaný let), nebo psychické (zákaz atraktivní aktivity). Naopak endogenní frustraci vyvolávají vnitřní překážky, jako jsou například morální důvody nebo strach (vzít si něco bez dovození, otevřeně negativně hodnotit nadřízeného). Častou reakcí na frustrační situaci je agrese, ať už k sobě samému nebo k druhé osobě. Dlouhotrvající neuspokojování potřeb může vyústit v deprivaci.

Konflikty popisuje Paulík jako „*střet dvou protikladných sil, srážku protichůdných, vzájemně neslučitelných tendencí, zájmů, cílů, názorů a jako představující destabilizující prvek v systému.*“

Konflikty můžeme rozdělit do několika kategorií. Rozlišovat je můžeme například podle toho, koho se týkají, na konflikty intrapersonální a interpersonální.

Intrapersonální konflikty se týkají jednoho jedince a odehrávají se v jeho nitru. Nejčastěji se jedná o situace, kdy si člověk musí vybrat mezi dvěma nepřijemnými variantami (vybírá si „menší zlo“), nebo naopak mezi dvěma atraktivními možnostmi, které ale nejdou sloučit, takže je nemožné mít obě. Interpersonální konflikty probíhají nejméně mezi dvěma účastníky, jedná se tudíž o mezilidské konflikty. Podle toho, kolik účastníků je do konfliktu zapojeno, je můžeme dělit na konflikty dvou jedinců, jedince a sociální skupiny, konflikty v rámci jedné skupiny či mezi více skupinami (Paulík, 2017).

Ulrichová zase popisuje jako nejčastější stresové situace ty z každodenního života. Uvádí zde špatnou komunikaci, stres a alkohol, pracovní stres a pedagogické povolání jako zdroj stresu.

Špatná komunikace: Ulrichová často odkazuje na Křivohlavého, který ve svých knihách vyzdvihuje důležitost zdravých mezilidských vztahů jako nejlepší možný předpoklad pro zachování psychické rovnováhy. Špatná komunikace může vyvolat řadu stresových nástrah (např. rozčilování). Dobrá komunikace může být naopak důležitou protistresovou kotvou.

Stres a práce: V pracovním prostředí se můžeme běžně setkat s řadou faktorů, které v nás vyvolávají pocit stresu. Mezi tyto faktory můžeme zařadit: míru pracovní zátěže – práce by neměla přesahovat možnosti jedince, neměla by vést k vyčerpání a neměla by v nás probouzet úzkost či frustraci; fyzické faktory – teplota, vlhkost vzduchu, znečištění vzduchu, hluk atd.; společenské faktory – pocit nedostatečného respektu z důvodu nízkého platového ohodnocení; zodpovědnost – přílišná, nebo naopak nedostatečná.

Pedagogické povolání jako zdroj stresu: Ulrichová řadí povolání učitele mezi tzv. „pomáhající profese“. Patří mezi zaměstnání, kde je kladen vyšší nárok na odolnost jedince. Pedagog se může často ocitnout ve stresové situaci při jednání s adolescentem, který odmítá plnit své závazky. V takových situacích by měl zůstat psychicky vstřícný, měl by si být vědom svých silných stránek a měl by se snažit v klidu přijímat kritiku.

Dle Ulrichové můžeme pozorovat rozdíly ve zvládnání stresu mezi pohlavími. Podle výzkumů reagují ženy na stres více pasivně a depresivně. Mohou se cítit slabé a často jim bývá do pláče. Naopak muži reagují spíše agresivně. Tíhnou k hyperaktivnímu jednání, tudíž musí vyvíjet jinou činnost, aby se uklidnili. Mužům chybí jistá sebekontrola a častěji užívají úlevové prostředky, jako je např. alkohol (Ulrichová, 2012).

1.5 Důsledky stresu

Jak již bylo zmíněno, pokud se na stresovou situaci dokážeme adaptovat, dokáže mu náš organismus lépe čelit. Jsme potom pozornější a ostražitější. V případě, kdy tomu tak není, se dostávají problémy.

Cungi jako nejčastější komplikaci v případě akutního stresoru zmiňuje posttraumatický stres. Objevit se ale mohou i další komplikace, jako jsou nespavost, stav trvalého napětí nebo i organické poruchy – např. žaludeční vředy (Cungi, 2001).

Paulík rozděluje důsledky stresu z časového hlediska na bezprostřední projevy zátěže a stresu a na účinky trvalejšího rázu. Bezprostřední projevy se dají členit na psychické reakce a krátkodobé stavy (emoční reakce, únava, výpadky krátkodobé paměti), dále pak na somatické (bolest hlavy a břicha) a krátkodobé behaviorální stavy (agresivní projevy, pasivita). Účinky trvalejšího rázu dělí na psychologické (nespokojenost, únava), somatické symptomy (potíže motorického aparátu), zvýšení nespecifické nemocnosti a poruchy duševního zdraví (Paulík, 2017).

V případě, že dojde k chronickému stresu, může se dostavit únava nebo deprese, a to hlavně pokud se člověk dostane do fáze vyčerpanosti (Cungi, 2001). Důsledkem chronického stresu podle V. Joshiho mohou být i kardiovaskulární choroby (Joshi, 2007).

Únava může být fyziologická, nebo patologická a oba tyto typy jsou společně provázány. Fyziologická únava je přirozenou reakcí na vynaložené úsilí nebo námahu. Tento typ je však možné odstranit přiměřeným odpočinkem. Závažnější je patologická únava, jež se pojí s vyčerpáním běžných energetických zdrojů. To může být důsledkem intenzivní a dlouhotrvající námahy. Se vznikem této únavy může souviset i oslabený organismus. Běžnými znaky únavy jsou zrychlený dech, pocení, zhoršení nervosvalové koordinace, bolest hlavy nebo pokles výkonnosti.

Po delší době, kdy je jedinec dlouhodobě přetěžován, se tak může dostavit i chronická únava. Mezi příznaky chronické únavy patří ztráta jistoty pohybů, pokles motivace, změna chuti k jídlu, apatie.

2 UČITEL

S tímto pojmem se setkal každý z nás jako žák nebo student. Měli bychom si však položit základní otázku: Kdo je učitel? Je učitelem osoba vyučující v mateřské škole, instruktor lyžování nebo profesor na univerzitě? Můžeme všechny tyto profese opravdu pojmenovat totožným termínem učitel? (Průcha, 2002).

2.1 Vymezení pojmu učitel

„Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Dále Průcha termín učitel vysvětluje jako označení *„pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (ať se jedná o mateřskou či vysokou školu)“* (Průcha, 1997).

K tomu, aby se člověk stal učitelem, musí projít jistým kariérním vývojem. S podobným se setkáváme u J. Lukase.

První fází je nástup na školu, počátek učitelské kariéry. V této fázi je typická „snaha o přežití“ v nové roli. Jedinec zde projevuje nadšení a zkouší své možnosti, ale zároveň se setkává s realitou každodenního procesu výuky.

Ve druhé fázi nastává stabilizace. Učitel už má nějaké zkušenosti, měl by bez větších problémů zvládat rutinní záležitosti. Stabilizuje se jeho řízení třídy, vytváří si vlastní vyučovací styl, bez problému vyučuje své aprobační předměty. Teprve v této fázi se stává učitelem a utváří svou profesionální identitu, která se stává součástí jeho celkové identity.

V případě, že tuto fázi nezvládne, mnohdy ukončuje svou profesi.

Během třetí fáze učitel začíná experimentovat a modifikovat dosavadní postupy. Je si už jistý ve své učitelské roli, má rozsáhlé zkušenosti. Vnímání vlastní zdatnosti je vysoké, zkouší nové možnosti. Rozšiřuje si pedagogické postupy, obměňuje svůj vyučovací styl, snaží se získat uznání za svou práci.

Ve čtvrté fázi dochází k přehodnocování dosavadních snah. Učitel zde bilancuje své dosavadní snahy o zdokonalení. Pokud je úspěšný, inovace se ustalují. V případě, že tomu tak není a jeho ambice se nenaplnily, rezignuje na inovování výuky. Poté očekává jasné a přesné pokyny týkající se jeho povinností, o více se nesnaží. Z jeho stylu vyučování se stává rutina,

emočně se neangažuje, přestává se zajímat o žáky. Intenzivněji prožívá zátěžové situace, hrozí mu syndrom vyhoření.

Další fází je vyrovnanost a zklidnění. Během toho období učitel rezignuje na své ambice, vyrovnává se s tím, že nepatří mezi nejlepší, a smíruje se s realitou. Buduje si odstup od žáků i od kolegů. Uzavírá se do sebe, je nerad, pokud mu něco nabourává jeho osvědčenou učitelskou rutinu. Spoléhá se na své dlouholeté zkušenosti. Poměrně malá část učitelů je naopak v této fázi vysoce motivována a otevřena novým změnám.

V poslední fázi nastává období stahování se do ústraní a opouštění profese. Tato fáze je ještě poměrně neprozkoumaná a nejasná. Část učitelů je profesně vyčerpána a odchází do důchodu, zatímco druhá část jde do důchodu z důvodu organizačních změn ve škole, přestože by dál chtěla učit (Mareš, 2013).

V tomto modelu vývojových fází ale není zohledněna složitost života. Učitel pracuje v jistém sociálním prostředí, žije v dané zemi, odehrávají se různé změny ve školském systému a podobně. Proto vznikly i další modely, které se snaží znázornovat systémový přístup k profesnímu vývoji učitele (Mareš, 2013).

2.2 Socioprofesionální struktura učitelů

Socioprofesionální skupina učitelů je samozřejmě velmi odlišná. Proto se zde utváří různé typologie učitelů. Nejjasnější typologie je podle toho, na jakém druhu a stupni školy učitelé pracují. To je zohledněno v systému přípravy učitelů, pracovních podmínkách, ale i v platovém ohodnocení (Průcha, 2002).

Typologie učitelů je možná i podle specifčnosti oborů, respektive podle vyučovaných předmětů. Můžeme zde rozlišit skupinu učitelů „univerzalistů“ (učitelé 1. stupně ZŠ) a učitele, kteří jsou specializovaní na jednotlivé předměty (cizí jazyky, matematika atd.)

Socioprofesionální struktura má velký vliv i na dobu profesní přípravy. Všeobecně platí přístup, který ctí pravidlo, že čím nižší stupeň školy, pro který je pedagog vzděláván, tím kratší je i doba vzdělávání (Průcha, 2002).

2.3 Sociální učitelské role

Rolí, které může učitel zastávat, je několik. A. F. Grashy ale vytvořil pět typů vyučovacích stylů podle převládající sociální role učitele. Mezi ně patří:

Expert – orientuje se ve znalostech a dovednostech, které žáci potřebují. Před žáky si snaží udržet status odborníka a podává jim detailní informace. Od žáků očekává připravenost. Negativem by v této roli mohlo být, že žákům neukazuje postupy, ale rovnou výsledky.

Formální autorita – učitel má u žáků respekt, zastává ve škole důležitou roli a má hluboké znalosti. Snaží se stanovit normy chování a vyžaduje jejich dodržování. Žákům sděluje jasné cíle výuky. Poskytuje kladnou i zápornou zpětnou vazbu. Nadměrné používání tohoto stylu vede k málo pružnému průběhu hodin a lehce necitlivému řízení učení.

Osobní vzor – v tomto případě se učitel sám snaží být příkladem. Ukazuje žákům, jak správně uvažovat a jak se chovat. Vyzývá je, aby ho sledovali a napodobovali jeho postupy. Nastat ale může situace, že žáci nevyhoví standardům učitele a mají pak pocit méněcennosti.

Facilitátor – v této roli se učitel snaží klást důraz na osobní vazby mezi ním a žáky. Vede je a nabízí jim alternativní řešení. Žáky se snaží motivovat k vytváření vlastních kritérií, která jim umožní se rozhodovat promyšleně. Cílí na to, aby žáci byli iniciativní, povzbuzuje je a radí jim. Jeho postupy se ale mohou někdy zdát zbytečně komplikované, takže je tento styl pracný a časově velmi náročný.

Učitel delegující své kompetence na žáky – učitel se snaží, aby žáci byli samostatní. Pracují na větších úkolech ve skupinách. Pokud o to žáci poprosí, je připraven jim poradit a pomoci. Chce, aby se z nich staly nezávislé osobnosti, které nesou odpovědnost za své činy. V případě, že žáci nejsou dostatečně zralí na takovou úroveň samostatnosti, mohou pociťovat úzkost (Mareš, 2013).

2.4 Vyučovací styly

Podle Mareše jsou „vyučovací styly typické pro daného učitele – postupy, které učitel v daném období preferuje a používá je při edukaci, při řízení žákovského učení, při řízení práce třídy. Tyto postupy jsou ovlivněny zvláštnostmi učitelovy osobnosti, jeho přípravou na povolání a dalším vzděláváním, jeho pedagogickými zkušenostmi, ale především jeho pojetím výuky. Učitel je užívá ve většině pedagogických situací. Jsou méně závislé na obsahové stránce výuky, na učivu“ (Mareš, 2013).

Na učitelské vyučovací postupy se můžeme dívat ze čtyř stanovisek:

- 1) Učitel má svůj styl učení – learning style. Ten užívá, když se sám učí něco nového. Osvojil si ho během školní docházky a dál jej vylepšuje.
- 2) Učitel praktikuje osobitý styl myšlení a uvažování – thinking style. To se týká způsobu přemýšlení o světě, preferování určitých postupů při uvažování o různých jevech a při rozhodování. Zde se Mareš opírá o typologii myšlení, kterou vypracovali R. Stenberg a R. Wagner.
- 3) Učitel má svůj přístup k vyučování – approach to teaching. Toto stanovisko není osobní charakteristikou učitele. Učitelé spíše volí určitý typ přístupu podle toho, jak vyhodnotí konkrétní pedagogickou situaci.
- 4) Učitel uplatňuje svébytný vyučovací styl – teaching style. Je to jeho charakteristický styl, který učitel používá při výuce.

U vyučovacích stylů si jedinec přesně neuvědomuje, jaký postup a z jakého důvodu převážně používá (Mareš, 2013).

Mareš dále zmiňuje typologii Fernstermachera a Soltise, ve které jde spíše o příklon učitele k obecnější filozofické nebo psychologické koncepci. Tito autoři rozlišují tři vyučovací styly.

Exekutivní styl – tento styl je odvozen z role manažera. Je pro něj charakteristické, že učitel vede složité výukové procesy a jako manažer je zodpovědný za zajištění toho, aby žáci dosahovali co nejlepších výsledků. K tomu využívá odzkoušené vyučovací metody, sofistikované učební materiály nebo i nové technologie. Klade důraz na zapojení žáků, kontroluje je i jejich dosažené výsledky. Při využívání tohoto stylu učitel čerpá z teorií o efektivním řízení.

Facilitační styl – jak název napovídá, tento styl vychází z role facilitátora, o němž jsme se zmiňovali v předchozí podkapitole. Učitel je empatickou osobou, pomáhá žákům s rozvojem jejich osobnosti. Přisuzuje důležitost osobní svobodě žáků, je spíše jejich průvodcem. Tento styl vychází z humanistické psychologie a existenciální filozofie.

Liberální styl – poslední styl, který autoři zmiňují. Učitel žáky zasvěcuje do rozdílných způsobů vnímání světa a do kritického myšlení. Tento styl reprezentuje myšlenky liberální výchovy a emancipačního vyučování (Mareš, 2013).

3 STRES V PRÁCI PEDAGOGŮ

V první kapitole jsme se věnovali stresu jako obecnému problému v každodenním životě. Nyní se zmíníme o příčinách stresu v práci pedagogů, o jeho důsledcích a o způsobech, jak se s ním učitelé mohou pokusit pracovat, či jak ho zvládat.

Schopnost učitelů zvládat zátěž kvůli jejich vlivu na žáky a v pedagogických interakcích je zásadní nejen pro pedagogy, ale i pro žáky. Unavený, nespokojený učitel je pro ně rizikem (Paulík, 2017).

3.1 Příčiny

Průcha se ve své publikaci opírá o výzkum K. Paulíka. Ten se věnoval identifikaci zdrojů pracovní zátěže učitelů z různých druhů škol. Z jeho výzkumu se můžeme dozvědět, co při učitelské práci může pedagogy obtěžovat nad míru únosnosti, až se z jednotlivých okolností stává zdroj stresu. Mezi deset nejvíce obtěžujících vlivů pro učitele na základní škole patří:

- nízké společenské hodnocení,
- neodpovídající plat,
- nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů,
- nedostatek času pro odpočinek a relaxaci,
- učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků,
- nedostatek spolupráce ze strany rodičů,
- špatné postoje žáků k práci,
- nedostatek pomůcek a potřeb na vyučování,
- špatné chování žáků,
- velký počet žáků ve třídách (Průcha, 2002).

Podle Paulíka se zdroje učitelského stresu dají rozdělovat do třídících hledisek a akcentů.

Ty nejčastěji obsahují odkaz na:

- Obtíže zahrnuté v aktuálním zaměstnání na dané škole (nadměrná pracovní zátěž, časový tlak, špatné chování žáků, nutnost při práci stát, vztahy na pracovišti, ...);
- Nedostatky v organizační struktuře a klimatu (direktivní, byrokratické řízení v rámci školy a školství obecně, administrativní nároky, k nimž se učitelé nemohou vyjádřit);

- Problémy související s rolí v organizaci (nejednoznačnost role, konflikty rolí, očekávání a nároky spojené s rolí učitele);
- Problémy v kariéře (malá možnost kariérního postupu);
- Nedostatky ve spolupráci rodiny a školy (nezájem některých rodičů);
- Nežádoucí prolínání závažnějších problémů ve škole a v osobním životě;
- Nedostatek společenské podpory, uznání učitelské profese, nízký plat;
- Pocit učitelů, že jejich práce a projevy chování podléhají permanentní vnější kontrole (nadřízených, médií, ale i široké veřejnosti);
- Strach z negativního hodnocení vlastní práce a případná ztráta zaměstnání;
- Strach z možnosti veřejného zesměšnění (Paulík, 2017).

3.2 Důsledky stresu

Dle podložených výzkumů u nás i v zahraničí jsou nejčastějšími důsledky stresu v učitelské práci neurotické obtíže (Průcha, 1997). Lidé, kteří jsou vystaveni dlouhotrvající zátěži v sociálně-emocionální oblasti, mohou trpět chronickým stresem. Jejich problémy mohou stres vystupňovat až do takové míry, že se dostaví syndrom vyhoření (Hennig, Keller, 1996).

3.2.1 Syndrom vyhoření

Jak již bylo zmíněno, syndrom vyhoření je důsledkem trvajícího působení stresu a nevhodného vypořádávání se s psychickou i tělesnou zátěží. Ulrichová tvrdí, že syndrom vyhoření se „, vyskytuje u člověka tehdy, když jedinec nezvládl, byť dobře míněnou (hlavně zpočátku) vlastní nastavenou laťku převážně v pracovním výkonu setkal se s nepochopením ostatních (již „přizpůsobených“ kolegů) a neřešil počínající a pokročilý stres“ (Ulrichová, 2012).

Proces, jehož důsledkem je vyhoření, většinou trvá více let a probíhá v několika fázích:

V první fázi převládá nadšení, kdy se učitel velmi angažuje pro školu a žáky. Následuje fáze stagnace, během níž se mu nedaří realizovat jeho ideály a mění se jejich zaměření. Požadavky žáků, rodičů i vedení školy začínají učitele obtěžovat. Dále nastává fáze frustrace: učitel své žáky vnímá negativně, na porušení kázně reaguje donucovacími prostředky. Škola je pro něj zklamáním. Ve čtvrté fázi dochází k apatii, kdy mezi pedagogem a žáky vládne nepřátelství, učitel se vyhýbá jakýmkoliv aktivitám a dělá jen to nejnnutnější.

V poslední fázi již nastává samotný syndrom vyhoření, což je stadium úplného vyčerpání (Hennig, Keller, 1996).

Ulrichová se naopak opírá o koncepci od Freudenbergera, který syndrom rozdělil do deseti stadií. Tlak osvědčit se, idealizace – zesílené nasazení, tzv. „workoholické“ období – zanedbávání vlastních potřeb – potlačení konfliktu a potřeb – konverze hodnot – zesílení popření vzniklých problémů – stažení se ze světa, ze života – výrazné změny v chování, jednání, postojích, dehumanizace – depersonalizace (ztráta pocitu pro vlastní osobu), vnitřní prázdnota – deprese a vyčerpání, úplné vyhoření (Ulrichová, 2012).

V publikaci *Učitel a syndrom vyhoření* kolektiv autorů zmiňuje další tři typy syndromu vyhoření, a sice: „worn-out“ burnout (opotřebovaný, unavený) – během tohoto typu se jedinec v podstatě vzdává a pracuje nedbalým způsobem při kontaktu s velkým stresem a malým uspokojením. Druhým typem je „classic“ či „frenetic“ burnout, který nastává v případě, že jedinec nepolevuje ze svých nároků až do té doby, dokud nedosáhne bodu vyčerpání. Posledním typem, který autoři zmiňují, je „underchallenged“ burnout, kdy se nejedná o syndrom vyhoření z důvodu nadměrného stresu, ale jde spíše o monotónní, stereotypní pracovní podmínky, které nepřinášejí dostatečné uspokojení (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018).

3.3 Způsoby zvládnání stresu

Průcha se ve své knize opírá o výzkum O. Řehulkové a E. Řehulky. Ti z výsledků zmiňují několik způsobů a prostředků, ke kterým se učitelé uchylují, aby lépe zvládali zátěžové situace. Těmi jsou:

Farmakologické prostředky – požívání různých léků na uklidnění (téměř 80 % učitelů z výzkumu), kouření (43 % učitelů), alkohol – většinou pouze jako jednorázový prostředek (19 % učitelů) (Průcha, 2002).

Tyto prostředky nejspíše vnímáme jako nevhodné. Část učitelů samozřejmě využívá jiné způsoby pro odbourání stresu, např.: sportovní, zájmová nebo jiná rekreační činnost, odpočinek. Malá část využívá odbornou medicínsko-psychologickou pomoc (Průcha, 2002).

4 COVID-19

V prosinci 2019 se v čínské provincii Chu-pej poprvé objevilo virové onemocnění – koronavirus SARS-CoV-2 (covid-19). V této oblasti se nachází jedenáctimilionové město Wu-chan, které bylo ohniskem daného onemocnění.

V březnu 2020 se objevil první případ koronaviru i v České republice. Ve stejný den, kdy Světová zdravotnická organizace (WHO) prohlásila covid-19 za pandemii, vyhlásila vláda ČR nouzový stav. Tento den nesl datum 12. března. Nouzový stav přinesl mnohá opatření, která zasáhla veškerá odvětví. Školství samozřejmě nebylo výjimkou a 12. 3. 2020 byly poprvé uzavřeny všechny základní, střední i vysoké školy (web Vlády ČR).

4.1 Školství během pandemie v Polsku

V Polsku docházelo k uzavírání škol postupně. V první fázi přešli na distanční výuku pouze žáci 4.–8. tříd základních škol, a sice 24. října 2020. Společně s nimi zahájily distanční výuku i všechny střední školy, gymnázia a vysoké školy, které se nacházely v rizikových oblastech. Toto uzavření trvalo až do 16. března 2021.

Polské ministerstvo školství se snažilo, aby nejmladší žáci základních škol byli co nejméně poznamenáni distanční výukou. Pokud to tedy bylo možné, probíhala výuka pro žáky 1.–3. tříd prezenčně. Poprvé na distanční výuku přešly až 9. listopadu 2020 a ke klasické výuce se vrátily již 18. ledna 2021.

Od 1. března 2021 se opatření řídila podle jednotlivých regionů. V tomto období již byla využívána hybridní výuka nebo uzavření pouze druhého stupně dle situace v kraji (web Vlády PL).

4.2 Výuka během pandemie

Během pandemie docházelo k přerušení klasické prezenční výuky a přecházelo se na výuku distanční. V dubnu 2020 byly podle statistik UNESCO uzavřené školy téměř ve všech zemích světa (více než 90 %). Nejdéle zavřené školy byly v jižní Asii a v Latinské Americe, kde do října 2021 neprobíhala výuka v průměru více než 75 % času (Stacke a kol., 2021).

V České republice byly školy v období od března 2020 do září 2021 uzavřeny na 46 týdnů. Toto uzavření bylo jedno z nejdelších v celé Evropské unii (UNESCO, 2021).

Distanční výuka je forma studia, během níž není jedinec pod neustálým dohledem pedagoga, ale je učitelem veden na dálku. Tato forma vzdělávání zaznamenala úspěch spíše v zahraničí a u starších jedinců (Rokos, Vančura, 2020). Nicméně během pandemie musela na tuto formu vzdělávání přejít většina vzdělávacích institucí. Rokos a Vančura ve své publikaci zmiňují plán čínského ministerstva školství, který se nazývá „School’s Out, but Class’s On“, díky němuž se snažilo snížit negativní dopad zavřených škol na výuku. Tento program zahrnuje sedm podmínek, které vedou k úspěšnému zvládnutí online výuky. Některé tyto body se shodují i s doporučeními MŠMT.

- 1) *„Zajistit správné vedení žáků při domácí výuce. Vyvážit aktivní čas strávený studiem a odpočinkem.“*
- 2) *„Standardizovat on-line činnosti tak, aby nebyla abnormálně zvýšena pracovní zátěž učitelů a žáků.“*
- 3) *„Nadále zlepšovat vytváření on-line platforem pro základní a střední školy a neustále do nich doplňovat nové zdroje. Snažit se tímto způsobem zabránit tomu, aby se metody, činnosti a časové harmonogramy klasických prezenčních hodin aplikovaly v distanční výuce.“*
- 4) *„Klást větší důraz na recenzování on-line výukových prostředí a elektronických materiálů k zajištění jejich kvality.“*
- 5) *„Plně využívat bezplatné výukové zdroje, platformy poskytované různými organizacemi a institucemi (např. státní televize), které mohou efektivně sloužit žákům (nejen) v odlehlých oblastech.“*
- 6) *„Zahrnout zásady prevence epidemie, bezpečnosti, mentálního zdraví a psychohygieny do online výuky.“*
- 7) *„Zajímat se o fyzický i mentální stav žáků, vést žáky k tomu, aby prováděli i fyzické aktivity a neseseděli pouze u obrazovky, čímž lze zlepšit i prevenci rozvoje vad zraku“* (Rokos, Vančura, 2020).

PRAKTICKÁ ČÁST

Následující praktická část práce se bude věnovat výzkumnému šetření, jehož cílem bylo zjistit, s jakými stresory se učitelé během pandemie covidu-19 setkávali a jak se se stresem vyrovnávali. Zároveň chce zjistit, zda se v této oblasti objevují nějaké rozdíly mezi českými a polskými učiteli. Ke sběru dat v této práci jsem využila metodu kvalitativního výzkumu, a sice polostrukturovaný rozhovor.

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na začátku kvalitativního výzkumu si výzkumník vybere téma a dle toho zvolí základní výzkumné otázky. Otázky je možné obměňovat nebo případně doplňovat během výzkumu, sběru dat i během jejich. Proto se v některých případech považuje kvalitativní výzkum za emergentní či pružný typ výzkumu (Hendl, 2008).

V rámci kvalitativního výzkumu si můžeme vybírat hned z několika základních možností, jak k němu přistupovat. Můžeme zvolit výzkum pomocí *případové studie*, jež se zaměřuje na důkladný popis a rozbor jednoho nebo několika případů. Prvotní otázkou může být, jaké jsou základní rysy daného případu nebo skupiny porovnávaných případů. V případě *etnografického přístupu* se jedná o popis kultury určité skupiny lidí. Pokud hovoříme o přístupu tzv. *zakotvené teorie*, ubírá se výzkum směrem k návrhu teorie pomocí dat, jež výzkumník sbírá pomocí několika metod. Posledním ze základních přístupů kvalitativního výzkumu je *fenomenologický výzkum*, jenž klade důraz na porozumění tomu, jaké mají daní jedinci postoje k určité zkušenosti (Hendl, 2008).

Dle manželů Egerových se pomocí „kvalitativního výzkumu snažíme pochopit účastníky a do hloubky poznat sledovanou problematiku. Jeho prostřednictvím odhalujeme neočekávaná zjištění a reakce“ (Egerová, Eger, 2022).

5.1 Metoda sběru dat

Pro tento výzkum byl zvolen přístup zakotvené teorie, při němž byla data sbírána pomocí interview. Rozhovor neboli interview je metoda, „která výzkumníkovi umožňuje zachytit nejenom data, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů“. Je to záměrně vedená konverzace mezi dvěma či více osobami, během níž výzkumník klade stručné a jednoznačné otázky a pečlivě naslouchá respondentovi. V případě, kdy rozhovor probíhá tváří v tvář, můžeme navíc sledovat respondentovy reakce (Egerová, Eger, 2022).

S polskými respondenty byla zvolena forma telefonického interview, jež má podle Miovského výhodu minimálních nákladů. Tento typ rozhovoru byl zvolen z důvodu velké vzdálenosti, nebylo tedy časově možné sejít se s respondenty osobně (Miovský, 2006).

Jelikož se tato výzkumná metoda zakládá zejména na osobním kontaktu, jeho úspěšnost ovlivňuje navození raportu, což znamená, že by se výzkumník měl snažit o navázání přátelského vztahu a navození otevřené atmosféry (Gavora, 2000).

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že se výzkumník může respondentů doptat na některé otázky v případě, že je to nosné téma. Tak tomu bylo i v tomto případě, jelikož odpovědi respondentů byly často pojaté hodně zeširoka, a proto bylo potřeba jasněji vyzdvihnout důležité informace.

V první fázi výzkumu byla provedena pilotáž, díky níž bylo možné ukotvit zásadní otázky a zvolit jejich správnou formu tak, aby souvisely s výzkumným problémem. Závěrem této fáze tedy vznikl soubor otázek, které byly stěžejní pro následný výzkum. Došlo ke zjištění, na které otázky je možno klást větší důraz, jak je správně respondentům pokládat a zda přímo souvisejí s tématem výzkumu.

Dalším krokem byly samotné rozhovory, jejichž délka byla přibližně 45 minut. Jak již bylo zmíněno, tři rozhovory byly provedeny formou telefonického spojení – přesněji přes videohovor. Ve zbývajících třech případech proběhl rozhovor přímo v prostorech škol daných pedagogů. Před začátkem každého rozhovoru proběhlo seznámení výzkumníka s respondentem a představení průběhu rozhovoru. Součástí bylo i dotázání se, zda je možné rozhovor nahrát na diktafon. Jelikož všichni respondenti souhlasili, byly jednotlivé rozhovory zaznamenány na diktafon v mobilním zařízení a následně proběhla jejich transkripce.

5.2 Respondenti

Rozhovory byly uskutečněny celkem se šesti respondenty – se třemi českými a třemi polskými pedagogy. Dotazovaní jedinci byli vybíráni z řad učitelů rodného či cizího jazyka. Věkové rozpětí učitelů bylo poměrně rozmanité – nejmladšímu respondentovi je 25 let a nejstaršímu 53 let. Z důvodů dodržení anonymity zejména polských učitelů zde nebudou zveřejněna jména respondentů a dále budou nazýváni jako Respondent č. 1, Respondent č. 2, Respondent č. 3, Respondent č. 4, Respondent č. 5, Respondent č. 6.

V následující tabulce je seznam respondentů a jejich základní charakteristika (Tabulka č. 1).

Tabulka 1 – Charakteristika respondentů

Respondent č.	Pohlaví	Věk	Počet let ve školství	Národnost
1	Žena	53	29	PL
2	Žena	25	2	PL
3	Žena	34	8	PL
4	Žena	53	28	CZ
5	Žena	40	26	CZ
6	Muž	50	24	CZ

5.3 Způsob vyhodnocování a analýza dat

Pomocí textového přepisu jednotlivých audionahrávek rozhovorů vznikl materiál, s nímž bylo možné dále pracovat. Pro analýzu dat byla zvolena metoda zakotvené teorie.

Řiháček zmiňuje postup o třech krocích, jimiž jsou: tvorba konceptů, hledání teoretických vztahů mezi těmito koncepty, volba ústředního konceptu a formulace teorie (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Tyto tři fáze byly dodrženy, ačkoliv se vzájemně prolínaly. Při první fázi otevřeného kódování byly jednotlivé kódy rozřazeny do skupin a tím vznikly kategorie. Dále už výzkumník hledal vztahy mezi jednotlivými kategoriemi, které se jevily jako stěžejní. V závěru výzkumu bylo potřeba definovat klíčovou kategorii a formulovat teorii. Veškeré tyto kroky byly zpracovány pomocí programu NVivo 11.

Z důvodu rozsáhlých odpovědí, v kterých se respondenti často vraceli k předchozím otázkám a doplňovali různé informace, působily rozhovory zmatečně. Proto bylo potřeba je utřídit. Během tohoto postupu už ale probíhala fáze výše zmíněného otevřeného kódování, tedy označování a kategorizace pojmů. Teoretickou citlivost zvyšovalo hledání podobností a rozdílů mezi jednotlivými koncepty. V následující tabulce (Tabulka č. 2) je možné vidět příklad této fáze.

Tabulka 2 – Otevřené kódování

PŘEPIS ROZHOVORU	KÓDY
<p>Bylo to zvláštní, byla jsem nervózní. Protože mě opravdu hodně <u>chyběl ten přímý kontakt s dětma</u>. (A) Někteří si sice kameru pustili, ale někdo ji neměl, nebo si ji záměrně nepustil. A někdy jsem mluvila do úplně tmavý obrazovky, a to pro mě bylo úplně nejhorší. <u>Nemáš vůbec žádný kontakt a vidíš, kdo tomu nerozumí, začne tĕkat očima a můžeš nějak reagovat</u>. (B) A zároveň je v té třídě nějaká zábava. <u>Byla jsem určitě nervózní i z té techniky, protože to nemůžeš nijak ovlivnit</u>. (C)</p> <p><u>Taky musel mít člověk všechno hrozně připravený, všechno mít naskenovaný, označený, protože když to máš všechno kolem sebe, tak nemáš moc prostoru jim to tam ještě ukazovat</u>. (D) A se srovnáním, když učím ve škole to bylo nekomfortní. Takže nejdřív jsem byla nervózní z techniky a později už to byla spíš otrávenost z toho, jak to bylo neosobní.</p>	<p>A: Nedostatek sociálního kontaktu Respondent zmiňuje, že hned od začátku mu chyběl přímý kontakt se žáky.</p> <p>B: Nedostatek interakce Učitel nemohl z tváří žáků „vyčíst“, zda látce rozumí, a nemohl na to reagovat.</p> <p>C: Technické problémy Nervozita z nových vyučovacích metod, které není možné přímo ovlivnit.</p> <p>D: Náročná příprava Dotyčný hovoří o zvýšené náročnosti příprav na výuku, kdy je potřeba veškeré materiály přenést do virtuální podoby.</p>

*Tabulka slouží pouze pro představu procesu, kvůli dostatečné přehlednosti neobsahuje veškeré kódy.

Otevřené kódování přineslo celkem 138 kódů, které byly seskupeny do 6 kategorií. Dalším krokem ve výzkumu je fáze axiálního kódování. Dle Strausse a Corbina se výzkumník v této fázi soustředí na bližší určení kategorií pomocí podmínek, které je způsobují. Ačkoliv analytické postupy otevřeného a axiálního kódování jsou odlišné, výzkum se neustále pohybuje mezi oběma typy (Strauss, Corbin, 1999).

V tabulce je představen způsob vytváření kategorií (Tabulka č. 3).

Tabulka 3 – Vytváření kategorií

KÓDY	SUBKATEGORIE	KATEGORIE
Časová náročnost Čas u PC Organizace času Příprava výuky Neprobrané učivo Regulování pracovní doby	1) Časová náročnost 2) Organizace	Time managment
Metody distanční výuky Technická podpora Technické problémy Zdokonalování IT vzdělanost Nové možnosti	3) Programy, metody 4) Úskalí 5) Posun	Technika
Nedostatek interakce Nedostatek sociálního kontaktu Přítomnost rodičů Zapojení žáků	6) Interakce a sociální kontakt 7) Přítomnost rodičů	Online komunikace

*Tabulka slouží pouze pro představu procesu, kvůli dostatečné přehlednosti neobsahuje veškeré kódy, subkategorie a kategorie.

5.4 Výzkumné otázky

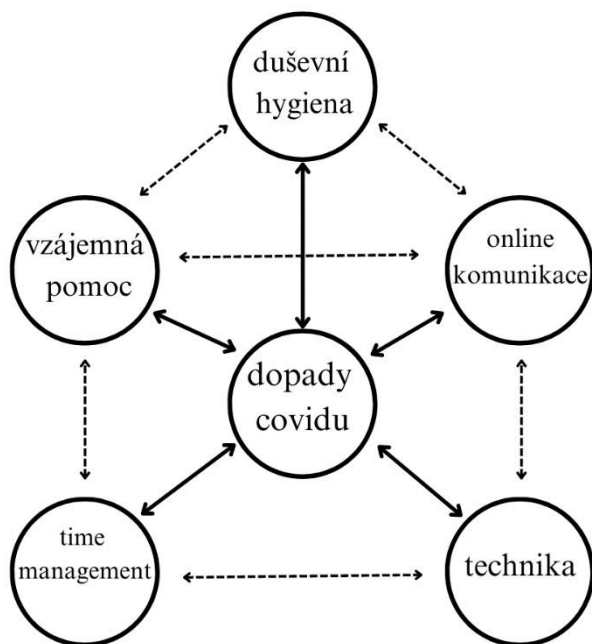
Respondentům byly položeny následující výzkumné otázky.

1. Jaký předmět vyučujete?
2. Jaké pro Vás byly začátky v on-line výuce? Bylo to pro Vás spíše nepřirozené a byl/a jste zpočátku nervózní?
3. Jaké programy či metody jste během pandemie využíval/a?
4. Jak byste ohodnotil/a své dovednosti v těchto programech? Bylo pro Vás náročné, naučit se tyto programy využívat?
5. Byla pro Vás práce v tomto období více stresující?
6. Co pro Vás bylo v práci během této doby nejnáročnější? Setkal/a jste se v době pandemie s novými stresory?

7. Jak byste ohodnotil/a komunikaci s žáky?
8. Měl/a jste někdy pocit, že trpíte syndromem vyhoření?
9. Cítil/a jste větší potřebu dodržovat duševní hygienu? Jaké metody jste k tomu využíval/a?
10. Jak byste celé toto období zhodnotil/a? Vnímáte na sobě nějaké následky? Je něco, co Vám naopak tato zkušenost přinesla?

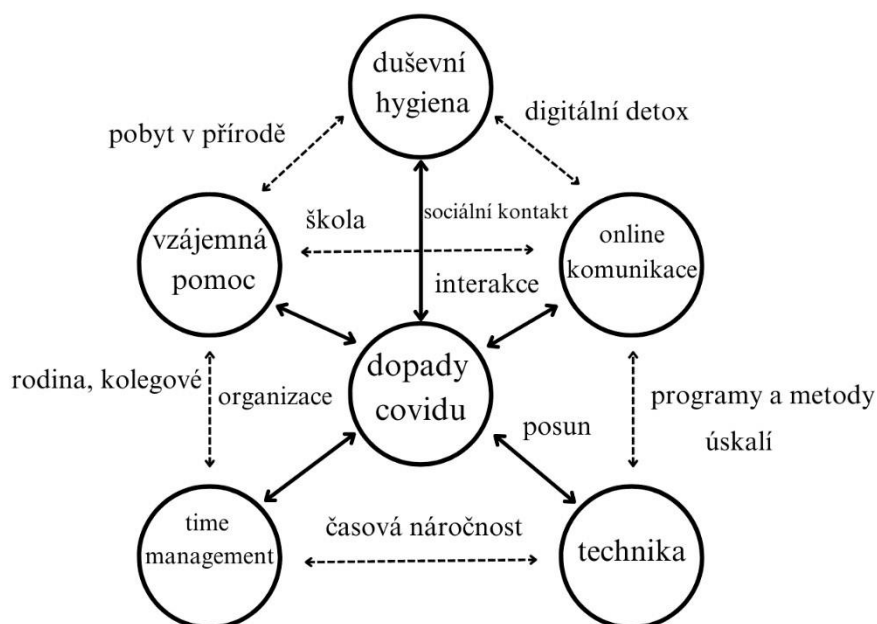
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V následujícím grafu je znázorněna prezentace výsledků celé analýzy. Ve středu grafu se nachází ústřední kategorie a okolo ní všechny ostatní, které s ní souvisí. Graf tedy zobrazuje vztah mezi dopady covidu-19 a technikou, online komunikací, vzájemnou podporou, time managementu a duševní hygienou. Tyto vztahy vysvětlují propojení jednotlivých kategorií, jež mají zásadní vliv na veškeré dopady pandemie u učitelů.



Graf 1 – Vztahy mezi kategoriemi

Ve druhém grafu již můžeme vidět vztahy i mezi jednotlivými subkategoriemi.



Graf 2 – Vztahy mezi subkategoriemi a kategoriemi

V dalších kapitolách již budou popsány jednotlivé kategorie a subkategorie zakotvené teorie. Více přiblíženy budou z toho důvodu, aby čtenář lépe pochopil význam celé teorie a pochopil tak jednotlivé vztahy mezi kategoriemi. Během analýzy se pochopitelně objevovala i další související témata, avšak pro tento výzkum jsou klíčové tato témata.

6.1 Dopady covidu-19

Centrální kategorii celé zakotvené teorie tvoří kategorie dopady covidu-19. Na tento koncept mají bezpochyby vliv všechny ostatní kategorie, jelikož z ostatních kategorií vnímaných jako stresory pedagogů během pandemie logicky vyplývají i dopady, které tato situace přinesla. Například respondent č. 6 zmínil, jak tato doba změnila jeho osobnost: „*Hodně dlouho jsem se i v důsledku toho začal chovat jinak, vážil jsem si toho, že jsem zdravý, k dětem jsem přistupoval jinak. Mírněji a jsem víc otevřený. Ale jsem za to rád, je to zase jiný přístup.*”

Pochopitelně se ale během výzkumu objevovaly i důsledky, které ovlivnily zdraví pedagogů, a to jak fyzické, tak i psychické. Respondent č. 4 tvrdí: „*Určitě mi to něco sebralo, hlavně zhoršení zraku.*”

Často zmiňovaným důsledkem byl i zásah do psychického zdraví, kdy se učitelé cítili vyčerpaně a bez motivace. Objevovaly se obavy, zda by v takových podmínkách mohli i nadále

vykonávat svou profesi. Například respondent č. 2 situaci komentuje následovně: „*Tak jsem říkala, že jestli bych měla převážně učit od počítače, tak bych si musela najít jinou práci, protože to není to, co by mě bavilo.*”

Jedním z dopadů je i syndrom vyhoření, ke kterému by v takovém období mohlo poměrně snadno dojít a v jehož důsledku by pedagogové mohli zvažovat změnu zaměstnání. Nicméně většina pedagogů naštěstí až do tohoto stadia nedošla, i když při dlouhodobé distanční výuce by toto nebezpečí hrozilo. U polských pedagogů k této fázi ale mohlo dojít velice snadno, syndrom vyhoření je v Polsku veden jako choroba z povolání. Více o tom vypověděl respondent č. 1: „*V Polsku je teď takový trend, že syndrom vyhoření je zapsán jako choroba z povolání. V situaci, kde lékař řekne, že je to syndrom vyhoření, tak dostaneš neschopenku na minimálně tři týdny. A já si od jisté doby říkala, že to mám u prdele a že bych toho asi taky měla využít. Říkala jsem si, že škoda mého zdraví. Měla jsem takový moment, kdy už to bylo blízko, kdy jsem přemýšlela, jestli nemám hledat nějakou jinou práci.*”

Mezi dopady covidu-19 jistě patří i pozitivní koncepty, které byly během analýzy objeveny. Zejména se jedná o technologický posun, který respondenti často zmiňovali, ale jenž zároveň spadá i do samostatné kategorie technika.

6.2 Technika

Tato kategorie je rozřazena hned do tří subkategorií, protože technika byla v této době nedílnou součástí denního života. Stala se tak velkým pomocníkem, ale zároveň novým stresorem, s nímž se zejména učitelé museli ve velmi krátké době naučit pracovat.

6.2.1 Programy a metody během distanční výuky

Během distanční výuky se musel každý učitel seznámit s novými programy, aby vůbec mohl vykonávat svou práci. Pro mnohé to však pochopitelně nebylo nic příjemného. V úplných začátcích pandemie, kdy se na distanční výuku přešlo ze dne na den, čeští dotazovaní pedagogové fungovali pouze přes server Bakaláři. V Polsku používali obdobný program, který se jmenuje Librus. V té době probíhala výuka tak, že učitelé pouze zadávali žákům úkoly, nedocházelo zde k žádné interakci ani skrze videohovory. Toto období většina respondentů označovala za nejnáročnější. Respondent č. 3: „*V době, kdy jsme fungovali pouze přes elektronický deník Librus, to bylo asi nejnáročnější. Vůbec jsem neměla přehled o tom, jak žáci*

zvládají výuku. Jestli všemu rozumí, nebo ne.” „... když jsme s dětma nekomunikovali a posílali jsme jim jenom úkoly úplně na začátku, když to bylo bez online hodin, tak to bylo asi úplně nejhorší,” komentuje situaci respondent č. 5.

Většina škol ale postupně začala k výuce používat programy od společnosti Google, protože přes google účty probíhala jejich e-mailová komunikace i před pandemií. Naučit se pracovat s platformou Google classroom bylo ale pro mnohé velice náročné, ale přesto se v poměrně krátkém časovém horizontu začali v tomto prostředí orientovat.

Pedagogové z Polska zmiňují i programy typu MS Teams, zde představoval problémový faktor rychlý přechod na novou aplikaci, kdy neměli čas ani možnosti se s programem naučit fungovat, což pro respondenta č. 1 bylo dost stresující i kvůli přístupu vedení školy: *„U nás ve škole nebyla žádná školení na používání těchto programů, která by připravila učitele na používání takových programů. Prostě nám řekli v úterý v poledne, že od středy od rána začínáme s online výukou. Děkuje a jdeme do práce. Tak to vypadalo, žádné školení, žádné informace, kde klikat, čeho si nevšímat atd. Dostaneš program, s kterým máš nově pracovat, a máš to umět. Bylo to takovým způsobem, že jestli chce člověk něco vědět a umět, najdi si to na internetu a nauč se to. Takhle to bylo a ještě ve středu za mnou přišel ředitel, že ke mně v pátek přijde na hospitaci, aby viděl, jak jsem si s tím poradila (A já zrovna onemocněla a byla jsem v nemocnici, díky bohu).”*

Po čase začali všichni pedagogové objevovat a zkoušet nové možnosti. Hodiny se snažili oživit i různými hrami a vzdělávacími videi. Nejčastěji využívali program Kahoot nebo internetové portály, jako je např. umimecescky.cz.

6.2.2 Úskalí

Technická stránka výuky byla jedním z nejvýraznějších stresových faktorů, který pedagogové zmiňovali. Důvodem bylo to, že tuto stránku nemohli či neuměli ovlivnit, takže neměli nad prací plnou kontrolu. Takto popisuje jeden ze svých zážitků respondent č. 5: *„Byla jsem určitě nervózní i z té techniky, protože to nemůžeš nijak ovlivnit. Třeba jednu hodinu si úplně vybavuju, to už jsem teda učila ze školy, když bylo horší počasí, tak ty děti z vesnic mi tam rotovaly a vidíš, jak se přihlašují, odhlašují a do toho jsem učila.”* O podobném problému hovoří i respondent č. 2: *„... možná to, že jsem se bála, že nebude fungovat internet, nebo když nám třeba nešel proud. A dát vědět 27 dětem, že hodina není, protože nám nejde proud... Prostě*

ta technická stránka.” K nejistotě ohledně internetového připojení se vyjádřil i respondent č. 1: *„Internetové připojení u nás ve škole je slabé. My teď spolu mluvíme přes kameru, ale u nás ve škole, kdy se připojila na hodinu celá třída, to nebylo možné.”*

Dle odpovědí respondentů se zdá, že většina škol reagovala na technické problémy, s nimiž se učitelé setkávali, a pokud to bylo možné, snažily se předejít mnoha problémům. Jedním z řešení bylo rozdělení tříd na menší skupiny: *„Na češtinu jsme měli po čase hodiny půlený, protože ve 30 lidech to bylo náročné a víceméně k ničemu”* (Respondent č. 4).

6.2.3 Posun

Ačkoliv mohou výpovědi respondentů působit dost pochmurně, každý z nich i na této nelehké době našel něco pozitivního. Jedná se zejména o nové možnosti, které pandemie do školství přinesla. Respondent č. 6 vyzdvihuje možnost využití distanční výuky v nestandardních situacích: *„Myslím si, že to byla skvělá zkouška toho, že ve škole jsou často situace, že je někdo dlouhodobě nepřítomnej, ať už učitel, nebo žák. A díky tomu, že jsme si to už osahali, tak víme, že do budoucnosti to není problém, že pokud žák chce, tak se může připojit na hodiny a nezameškat tolik.”* Stejného názoru je i respondent č. 4: *„Všechno má své pro a proti, vidíme teď, že je to jeden ze způsobů, jak se dá výuka dělat, a že tu možnost můžeme využít v případě zdravotní indispozice.“*

Nejvíce však respondenti zmiňují svůj osobní posun ve vzdělanost v oblasti IT. *„Ale je pro mě teď snazší naučit se s novými aplikacemi a rozšířila jsem si rozhled, co se týče IT dovedností. Za mě ten covid, ať byl jakýkoliv, tak byl strašnej posun v technologiích. Jinýho náhledu na učení...”* (Respondent č. 4). *„Ale i pozitivní věci jako posun v technologiích ve školách, že i kolegové, co by se už neučili nic nového, je používali a používají v hodinách”* (respondent č. 2). *„I když myslím, že se snažím jít s dobou, tak jsem se díky kovidu naučila používat celou řadu nových aplikací a využívám je i teď skoro každý den”* (Respondent č. 3).

6.3 Online komunikace

V době pandemie se veškerá komunikace musela přenést do online prostředí. Ve školství tomu nebylo jinak, práce učitele se tak mnohdy stala daleko náročnější než v běžných podmínkách. Nedostatek sociálního kontaktu, interakce, přítomnost rodičů, technické problémy. To vše ovlivňovalo pedagogickou práci, ať už pozitivním, či negativním způsobem. Kategorie online komunikace je rozdělena do dvou podkategorií, a to interakce a sociální kontakt. Ale i samotná online komunikace v určitém kontextu některé respondenty stresovala. Respondent č. 4: *„Ale nervózní jsem určitě byla. Nerada mluvím do mikrofonu, i když nemám problém před dětma.“*

Zároveň sem vstupuje i další faktor, a to je přítomnost rodičů, která zpočátku narušovala komfort pedagogů. *„Byla jsem nervózní, protože jsem si říkala, že ty děti nejsou asi jediný, co mě poslouchaj v té domácnosti, takže jsem čekala, jestli někteří rodiče nebudou chtít zasahovat do výuky“* (Respondent č. 2).

6.3.1 Interakce

Nedostatek interakce je jedním z faktorů, který spojuje všechny tázané pedagogy. Interakce s žáky neodmyslitelně patří do každé vyučovací hodiny a během distanční výuky téměř vymizela. Respondent č. 1 tuto situaci popisuje takto: *„Bylo to celé divné, nenormální, nebyl to kontakt jako ve třídě z očí do očí. V tváři v tvář je to úplně jiný kontakt, jiná odezva. Pracuji 29 let, a když se podívám ve třídě na dítě, tak mi nemusí říkat, že přečetl povinnou četbu. Protože se podívám na jejich tváře a řeknu: Ty, ty ani ty jsi to nečetl. A přes internet je to nemožné. Nezkontroluješ samostatnost toho žáka, že to sám vypracoval, že to byla jeho samostatná práce.“* Důležité je zmínit, že i učitelé měli do určité míry pochopení pro žáky, ale je zřejmé, že zapnuté kamery či mikrofony byly velkým pomocníkem. *„V tom jsem i chápala ty děti, že se nechtějí ukázat, ale v tu chvíli ti chybí interaktivita. Mně bylo jedno, co tam dělaly jinýho, ale v tu chvíli, jak ti chybí to sociálně, tak jsem chtěla vidět obličej“* (Respondent č. 4).

Velkým problémem pro učitele stejně jako pro respondenta č. 2 bylo, *„že se s těma dětma nevidím, když je mám ve třídě, tak vidím, jestli tomu rozuměj, nebo vidíš, že se válí a dělá kraviny a potřebuje práci navíc.“* Chyběla jim tedy nemožnost reagovat na situaci ve třídě.

Z toho důvodu se mnoho učitelů snažilo žáky nejruznějšími způsoby více zapojit do dění v hodinách, aby si jistou nenásilnou formou ověřili, že žáci chápou probranou látku. Respondent

č. 6 své metody popisuje následovně: „*Snažil jsem se, aby to děcka pochopila, takže jsme se o tom spíš bavili, než abych jim dal prezentace, spíš jsem je hodně vyvolával a nechával jsem je mluvit. Učily se i básničky a učily se prezentovat před kamerou, aby nebyly schované za kamerama.*”

6.3.2 Sociální kontakt

S interakcí samotnou úzce souvisí i sociální kontakt obecně. Učitelům nejvíce chyběla přítomnost jak žáků, tak i kolegů. Zkrátka jejich sociální bublina, se kterou se v běžném režimu denně setkávají. Respondent č. 5 o sociálním kontaktu mluvil takto: „*Já jsem šla učit, protože jsem chtěla mít kontakt s dětma. To se v covidu změnilo a chtěla jsem mít kontakt s lidma obecně.*“ Stále se prodlužující doba trvání uzavření škol pochopitelně prohlubovala potřebu setkávat se. „*A tím, že to bylo dva roky, první rok to bylo objevování a ten druhý už to bylo rutinní, a to už mi vadilo, že tam nevidím ty tváře. Technicky nebyl problém, ale chyběl mi ten kontakt*” popisuje situaci respondent č. 6.

Tento faktor mají opět všichni respondenti společný. Kontakt, který byl výrazně omezen, byl do jisté míry snesitelný, ale s prodlužující se situací přicházela i větší potřeba se s lidmi setkávat. I z toho důvodu učitelé více vyžadovali zapnuté kamery při výuce, protože jim to aspoň částečně nahrazovalo nedostatečný kontakt s lidmi. Zároveň i vyhledávali kontakt a podporu jiných kolegů. Zdá se, že pro udržení přinejmenším částečné psychické pohody to pro ně bylo zásadní. I proto se potom někteří, pokud to opatření třeba jen částečně dovolovala, rozhodli pracovat ze škol a aspoň minimálně si sociální kontakt vynahrazovat.

„*A takových nás bylo víc, takže jsme se potajmu sešli ráno na kávu, bylo nás třeba 10, co jsme do toho šli s tím, že se třeba nakazíme, ale měli jsme spolu kontakt, bavili jsme se, zasmáli jsme se a bylo to normální*” (Respondent č. 5).

6.4 Vzájemná pomoc

Vzájemná solidarita je pojem, který možná do jisté míry přesně vystihuje období celé pandemie. Proto není divu, že se objevuje i v tomto výzkumu.

6.4.1 Rodina, kolegové

Z výpovědí respondentů je jasné že vzájemná výpomoc mezi kolegy probíhala po celou dobu pandemie. Učitelé organizovali meetingy, kde ukazovali, jak pracovat s jednotlivými programy, zkoušeli nové výukové materiály a předávali si zkušenosti. Respondenti č. 2, č. 3 i č. 4 vyprávějí o této zkušenosti následovně: „... vím, že kolegyně s tím měly větší problém, dělali jsme společný meety a předávali jsme si, co kdo vymyslel...“, „... ale pomohlo i to, že kolegové dělali přednášky, jak fungovat s různými programy...“, „... Když někdo z kolegů něco vymyslel, tak jsme si vzájemně vypomohli. Vyzkoušeli jsme si některé věci společně. Třeba jsme si večer zavolali a zkoušeli jsme právě hry přes Kahoot a podobně.“

Důležitá byla i podpora rodiny. Zejména s technickými problémy byli nápomocní nejen mladší členové rodin, ale i partneři ... „Když jsem učila z domova, tak jsem si musela vystačit s tím, co jsem se naučila ve škole, případně s čím mi pomohl syn nebo manžel“ vypráví respondent č. 5.

6.4.2 Škola

Co se týká podpory učitelů ze strany vedení školy, zde poprvé nacházíme velké rozdíly mezi českými a polskými respondenty. Od polských respondentů byla cítit nedostatečná podpora, neprobíhala žádná školení organizovaná školou, pouze sdílení zkušeností od jiných kolegů. Chyběla zde i podpora po finanční stránce, protože řada programů byla zpoplatněna, ale škola nebyla ochotná do nich investovat. Více o tom vypovídají výpovědi samotných respondentů: „... ráda jsem využívala program smartsuit, ale u toho teda bohužel škola nechtěla koupit licenci, takže jsme vystřídala spoustu e-mailových adres z rodiny a známých, abych mohla mít neplacenou 40denní verzi“ (Respondent č. 3). „U nás ve škole nebyla žádná školení na používání těchto programů, která by připravila učitele na používání takových programů. Prostě nám řekli v úterý v poledne, že od středy od rána začínáme s online výukou ...“ (Respondent č. 1).

Čeští učitelé tento problém vůbec nezmiňovali, tudíž je možno soudit, že v nich tato problematika nijak nerezonovala, či se s ní vůbec nemuseli vypořádávat.

6.5 Time management

V době pandemie museli učitelé často přehodnotit organizaci svého času, a to jak toho osobního, tak i pracovního. Naučit se fungovat s novými programy, přenést své materiály a výukové metody do virtuálního prostředí bylo časově náročné. A tak se jejich změna time managementu stala jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících jejich duševní pohodu.

6.5.1 Časová náročnost

Jak již bylo zmíněno, čas, který pedagogové trávili prací v covidové době, se značně prodloužil především kvůli přípravě hodin, ale i delší době potřebné k opravování testů či domácích úkolů. Jak zmínil respondent č. 2: „... *nebylo jenom odučit hodinu a tím to skončilo, ale opravování testů, prací a přípravy trvaly desetkrát dýl než v prezenční formě.*” Výrazným faktorem byla i samotná práce na počítači. Pro respondenta č. 3 to byla*naprosto nestandardní situace. Jsem zvyklá trávit většinu dne v pohybu, teď jsem několik hodin jen proseděla u počítače a to mě vyčerpávalo ještě mnohem víc.*” Podobně o situaci hovoří i respondent č. 5: „*Vadilo mi X hodin koukat do počítače. Nebylo to jen o hodinách, ale pak ještě všechno opravování, a tak všechno na počítači. Takže bylo období, kdy jsem počítač nenáviděla.*”

Situaci navíc ovlivňoval i faktor, že se v domácnosti kumulovalo více jedinců, kteří trávili čas u počítače. „*A pro mě bylo nepříjemný i to, že jsme byli všichni doma na počítači*” (Respondent č. 4).

6.5.2 Organizace

Vzhledem k předchozím faktorům bylo pro pedagogy důležité více organizovat svou práci, a to jak z hlediska pracovní doby, tak i prostředí, ve kterém ji vykonávali. V raných začátcích pandemie, kdy výuka probíhala pouze skrze zadávání úkolů, si možná někteří učitelé lehce ulevovali, například respondent č. 1 o tomto období hovoří takto: „*Přiznám se, že když jsme ještě pracovali na LIBRUSU, tak jsem to tam ráno naposílala a měla jsem hotovo. Jen jsem se pak podívala, jestli žáci všechno odevzdali. Takže to pro mě nebylo nic náročného. Stávalo se mi to zřídka, radši jsem u toho počítače seděla celou dobu vyučování, abych mohla být nápomocná, kdykoliv bude potřeba. Když byl Librus, tak bylo nemožné zkontrolovat, jestli je žák fyzicky přítomen u počítače, nebo ne, to samé i na straně učitele.*”

Nicméně během toho, jak se celá situace vyvíjela, potřeba jisté organizace času přirozeně vyplynula u všech respondentů. Mnoho učitelů si jasně určilo pracovní dobu, kdy tráví čas u počítače. Respondent č. 6: „*Dopoledne mám dvě video hodiny, odpoledne opravuju úkoly do nějaký hodiny a pak jdu ven. Naučil jsem se ten čas plánovat a nepřehánět to.*” Podobně o organizaci času hovoří i respondent č. 5: „*Víceméně jsem si rozdělila den na dvě části – na čas, kdy sedím v obýváku a učím, a na čas, kdy jsem venku.*” Postupným vývojem docházelo k jistému regulování pracovní doby. „*Musel jsem se naučit, že na některý věci se prostě neodpovídá mimo pracovní dobu*” (Respondent č. 6).

Zásadní byl i prostor, ve kterém učitelé vyučovali, takže se zde objevuje i koncept organizace pracovního prostředí. V normálním životě máme jasně rozdělený prostor na práci a odpočinek, v tomto období se ale tyto dva faktory slučovaly. „*Že pak jako doma je doma a práce je práce a teď to bylo dva v jednom. Takže mi spíš vadilo, že jsem doma a jdu o místnost vedle, tam už je práce*” (Respondent č. 2).

S tím souvisí již zmíněný problém, a sice přítomnost ostatních členů rodiny, kteří rovněž museli pracovat z domova. Tudíž byla organizace prostoru mnohem náročnější. Takto to popsal respondent č. 5: „*A pro mě bylo nepříjemný i to, že jsme byli všichni doma na počítači. Manžel v pracovně, děti v pokojičku, já v obýváku a neměli jsme další místnost, kde bych se mohla zavřít. Takže mně tady za zády neustále někdo chodil.*”

6.6 Duševní hygiena

Vzhledem ke všem výše zmíněným faktorům je pochopitelné, že respondenti měli větší tendenci věnovat svůj čas duševní hygieně. Často nevědomě, ale s odstupem času usoudili, že jakési metody všichni využívali.

6.6.1 Pobyt v přírodě

Často zmiňovaným způsobem odpočinku byl pobyt v přírodě. Ať už se jednalo o procházky po okolí, venčení domácích mazlíčků či zahradničení. Kvůli nadměrnému trávení času v domácnostech vyžadovali respondenti i pobyt na čerstvém vzduchu. „*Myslím, že jsem chodila víc na procházky, abych si odpočinula*” (Respondent č. 2). O pobytu venku a zahradničení hovoří i respondent č. 1: „*Asi jako všichni chodila jsem ven, trávila jsem čas na zahradě, udělala jsem nové záhonky. Nikomu se nechtělo být doma, ať už to byl učitel, nebo měl jiné povolání.*”

Pobyt venku byl nejednou zmiňován i ve spojitosti se sportem, například respondent č. 4 využíval jízdní kolo nebo i rehabilitoval, aby se udržel v kondici: „*Chodit ven, člověk se musel intenzivně hýbat. Sedla jsem na kolo, rehabilitovala jsem a podobně...*”

Celkem pochopitelně ze všech výpovědí vyznívá, že čas strávený v přírodě byl významným pomocníkem pro zvládnutí celé situace. Lidé měli větší tendence trávit čas na čerstvém vzduchu, aby si pročistili hlavu i myšlenky.

6.6.2 Digitální detox

Jelikož v této době výrazně dominovaly technologie, s kterými byli jedinci v kontaktu více, než by sami chtěli, tak se ve svém volném čase od technologií distancovali. Ať už se jednalo o omezení sociálních sítí nebo naprosté odložení mobilního zařízení. „*Jednou jsem si uvědomila, že jen co mi skončí výuka a vypnu počítač, tak že ani nešáhnu na mobil. Odešla jsem ven a mobil jsem nechala doma, abych měla opravdu klid,*” hodnotí situaci respondent č. 3. Duševní hygiena spočívala i ve vymazání určitých mobilních aplikací, jako to například udělal respondent č. 4: „*Naučila jsem se vypnout počítač, nepoužívat to. Neměla jsem ani e-mail na mobilu.*”

Při procházkách mnoho jedinců zcela samozřejmě poslouchá různé podcasty nebo hudbu. V tomto období ale byli respondenti vděční za chvilku ticha a čerstvý vzduch. „*Takže jsem pak měla potřebu jít úplně vypnout, ani jsem si nepouštěla žádný podcasty, protože jsem potřebovala ticho a jít se provětrat*” (Respondent č. 2).

7 DISKUZE

V této kapitole budou shrnuty poznatky, které celý výzkum přinesl.

Výzkumný vzorek tvořilo šest učitelů z českých a polských základních škol, jejichž věk se pohyboval mezi 25 a 53 lety. Respondenti byli učitelé rodného nebo cizího jazyka. Výzkumník si je vědom, že v případě širšího vzorku respondentů by výzkum mohl přinést i jiné další poznatky, nicméně výpovědi respondentů byly velmi podobné, a proto poměrně brzy docházelo k nasycení dat.

Výzkum ukázal, že nejvýraznějším stresorem pro učitele během pandemie byla práce s technologiemi. Neschopnost plně ovládat technické nástroje a nové programy učitele stresovala. I časově náročnější příprava výuky či následné opravování testů a domácích úkolů se jevily jako výrazný stresový faktor. S tím se pojí i poznatek, že celková doba strávená u počítače byla pro pedagogy velmi náročná.

Dalším problémem byl nedostatek sociálního kontaktu a interakce, která z výuky prakticky vymizela. Učitelé tak nebyli schopni plně vyhodnotit, zda žáci probírané látce rozumí a mohou se posunout dál. Zároveň při výuce chyběla zábava, která jindy v hodinách přirozeně zlepšuje klima celé třídy.

Výzkum také ukázal, že pro respondenty byla velmi důležitá i vzájemná pomoc a podpora mezi kolegy. Učitelé sdíleli své poznatky a zkušenosti pomocí videohovorů a vzájemně se podporovali při práci s novými programy. U polských učitelů však byl zaznamenán nedostatek podpory ze strany vedení škol, například v podobě nezajištění licencí k programům a nedostatku informací či hospitací, které probíhaly i v úplných začátcích distanční výuky. Celkově lze říci, že polští respondenti se s touto situací vyrovnávali hůře než čeští učitelé. Z jejich výpovědí lze získat dojem, že změny, které v této době přicházely, snášeli a prožívali více negativním způsobem než učitelé z České republiky.

K udržení duševní pohody všichni respondenti využívali různé formy duševní hygieny, jako jsou pobyt v přírodě, zahradničení a procházky. Zároveň se snažili omezovat svůj čas strávený u digitálních zařízení a vyžadovali klid, ticho a čerstvý vzduch.

Na závěr výzkumu všichni respondenti jednoznačně vyjádřili, že i přes technický pokrok a rozvoj IT dovedností učitelů by nechtěli, aby se toto období pandemie opakovalo. Ačkoliv se u některých zdálo, že pro ně byla distanční výuka vybočením ze stereotypu a možností objevovat nové metody a sebevzdělávat se, velmi rychle dospěli k názoru, že takovým

způsobem nemohou plnohodnotně vykonávat práci a že je k volbě učitelského povolání motivovalo něco jiného.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce na téma „Stres učitelů během pandemie covidu-19. Rozdíly mezi českými a polskými učiteli.“ je zaměřena na zjištění, s jakými stresory se učitelé v obou zemích setkávali během této náročné doby a zda existují nějaké rozdíly mezi českými a polskými pedagogy. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické, které jsou dále rozčleněny do kapitol a podkapitol.

Teoretická část práce přináší úvod do problematiky stresu, stresorů, jejich příčin a důsledků. Dále se věnuje pojmu syndrom vyhoření a důležitosti duševní hygieny. Tato část slouží k poskytnutí teoretických základů pro lepší porozumění výzkumné problematice.

Praktická část práce je založena na kvalitativním výzkumu provedeném metodou zakotvené teorie. V rámci výzkumu byly uskutečněny rozhovory s učiteli, které měly za cíl získat jejich osobní zkušenosti a názory na stresové situace během pandemie. Z výsledků výzkumu vyplývá, že stresory, s nimiž se učitelé setkávali, byly u polských a českých pedagogů téměř identické. Rozdíl byl zaznamenán pouze v oblasti podpory ze strany vedení školy, kde polští učitelé projeví výraznou nespokojenost.

Celkově lze konstatovat, že polští učitelé prožívali celou dobu pandemie výrazně obtížněji než čeští pedagogové. Tato zjištění mohou přispět k lepšímu pochopení dopadu pandemie na profesní život učitelů a poskytnout základ pro navrhování podpůrných opatření, která by mohla pomoci učitelům zvládat stresové situace v budoucnu.

Tato práce přináší nový pohled na problematiku stresu učitelů během pandemie covidu-19. Následně by bylo zajímavé provést další studie s větším vzorkem respondentů a zohlednit i jiné faktory, které mohou ovlivnit stresové zkušenosti učitelů v podobných krizových situacích.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BÁRTOVÁ, J., 2011. *Jak zvládat stres za katedrou*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0065-5.
- CUNGI, C., 2001. *Jak zvládat stres*. Praha: Computer Press. ISBN 80-7226-627-7.
- ČAPEK, R., PŘÍKAZSKÁ, I., ŠMEJKAL, J., 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-245-5566-0.
- EGEROVÁ, D., EGER, L., 2022. *Metodologie výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 97880-271-0774-6.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-436-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178319-4.
- HELUS, Z., 2018. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0769-2.
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-412-7.
- HENNING, G., KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7178-997-0.
- JOSHI, V., 2007. *Stres a zdraví*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-1693-3.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I., 2004. *Komunikace a stres*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-826-9.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. 2. vyd Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80247-4184-0.
- MIOSKVÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-072-6.
- PAULÍK, T., 2017. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1173-7.
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-653-3.
- PRŮCHA, J., 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7178256-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-498-0.
- ŘIHÁČEK, T. ČERMÁK, I., HYTYCH, R., 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-246-2416-1.
- STRAUSS, A., CORBIN, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7178-444-9.

ULRICHOVÁ, M., 2012. *Člověk, stres a osobnostní předpoklady*. Praha: Portál. ISBN 97880-262-0143-0.

Internetové zdroje

ROKOS, L., VANČURA, M. *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů*. [online]. 2020 [cit. 2023-0525].

Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

STACKE, V. a kol., 2021. Efektivita distanční výuky během pandemie covid – 19. *Inovace a technologie ve vzdělávání* [online]. (2), 4–14 [cit. 2023-05-25]. ISSN 2571-2519.

Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/46976?locale=cs>

UNESCO. [online]. 2021 [cit. 2023-05-25]. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en>

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. [online]. [cit. 2023-05-25]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz>

WEB Vlady PL. [online]. [cit. 2023-05-25]. Dostupné z: <https://www.gov.pl>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Charakteristika respondentů	31
Tabulka 2 – Otevřené kódování	32
Tabulka 3 – Vytváření kategorií	33

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Vztahy mezi kategoriemi.....	35
Graf 2 – Vztahy mezi subkategoriemi a kategoriemi	36

PŘÍLOHY

Příloha 1. Ukázka doslovných přepisů rozhovorů

Rozhovor č. 1

Jaký předmět vyučujete?

Polština, společenské vědy

Jaké pro Vás byly začátky v online výuce? Bylo to pro Vás spíše nepřírozené a byl/a jste zpočátku nervózní?

O matko. (smích) To bylo něco strašného. Ty začátky výuky byly takové, že např. žáci využívali toho, že mi ještě nejsme proškolení. Začali jsme používat teamsy, když už jsem už věděla, že mohu zkontrolovat docházku, a žák se mi připojil na dvě minuty a odešel s tím, že to tak stačí, protože byl zapsán v docházce. Neměli pocit toho závazku, že musí být na hodině 45 minut jako ve škole. Měli pocit, že se na chvíli připojí a mají hotovo. Potom, když ses žáka chtěla na něco zeptat, tak jsi slyšela polovinu jeho rodiny. Internetové připojení u nás ve škole je slabé. My teď spolu mluvíme přes kameru, ale u nás ve škole, kdy se připojila na hodinu celá třída, to nebylo možné. Nikde to neříkejte, ale mám lepší připojení z domova než ve škole. Proto jsem i radši učila z domova. Bylo to celé divné, nenormální, nebyl to kontakt jako ve třídě z očí do očí. V tváři v tvář je to úplně jiný kontakt, jiná odezva. Pracuji 29 let, a když se podívám ve třídě na dítě, tak mi nemusí říkat, že přečetl povinnou četbu. Protože se podívám na jejich tváře a řeknu – „Ty, ty ani ty jsi to nečetl“. A přes internet je to nemožné. Nezkontroluješ samostatnost toho žáka, že to sám vypracoval, že to byla jeho samostatná práce.

Jaké programy či metody jste během pandemie využíval/a?

Hodně věcí bylo potřeba převést do virtuálního světa. Předtím se možná méně využívaly multimediální prostředky. Méně jsem také využívala vzdělávací videa na internetu, a teď to bylo potřeba hledat, přeposílat žákům. Učení jenom z učebnice je pro žáky nuda. A je potřeba vzbudit jejich zvědavost. A k tomu je potřeba hledat různé způsoby. Nejdřív ale byla doba, kdy jsme nepoužívali Teamsy, ale pracovali jsme přes tzv. elektronický deník – u nás ve škole se jmenuje LIBRUS. Přes něj jsme žákům posílali informace, témata hodiny, úkoly a zadání. A žák si to měl stáhnout, přečíst, vypracovat v sešitě a odeslat do schránky na Librus. To jsme dělali z domova. Potom byla doba, kdy jsme chodili do škol, každý seděl ve své třídě na svém počítači a vyučoval hodiny. Nebo jsme posílali žákům nějaký materiál, ale fyzicky jsme museli být ve škole. Ať už jsme dělali cokoliv.

Jak byste ohodnotil/a své dovednosti v těchto programech? Bylo pro Vás náročné naučit se tyto programy využívat?

Umím je používat. U nás ve škole nebyla žádná školení na používání těchto programů, která by připravila učitele na používání takových programů. Prostě nám řekli v úterý v poledne, že od

středy od rána začínáme s online výukou. Děkujeme a jdeme do práce. Tak to vypadalo, žádné školení, žádné informace, kde klikat, čeho si nevšímat atd. Dostaneš program, s kterým máš nově pracovat a máš to umět. Bylo takovým způsobem, že jestli chce člověk něco vědět a umět, najdi si to na internetu a nauč se to. Takhle to bylo a ještě ve středu za mnou přišel ředitel, že ke mně v pátek přijde na hospitaci, aby viděl, jak jsem s tím poradila (A já zrovna onemocněla a byla jsem v nemocnici, díky bohu).

Byla pro Vás práce v tomto období více stresující?

Trochu ano. Je to takový, že nemáš takovou víru v sebe sama, že to dokážeš. Ale to jen tak den, dva... Přiznám se, že když jsme ještě pracovali na LIBRUSU, tak jsem to tam ráno naposílala a měla jsem hotovo. Jen jsem se pak podívala, jestli žáci všechno odevzdali. Takže to pro mě nebylo nic náročného. Stávalo se mi to zřídka, radši jsem u toho počítače seděla celou dobu vyučování. Abych mohla být nápomocná, kdykoliv bude potřeba. Když byl Librus, tak bylo nemožné zkontrolovat, jestli je žák fyzicky přítomen u počítače, nebo ne.

Co pro Vás bylo v práci během této doby nejnáročnější? Setkal/a jste v době pandemie s novými stresory?

Známkování/hodnocení. Technické problémy, poslali mi úkol, který jsme nemohli přečíst – špatná kvalita. To bylo nejtěžší.

Jak byste ohodnotil/a komunikaci s žáky?

V momentě, kdy např. máš hodinu na teamsech, vidíš, že je přítomen, ale byl připojen jen na dvě minuty. Chtělo by to na tom chatu psát a posílat odkazy, abys měla jistotu, že to k tomu žákovi došlo. To, o čem vykládám během hodiny, ale nejsme policajti, ale učitelé. Žák chce mít, co nejlepší známku, za co nejméně práce.

Měl/a jste někdy pocit, že trpíte syndromem vyhoření?

V Polsku je teď takový trend, že syndrom vyhoření je zapsán jako choroba z povolání. V situaci, kde lékař řekne, že je to syndrom vyhoření, tak dostaneš neschopenku na minimálně tři týdny. A já si od jisté doby říkala, že to mám u prdele a že bych toho asi taky měla využít. Říkala jsem si, že škoda mého zdraví. Měla jsem takový moment, kdy už to bylo blízko, kdy jsem přemýšlela, jestli nemám hledat nějakou jinou práci. Ale když přijdu do práce a zavřu dveře třídy, kde jsem se svými žáky, tak je to super. Když se můžu věnovat jenom učení a nemusím psát různé zprávy, připojovat se na různé portály a jedná se zkrátka o běžnou práci učitele s dětmi, tak je to dobrý. Ale distanční výuka měla velký negativní dopad na mou psychiku.

Cítil/a jste větší potřebu dodržovat duševní hygienu? Jaké metody jste k tomu využíval/a?

Asi jako všichni, chodila jsem ven, trávila jsem čas na zahradě, udělala jsem nové záhonky. Nikomu se nechtělo být doma, ať už to byl učitel, nebo měl jiné povolání.

Jak byste celé toto období zhodnotil/a? Vnímáte na sobě nějaké následky? Je něco, co Vám naopak tato zkušenost přinesla?

Od jisté doby se v polských školách požadavky na studenty snižují. My, kteří pracujeme už dlouho, tak jsme se s tím ze začátku těžko smiřovali. Víme, že bychom chtěli žáky toho co nejvíce naučit. Zanechat toho v hlavách dětí co nejvíce. V dnešní době se spíše než vyučováním musíme zaobírat výchovnými problémy. Dává se čím dál tím menší důraz na to, jestli v těch hlavách vůbec něco mají. Bohužel se pandemie výrazně podepsala, a proto ty nároky na žáka jsou po pandemii znovu výrazně nižší než předtím. Například i úroveň maturity je nižší. Je to postavené tak, že všichni maturitu udělají. A podobně to má být i se zkouškami na konci základní školy.

Rozhovor č. 2

Jaký předmět vyučujete?

Čeština a dějepis

Jaké pro Vás byly začátky v online výuce? Bylo to pro Vás spíše nepřírozené a byl/a jste zpočátku nervózní?

Na začátku mě to hrozně bavilo, protože to bylo něco úplně nového, co narušovalo stereotyp. Takže se mi zdálo jako skvělá věc, že se našel způsob, jak ty děti zaměstnat, aby neseděly doma bez programu, bez cíle. Takže to byl takovej pokus omyl, na začátku jsme promítali takovejma primitivníma metodama, hledali jsme, co a jak, a pak jsme se zlepšovali a hledali jsme čím dál více nástrojů a na konci už to zas byla taková rutina učitelská. Pro začátek ta možnost změnit zaběhlý způsoby se mi hrozně líbily.

Jaké programy či metody jste během pandemie využíval/a?

Protože ve škole jedem hlavně Google, tak jsme to celý pojali pod Googlem. Viděl jsem, že jsou metody i od Microsoftu i u Bakalářů, ale domluvili jsme se, aby všichni používali jeden kanál. To znamená s rodiči jsme třeba komunikovali přes KOMENS – zprávy, ale učilo se přes Google. A pak se člověk postupně dovzdělával v tom, když jsme to chtěli nějak ozvláštnit, tak jsme se učili přes různé online aplikace a v tom se jako hodně pokročilo, že jsme měli výborný vybavení na to, a ty programy, jako co se komu hodilo. Já jsem používal spíš internetový portály než aplikace, třeba umíme česky, nebo pravopisně.cz, hodně jsem se snažil, aby to děcka pochopily, takže jsme se o tom spíš bavili, než abych jim dal prezentace, spíš jsem je hodně vyvolával a nechával jsem je mluvit. Učili se i básničky a prezentovat před kamerou, aby nebyli schovaní za kamerama.

Jak byste ohodnotil/a své dovednosti v těchto programech? Bylo pro Vás náročné naučit se tyto programy využívat?

Hele, neumíš nikdy nic, vždycky se učíš. Řekl bych, že mě to bavilo, protože to bylo něco nového. Takže jsem se v tom snažil nějak zorientovat, chtěl jsem, aby to bylo třeba nějak technicky vymakaný. Třeba tam jsou formuláře, a tam když napíšeš dobře test, tak ti ho i sám vyhodnotí. A to jsem se třeba musel učit, postupně jsem se v tom zdokonaloval, aby mi to i samo vyhodnotilo, a to není na první dobrou. Takže pro mě to určitě posun byl. A tím, že to bylo dva roky, první rok to bylo objevování a ten druhý už to bylo rutinní, ale to už mi vadilo, že tam nevidím ty tváře. Technicky nebyl problém, ale chyběl mi ten kontakt.

Byla pro Vás práce v tomto období více stresující?

Z hlediska výuky asi nic. Jako fakt, popravdě řečeno mi to nepřišlo stresující, ani ty děti jsem se snažil nestresovat, že termíny a bodový ohodnocení, spíš jsme se snažil, aby je to bavilo, aby to odevzdali a měli možnost se v tom nějak kreativně projevit. Nebylo to o klasických testech, ale třeba vymyslete úlohu. Stresující to bylo spíš vzhledem ke škole, abych včas předal informace kolegům, naplánovat, jaký budou další kroky, a aby rodiče o všem věděli.

Aby to všechno dohromady dávalo smysl. Z pozice ředitele, to bych řekl, že to byl stres. Ale výuka samotná byla do velké míry pohoda.

Co pro Vás bylo v práci během této doby nejnáročnější? Setkal/a jste v době pandemie s novými stresory?

To ano, během kovidu nám umřela kolegyně, to byl velkej stres. Popravdě řečeno, do toho okamžiku to sice člověk nebral na lehkou váhu, ale tohle byl zlomovej okamžik v tom, že jsem si víc začal připouštět myšlenku, že ty lidi i děti potřebujou opečovávat. Že naše stresy a emoce jsou naprosto namístě. Že i když skončil kovid, tak jsme jako říkali, neblázněte přece, nejde o ty známky, docházku, děti jsou rozhozený, vy jste rozhozený, nechte, ať se všichni aklimatizujeme, a važme si toho, že jsme tady. Hodně dlouho jsem se i v důsledku toho začal chovat jinak, vážil jsem si toho, že jsem zdravý, k dětem jsem přistupoval jinak. Nastalo velký změkčení systému a řekl bych, že i zpohodlnění lidí.

Jak byste ohodnotil/a komunikaci s žáky?

Na začátku to bylo super, ale na konci, když už nás to nebavilo a všichni cejtili, že se chceme vidět, tak to bylo horší. To už jsme si jen přáli, aby to skončilo. A ta škola nám to, co jsme se učili, nám pomáhala překonávat, abychom nebrečeli nad vším, co je na hovno. Pak přišla ta hybridní výuka, a to bylo hrozný. Protože ses vlastně ptal víc těch, co jsou doma, co na to říkají, a ty ve třídě se nudili. Už to vedlo k tomu, že jsi nepracoval s programama, a jel si jen podle učebnice. A to už nás všechny jenom sralo.

Měl/a jste někdy pocit, že trpíte syndromem vyhoření?

Ne, to ne, protože mě to nabilo. Je pravdou, že kdyby to bylo ještě rok, tak už bych byl hodně otrávenej. Ale tohleto bylo přesně akorát na to, že si to člověk užil a nemám z toho špatnej pocit. Já to beru jako dlouhodobou frustraci a dlouhodobý znechucení z něčeho, a to já jsem neměl.

Cítil/a jste větší potřebu dodržovat duševní hygienu? Jaké metody jste k tomu využíval/a?

Člověk to jako bral tak, že se tomu nebude věnovat tolik času, jako když to bylo na živo. Udělala jsem si režim, o soboty a neděli nepracuju, pokud nemusím, a učit budu, jenom když je to potřeba. Já jsem neměl tolik hodin jako ostatní, měl jsem jenom dvě hodiny češtiny. Dopoledne mám dvě videohodiny, odpoledne opravuju úkoly do nějaký hodiny a pak jdu ven. Naučil jsem se ten čas plánovat a nepřehánět to. Protože ta komunikace s dětma a nedejbože s rodičema někdy byla klidně na 12 hodin u počítače. Musel jsem se naučit, že na některý věci se prostě neodpovídá mimo pracovní dobu. Třeba rodičák online, bylo takový tancování mezi názorama.

Jak byste celé toto období zhodnotil/a? Vnímáte na sobě nějaké následky? Je něco, co Vám naopak tato zkušenost přinesla?

Myslím si, že to byla skvělá zkouška toho, že ve škole často situace, že je někdo dlouhodobě nepřítomnej, ať už učitel, nebo žák. A díky tomu, že jsme si osahali, že to není problém, že do budoucnosti to není problém, že pokud žák chce, tak se může připojit na hodiny a nezameškat tolik. Pozitivní na tom bylo to, že se učitelé zdokonalili v těch IT věcech, že se zjistilo, že ty děti nejsou takoví flákači, který když mají příležitost nedělat školu, tak to jako většina z nich nedělala, to znamená, že docházely na tu online výuku. Takže je tam jako velkej pozitivní náboj jak na straně učitelů, tak na straně dětí. Že se přes tu nemoc podařilo v nich uchovat ten vztah k tomu vzdělávání a učení se. Negativní, že to ochromilo celou civilizaci a učitelé jako takoví, bylo vidět, že jsou nezbytní proto, aby děti měly nějaký program doma a jsou důležitou součástí jejich života. Myslím si, že vzdělávací potenciál se určitě zhoršil, protože děti nemůžou mít takovej přehled, jako by získaly o látce normálně ve škole, a že nechci už tohle období ani náznakem napodobovat, nebo aby se experimentovalo s tím, že nějaký prvky online výuky bychom jako zaváděli do pravidelný výuky. Ne, nedá se offline a online výuka vůbec porovnávat. Pokud to není nezbytně nutný, tak by ke vzdělávání online nemělo vůbec docházet. Budu věřit tomu, že už se to nikdy nevrátí, budu věřit tomu, že bude pokračovat spolupráce s ministerstvem. A že si všichni budou vážit toho, co ty učitelé pro děti dělaj, protože si myslím, že učitelé byla jedna z mála složek, kterým se nepoděkovalo. Myslím si, že učitelé to odnesli a že jejich práce byla považována za celkem samozřejmej standard.

Rozhovor č. 3

Jaký předmět vyučujete?

Polštinu, občanku

Jaké pro Vás byly začátky v online výuce? Bylo to pro Vás spíše nepřirozené a byl/a jste zpočátku nervózní?

Já si myslím, že jsem do poslední chvíle nečekala, že školy zavřou. Pak jsme byli trošku ve stresu, protože jsme nevěděli, na jaké platformě budeme učit, i když naštěstí víc než polovina školy měla založený Google účty, takže si rychle vytvářely účty i mladším dětem. Začátky ty byly veselý, asi jako pro všechny. Než jsme si osahali prostředí google meet a google clasroom, než jsme se dokázali všichni připojit a zajistit funkčnost kamer a mikrofonu, tak bylo to trošku stresující. Tak třeba první týden si myslím, že byl takovej, že jsme nevěděli, jestli takhle jo, nebo takhle ne. Byla jsem nervózní, protože jsem si říkala, že ty děti nejsou asi jediný, co mě poslouchaj v tý domácnosti, takže jsem čekala, jestli někteří rodiče nebudou chtít zasahovat do výuky. Ale nic takovýho se nestalo, myslím, že stres z tohohle opadnul třeba po třech hodinách odučených hodin online. A pak už mi spíš jenom vadilo, že se některý děti vymlouvaly, že jim nefunguje mikrofon nebo kamera, takže jsem koukala jen na barevný lentilky na počítači.

Jaké programy či metody jste během pandemie využíval/a?

Hodně jsem používala Google forms na testy, pak smartsuit, ten byl fajn. Tam se daly tvořit i hry na procvičení látky. U toho teda bohužel škola nechtěla koupit licenci, takže jsem vystřídala

spoustu emailových adres z rodiny a známých, abych mohla mít neplacenou 40denní verzi. Jiný metody si myslím, že úplně uplatňovat nešly, protože jsme zjistili, že v onlinu se toho stíhá mnohem méně než ve škole a prostor, kdy mi děti ve škole choděj k tabuli a dělají skupinový práce, tvořej něco samostatně, to úplně nešlo, protože jsem nechtěla, abych jim zaplácala celý odpoledne ještě úkolama, a nechtěla jsem, aby dělaly něco navíc, ale aby se odpoledne mohly věnovat něčemu jinému. Spíš ty nové programy jsem používala.

Jak byste ohodnotil/a své dovednosti v těchto programech? Bylo pro Vás náročné, naučit se tyto programy využívat?

Myslím si, že velmi dobře a myslím si, že je to tím, že jsem mladá, vím, že kolegyně s tím měly větší problém, dělaly jsme společný meety a předávaly jsme si, co kdo vymyslel. Hlavně spousta programů bylo v angličtině, tak to pro některé kolegy bylo náročnější než pro mě. Bylo to o tom jen osahat si to prostředí, jak to funguje, a nezkoušet to až v tu hodinu s dětma, ale připravit si to dopředu. Bylo to hodně stráveného času mimo výuku.

Byla pro Vás práce v tomto období více stresující?

Těžká otázka, asi jo, asi byla. Protože jsem věděla, že nestíhám plnit ŠVP. A spíš jsem byla ve stresu z toho, co bude, až se vrátíme do školy, protože jsem byla na nervy třeba z osmáků, jestli stihememe všechno probrat, protože mají přijímačky na střední školy, tak to mě stresovalo nejvíc, že nestíhám probrat látku, jak bych chtěla, a že jsme toho spoustu jen tak prolítli a neprobrali jsme to tak, jak bych to s nima probrala ve škole. A ještě komunikace s rodičema, protože když se přešlo do hybridní výuky a míchání skupin a každé týden to bylo jinak, tak to byl velký chaos.

Co pro Vás bylo v práci během této doby nejnáročnější?

Že se s těma dětma nevidím, když je mám ve třídě, tak vidím, jestli tomu rozuměj, nebo vidíš, že se válí a dělá kraviny a potřebuje práci navíc. Což se tady uhlídat nedalo, ještě když jsme potom zrušili kamery, protože 27 kamer to neutáhlo bez toho, aby se to sekalo. Takže největší problém asi ten kontakt, kterej nebyl. Že se třeba nepřihlásili, když tomu nerozuměli, protože nechtěli zdržovat. Po pár měsících se to asi naučili nebo jsem je k tomu donutila, ať i to řeknou, protože jsem potřebovala nějak ověřit a během testu se nedalo ohlídat, že to neopíšou.

Setkal/a jste v době pandemie s novými stresory?

Asi ne, možná to, že jsem se bála, že nebude fungovat internet, nebo když nám třeba nešel proud. A dát vědět 27 dětem, že hodina není, protože nám nejde proud, prostě ta technická stránka.

Měl/a jste někdy pocit, že trpíte syndromem vyhoření?

Ne, ale myslím si, že je to tím, že učím krátce, že nejsem tam dlouho v praxi, a tím, že jsem ty technologie a programy osahala docela rychle. Ale už mě nebavilo, protože jsem učila z domova a nechodila jsem do práce jako některý kolegyně, takže jsem se těšila do společnosti nebo na

změnu prostředí. Že pak jako doma je doma a práce je práce a teď to bylo dva v jednom. Takže mi spíš vadilo, že jsem doma a jdu o místnost vedle a tam už je práce.

Cítil/a jste větší potřebu dodržovat duševní hygienu? Jaké metody jste k tomu využíval/a?

Myslím, že jsem chodila víc na procházky, abych si odpočinula. Protože to nebylo jenom odučit hodinu a tím to skončilo, ale opravování testů, prací a přípravy trvaly desetkrát dýl než v prezenční formě. Takže jsem pak měla potřebu jít úplně vypnout, ani jsem si nepouštěla žádný podcasty, protože jsem potřebovala ticho a jít se provětrat.

Jak byste celé toto období zhodnotil/a? Vnímáte na sobě nějaké následky? Je něco, co Vám naopak tato zkušenost přinesla?

Celý období doufám, že už se nevrátí, doufám, že školy už budou to poslední, co by se mělo teoreticky zavírat, někdy kdyby na to zase došlo. Ale i pozitivní věci jako posun v technologiích ve školách, že i kolegové, co by se je už neučili a nepoužívali je v hodinách. To samé děti, zjistily, že na počítači se dá dělat i něco jiného než jenom surfovat a hrát hry, takže si osvojily i tyhle dovednosti, který se jim v budoucnu nebo na středních a vysokých budou hodit. Bylo to něco úplně jiného a myslím si, že nikoho nenapadlo, že by k tomu někdy došlo. Bylo to fajn to zkusit, ale není nad to učit prezenčně ve škole. Asi nemůžu říct, jestli to přineslo vyloženě něco pozitivního nebo negativního, spíš něco mezi. Určitě nám to něco vzalo – jako je ten kontakt, sdílení s kolegama, ale zároveň jsme se ve spoustě věcech posunuli.