

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Helena Kratinová

Rizikové faktory učitelské profese a jejich nárůst vlivem pandemie Covid-19

Olomouc 2023

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a zdroje, které jsem použila řádně cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne .....

.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Jitce Plischke, Ph.D, za odborné vedení, cenné rady a také za její trpělivost a lidský přístup.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Pandemie Covid-19.....</b>	<b>8</b>
1.1 Počátky pandemie .....	8
1.2 Šíření a příznaky onemocnění.....	9
1.3 Situace v ČR ovlivňující učitele ZŠ.....	10
<b>2 Distanční vzdělávání.....</b>	<b>13</b>
2.1 Co je distanční vzdělávání .....	13
2.2 Historie distanční výuky .....	15
2.3 Distanční výuka v ČR .....	16
2.4 Formy distančního vzdělávání .....	17
<b>3 Učitelská profese .....</b>	<b>19</b>
3.1 Učitel.....	19
3.2 Dovednosti učitele.....	20
<b>4 Rizikové faktory učitelské profese .....</b>	<b>22</b>
4.1 Psychická zátěž .....	22
4.2 Stres .....	23
4.2.1 Druhy stresu.....	24
4.2.2 Stresory .....	24
4.2.3 Stádia stresu.....	26
4.2.4 Stres na pracovišti .....	27
4.2.5 Odolnost vůči stresu .....	28
4.3 Syndrom vyhoření.....	29
4.3.1 Druhy syndromu vyhoření .....	30
4.3.2 Příznaky syndromu vyhoření .....	31
4.3.3 Fáze syndromu vyhoření .....	32
4.3.4 Prevence syndromu vyhoření .....	32
4.3.5 Diagnostika syndromu vyhoření .....	35
<b>5 Duševní hygiena .....</b>	<b>36</b>
5.1 Historické poznatky o duševní hygieně .....	36
5.2 Pojetí duševní hygieny .....	37

5.3 Základní metody duševní hygieny .....	37
5.4 Duševní hygiena učitelů .....	39
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>6 Kvalitativní výzkum .....</b>	<b>41</b>
6.1 Metody sběru dat.....	41
6.2 Cíl výzkumu .....	42
6.3 Výzkumný vzorek.....	42
6.4 Zpracování dat .....	42
6.4.1 Otevřené kódování .....	43
6.4.2 Axiální kódování.....	44
6.4.3 Selektivní kódování .....	46
6.4.4 Analýza a interpretace kategorií.....	47
<b>Diskuze.....</b>	<b>58</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>61</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>63</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>69</b>
<b>Příloha č.1: Rozhovor .....</b>	<b>69</b>

# Úvod

Na jaře roku 2020 došlo v naší zemi k uzavření škol. Vláda České republiky považovala tento krok za nutné opatření v boji proti rychle se šířícímu onemocnění Covid-19. Tato situace se dotkla naprosté většiny lidí, ale pochopitelně některé z nich zasáhla o něco více. Jednou ze skupin, kterou toto opatření obzvláště zasáhlo, jsou učitelé.

Dle mého názoru patří učitelství mezi ty psychicky nejvíce náročné a domnívám se, že vyučovat v období pandemie muselo být ještě náročnější. Zvolila jsem si proto téma práce, které se zaměřuje na rizikové faktory této profese a jejich nárůst vlivem pandemie Covid-19.

Cílem bakalářské práce je zjistit jak pandemie Covid-19 ovlivnila pedagogické pracovníky a jaké to mělo dopady na jejich životy. Jedním z dalších cílů práce je zjistit, jak učitelé uchopili distanční výuku, co jim chybělo a v čem naopak vidí benefity. Aby učitelé mohli předcházet vzniku či alespoň k eliminaci rizikových faktorů, mezi něž můžeme zařadit například stres, je důležité věnovat pozornost i duševní hygieně.

Ve své bakalářské práci se tedy budu zaměřovat právě na učitele. Konkrétně jsem si zvolila učitele druhého stupně základních škol v okrese Olomouc.

Motivací pro výběr tohoto tématu jsem si našla v okruhu mých blízkých. Pozorovala jsem negativní dopad distanční výuky a chybějícího sociálního kontaktu na jejich běžné prožívání života. Také jsem se ve svém okolí i z řad médií, hojně setkávala s názory, které kritizovaly činnost pedagogických pracovníků v době, kdy byly školy uzavřené.

Práce se rozděluje na část teoretickou a výzkumnou. V první části je popsáno samotné onemocnění Covid-19 a dále vývoj situace v ČR v období pandemie. Dále je popsána učitelství profese a s ní spojená rizika. Součástí první části jsou také popsány formy duševní hygieny. V druhé části již realizuji samotný výzkum. Hlavním cílem bylo zjistit, jak pandemie ovlivnila vybrané učitele a jaký to mělo pozdější dopad. Také považuji za důležité zjistit, jestli mají učitelé povědomí o rizikových faktorech jejich profese a zdali se ve spojitosti s pandemií zvýšil jejich výskyt. Sběr dat je prováděn metodou polostrukturovaných rozhovorů, které poté analyzuji za pomoci otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

V poslední části dojde k vytvoření jasného závěru na základě získaných dat a porovnání s dalšími autory v diskusi. Má bakalářská práce by měla být přínosem hlavně pro učitele, ale i pro širokou veřejnost, aby si uvědomili, jak náročná tato práce je a co všechno může být její součástí.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Pandemie Covid-19

## 1.1 Počátky pandemie

Již v minulosti se lidé po celém světě obávali epidemií nejrůznějších onemocnění. Jejich nárůst byl vždy pozvolný, avšak dosahoval vysokého počtu úmrtí. Podstatným rozdílem mezi pandemií a epidemií je oblast, ve které se nově vzniklý patogen šíří. Pokud mluvíme o pandemii, znamená to rozšíření nákazy za hranice státu či celého kontinentu. (Heller, 32)

Nově vzniklým patogenem, který se začal šířit po celém světě, je právě Covid-19. Světová zdravotnická organizace proto označila 11. 3. 2020 šíření tohoto viru za pandemii. (Státní zdravotní ústav, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020)

Důležité je zmínit, že Covid-19 je označení jednoho z mnoha zástupců Coronaviridae (koronavirů). (Vláda ČR, 2020) Všechny viry, které označujeme jako koronaviry, jsou spojení čtyř rodů z podčeledi Orthocoronavirine. Objevují se jak u zvířat, tak i u lidí, u nichž způsobují nachlazení či virózy různé závažnosti. (Heller 23) Kromě běžných onemocnění, která nejsou pro člověka smrtelná, mohou tyto viry způsobovat i závažná onemocnění dýchací soustavy, mezi jejíž zástupce patří například MERS nebo SARS. (Vláda ČR, 2020 )

Přesto, že pandemie byla vyhlášena až v roce 2020, první zmínky o tomto onemocnění máme již z konce roku 2019. Právě Čína je zemí, ve které můžeme nacházet kořeny této světové pandemie. Zpočátku však žádný lékař nedokázal určit správnou diagnózu a pacientům s Covidem diagnostikoval pneumonii. První případy výskytu tohoto onemocnění datujeme ke dni 31.12.2019. (Státní zdravotní ústav, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020) Ovšem až v polovině ledna roku 2020 Národní zdravotní výbor Čínské lidové republiky oficiálně oznámil poprvé přítomnost nového typu koronaviru. (Coronavirus Overview, 2020) Tento záznam pochází z města s největším počtem obyvatel ve střední Číně, z města zvaného Wu-chan.

Nový koronavirus nenesl od počátku jednotné označení Covid-19, ale mohli jsme se setkat i názvem wuchanský koronavirus nebo SARS-CoV-2 či 2019-nCoV. (Státní zdravotní ústav, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020)

Jak vědci zjistili již v minulém půlstoletí, mezi přenašeče koronavirů řadíme hospodářská zvířata, krysy, myši, kočky a psy. Ovšem v případě rozšíření nákazy covid-19 se mnozí odborníci domnívají, že jako přenašeče můžeme označit i netopýry či kaloně. Dále také mořské živočichy a divokou zvěř. (Heller 24) Za ohnisko nákazy je tedy považováno tržiště ve



Wu-chanu, kde lidé přišli do styku s výše zmiňovanými patogeny v nehygienických podmínkách. (Státní zdravotní ústav, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2020)

Z počátku si lidé kladli otázku, zdali tento nový virus není stejný jako již z minulosti známý Sars, či se nejedná pouze o běžnou chřipku. Všechny tyto nemoci řadíme sice mezi respirační onemocnění, avšak odlišnosti zde jsou. Od chřipky se liší již ve skupině virů, které jej způsobují. Chřipku nelze zařadit do skupiny Koronavirů nýbrž mezi chřipkové viry.

Když se koncem roku 2019 Covid-19 objevil, začal se šířit enormní rychlostí po celém světě. Jelikož se jednalo o nově vzniklé, doposud neznámé onemocnění, každý jedinec se nyní stal ohroženým. (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020)

## 1.2 Šíření a příznaky onemocnění

Přenosu tohoto onemocnění není lehké zabránit, jelikož se šíří kapénkami od infikované osoby. K přenosu může dojít pouhým mluvením či zpíváním. Také kašláním, kýcháním v těsné blízkosti nakažené osoby, kdy dojde k vdechnutí kapének. Virus přežívá i na nejrůznějších površích, takže i skrze ty se může člověk nakazit. Pokud část svého těla, která byla kontaminována, přiloží na oči, nos či ústa, dojde většinou k nákaze. (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020)

Každý organismus je jiný a proto nelze říct, jaké budou projevy nákazy. Najdou se tací jedinci, kteří potřebují neprodleně lékařskou pomoc a jejich stav je život ohrožující. Avšak je zde i mnoho osob, které mají pouze mírné příznaky. Dle WHO můžeme příznaky Covid-19 rozdělit následovně:

### a) Nejčastější příznaky

- horečka
- kašel
- únava
- ztráta chuti nebo čichu

### b) Méně obvyklé příznaky

- bolest v krku
- bolest hlavy

- bolesti
- průjem
- vyrážka na těle nebo barevné změny na prstech rukou nebo nohou
- zarudlé nebo podrážděné oči

c) Závažné příznaky

- dýchací obtíže nebo dušnost
- ztráta řeči nebo schopnosti pohybu či zmatenost
- bolest na hrudi (WHO, 2020)

U každého člověka se mohou příznaky projevovat jinak a proto je i celkový průběh onemocnění odlišný.

### 1.3 Situace v ČR ovlivňující učitele ZŠ

Vláda České republiky se velice aktivně zapojovala do boje s rychle se šířícím onemocněním Covid-19. Neprodleně reagovala, a to je důvodem častých změn v chodu státu. Proto je důležité zmínit klíčové milníky, které zásadně ovlivnily výkon práce učitelů.

Středa 11. 3. 2020 je den, který se vryl do paměti takřka všem žákům, studentům a učitelům. V tento den došlo k uzavření základních, středních i vysokých školy. Z důvodů nepříznivé epidemiologické situace, byla zakázána osobní přítomnost žáků a studentů v prostorách škol. Ukázalo se totiž, že kumulace velkého počtu osob při hromadném vzdělávání zvyšuje riziko přenosu nemoci Covid-19. Během následujících dní došlo k omezením týkajících se volného pohybu osob a zavedlo se povinné nošení pomůcek, které chrání dýchací cesty. Pro učitele tedy přichází v úvahu pouze jediná varianta jak vyučovat a tou je distanční výuka. Situace v ČR se měnila každým dnem a vývoj epidemie byl zcela nejistý. (Vláda ČR, 2020)

Drobná změna nastala v květnu, kdy se mohli žáci závěrečných ročníků vrátit k prezenční výuce na půdě školy. Nejednalo se však o běžné vyučování, jakož tomu bylo před vypuknutím pandemie. Výuka byla nepovinná a mohlo se jí účastnit pouze 15 žáků v jedné skupině. (Kocián, Šolc, Balašík, 2020)

Ke konci měsíce května došlo k dalšímu rozvolnění. Ve formě neměnných skupin se mohou výuky účastnit žáci prvního stupně základní školy. Stále je zde velké riziko nákazy

a proto v rámci ochrany zdraví rizikových skupin, je tato výuka nepovinná. Ani pedagogové, ani žáci nejsou povinni se jí účastnit a vystavovat se riziku nákazy. Při výuce ve školních lavicích je pouze doporučeno nosit ochranu dýchacích cest, ale mimo prostory třídy, či při skupinové práci je povinností každého z žáků mít zakrytá ústa i nos. Omezení se týkají také tělesné výchovy, která nebude realizována. (MŠMT, 2020)

K posledním změnám v tomto školním roce došlo na začátku měsíce června, kdy dostali možnost účastnit se výuky všichni žáci druhého stupně ZŠ, středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří. Nadále musí být dodržován počet 15 osob v jedné skupině.

Během letních měsíců došlo k rozvolňování a počty nakažených se rapidně snížily. V září se žáci a studenti vrátili do škol bez omezení a školy začaly na nějakou dobu opět fungovat běžným způsobem. (Vláda ČR, 2020)

Prázdninové rozvolňování přineslo vysoký nárůst v počtu nakažených a proto dne 30. 9. 2020 vláda České republiky opětovně vyhlásila nouzový stav. S tím přišly i velké obavy všech učitelů, z jejich nejisté budoucnosti. Tyto obavy se za nedlouho potvrdily. S účinností od 12. 10. 2020 vláda nařídila, že se žáci druhého stupně mohou vzdělávat pouze ve skupinách. Každá musela být rozdělena na dvě poloviny a v daný týden docházela do školy jedna část žáků a následující týden došlo k výměně a výuky se účastnila druhá polovina třídy. Ve školách byl mimo jiné zakázán sport a zpěv. (Vláda ČR, 2020) Učitelé se na tyto změny nestihli ani adaptovat a o dva dny později došlo k uzavření všech škol, bez výjimek. (Vláda ČR, 2020)

Listopad s sebou přináší v oblasti školství řadu změn. Prezenční výuky se mohou nyní účastnit žáci 1. a 2. ročníků. Také žáci škol při zdravotnických zařízeních, v přípravných třídách a žáci ve výkonu ústavní či ochranné výchovy. Prosincové změny se již týkaly všech žáků základních škol. Všichni žáci prvního stupně a žáci devátých ročníků se vrací do školních lavic v běžném režimu. Změna nastane pro žáky 6. - 8. ročníků. Pro ty je nově zavedena výuka rotační, což znamená, že v liché týdny se bude výuky účastnit první polovina tříd a v týdnu sudém zbylá polovina. (Vláda ČR, 2020)

Epidemiologická situace v České republice byla stále velice nepříznivá, a proto se Vláda rozhodla prodloužit vánoční prázdniny. Pro všechny měly trvat do pondělí 4. 1. 2021. V tento den se však do škol nakonec vrátili pouze žáci prvních a druhých ročníků. Pro ostatní žáky a studenty byla opět zavedena pouze distanční výuka. (Vláda ČR, 2021)

I přes to, že bylo učitelům umožněno očkování vakcínou proti onemocnění Covid-19, vidina lepších zítřků byla v nedohlednu a v únoru musela vláda opět zareagovat na zvyšující se počet nakaženým onemocněním Covid19 a zakázala proto přítomnost všech žáků ve školských zařízeních. Bylo tedy nutné se i u žáků prvních a druhých ročníků vrátit zpět k distanční výuce. (MZČR, 2021)

Až v dubnu se do školních lavic ve formě rotační výuky vracejí žáci prvního stupně ZŠ. Je ovšem zavedeno povinné testování žáků i zaměstnanců školy. Bez negativního testu na Covid-19, potvrzení o prodělané nemoci či očkovacího certifikátu nesmí být na půdě školy přítomna žádná osoba. Žáků druhého stupně se začíná týkat až květnové rozvolňování, při kterém pro ně byla nejdříve zavedena pouze rotační výuka, ale koncem měsíce již vláda povolila běžnou výuku na všech školách. (Vláda ČR, 2021)

K žádnému dalšímu uzavírání škol již nedošlo. Ovšem i na podzim bylo nutné dodržovat hygienická opatření. (Vláda ČR, 2021)

## 2 Distanční vzdělávání

### 2.1 Co je distanční vzdělávání

Jedná se o tak vedené vyučování, při němž není vyučující a student v přímém kontaktu. Bývá realizováno, pokud není možno účastnit se výuky v prezenční formě. Samotná výuka je prováděna za pomoci multimediální podpory. Vzdělávání probíhá individuálně mimo vzdělávací instituce. Velmi důležitá je proto kvalita studijních materiálů a plán na základě, kterého je realizován postup výuky. (Zormanová, 2017)

V odborné literatuře se nachází mnoho vysvětlení toho pojmu, nejpřesněji jej však definoval Kopecký. Dle něj se jedná o „*multimediální forma řízeného samostatného studia, v němž jsou vzdělavatelé (pedagogové) v průběhu vzdělávacího procesu trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných (studujících). Jedná se tedy o vysoce individualizovanou výuku, v níž jsou studující méně závislí nebo zcela nezávislí na učitelích. Multimediálností zde rozumíme optimální možné využití všech komunikačních a informačních prostředků, kterými lze prezentovat učivo a komunikovat na dálku – tj. tištěné materiály, magnetofonové a magnetoskopické záznamy, počítačové programy na disketách, CD či v sítích, videokonference, telefonická či faxová spojení, e-mail a případně televizní či rozhlasové přenosy.*“ (Kopecký, 2003)

Distanční výuka má oproti běžné prezenční výuce spoustu výhod. Mezi ty patří:

- časová flexibilita,
- obsahová flexibilita,
- různé formy zpětné vazby,
- individualita,
- určení si vlastního tempa učení,
- využití různorodých informačních a telekomunikačních technologií.

(Bednaříková, 2013; Kalhous & Obst, 2002; Zlámalová, 2007 in Rokos, Vančura, 2020)

Ovšem s sebou přináší i řadu nevýhod:

- Pro žáky bývá těžké udržet dlouhodobě pozornost u obrazovky. Často podlehnou vlivu sociálních medií a nechají se jimi strhnout. Proto je důležité, aby učitelé udržovali své vyučovací hodiny poutavé a interaktivní a studenti se tak lépe soustředili na práci.

- Klíčovým problémem často bývá nedostupné či nestabilní internetové připojení, což vede k narušení vzdělávacího procesu.
- Nedostatečná komunikace s vrstevníky i učiteli, může vést k pocitu izolace. Je nutné zajistit kontakt s vrstevníky, díky které se mohou žáci vzájemně mnohé naučit.
- Nedostatečné vzdělávání učitelů v oblasti digitálních technologií.
- Zdravotní problémy spojené s časem stráveným u počítače. (Guatam, 2020)

Distanční vzdělávání se v posledních dvou desetiletích stalo jedním z hlavních témat v oblasti vzdělávání a profesní přípravy. V současné době se většina vzdělávacích konferencí zabývá nějakým aspektem, který má co dočinění s e-learningem. Existuje mnoho výzkumů, u kterých došlo v průběhu let k zpochybnění jejich účinnosti ve vyučovacím procesu. Ovšem nedávné hardwarové a softwarové inovace činí distanční vzdělávání pro učitele i žáky dostupnější. Díky technologickému pokroku začíná být e-learning stále více využíváný v oblasti vzdělávání po celém světě. Ovšem, aby byla využívaná metoda pohlcující, musíme brát v potaz nejen kognitivní aspekty, ale také emocionální zážitky.

Tradiční vzdělávání obvykle probíhá ve stejnou dobu na stejném místě. Tedy žák i učitel jsou společně v jedné učebně. Při realizaci distanční výuky tomu tak ovšem není a výuka se odehrává na různých místech. V prvním případě může výuka probíhat ve stejný čas, ovšem v jiném prostoru, za pomoci telekomunikačních systémů. Výuka probíhá ve formě videokonference za pomoci videokonferenčních systému jako je např. Zoom, Microsoft teams nebo Google meet). Tento přístup můžeme znát také pod názvem synchronní distanční vzdělávání. Další možností je asynchronní vzdělávání. V tomto případě jsou využívána videa, podcasty či webináře. Jedná se o způsob výuky, kdy si sám žák či student sám vybere, kdy a kde se bude učit. Nevýhodou oproti synchronnímu vzdělávání je v absenci okamžité zpětné vazby a komunikace s vyučujícím. V prostředí online výuky je zásadní podporovat a udržovat různé interakce mezi uživateli. Interakce a projevované emoce jsou zásadní pro určování úspěchu a kvalit online vzdělávání. (Loredana Addimando, 2022)

## 2.2 Historie distanční výuky

První zmínky o distanční výuce jsou dochovány z roku 1728, kdy učitel C. Phillips zveřejnil v amerických novinách Boston Gazette inzerát, ve kterém hledal několik studentů pro svůj projekt. Jednalo se o zavedení nové učební metody. Vždy jim byl, jednou za týden, doručován poštou dopis s výukovým materiálem. (Holmberg, 1993 in Klemnt, Dostál, 2018)

Mezi další průkopníky distančního vzdělání se řadí Isaac Pitman, který v Anglii, roku 1840, za pomoci pošty, nabízel korespondenční kurzy těsnopisu. Tímto činem začalo docházet k rozvoji korespondenční formy výuky do dalších zemí Evropy. Na konci 19. století se vzdělávání formou korespondence rozšířilo i do Austrálie, Ameriky a Kanady. Z Evropských zemí můžeme v oblasti největšího rozvoje korespondenční formy studia jmenovat Německo, Skandinávské země a Anglii.

Vlivem technického pokroku po a během I. Světové války bylo nutné učinit pokrok v oblasti vzdělání. Ve 20. a 30. letech 20. století došlo k rozvoji kinematografie a rozhlasového vysílání. Na základě jejich rozvoje, začalo rádio Luxenbourg a později Radiofonický institut v Paříži, vysílat vzdělávací pořady.

V roce 1920 začíná být korespondenční vzdělávání využíváno některými státy na vládní úrovni a nejedná se pouze o věc soukromou. Například vysokoškolské vzdělávání v Sovětském svazu začalo být realizováno korespondenční formou a to zejména v oblasti technických oborů.

Francouzské rádio Sorbone, bylo prvním, které v roce 1937 zahájilo univerzitní kurzy a napomohlo tak založení Národního centra distančního vzdělávání. Toto centrum, originálním názvem Centre National d'Enseignement à Distance, bylo založeno roku 1939 a za cíl mělo řešit problémy dětí a studentů, v okupovaných částech Francie, které se týkaly základního a středního vzdělávání. Na Sorbone velmi rychle navázaly univerzity v Lille, Štrasburku, Bordeaux a Nancy.

Další rozvoj nastává po II. Světové válce a hlavně v oblasti profesního vzdělávání. Vlivem nárůstu zájemců o studium začala vzdělávací kurzy vysílat stanice BBC a mnoho dalších britských stanic. Začínají se objevovat nové možnosti jak zachytit obraz i zvuk a nově přichází do světa telekomunikace i využití satelitů pro vzdělávací účely.

V tomto období vzniká v Anglii, za vlády Margaret Thatcherové, první otevřená distanční univerzita. Vznikla na základě nutnosti zvýšení počtu vysokoškolských absolventů, jelikož začaly být na pracovníky v průmyslu i ve službách kladeny vyšší požadavky. Organizační strukturu i náplň práce stanovil v roce 1967 vládní výbor. Oficiálně byla otevřena roku 1969 ve městě Milton Keynes pod názvem Open University. Dodnes tato univerzita poskytuje vysokoškolské vzdělávání, mnoha oborů ale i velké množství nejrůznějších kurzů. Z ekonomických důvodů, bylo studium od počátku realizováno distanční formou. Hned po otevření první univerzity se začala budovat síť dalších středisek a v současnosti se jich po celé Anglii nachází zhruba 300. Postupem času začaly vznikat další instituce pro distanční vzdělávání nejen v Evropě, ale po celém světě a to hlavně díky legislativní podpoře. V 80. a 90. letech 20. století došlo k rozvoji telekomunikačních technologií a díky tomu se distanční vzdělávání stalo důležitou součástí vzdělávacího systému.

Díky rozvoji technologii a elearnignu začal v 90. letech 20. století nárůst v oblasti vzniku nových distančních univerzit. Hojně se začaly otevírat v Číně, Rusku nebo Americe. (Zlámalová, 2006)

## 2.3 Distanční výuka v ČR

Poznatky o distančním vzdělávání máme v ČR od 90. let 20. století, kdy byl umožněn rozvoj duálního systému. (Lukáš Rokos, Michal Vančura, 2020)

Do srpna roku 2020 byla distanční výuka využívána převážně při výuce dospělých osob. Ovšem v tomto roce došlo k novelizaci zákona č.561/2004 Sb. Změny se týkaly zavedení nových pravidel zabývajících se právě vyhlášením distanční výuky.

Covid-19 způsobil podstatné rozdíly ve všech aspektech života, zejména však ve vzdělávání. Výuka pokračovala za neobvyklých a neplánovaných podmínek s využitím dostupných zdrojů. Učitelé se museli při dodržování osnov v online světě obratem vypořádat s řadou potíží. Rychlý přechod na online výuku nedovolil učitelům se předem důkladně připravit. (Inangil, Dincer, Kabuk, 2022)

V období pandemie se zjistilo, že je velmi malé procento učitelů, kteří online výuku dokázali vhodně uchopit. Většina z nich však pouze přenesla své již připravené vyučovací hodiny do online prostředí. Některé online hodiny byly uchopeny velice vhodně a díky všímavosti některých pedagogů se zjistilo, že existuje mnoho žáků, kterým výuka za pomoci E-learnigových portálů vyhovuje mnohem více, než ta běžná prezenční. Začalo se tedy hovořit



o novém pojmu flexischooling, jehož cílem je vyučování v různém prostředí a nejen ve školních lavicích. (Chlupatý, 2020)

Učitel by měl materiály pro výuku vytvářet tak, aby byly praktické a žák si uvědomoval jejich využití v běžném životě. (Hesson & Shad, 2007 in Lukáš Rokos, Michal Vančura, 2020). K lepšímu výkonu žáků při výuce může docházet, pokud si mohou samostatně volit svou strategii učení. (Zhou & Li, 2020 in Lukáš Rokos, Michal Vančura, 2020). V návaznosti na situaci v ČR a s ní vzniklá opatření je nutné brát ohled na nedostatek času, který měli pedagogové pro tvorbu vzdělávacích materiálů. (Eger, 2004 in Lukáš Rokos, Michal Vančura, 2020) Zásadním problémem, se kterým se školy potýkaly, bylo zajištění přítomnosti všech žáků při výuce. U žáků se často objevoval problém s internetovým připojením či s technickým vybavením. (Xie & Yang, 2020 in Lukáš Rokos, Michal Vančura, 2020)

## **2.4 Formy distančního vzdělávání**

Mezi dvě základní formy distančního vzdělávání řadíme on-line a off-line výuku. O tom jakou z těchto dvou forem bude škola využívat, rozhoduje ředitel školy na základě jejich možností. K off-line výuce není potřeba využívat digitální technologie, jelikož neprobíhá prostřednictvím internetu. Bývá realizována formou samostudia a následným plněním zadaných úkolů. I přesto, že se zdá její realizace méně náročná, tudíž i více dostupná všem účastníkům, byla v období pandemie využívána spíše on-line forma výuky. Nejčastěji bývá realizována za pomoci videokonferencí. Učitelům umožňuje se se svými žáky setkávat ve stejný čas i přes to, že nachází na odlišných místech. Existuje mnoho platforem, přes které je možné realizovat videokonference a je nezbytné zvolit si jednu vhodnou, kterou mohou využívat všichni účastníci. Bývá totiž velice frustrující, pokud není určena jedna primární komunikační platforma. (MŠMT, 2020)

V období pandemie, nejčastěji učitelé druhého stupně, využívali tyto platformy:

Zoom – zoom je bezplatný a byl volený hlavně díky jeho jednoduché instalaci. Je zde možné účastníky rozdělit do týmů, což vede k lepší komunikaci.

Google Hangouts Meet – jedná se také o bezplatnou platformu. K připojení ke konferenci stačí pouze sdílet odkaz, který přístup umožní. Bonusovou funkcí této platformy, je možnost zapnout si živé titulky.

Microsoft Teams – Tato platforma je také zcela bezplatná a pro její používání ani není nutné, aby škola využívala Office 365.

Skype – jedná se o první platformu, která kdy nabízela software pro videochaty a konference. Kromě běžných funkcí, jako mají ostatní video nástroje, nabízí také své vlastní jedinečné, jako je např. Mystery skype nebo vzdělávací průvodce pro rodiče a pedagogy. (Hooker, 2020)

Pro komunikaci při distančním vzdělávání je zásadní být konzistentní. Pokud učitelé poskytují konzistentní komunikaci, mohou tím žákovi pomoci strukturovat jeho denní režim. Stejně jako zajistit konzistentní komunikaci je důležité mít jasná očekávání. Pro žáky i učitele je nezbytné vytvořit si vyučovací rozvrh i přesto, že jsou v domácím prostředí.

### 3 Učitelská profese

V této kapitole si vymezíme pojem učitel. Zaměříme se na jeho uchopení v legislativě a dále se budeme zabývat jeho odbornými kompetencemi.

#### 3.1 Učitel

Když se řekne učitel, každý si jej dokáže představit. Avšak existuje mnoho odlišných pohledů. Někdo tuto profesi vnímá jako velice záslužnou a nahlíží na ni s úctou a respektem. Ovšem v naší společnosti se nachází i spousta lidí, kteří nazývají toto povolání jako podřadné a učitele vnímají jako osobu s nízkým společenským statutem. I v odborné literatuře může nalézt mnoho odlišných definic. Dle Syslové je učitel vnímám jako člen školního společenství, jehož cílem je vést k rozvoji a neustálému zvyšování kvality vzdělávání. Je na něj také pohlíženo v souvislosti klimatem školy, na jehož utváření se podílí společně s celým pedagogickým sborem. (Syslová, 2013)

Nejpřesněji však tento pojem vymezuje zákon. Učitel vykonává ve své profesi přímou pedagogickou činnost, a proto je zahrnut v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Pedagogický pracovník je v zákoně definován jako *„ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. (Zákon č. 563/2004 Sb. - o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).*

V zákoně č.563/2004Sb. můžeme rovněž najít i předpoklady pro výkon pedagogické profese. Pedagogický pracovník musí splňovat tyto, zákonem stanovené předpoklady :

- a) *„ je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b)  *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c)  *je bezúhonný,*
- d)  *je zdravotně způsobilý a*
- e)  *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“*

(Zákon č. 563/2004 Sb. - o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů)

Učitel musí mít určité dovednosti, které si blíže popíšeme v následující části.

### 3.2 Dovednosti učitele

Základním předpokladem pro kvalitní učení žáků, jsou pedagogické a profesní dovednosti, které získá budoucí učitel v průběhu studia na pedagogických fakultách specializovaných škol. V průběhu studia si osvojuje didaktické a psychologické kompetence, které potom aplikuje v praxi. Veškeré osvojené dovednosti spolu logicky souvisejí a společně se podílí na vzdělávacím procesu.

Nejpřesněji klíčové dovednosti učitele vymezil, na základě výzkumů a vlastních zkušeností z praxe, profesor Chris Kyriacou ve své publikaci Klíčové dovednosti učitele. Tyto dovednosti rozdělil do 6 skupin:

- 1 *„plánovací dovednosti, umožňující připravit vyučovací hodinu, tj. například vymezit výukové cíle, zvolit vhodné prostředky ke splnění těchto cílů apod.;*
- 2 *dovednosti realizační a řídicí, zajišťující účinnou pedagogickou komunikaci ve vyučovací hodině;*
- 3 *dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě;*
- 4 *dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací;*
- 5 *diagnostické dovednosti, umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků;*
- 6 *autodiagnostické dovednosti, spočívající v sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti.“* (Kyriacou, 2004, s.8)

Všech šest oblastí muselo být v době pandemie realizováno formou distanční výuky, což sebou přineslo řadu změn. Plánování a samotná příprava výuky zabrala učitelům mnohem více času a tím došlo i k poklesu hodin přímé výuky. Nejen výběr vhodných prostředků, ale i samotná komunikace s žáky a jejich rodiči se značně prodloužila. Jako velký zdroj stresu byl uváděn způsob, jakým by učitelé měli žáky hodnotit, jejich studijní výsledky a také samotná motivace k učení. (Zormanová, 2021)

Na učitele jsou kladeny od společnosti nezvyklé nároky. A jinak tomu nebylo ani v období pandemie. Dle vlastního výzkumu mohu tvrdit, že většina tázaných učitelů pocítovala ještě vyšší tlak od okolí a jejich tvrdá práce byla často nedoceňována. Od učitelů byla vždy

očekávána vysoká míra odbornosti. Při přechodu na distanční výuku bylo nutné, aby si všichni učitelé rozšířili své znalosti a dovednosti na oblast informačních technologií, bez nichž by nemohli vykonávat svou práci. Každý si musel najít svůj přístup k výuce v novém virtuálním prostředí. Nadšení do výuky a autoritativnost jsou dovednosti, bez kterých se učitel nemůže obejít při realizaci jakékoliv formy výuky. (Gillernová Ilona, Krejčová Lenka, a kolektiv, 2012)

Jandereková (2019) ve své publikaci uvádí také fakt, že učitel musí neustále zatěžovat svou paměť. A to nejen v oblasti zapamatování si veškerých informací, které žákům předávají, ale také by si měli pamatovat jména žáků. Což může být při distanční výuce problém. Učitel sice vidí jméno, ale při absenci kamer si jej nedokáže spojit s obličejem konkrétního dítěte.

Pro mou cílovou skupinu jsou zásadní dovednosti sociální, které hrají velkou roli právě v oblasti prevence rizikových faktorů. Konkrétním příkladem může být empatie či snaha pomoci. Sociální dovednosti se projevují především v navazování vztahu mezi učitelem a žákem a v jejich vzájemné komunikaci. Ovšem svou roli hrají i při budování vztahů s kolegy na pracovišti či s rodiči žáků. Pro učitele je v oblasti komunikace důležitá také zpětná vazba, díky které mohou pozorovat efektivitu a přínos učení. (Gillernová Ilona, Kebza Vladimír, Rymeš Milan, 2011)

Každý učitel by měl mít osvojené techniky autodiagnostiky. Napomáhají mu určit si své silné a slabé stránky a vést k průběžnému rozvoji jeho dovedností. Pokud dokáže učitel tyto techniky vhodně uchopit, můžou být pro něj užitečné i v oblasti duševního rozvoje. (INFRA, 2009)

## 4 Rizikové faktory učitelské profese

V rámci kapitoly rizikové faktory pedagogické profese, se v první řadě zaměříme na zátěž, které musí pedagogové čelit. Poté se budeme podrobně věnovat stresu. A v poslední části si popíšeme syndrom vyhoření.

Bezpochyby můžeme práci s lidmi zařadit mezi ty nejsložitější. Proto lze říct, že být učitelem, je z psychického hlediska velmi náročné a zcela vyčerpávající. Je vyžadována neustálá soustředěnost po celou pracovní dobu. Nutností je být pohotový a za každé situace se umět rozhodnout. Kromě odborné připravenosti, musí být učitel v dobré psychické i fyzické kondici. Být učitelem sebou nese také velkou zodpovědnost. Na učitele v životě působí velké množství vlivů a ne vždy se jedná pouze o ty pozitivní. Právě kumulace těch negativních vlivů v krátkém čase může být příčinou stresu, který jedince silně ovlivňuje při výkonu jeho profese. (Janderková, 2019)

Dle některých výzkumů můžeme jednoznačně označit učitelskou profesi za jednu psychicky nejnáročnějších. O první příčky se dělí společně ze zdravotnickými obory.

### 4.1 Psychická zátěž

Zvládání psychické zátěže, která je na učitele vyvíjena, je nutným předpokladem k tomu, aby dokázali čelit nátlakům z okolí a předcházeli tak syndromu vyhoření. V Českých zemích však péče o učitele v této oblasti chybí. Učitelé musejí, z důvodu nepřipravenosti škol na tuto situaci bojovat sami a psychické zátěži čelit sami. (Vrána, 2022)

Slámová vymezuje psychickou zátěž „jako proces psychického zpracování a vyrovnání se s požadavky a vlivy životního a pracovního prostředí.“ (Tuček, Slámová, 2022, s.47)

Je důležité si uvědomit, že při zvládání zátěže hraje velkou roli osobnost a také zkušenosti jedince. Začínající učitel bude čelit jiným stresovým situacím než učitel, který je před koncem své profesní kariéry. Přehled zdrojů psychické zátěže učitelů v České republice vymezil Z. Mlčák. Dle jeho tvrzení lze zdroje rozdělit do dvou skupin:

- a) Primární zdroje zátěže, které si učitelé uvědomují a pokouší se, jim alespoň částečně čelit. Působí v užším prostoru, čili v prostředí školy či třídy. Nejpresněji je lze rozlišit z hlediska interakčních činností učitele do šesti skupin:
  1. interakce mezi učitelem a probíraným učivem (např. příliš náročné učivo)

2. interakce mezi učitelem a žákem (např. kázeňské problémy)
  3. interakce mezi učitelem a pedagogickým sborem (např. nepřátelská atmosféra)
  4. interakce mezi učitelem a školou (např. nedostatečné platové ohodnocení)
  5. interakce mezi učitelem a rodiči (např. nezáměr ze strany rodičů)
  6. interakce mezi učitelem a institucí (např. absence spolupráce)
- b) Sekundární zdroje zátěže, které představují o poznání vyšší riziko, právě z toho důvodu, že si je učitel hned neuvědomuje a může je minimálně ovlivnit. Jsou méně intenzivní než faktory primární, ale za to působí neustále. Mlčák ve své publikaci popisuje sekundární zdroje jako faktory vyplývající „na jedné straně z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politologických, sociologických a psychologických parametrů a na druhé straně ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti.“ (Mlčák, 2000)

Výzkumy potvrzují, že učitelé jsou nadměrně vystavováni stresu a hrozí jim vysoké riziko syndromu vyhoření. Rozpor mezi neustálými nároky na kontakt s lidmi a samotou učitele je jedním s charakteristických znaků této profese. Profesní samota se projevuje především v rozhodování v nejrůznějších situacích, při sdělování emočně náročných momentů, při řešení konfliktů a při získávání kompetencí. V těchto zmíněných situacích si učitel musí poradit sám a nemůže se obrátit na nikoho dalšího, aby mu se řešením pomohl. Pro učitele bývá často těžké sdílet svůj problém s kolegy. Všechny tyto faktory vzájemně ovlivňují jedince a on se dostává do situace kdy je pro něj obtížné potřebnou pomoc vyhledat. Takřka většina učitelů vnímá žádost o pomoc jako své vlastní osobní i profesní selhání. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012)

## 4.2 Stres

Stres je součástí života všech lidských bytostí. Janderková jej označuje za obecný adaptační syndrom, který vzniká ve chvíli, kdy je intenzita zátěže tak vysoká, že ji jedinec již nedokáže zvládnout. Ovšem každý jedinec je jiný, a proto jsou reakce na stres odlišné. Pro někoho je stres výzva, kterou když překoná, bude silnější a posune ho zase o krok dál. Někdo další jej zase naopak bude vnímat čistě negativně a bude pro něj představovat obrovskou zátěž. (Janderková, 2019)

Stres, který působí dennodenně na učitele, lze z hlediska typologie označit jako jeden z nejvíce nebezpečných. Nejedná se totiž pouze o stres aktuální, vznikající v konkrétní situaci, ale i o neustále přítomný stres chronický. Právě kvůli neustále se měnícím faktorům, které mají různou intenzitu a délku trvání, je pro učitele nemožné si vůči nim vybudovat obranné mechanismy. Stres úzce souvisí i s výskytem infekčních onemocnění, jelikož působí negativně na imunitní systém. Samotná zvýšená nemocnost představuje pro učitele velký stres a on se tak často točí v kruhu plném obtíží, ze kterého se nemůže dostat ven. (Švamberg Šauerová, 2018)

### **4.2.1 Druhy stresu**

V odborné literatuře můžeme najít několik možností, jak stres rozdělit. Nejčastěji se setkáváme s dělením z hlediska psychologického, a to na eustres a distres. Eustres můžeme označit pojmem pozitivní stres. Projevuje se v situacích, které nás baví a představují pro nás výzvu. Stenger (2015) uvádí i jeho pozitivní vliv na výkon jedince a přemýšlení. Za protipól označujeme distres, čili negativní stres. Projevuje se, pokud vnímáme situaci, ve které se nacházíme, jako nezvladatelnou a necítíme se při ní dobře. (s.84) Oba druhy stresu představují určitou zátěž a při dlouhodobém působení může dojít k vyčerpání organismu či ke vzniku nejrůznějších psychických a psychosomatických onemocnění, které mohou člověka dovést až ke smrti. (Švamberg Šauerová, 2018,)

Dále můžeme stres rozdělit z hlediska délky působení, a to na stres chronický a akutní. Při chronickém stresu nemůžeme jednoznačně určit příčinu. Projevuje se nejasnými obavami a úzkostmi. Zatímco při akutním stresu známe jasnou příčinu jeho vzniku a většinou se na něm nepodílí více faktorů, jakožto bývá u chronického stresu. (Švamberg Šauerová, 2018)

### **4.2.2 Stresory**

Stresory jsou podněty, které vstupují do lidského organismu za pomoci smyslových orgánů a tím vyvolávají stres. Na učitele působí nespočetné množství stresorů. Aby jej byli schopni zvládat, je potřeba si je uvědomovat. Mezi některé z možných stresorů můžeme zařadit:

- nevhodné návyky (absence zdravé stravy, nedostatečný příjem tekutin, nekvalitní spánek...)



- zdravotní problémy a špatná kondice (onemocnění nejrůznějšího charakteru, nedostatečná relaxace, přetíženost organismu...)
- zatěžující pracovní prostředí (teplota vzduchu, hluk, špatné osvětlení...)
- problémové sociální vztahy (nepřátelství, nedůvěra...)
- nečekané události (okolnosti, na které se jedinec nemůže předem připravit)
- osobnostní rysy jedince (Janderková, 2019)

I přes široké vymezení možných stresorů nelze určit konkrétní zdroj stresu, jelikož je u každého z učitelů odlišný. Společné pro všechny je však to, že stres vyvolává pocit ohrožení. Učitel se během vyučovací hodiny může dostat do situace, kdy si neví rady, jak se zachovat k žákovi, který se nevhodně zachoval. Pokud učitel neví, jak situaci vyřešit, je pro něj tato situace stresující. Naopak pokud zachová chladnou hlavu a situaci adekvátně vyřeší, stres nenastane a učitel se necítí v ohrožení, ale komfortně. Stres může nastat i v situaci, kdy na učitele nejsou kladeny vysoké nároky. Mohou to být situace, které jsou vnímány jako ohrožování vlastní úcty a i při nich může vzniknout stres. Důležité je zmínit negativní vliv stresu na kvalitu výuky. Z dlouhodobého hlediska vede k poklesu zájmu o výkon této profese. Učitel nepocituje uspokojení z dobře odvedené práce a na vyučování má zcela pesimistický pohled. Stres, který učitel pocituje, ovlivňuje i vztahy s žáky. Ti se dostávají do situace, ve které je absolutní absence motivace a povzbuzení ze strany učitele. Může se stát, že učitel bude v některých situacích jednat nepřátelsky či podrážděně, a na základě toho vzniká nevhodné klima třídy. (Kyriacou, 2004)

Zdroji učitelského stresu se detailně zabýval Chris Kyriacou, který ve své knize rozdělil zdroje učitelského stresu do sedmi kategorií:

1. *„žáci se špatnými postoji a motivací k práci;*
2. *žáci, kteří vyrušují, a všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě;*
3. *časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy;*
4. *špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení;*
5. *časový tlak*
6. *konflikty s kolegy;*
7. *pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.“* (Kyriacou, 2004, s.151 -152)

### 4.2.3 Stádia stresu

Stádia stresu je možné rozdělit do třech kategorií, které na sebe navazují. Jako první dochází k alarmové situaci. Tu lze definovat jako přípravu organismu k obraně, před stresem. V této fázi se vyplavují tzv. stresové hormony, mezi něž patří adrenalin, noradrenalin a kortikosteroidní hormon. Tyto hormony potom pomáhají udržet organismus v pohotovosti. Vzniká poplachová reakce, při níž dochází k tachykardii, zvýšení svalového napětí, tachypnoe, zúžení cév a nedostatečnému prokrvení v oblasti dutiny břišní. Dále také dochází k aktivaci srážlivosti krve a nastává mydriáza zornic. Dalším příznakem této poplachové reakce je zvýšené pocení a dochází k metabolické přeměně některých živin. Lidský organismus při tomto stavu často plýtvá svými energetickými zásobami.

Následuje adaptační fáze, kdy dochází k přizpůsobení se na daný stresor. Je ukončena poplachová reakce z předešlé fáze a organismus začíná zase vhodně nakládat se svou energií a začíná si postupně vytvářet nové obranné mechanismy. Pokud se jedná o opakující se stresor, je možné si na něj vybudovat obranné mechanismy, ale v rámci výkonu učitelské profese přicházejí neustále nové a nové stresové podmínky a je nutné se s nimi neustále vypořádávat. Jako poslední přichází vyčerpání, což je konečnou fází, kdy už se lidský organismus nedokáže proti stresu bránit svými obrannými mechanismy. Z toho důvodu vznikají nejrůznější onemocnění, jako je např. hypertenze, žaludeční vředy či deprese. Jedná se o velmi vážnou, často až život ohrožující, situaci. (Švamberk Šauerová, 2018)

Pro tvorbu obranných mechanismů je důležité si všimnout jednotlivých projevů stresu. Existuje jich velké množství a ovlivňují jak duševní, tak i fyzické zdraví člověka. Pro lepší orientaci je můžeme rozdělit do třech kategorií:

- a) Fyzické, které mohou způsobovat zrychlené dýchání, bolesti na hrudi, tachykardii, hypertenzi, bolesti hlavy, bolesti v oblasti očí, závratě, skřípání zubů, kousání nehtů, pocit napětí, sexuální problémy, problémy trávicí soustavy a u žen problémy s menstruačním cyklem.
- b) Duševní příznaky, jež se projevují neschopností relaxace, pocity deprese, obavami, úzkostnými stavy, poruchami krátkodobé paměti, problémy s koncentrací, únavou a pláčem.
- c) Behaviorální, k nimž patří problémy se spánkem, sklony k alkoholismu a nikotinismu, omezování kontaktu s blízkými, pocit osamělosti, netrpělivost, špatná nálada a netrpělivost. (Neuraxpharm, 2022)

## 4.2.4 Stres na pracovišti

Je známo, že práce většiny lidí je náročná a rozhodně při ní nedochází k odpočinku. V posledních letech práce neustále přibývá, lidé jsou pod tlakem z neustále se zvyšujícího tempa. Mezi hlavní stresory v zaměstnání je uváděna šikana na pracovišti, nevhodné prostředí, rozporuplné informace, často nesplnitelné požadavky a samozřejmě pracovní doba. S rozvojem techniky přichází spousta změn a právě ty jsou uváděny jako další ze stresorů na pracovišti. Od pracovníků se očekává rozložení práce, tak aby toho stihli co nejvíce, a oni často nemají šanci se ani na chvíli zastavit. Řadu závažných stresorů často přehlízíme, ale náš nervový systém je vnímá a poté dochází k podráždění a nervozitě. Některé z působících stresorů často překračují hranici únosnosti.

Varovné signály stresu na pracovišti:

- stoupají nároky na zodpovědnost;
- práce pod časovým tlakem;
- stále se objevuje více chyb v provozu;
- konflikty s pracovníky;
- velká chybovost.

Působením výše uvedených faktorů, se začíná projevovat ve:

- snížené výkonnosti pracovníků;
- nedodržování stanovených termínů;
- mnoho zaměstnanců volí pracovní neschopnost či výpověď jako formu úniku;
- častější výskyt úrazů na pracovišti;
- spory mezi pracovníky. (Kraska-Lüdecke, 2007)

Ve zvládnání stresu hraje velkou roli odolnost každého jedince, proto si i tento jev následně popíšeme.

## 4.2.5 Odolnost vůči stresu

Odolnost vůči stresu je vrozená a hraje důležitou roli ve zvládnání stresu. Nervový systém každého člověka je vedený sympatikem a parasympatikem, což jsou dva protichůdné nervové systémy. K odpočinku a relaxaci lidského organismu slouží parasympatikus. Naopak sympatikus zodpovídá za nervové reakce, které vedou k rychlé aktivizaci. V rané historii vývoje člověka musel organismus reagovat častěji na život ohrožující situace. I přesto, že se již nenacházíme v době, kdy by bylo nutné se s takovými situacemi dennodenně vypořádávat, tak náš nervový systém funguje stále na stejném principu. Nestačil se ještě přizpůsobit, a proto vyvolává přehnané chemické reakce a ty způsobují stres, a to převážně při činnosti sympatiku. Odolnost vůči stresu je dána tím, který druh nervového systému v lidském těle převládá. Na základě tohoto vrozeného faktoru můžeme lidi rozdělit do dvou skupin:

Typ A (sympatikotonik) – dá se říci, že sympatický nervový systém se neustále nachází ve stavu, kdy je v pohotovosti. U jedince se objevují zdravotní komplikace jako je např. hypertenze, tachypnoe či vasokonstrikce. Typickými projevy je agresivní jednání či netrpělivost. Tito lidé jsou velice ambiciózní a tvrdě pracující. Reagují na některé stresory přehnaně, a proto jsou ve stresu neustále.

Typ B (vagotonik) – u těchto osob převládá parasympatický nervový systém. V oblasti zdraví dochází tedy k opačným projevům než u předchozího typu. Dech je klidný, tepová frekvence bývá snižena a již nedochází k zužování cév. Tuto skupinu lidí lze charakterizovat klidem a uvolněností. Jsou tedy mnohem více odolní vůči stresu.

To, jak je jedinec vůči stresu odolný, však ovlivňují i jeho návyky a celkový způsob života. Mezi nejvýznamnější faktory, které zvyšují náchylnost ke stresu, řadíme:

Alkohol - spousta sahá po alkoholu právě v situaci, kdy nastane nějaký problém. Zpočátku, se po požití alkoholu zdají jedinci jeho problémy malicherné a začne na ně pohlížet s úsměvem. Zajistí mu pocit radosti a uvolnění. Ovšem tato fáze skončí a na řadu přijde vystřízlivění, které je provázeno výčitkami a nepříjemnými pocity. Pokud dochází k nadužívání alkoholu, začne se druhá fáze prodlužovat a ta příjemná prvotní naopak zkracovat. Člověk tedy začne množství alkoholu zvyšovat, což sebou nese velká a často nezvratná zdravotní rizika.

Kouření - nejenže látka nikotin způsobuje zklidnění organismu, samotné kouření je přirovnáváno k sacímu reflexu miminka, což lidem navozuje pocit bezpečí. Užívání nikotinu je

spojeno se vznikem osteoporózy, jelikož způsobuje postupné odvápnování kostí. Kouření velmi zatěžuje oběhovou, dýchací a trávicí soustavu.

Léky - při méně závažných onemocněních lidé často sahají po práscích s rychlými účinky. Na těch však velmi rychle vzniká závislost a dochází k tělesné nerovnováze kvůli neschopnosti imunitního systému tvořit tělu potřebné látky.

Nedostatek pohybu - s učitelskou profesí je spojován spíše sedavý styl zaměstnání. Mezi jeho každodenní povinnosti totiž patří příprava na výuku, kontrola zadaných úkolů, opravování písemek a administrativa. Postupem času jedinec zpohodlní a na potřebný pohyb zapomene. Při nárůstu povinností začne docházet k frustraci a v tu chvíli je sport to poslední, co by učitel chtěl dělat. V jeho těle začne narůstat nahromaděná agresivita a napětí, které mohou vystřídat deprese a úzkosti.

Nadváha - při chronickém stresu je běžné své problémy řešit jídlem. Nedostatečný pohyb a zvýšený kalorický příjem jdou ruku v ruce a společně se podílí na vzniku obezity. Dochází pak k zatížení pohybového aparátu a s tím spojenými bolestmi. Také dochází ke zvýšenému riziku vzniku cukrovky, ischemické chorobě srdeční a zvyšuje se také hladina cholesterolu v krvi.

Neschopnost odpočívat - v první fázi syndromu vyhoření hrozí největší riziko přepracování. Mezi projevy přepracování jsou uváděny poruchy spánku, hypertenze a zrychlené myšlení. Při tomto stavu nastává vyčerpání organismu a až k smrti vedoucí chronická únava. (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021)

### **4.3 Syndrom vyhoření**

V poslední části této kapitoly se zaměříme na syndrom vyhoření, který také můžeme zařadit mezi rizikové faktory. O tento pojem se začali lékaři a psychologové zajímat již v 70. letech 20. století, kdy zkoumali stavy celkového vyčerpání a ty poté souhrnně označili jako syndrom vyhoření. V odborné literatuře můžeme najít řadu synonym, jako například syndrom vyhaslosti nebo vyčerpání. Používá se také originální anglický název syndrom burnout, který jako první použil Herbert. J. Freudenberg. Základem je anglické slovo „burn“, což v českém jazyce znamená hořet. (Pešek, Praško, 2016)

Definice se shodují v označení tohoto jevu jako psychický stav, pro který je typické vyčerpání. Androšová (2012) ve své knize označuje syndrom vyhoření za specifickou emoční

únavu. Nastává v okamžiku, kdy dojde k vyčerpání některých z psychických zásob organismu, za důsledku působení chronického stresu a zanedbávání vlastních potřeb. Můžeme zjednodušeně říct, že se jedná o stav dysbalance mezi stádiem klidu a zátěže. (s. 14)

V každém zaměstnání, kdy jsou pracovníci v každodenním kontaktu s lidmi, je tento pojem dobře známý. Kromě učitelů mohou být ohroženi také např. zdravotníci, policisté, úředníci či sociální pracovníci. Ovšem vznik syndromu vyhoření nezpůsobuje pouze kontakt s lidmi, ale podílejí se na něm i tyto osobnostní rysy:

- Perfekcionismus,
- přemíra povinností,
- příliš vysoké ambice,
- velká zátěž,
- absence asertivního jednání,
- potlačení vlastních koníčků a zájmů,
- workoholismus,
- nepřiměřené sebehodnocení,
- chování typu A. (Androšová, 2012)

Je důležité si tyto rysy uvědomovat a přiznat si jejich vliv na vznik syndromu vyhoření.

### **4.3.1 Druhy syndromu vyhoření**

Stejně jako stres, tak i syndrom vyhoření je možné rozdělit na chronický a akutní. Pro naši cílovou skupinu je však vhodnější dělení dle Farbera, který rozdělil syndrom vyhoření do třech skupin. Právě učitelské vyhoření je totiž ve většině případů pro jednu z nich typické. Snaží se kriticky poukázat na fakt, že lidé vnímají syndrom vyhoření jako by existoval pouze jeden jediný druh. Sám tedy syndrom vyhoření rozdělil na:

1. „Worn-out“ burnout – do českého jazyka se tento pojem dá přeložit jako opotřebovaný či unavený. Lidé spadající do této skupiny vykonávají svou práci ledabyly, bez sebemenšího nadšení a následného pocitu uspokojení.
2. „Classic“ burnout – jedinec pracuje tak tvrdě a s takovým zápalem pro danou činnost, až dojde k vyčerpání organismu.
3. „Underchallenged“ burnout – typický u jedinců, na které není vytvářen neustálý stres. (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2021)

### 4.3.2 Příznaky syndromu vyhoření

Obecně lze říct, že samotný stav vyhoření je souhrn mnoha působících faktorů, jako je např. pocit zoufalství, osamělosti, negativní vnímání vlastní osobnosti, ztráta smyslu života, nechut' k práci a nevraživost. Kopecká (2015) detailně rozdělila obecné příznaky syndromu vyhoření do třech skupin. První skupinou jsou příznaky psychické, kam patří např. apatie či sklony k depresím. Dále tělesné příznaky, jako jsou např. poruchy spánku a bolesti hlavy. A poslední skupinou jsou příznaky, které zasahují do oblastí sociální, což se může projevat např. konflikty na pracovišti. (s. 192-193)

Pro náš výzkum je však důležité zaměřit se převážně na projevy učitelského vyhoření. Dle odborné literatury se učitelé postižení vyhořením projevují takto:

- *„cítí se fyzicky špatně, jsou vyčerpaní, mají různé bolesti a tělesné potíže,*
- *jsou stále ve špatné náladě, necítí z práce žádné uspokojení,*
- *nejsou schopni reagovat na nové a náročné situace nebo reagují podrážděně,*
- *přístupují k mnoha situacím cynicky a netečně,*
- *nejsou schopni efektivně komunikovat s žáky a kolegy,*
- *nedokážou se citlivě chovat k druhým lidem,*
- *své pracovní problémy přehlíží a neřeší,*
- *podávají horší pracovní výkon než dříve... (Smetáčková, Štech, 2020, s. 43)*

Z počátku bývají příznaky syndromu vyhoření běžnou součástí dne. Projevují se nenápadně a část trvá dlouho, než dojde k jejich zpozorování. Často je lidé podceňují a snaží se je jakýmkoliv možným způsobem kompenzovat. Místo skutečného řešení problému se mu lidé snaží spíše uniknout. Dopřejí si něco příjemného, cítí se potom lépe a žijí v domnění, že se tím jejich situace obrátila v lepší. Což je ovšem pouhou iluzí a to špatné nezmizí. Ovšem většina lidí pojem kompenzace bagatelizuje a považuje ji za vhodné řešení problémů. Existuje mnoho způsobů kompenzace, ale vždy mají stejný motiv a vždy ji můžeme považovat za příznání bezmoci. (Priëß, 2015)

Pro učitelskou profesi je běžný nezdravý životní styl. Jako kompenzací stresu volí často návykové látky, jako alkohol nebo cigarety. Nedostatečnou energii v práci řeší kofeinem a na dostatečný pohyb jim již síla nezbyvá. Velkým rizikem takové kompenzace je vznik závislosti. Jakmile se kompenzace stane zvykem, začíná se jedinec stávat závislým. (Židková, Martinková, 2004)

### 4.3.3 Fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je dlouhodobý proces a proto jej většina autorů rozděluje do jednotlivých fází. Tyto fáze na sebe ve většině případů postupně navazují, může ovšem nastat situace, kdy postižený jednu z fází přeskochí. Autoři Edelwiche a Brodský vytvořili fázový model, který se skládá ze 4 částí.

1. Idealistické nadšení – jedná se o prvotní nadšení a enormní nasazení jedince do práce. Klade na sebe i své okolí velmi vysoké nároky a do veškerých činností dává takřka všechnu energii. Tu však vynakládá neefektivně a přeceňuje své síly. Často se stává svou prací posedlý a považuje ji za jediný smysl svého života.
2. Stagnace – jedinec začíná pociťovat právní zklamání a nastává pro něj, dosud neznámý, střet s realitou. Svou práci stále vykonává, ale již bez prvotního zápalu. Začínají mu najednou vadit věci, které předtím přehlížel, a na jeho práci neměli vliv.
3. Frustrace – dochází k uvědomování si vlastní bezmoci a omezených možností. Dotyčný začíná pochybovat o sobě samém i o smyslu jeho práce. Je kritický ke svým výsledkům a ke všemu přistupuje zcela negativně. Nepociťuje žádné uznání a svou práci vnímá jako velké zklamání.
4. Apatie – poslední fázi můžeme nazvat rezignací jedince. Důsledkem neustálého pocitu zklamání z práce se jedinec dostane do stavu, kdy už monotónně dělá pouze to, co je nezbytně nutné. Vyhýbá se náročnějším úkolům a vše se snaží mít hotové v co nejkratším čase. Omezené začínají být také kontakty s ostatními pracovníky. (Stock, 2010)

Po fázi apatie přichází již samotné vyhoření, kdy dochází k úplnému vyčerpání jedince. (Kopecká, 2015)

### 4.3.4 Prevence syndromu vyhoření

V rámci prevence syndromu vyhoření je za základní aspekt považována příprava organismu na zátěž. Odborníci tedy nemohou pouze sledovat samotný jev, ale musí se také zaměřit na možnosti, jak jemu předejít. Dle autora Krivohlavého můžeme prevenci v této oblasti rozdělit na dvě skupiny:

- a) Interní postupy



Jedná se o metody, které se zaměřují přímo na jedince, který je syndromem vyhoření ohrožen. Svou pozornost směřují na jeho kognitivní hodnocení stresových situací a kognitivní přístup. Ve většině případů se jedná o lidi, pro které je úspěch stěžejní a být úspěšný pro ně představuje smysl bytí. David McClelland se se svými kolegy zaměřil na výzkum osobních charakteristik u lidí, kteří „něčeho dosáhli“. Výsledkem se ukázalo, že pro tyto osoby jsou typické následující charakteristické rysy:

- riskují v přiměřené míře,
- vždy si stanovují více cílů,
- vyžadují zpětnou vazbu,
- předem si plánují svou činnost z dlouhodobého hlediska,
- být úspěšný pro ně není cílem jejich práce.

Na základě výzkumů lze říct, že právě ty osoby, které vykazují známky těchto rysů, jsou vůči vyhoření odolnější. (Jochmanová a kol., 2021)

#### b) Externí postupy

Jedná se o aktivity, jejichž cílem je upravit vnější podmínky, které mohou být rizikem pro vznik vyhoření. Jako základní a nejdůležitější aktivitu je považována sociální opora. Jedná se o skupinu nejbližších lidí, kteří dokáží jedinci v krizi pomoci. Sociální opora bývá často spojována s pojmem buffering effect, což znamená v překladu nárazníkový efekt. Znamená to tlumivý vliv na postiženého a projevuje se v několika oblastech:

- Oblast kognitivní – primárně jde o uvědomění si a pojmenování přítomných stresorů
  - Sociální opora může jedinci pomoci se zvýšením sebevědomí a přesvědčit ho o zvládnutí krize.
  - Pomoc ve volbě vhodné strategie v boji se stresory.
- (Jochmanová a kol., 2021)

Nyní se zaměříme na prevenci učitelského vyhoření. Vždy je více efektivní a ekonomicky výhodnější prevence než následná léčba. A proto se odborníci snaží povědomí

široké veřejnosti o syndromu vyhoření v České republice postupně zvyšovat. Vznikají příručky, které obsahují nejrůznější tréninkové metody a také jsou zde možnosti účastnit se preventivních kurzů, jejichž účinnost lze na základě výzkumů potvrdit.

Ovšem, aby učitel mohl efektivně předejít vyhoření, musí v první řadě začít u sebe. Pracovat s dětmi a dospívajícími, kteří mají častokrát i speciální vzdělávací potřeby, s jejich rodiči, s vystresovanými kolegy či s kritickou veřejností je velmi náročné. Důležité je, aby si učitelé uvědomovaly své hranice a chovali se realisticky. Svou práci nesmí vnímat jako jediný smysl bytí a neměli by si věci brát příliš osobně. Nastavení si svých profesních hranic nelze v této kapitole opomenout. Hranice je důležité nastavit si nejen z hlediska času, ale i co se týče obsahu komunikace či vymezení vlastního prostoru. Profesní hranice fungují jako ochranná bariéra každého učitele nejen před dětmi a jejich rodiči, ale i před spolupracovníky, vedením školy a školským systémem. Pro všechny tyto skupiny je však komfortnější, aby se otevřeně komunikovalo o nastavených hranicích.

Klíčovou roli v oblasti prevence vyhoření hraje také sebereflexe, kterou by měl využívat každý učitel. Jedná se o nástroj, kterým dokáže jedinec zhodnotit své předchozí chování a pohnutky. Lze ji trénovat jak samostatně, tak i v týmu. (Smetáčková, Štech a kol., 2020)

Prevence je neodmyslitelně spjata s organizací a úpravou pracovních podmínek. Pro tuto oblast jsou sepsána následující doporučení:

- „vytvoření si „privátního“ prostředí, kde má jedinec klid a může být sám sebou,
- zamezení hluku, který nás může rušit,
- zajištění adekvátního osvětlení,
- zajištění ideální teploty,
- zabránění neustálému vyrušování a přerušování např. spolupracovníky či telefonáty,
- vytvoření prostoru pro minutu hlubokého dýchání,
- péči o vlastní fyzickou pohodu.“ (Smetáčková, Štech a kol., 2020, s. 203-204)

Dále bych zmínila fyzické aktivity, které jsou také součástí těchto doporučení. I na základě vlastního šetření mohu potvrdit jejich pozitivní vliv na psychiku člověka.

Poslední částí preventivní oblasti je budování kvalitních vztahů se svými kolegy. Dobré vztahy na pracovišti jsou důležitým faktorem v boji se syndromem vyhoření a většina tázaných

učitelů je označuje jako základní aspekt pro jejich nadšení do práce. Vztahy občas bývají zdrojem stresu a to zejména ty, které zabraňují řešit společné úkoly na pracovišti. Zda-li jsou vztahy dobré či špatné, se projevuje i v oblasti reakce jedince na stres. Pokud jsou vztahy dobré, stres se zeslabuje a v opačném případě naopak zesiluje. (Smetáčková, Štech a kol., 2020)

### **4.3.5 Diagnostika syndromu vyhoření**

V poslední části této kapitoly se stručně podíváme na diagnostiku syndromu vyhoření. Samotná diagnostika je velmi obtížná, jelikož se u jedince projevují příznaky jak z oblasti tělesné, tak i duševní a sociální. Využít lze nespočet metod, nejčastěji však odborníci volí dotazníkové šetření. Jedním z nich je Maslach Burnout Inventory vytvořený autorkou Maslachovou. Jeho součástí je 22 otázek, rozdělených do třech oblastí. První oblast se týká emocionálního vyčerpání a obsahuje 9 otázek. Dalších 5 otázek je věnováno depersonalizaci. A posledních 8 otázek se zaměřuje na oblast osobního uspokojení. Z hlediska intenzity prožívání je vyjádřena míra ohrožení jedince vyhořením. Intenzita prožívání každé z jednotlivých dimenzí je vyjádřena na stupnici nízké, střední a vysoké riziko ohrožení. (Jochmanová a kol., 2021) V běžném prostředí bývá laiky nejčastěji využívána metoda pozorování. Všimnout si svého okolí a změn v chování svých kolegů může být v oblasti diagnostiky syndromu vyhoření velmi nápomocné.

## 5 Duševní hygiena

Závěrečná kapitola je věnována duševní hygieně, která je neodmyslitelnou součástí prevence všech rizikových faktorů pedagogické profese. V odborné literatuře se můžeme setkat i označením psychohygiena. V obou případech se však jedná o nauku, která popisuje jedinci, jak by měl chránit svoji psychiku. Také se snaží zvyšovat odolnost jedince vůči zátěži a napomáhá s upevňováním jeho duševního zdraví. Zahrnuje různé postupy upravující životní podmínky tak, aby nevznikala duševní dysbalance. Loja (2019) považuje za základní otázky psychohygieny:

- sebepoznání,
- umění pracovat se svými emocemi,
- dostatečný spánek,
- pozitivní přístup k životu,
- relaxace,
- vhodné využití času,
- fyzické aktivity (s. 173)

Ve výzkumné části se dozvíme, jaké formy duševní hygieny využívají mnou vybraní učitelé druhého stupně základních škol.

### 5.1 Historické poznatky o duševní hygieně

I přesto, že je duševní hygiena součástí lidstva již od nepaměti, o její existenci mnoho lidí neví. V oblasti vysokoškolského vzdělávání se předmět duševní hygieny začal objevovat až za posledních 50 let, což je z historického hlediska poměrně nedávno. Avšak poznatky, na kterých staví, můžeme zpozorovat již v období vývoje lidské civilizace. V průběhu let se objevovalo mnoho poznatků, které však postupně překonávaly poznatky nové vlivem vědeckého posunu. I přesto, že existuje mnoho vědecky probádaných a mnohokrát potvrzených informací týkajících se problematiky duševní hygieny, tak se do podvědomí lidí nedostaly. Je tomu tak z důvodu ojedinělé možnosti lidí se s těmito skutečnostmi blíže seznámit. Ve společnosti se zabýváme spíše profesními záležitostmi a duševní rovnováha bývá opomíjena. (Bedrnová, 2015)

## 5.2 Pojetí duševní hygieny

Na duševní hygienu lze nahlížet ze dvou pohledů. Jako první ji můžeme vnímat v užším pojetí. V tomto případě ji lze chápat jako preventivní opatření před vznikem duševního onemocnění. Toto tvrzení je využíváno i v anglosaských oblastech pod anglickým názvem „mental health“. Další možností je širší pojetí. To je vnímáno jako způsob, jak by se měl člověk postavit ke složitým situacím, jak by je měl řešit, vnímat realitu a rozvíjet svoje duševní zdraví po celý život. (Křivohlavý, 2009)

Další možnost, jak nahlížet na pojetí duševní hygieny je z hlediska prevence. Toto pojetí bývá v odborné literatuře popsáno ve třech stupních:

1. První pomoc – jedná se terciální prevenci, která se provádí hned po odeznění stresové situace. Jejím cílem je snížit negativní dopady vzniklé situace za pomoci vhodných technik a jejich přesných postupů.
2. Příprava náročné životní situace – funguje ve smyslu sekundární prevence. Snaží se připravit organismus a snížit napětí, ještě před tím, než obtížná situace nastane.
3. Zdravý životní styl - jedná se o zařazování aktivit, přispívajících k dobré kondici, do běžných dní, bez toho aniž bychom očekávali vznik krizové situace. (Gillnerová, Krejčí a kol.)

Nyní je nezbytné zmínit, pro koho je vlastně psychohygienu určena. Míček (1984) ve své knize uvádí tři skupiny lidí, pro které je psychohygienu určena. Z jeho teorie vyplývá, že je určena všem lidem. I zcela duševně zdraví jedinci by měli v rámci prevence dodržovat zásady duševní hygieny. Ty se mohou podílet na posílení a upevnění duševního zdraví a také zlepšit kvalitu životní adaptace. Osobám, u kterých se již projevují příznaky alarmující narušení duševního zdraví, mají zásady psychohygieny velkým význam. Napomáhají jedinci poznat nejen příčiny duševních poruch, ale poznat i sebe samého a navést ho správným směrem k obnově zdraví. Pokud již jedinec trpí nějakým onemocněním, je nutná lékařská pomoc, ale ani tady není psychohygienu zbytečná. Dodržování zásad psychohygieny může zkrátit dobu léčby a pomoci s upevňováním zdraví. (Míček, s. 13)

## 5.3 Základní metody duševní hygieny

Poslední část je věnována metodám duševní hygieny, které úzce souvisejí s pojmem zdravý životní styl. Součástí základních metod psychohygieny jsou takové principy zdravého životního stylu, které by měl každý učitel, v rámci prevence, dodržovat. Konkrétně se tedy zaměříme na:

#### a) Kvalitní spánek

Spánek je považován za podstatnou součást zdravého životního stylu. Vzhledem k odlišnosti každého jedince, nelze určit přesně ideální délku spánku. U dospělých lidí se uvádí nejméně 6 hodin spánku avšak maximálně 10 hodin. National sleep foundation rozdělil potřebnou délku spánku do skupin dle věku s hodinovou odchylkou. Děti ve věku 6-13let by měly spát 9-11 hodin. U mladistvých se délka snižuje na 8-10 hodin. Senioři nad 65 let potřebují, dle výzkumů, spánek dlouhý 7-8 hodin. Pro naši cílovou skupinu, tedy dospělí ve věku 18-64 let, je zapotřebí 7-9 hodin kvalitního spánku. (Eric Suni, 2022, sleep foundation)

V kvalitě spánku nehraje roli pouze jeho délka, ale i dodržování zásad spánkové hygieny, jako např. zajištění klidného a nerušeného prostředí, spánek na kvalitní matraci, nekonzumovat kofein ve večerních hodinách či eliminace chladného světla z elektronických přístrojů. (Novotný, 2022)

#### b) Vyvážená a zdravá strava

Tento pojem nelze přesně definovat, jelikož pro každého člověka představuje něco jiného a liší se na základě jeho potřeb. Základem zdravé stravy je dodat tělu všechny potřebné živiny, mikronutrient a tělu prospěšné bioaktivní látky. Důležité je, aby z jídla, které jedinec přijímá, tělo prospívalo a vyhovovalo mu po všech stránkách. (Dvořáková, 2021)

#### c) Dostatek pohybu

Pravidelný a dostatečný pohyb je pro zdraví klíčový. Častým problémem lidí bývá určit si ideální množství fyzické aktivity. V roce 2020 vytvořila světová zdravotnická organizace souhrnné doporučení týkající se ideální délky výkonu fyzických aktivit. Pro dospělé jedince je dle WHO doporučeno vykonávat pohybovou aktivitu 150- 300 minut za týden. Pokud se jedná o náročnější fyzické aktivity, stačí týdně pouze 75-150 minut. Není nutné zdůrazňovat veškeré benefity pohybové aktivity. Svůj význam má v prevenci onemocnění oběhové soustavy a podílí se na snižování rizika vzniku cukrovky 2. typu. V oblasti psychiky napomáhá s tlumením deprese a úzkosti. A také nelze opomenout její význam při udržování tělesné hmotnosti. (Novotný, 2022)

#### d) Time- management

Jedná se o často velice opomíjenou a přesto naprosto nezbytnou součást zdravého životního stylu. Pro lidský organismus je důležité vyhradit si svůj čas na odpočinek. Vhodný

time-management se vyznačuje tím, že si jedinec rozdělí svůj čas na práci a relaxaci. Nastavit si denní režim je pro psychické zdraví nezbytným faktorem. (ASAP- akademie sociálního rozvoje, 2017)

#### e) Relaxační a autoregulační techniky

Jedná se o cvičení, která podporují duševní zdraví a podílí se na zvládnutí stresu. Slouží k relaxaci a uvolnění vnitřního fyzického i psychického napětí. Tato cvičení napomáhají emoční vyrovnanosti a učí člověka pracovat s dechem. Jako konkrétní příklad těchto technik můžeme uvést cvičení jógy. (ASAP- akademie sociálního rozvoje, 2017)

### **5.4 Duševní hygiena učitelů**

Duševní hygiena hraje v životě učitelů velkou roli a je řazena mezi nezbytné profesní kompetence každého učitele. Ovlivňuje kvalitu výuky, a proto by každý učitel měl znát a umět používat alespoň pár psychohygienických technik. Učitel, který dbá na oblast psychohygieny je schopný se z problémové situace poučit a využít ji k vlastnímu rozvoji. Je známo, že pokud učitel pracuje sám na sobě, dělá něco pro svou tělesnou i duševní pohodu a snaží se být optimisticky naladěný, dělá tím opravdu hodně i pro žáky, které vyučuje. Dokáže lépe reagovat, je vnímavější ke svému okolí a na ostatní přenáší pozitivní myšlení na rozdíl od únavy a špatné nálady. (Gillernová, Krejčí a kol.)

V oblasti psychohygieny učitelů je důležité poukázat na mylné domněnky některých lidí. Nejednou se každý učitel setkal s názorem, že nepotřebuje více odpočinku, protože má přece dva celé měsíce volno. Také slýchá o své práci, jak je přeci fyzicky absolutně nenáročná a jeho celodenní náplň je pouze hraní si s dětmi. S tímto se musí v běžném životě každý učitel potýkat a často se může dostat až do fáze, kdy potřebuje pomoc odborníka. Závažný problém však představuje fakt, že učitel, který musel vyhledat odbornou pomoc, profesně selhal. A proto se spousta učitelů bojí potřebnou pomoc vyhledat. Součástí duševní hygieny by tedy měla být i edukace široké veřejnosti. Některé vlivy na učitele působí negativně a někdy se s nimi nedokáže vypořádat sám, bez pomoci druhých. Vždy je ale lepší si to přiznat a začít o své zdraví pečovat, než negativní vlivy popřít. (Švamberk Šauerová, 2018)

V období pandemie se učitelé setkávali s negativními narážkami na jejich práci ve zvýšené míře, což je téma, na které se blíže zaměříme ve výzkumné části této práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 6 Kvalitativní výzkum

Pro výzkumnou část bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní metodologii, jelikož nám lépe napomůže získat odpovědi na výzkumné otázky. Výsledky tohoto šetření nezískáváme za pomoci žádných způsobů kvantifikace či metod statistiky. Veškerá data získáváme v přirozeném prostředí respondenta a můžeme na ně obratem reagovat. Základem je určit si téma výzkumu a vymezit si základní otázky, na které se pokusíme v průběhu šetření najít odpověď. V průběhu šetření si výzkumník musí všimnout všech detailů, které ho mohou nasměrovat k odpovědi. Za nevýhodu se dá považovat časová náročnost. Získávání dat a následná analýza je z časového hlediska velice náročná. V průběhu získávání dat, totiž dochází souběžně i k jejich analýze. (Hendl, 2012)

### 6.1 Metody sběru dat

Pokud se rozhodneme pro kvalitativní výzkum, musíme si zvolit i vhodnou metodu získávání dat. Při výběru musíme brát v potaz to, od koho a za jakých podmínek chceme potřebné informace získávat. Mezi ty nejčastěji využívané patří rozhovory, pozorování a práce s dostupnými dokumenty a daty. Já jsem pro svůj výzkum zvolila polostrukturovaný rozhovor z důvodu jeho flexibility a možnosti tvořit doplňující otázky v průběhu. Můžeme si vybrat z mnoha druhů rozhovorů, ale každý z nich „vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu.“ (Hendl, 2012, s.166)

Rozhovory probíhaly vždy ve škole, kde daný učitel pracuje. Každý učitel měl možnost zvolit si místo, kde se bude cítit komfortně a nebude ničím rušen. Ještě před zahájením samotného rozhovoru jsem respondentům vysvětlila téma mé práce a nastínila jsem jim průběh rozhovoru. Se souhlasem jsem si každý rozhovor nahrávala na diktafon a poté jsem je přepisovala. Jak je zvykem u polostrukturovaného rozhovoru, tak i já měla připravenou sadu základních otázek, které jsem poté následně rozšiřovala na základě získaných dat v průběhu rozhovoru. Spoustu otázek bylo nutné individualizovat a specifikovat na konkrétní vyučovaný předmět.

## 6.2 Cíl výzkumu

Výzkumným cílem mojí práce bylo zjistit, jak ovlivnila pandemie Covid-19 život pedagogických pracovníků a jaký to mělo pozdější dopad. Hlavní výzkumná otázka tedy zní „Jak ovlivnila pandemie Covid-19 pedagogické pracovníky a jaké to mělo dopady na jejich životy?“

Z této hlavní výzkumné otázky poté vyplývají další specifické otázky:

- Jak lockdown ovlivnil výkon jejich povolání?
- Jak se cítí pedagogové ohroženi rizikovými faktory své profese?
- Jak vnímají psychohygienu?
- Jak složité bylo vrátit se zpět do běžného režimu?

## 6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek jsem si zvolila záměrně na základě předem stanovených kritérií. Muselo se jednat o učitele z druhého stupně základních škol v okrese Olomouc. Podmínkou bylo, aby vykonávali svou profesi v období pandemie Covid-19 v České republice. S rozhovorem souhlasilo 8 učitelů z různých škol. Předem byli seznámeni s cílem výzkumu a byli ujištěni o zachování anonymity.

## 6.4 Zpracování dat

„Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nelézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.“ (Hendl, 2012, s.223)

Při výběru kvalitativní metody výzkumu musíme brát v potaz složitější proces vyhodnocování dat než je u kvantitativního výzkumu. Data totiž nemají jednotnou podobu a k jejich částečnému vyhodnocování dochází již v průběhu šetření. Výzkumník pokračuje se sběrem dat až do chvíle, než má pocit, že dosáhl stanoveného cíle. (Hendl, 2012)

Získaná data je potřeba následně vyhodnotit a k tomu je také za potřebí zvolit vhodnou metodu. Já jsem se rozhodla pro analýzu za pomoci kódování. Získaná data jsou rozdělena na drobnější úseky, které jsou poté znovu složeny dohromady, ovšem jiným způsobem. (Strauss, Corbinová, 1999)

Přepsala jsem si tedy své rozhovory do písemné formy a začala jsem k jednotlivým částem přiřazovat určité kódy, aby mi mohla vzniknout nová teorie.

Strauss a Corbinová rozlišují tři druhy kódování, které jsou potřebné při tvorbě zakotvené teorie.

### **6.4.1 Otevřené kódování**

Jako první, v celém procesu vytváření nové teorie, jsem využila otevřené kódování. Jeho principem je odhalování určitých témat z nahromaděných dat. Tato témata by měla mít vztah k prostudované literatuře a výzkumným otázkám. Ale také mohou zahrnovat zcela nové pojmy a myšlenky. Můžeme si zvolit vlastní způsob, jakým uchopíme vytváření kódů. Avšak nesmíme přitom ztratit cíl našeho kódování. (Hendl, 2012)

Dle Hendla (2012) je důležité „postupně navrhovat stále abstraktnější kategorie, protože abstraktní kategorie pomáhají při návrhu teorie.“ (s.247)

V této části pouze třídíme a pojmenováváme získaná data. Rozděluje je do jednotlivých kategorií podle společných témat. V mém případě vnikly následující kategorie:

1. Základní údaje o učiteli
  - Věk
  - Délka praxe
  - Vyučovaný předmět
  - Místo výkonu profese
2. Výuka během pandemie Covid-19
  - První vlna
  - Teams
  - Technické vybavení
  - Vyučování
  - Komunikace s žáky
  - Časová náročnost
  - Pracovní prostředí
  - Denní režim
  - Volný čas
3. Následky pandemie

- Využívání moderních technologií
- Nadšení žáků
- Probrané učivo
- Uvědomění si důležitosti své práce
- Obavy z opětovného uzavření škol
- 4. Stres
  - Zvýšený stres během pandemie
  - Uvědomování si náročnosti své profese
  - Největší zdroje stresu
- 5. Syndrom vyhoření
  - Přítomnost jeho projevů
  - Souvislost s pandemií Covid-19
  - Řešení tohoto problému
- 6. Psychohygiena
  - Zájmy
  - Zdravý životní styl
  - Vliv rodiny
  - Supervize
- 7. Vztahy na pracovišti
  - Podpora od vedení
  - Spolupráce s kolegy

### **6.4.2 Axiální kódování**

Poté, co si vytvoříme jednotlivé kategorie za pomoci otevřeného kódování můžeme přejít k axiálnímu kódování. Principem axiálního kódování je seřadit jednotlivé kategorie pojmů novým způsobem, na základě jejich vzájemných vztahů. V otevřeném kódování došlo k rozdělení získaných dat do kategorií podle jejich vlastností a v axiálním kódování dochází k jejich opětovnému spojení, ovšem na základě jejich vzájemných souvislostí. (Strauss, Corbinová, 1999)

Důležité je zmínit, že tento proces nelze vytvářet bez teoretického rámce, který nám pomůže jednotlivé kategorie propojit vhodným způsobem. Aby se nám v tomto procesu lépe orientovalo, můžeme využít Hendlovo grafické znázornění. (Hendl, 2012, s.250)



Nyní si jednotlivé části grafu popíšeme.

1. Fenomén: Fenomén je vlastně pojmenování pro celé schéma. Jedná se o jev, výsledek či jedince, který na sebe váže všechny ostatní části a drží je pospolu jako celek.
2. Kauzální podmínky: Jsou to takové příčiny kvůli, kterým se samotný fenomén vyskytuje nebo vzniká.
3. Kontext: Bývá těžké jej odlišit od kauzálních podmínek, ale lze jej specifikovat jako proměnné zaměřené na prostředí. Jedná se o soubor podmínek, který ovlivňuje strategie a jednání.
4. Strategie jednání: Jedná se o takové aktivity, které se zaměřují na fenomén a jsou na něj cíleny. Nemusí se však zaměřovat pouze na fenomén, ale může ovlivnit i ostatní části.
5. Následky: Jsou to úmyslné i neúmyslné důsledky veškerého jednání v celém procesu. (Hendl, 2012)

V mém výzkumném šetření jsem si za fenomén označila základní činnost, kterou vykonává každý učitel, a to vyučování. Samotný kontext jsem označila názvem pandemie

Covid-19 v České republice. Za kauzální podmínky považuji uchopení distanční výuky a osobnost učitele. Strategie jednání je v tomto případě psychohygienu a ke kategorii následky jsem přiřadila stres a syndrom vyhoření a důsledky pandemie Covid-19.



### 6.4.3 Selektivní kódování

Poté co vytvoříme axiální kódování, přichází na řadu další fáze procesu a tou je selektivní kódování. Jehož základ tvoří axiální kódování díky, kterému jsme si vytvořili přehledný popis vzájemných vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. V této části se výzkumník snaží o přezkoumání získaných dat a poté je selektivně zpracovat. Je nutné si stanovit centrální kategorii, jež budeme uvádět do souvislosti s ostatními kategoriemi. Selektivní kódování se dá přirovnat k vytváření příběhu. Za jeho pomoci hledáme jednotlivé postavy a motivy, které utvářejí děj. A závěrem tohoto procesu je námi vytvořená teorie. (Hendl, 2012)

Za centrální kategorii jsem ve svém výzkumu označila vyučování. Na vyučování má vliv mnoho faktorů, a to nejen v období pandemie Covid-19. Důležitou roli hraje osobnost učitele. Na učitele působí mnoho vnějších i vnitřních faktorů, které jej ovlivňují a to se poté promítá do vyučování. Mezi ty vnější můžeme zahrnout pracovní prostředí, vztahy s kolegy a komunikaci s žáky. Za vnitřní faktory považujeme motivaci a nadšení do práce, odolnost vůči stresu a sklony k syndromu vyhoření. Je nutné zmínit i vliv psychohygieny učitele na vyučování. Samotné vyučování bylo velice ovlivněno pandemií, při níž došlo k uzavření škol a k přechodu na distanční výuku. Styl vyučování byl tedy naprosto odlišný a přineslo to viditelné následky, ovšem pozitivní i negativní. Z počátku bylo těžké tuto situaci vhodně uchopit a učitele pocíťovali stres ve zvýšené míře, než při běžné výuce.

#### 6.4.4 Analýza a interpretace kategorií

Nejprve si vytvoříme přehled o výzkumném vzorku. Výzkumu se zúčastnilo 9 učitelů z různých škol v okrese Olomouc. Jednalo se o 8 žen a 1 muže. Aby se nám lépe orientovalo v interpretaci dat, vytvořila jsem následující tabulku, ve které si respondenty charakterizujeme:

Označení respondenta	Pohlaví	Délka praxe	Vyučované předměty
Č. 1	Žena	24 let	Matematika, tělesná výchova
Č. 2	Žena	4 roky	Německý jazyk, výchova k občanství
Č. 3	Žena	40 let	Český jazyk, výtvarná výchova
Č. 4	Muž	16 let	Matematika, tělesná výchova, fyzika
Č. 5	Žena	2 roky	Český jazyk, hudební výchova
Č. 6	Žena	28 let	Anglický jazyk
Č. 7	Žena	20 let	Český jazyk, anglický jazyk, výtvarná výchova
Č. 8	Žena	28 let	Dějepis, výchova k občanství
Č. 9	Žena	28 let	Český jazyk, hudební výchova

Můžeme vidět, že takřka všichni účastníci rozhovoru vyučují nějaký druh výchovy, což je velmi zásadní zmínit. V době pandemie byla totiž výuka těchto předmětů velmi omezena a v první vlně dokonce úplně zrušena. Z rozhovorů jsem zjistila, že výuka těchto předmětů

nechyběla pouze žákům, ale zejména učitelům. Někteří z nich se snažili nějakou formou tyto předměty uchopit i v distanční podobě, ne vždy se to však povedlo. Zde příkládám konkrétní výpovědi:

**Rozhovor č.1** *„Učit tělocvik mi velmi chybělo. Snažila jsem se s kolegy vymyslet nějaký způsob jak tuto výuku uchopit. Později jsme tedy zavedli online hodiny tělocviku, kdy jsme dětem předcvičovali anebo jsme jim posílali návrhy na aktivity. Všechno to bylo z vlastní iniciativy, ale vedení nás podpořilo.“*

**Rozhovor č.2** *„Výchovy se vůbec neučily, místo nich jsme měli třídnické hodiny.“*

**Rozhovor č.3** *„Výtvarka se neučila vůbec, on by na ni stejně nezbyl ani čas v tom množství příprav.“*

**Rozhovor č.4** *„Tělocvik se neučil, takže jsem přišel o polovinu práce.“*

**Rozhovor č.5** *„Běžná výuka neprobíhala, posílala jsem aspoň poslechová cvičení a pracovní listy.“*

**Rozhovor č.7** *„Ani u nás se výtvarka neučila, ale malování patří mezi moje zájmy, tak aspoň tak jsem ji si přiblížila.“*

**Rozhovor č.8** *„Neučila jsem ji, nestíhalo se probrat ani učivo z těch důležitých předmětů, natož ještě učit výchovy.“*

**Rozhovor č.9** *„Ze začátku jsem ji neučila vůbec, Později jsem se snažila ji učit běžným způsobem jen v online prostředí, ale bylo to prostě jiné. Jako chtějte po dětech, ať zpívají přes kamery. Takže to bylo spíš teoretické povídání.“*

Také jsem se zajímala o délku praxe každého z dotázaných a zda-li vyučují stále na stejné škole. Změnu pracoviště jsem zaznamenala u těchto rozhovorů:

**Rozhovor č.1** *„23 let učím na této škole. Na jeden rok jsem si odběhla do Plzně kvůli rodině, ale pak jsem se zase vrátila sem. Jsem tu naprosto spokojená“*

**Rozhovor č.3** *„Neučím celou dobu tady, vystřídala jsem už 3 školy. Nikdy nebyla důvodem nespokojenost ani špatné vztahy na pracovišti, prostě se jen naskytl lepší příležitost.“*

**Rozhovor č.7** *„Ne, 9 let jsem učila na gymnáziu v Konici, ale to dojíždění bylo neúnosné.“*



**Rozhovor č.9** „*Ne, ještě jsem byla dva roky v Senici na Hané a potom už jsem přišla sem. Nechtěla jsem už dojíždět, tak jsem zkusila, jestli nenajdu něco v Olomouci a naskytla se mi tato příležitost.*“

U nikoho tedy nebyly důvodem špatné vztahy s kolegy, ani nevhodné pracovní podmínky. Vztahy na pracovišti byly jedou ze zkoumaných kategorií, vzhledem k jejich souvislosti s tématem práce. Naprostá většina respondentů vyzdvihla výbornou spolupráci s kolegy. Uvědomují si, jakou oporu v nich mají a velice si váží jejich každodenní pomoci. Ani vedení školy nebylo opomíjeno. I v tomto případě, se respondenti shodují na kladné odpovědi. Vedení školy je ve všem podporuje, snaží se jim vyhovět a jedná na základě lidského přístupu. Což začali ještě více vnímat právě v období pandemie Covid-19.

### **Výuka během pandemie**

V období pandemie došlo k velkým změnám ve vyučovacím procesu. Školy musely přejít na distanční výuku, kterou nebylo z počátku lehké uchopit. Když na jaře, v roce 2020, došlo k uzavření škol, nikdo nevěděl, co má vlastně správně dělat. V rozhovoru č.1 respondentka uvedla: „*V začátcích všechny školy tápaly a my jsme taky tápali a hledali jsme možnosti jak se s žáky spojit.*“ Tento výrok byl totožný i v ostatních rozhovorech. První vlnu pandemie považují všichni účastníci výzkumu za nejnáročnější. Školy nebyly připravené na tuto situaci a tak musely zkoušet různé možnosti, jak výuku uchopit. Na žádné škole, neprobíhala z počátku výuka, přes jednu určenou platformu. Což přineslo značné problémy v komunikaci. Učitelé se shodují na tom, že výuka vlastně řádně neprobíhala. V rozhovorech č. 2, 4, 6, 8 a 9 jsem se dozvěděla, že se posílaly žákům domácí úkoly a pracovní listy pouze prostřednictvím e-mailu. Ve zbylých třech rozhovorech se škola pokoušela využít i jiné možnosti:

**Rozhovor č.1** „*Všechno se řešilo e-mailem nebo přes Bakaláře, dokonce i přes telefon, jsme něco museli řešit s dětmi.*“

**Rozhovor č.3** „*Z počátku všechno probíhalo přes e-mail, potom se přešlo na Google classroom a až na podzim se vytvořil Teams.*“

**Rozhovor č.7** „*Z počátku jsme jeli přes Školu online, e-maily a až po té Teams.*“

I přes počáteční boje s vhodným uchopením distanční výuky, nakonec všechny základní školy, zahrnuté v mém výzkumu, přešly na jednotnou platformu MS Teams. Ovšem k tomu došlo až na podzim, tedy v dalším školním roce. I přesto, že byli učitelé rádi za jednotnou platformu, nastala i spousta problémů s ní spojených. Ze dne na den začít vyučovat přes zcela

nový, doposud neznámý systém, je naprosto pochopitelně náročné. Bohužel k uzavření škol došlo opět velice rychle, a to hned začátkem nového školního roku, tudíž na většině škol nebylo možné realizovat školení pracovníků, zaměřené na práci v MS Teams. Pouze 4 účastníci uvedli, že jim zaměstnavatel zajistil školení odborníky na to, jak správně zacházet s touto platformou. Z toho v čísle 4 učitel řekl: „*Školení bylo velmi rychlé a povrchní. Vše jsme se učili za pochodu.*“ Z důvodů nedostatku času proběhla školení velice rychle a tak se stejně jako ostatní účastníci výzkumu, naučili nejvíce za pochodu. To vyplývá z odpovědi v rozhovoru č. 9: „*Bylo nám předem řečeno jak s ním zacházet a co je potřeba od učitelů informatiky. Já myslím, že nejsem úplně technický talent, takže než člověk přišel na to, co může všechno udělat, tak to chvíli trvalo, ale nakonec se to dalo.*“ Podobné odpovědi jsem získala i od učitelů, u kterých žádné školení neproběhlo a to v rozhovoru č.8: „*Neuměla jsem pracovat s technikou a všechno jsem se naučila za pochodu.*“. Dále také v rozhovoru č.1: „*Nejsem úplně kamarád s počítačem, takže všechno pochopit byl docela oříšek, ale člověk prostě musí.*“ Přejít na MS Teams bylo z počátku pro všechny velmi těžké, ale postupem času se v něm začali lépe orientovat a v některých případech jej využívají doposud.

Problémy s internetovým připojením jsou jednoznačně dalším problémem spojeným s distanční výukou. Zde jsou odpovědi rozdílné v závislosti na prostředí, ve kterém výuka probíhala. Učitelé měli možnost vyučovat buďto z domu, nebo mohli docházet do budovy školy, o čemž se budu dále podrobněji zmiňovat. Nyní je podstatné jakou roli v tomto případě hraje internetové připojení. Pouze v rozhovoru č. 9 bylo internetové připojení důvodem k tomu, vyučovat z domu. Odpověď byla: „*Vypadával nám signál, tak to bylo takové nepříjemné, takže jsem zůstávala doma.*“ Naopak v rozhovoru č.1 byla odpověď naprosto odlišná: „*moje děti měly doma online výuku taky a už nám to neutáhla wifi.*“ Podobně zněla i odpověď v rozhovoru č.8 : „*Dcera měla doma taky online výuku a pořád nám to padalo.*“ V ostatních případech učitelé pouze zmínili, že se také setkávali s problémy v internetovém připojení, ale ne v návaznosti na konkrétní prostředí. V této souvislosti lze zaznamenat i pozitivní zjištění, a to týkající se technického vybavení. Na všech školách dostali učitelé k dispozici notebooky nebo tablety, tudíž nemuseli využívat vlastní zařízení.

Nyní se zaměříme na komunikaci s žáky v tomto období. V každém rozhovoru lze zaznamenat jisté problémy v této oblasti. V rozhovoru č.1 byla odpověď následující: „*Z počátku byly velké problémy s absencí, protože ne všichni žáci měli doma zařízení, na kterém by se mohli připojit.*“ Dále uvedla: „*Samozřejmě se občas někdo nepřipojil, ale na žácích bylo vidět, že jsou rádi aspoň za nějaký kontakt.*“ Dále zazněly odpovědi jako:

„Samozřejmě byly ze začátku problémy s připojováním, kvůli nedostatečnému technickému vybavení. Na dětech bylo vidět, jak jsou unaveni a zničení z toho jak dlouho probíhala distanční výuka i přes to, že měly zkrácené vyučovací hodiny.“ (rozhovor č.2) „Ze začátku to bylo náročné. Mnoho žáků, si myslelo, že úkoly dělat nemusí, že mají prázdniny. Časem se stanovila pravidla a většina spolupracovala, ne však všichni.“ (rozhovor č.5) „Moji žáci docela komunikovali, ale samozřejmě jsem neustále řešila omluvenky ve stylu „nejde mi mikrofon“, „mám slabé připojení“ apod. „Tu první vlnu ani řešit nebudu, to bylo jak kdyby byla škola vypnutá.“ (rozhovor č.6) „Bylo to individuální, někteří se zapojovali a psali i mimo výuku. Jiní nechtěli komunikovat vůbec.“ (rozhovor č.8). Ve třetím rozhovoru zazněla odpověď : „když to vezmu v průměru, dá se říct, že to bylo v pohodě...“ A tou lze, dle mého názoru, shrnout všechny tyto odpovědi. Žáci měli vlastně mnohem více volnosti než při běžném vyučování. Nemuseli se nosit omluvenky a nikdo nemohl dokázat zdali jim opravdu nefunguje kamera či mikrofon nebo pouze nechtějí odpovídat.

Pokud jsem položila otázku, jestli se někdy dostali do situace, kdy měli pocit jako by mluvili do prázdna, odpověď byla ve všech rozhovorech stejná. Všichni účastníci výzkumu se do této nepříjemné situace dostali. Pouze v jednom případě a to u rozhovoru č.2, zasáhlo vedení školy a zavedlo povinně zapnuté kamery u všech žáků i učitelů. Konkrétně zaznělo: „Povinností u nás bylo mít zapnuté kamery. Žákům se to sice nelíbilo, ale my jsme za to lobovali a paní ředitelka nás podpořila a přidala povinnost zapnutých kamer do školního řádu. Díky tomu se už nestávalo, že bych mluvila do prázdna.“ Mluvit do počítače a nemít žádnou odezvu je velmi nepříjemné a často to bylo spojováno s myšlenkami, zdali jim to za to úsilí opravdu stojí. Respondenti však uvedli, že se jednalo pouze chvilkovou záležitostí a rozhodně to pro ně nebyl podnět k tomu, přestat učit.

Příprava na výuku je proces, který zabere spoustu času. Někdo by mohl tvrdit, že při distančním vzdělávání, bude příprava, díky moderním technologiím jednodušší, ale opak je pravdou. Nejen příprava jednotlivých vyučovacích hodin, ale i vytváření testů, zadávání a následné opravování úkolů trvalo mnohem déle. Na tom se shoduje naprostá většina odpovědí. Za nejzajímavější odpovědi považují: „Na úkolech jsem proseděla několik hodin denně a to učím matiku, která je na opravování jednoduchá.“ (rozhovor č.1) Dále odpověď v rozhovoru č.3: „Když na konci týdne žáci poslali úkoly, tak jsem u opravování seděla od rána do večera.“ Velice rozsáhlá byla odpověď v rozhovoru č.6: „No pro mě to sezení u počítače byla katastrofa, neustále jsem dělala přípravy, odpovídala na e-maily, opravovala a pořád něco

*řešila s kolegy. Někdy se mi stalo, že jsem v 6 ráno zapnula počítač a večer v 10 jsem ho vypla. Nejhorší bylo, že čím víc se člověk s technikou učil, tím víc věcí chtěl zkoušet a o to víc času mu to zabralo. Třeba v rámci angličtiny jsem hodně vytvářela Kahoot. Zabralo mi to hromadu času, ale já chtěla, ať si to psycho období zpříjemníme.“* Je tedy zřejmé, že z časového hlediska bylo toto období opravdu náročné.

Zajímalo mě tedy, jaký měli učitelé denní režim. Nastavit si denní režim je velice důležité v rámci psychohygieny, to si však uvědomovali pouze dva účastníci výzkumu. Z rozhovoru č.2 bych ráda vypsala tyto dvě odpovědi: *„Měli jsme ho doma přesně nastavený. Vstávání vždy ve stejný čas, potom škola a já práce, odpoledne musela být procházka a poté příprava na výuku.“* A také: *„Vytvořila jsem si takový harmonogram, něco jako pracovní dobu.“* Dále si denní režim vytvořil i účastník rozhovoru č.4: *„Do 12ti hodin jsem si odučil cca 3 hodiny denně. Pak jsme s rodinou jezdili na výlety do přírody. A od 20ti hod, jsem se připravoval na další den.“* Shodné odpovědi jsem našla v rozhovoru č.1 a č.6. Tyto dvě učitelky uvedly, že se jejich denní režim zlepšil na podzim, při přechodu na jednotnou platformu MS Teams. V první případě bylo uvedeno: *„Než začala výuka přes Teams musela jsem skenovat a posílat pracovní sešity. Ke všemu napsat zpětnou vazbu a hodnocení po e-mailu, to zabere čas. Celý můj den se točil kolem práce. Mám výhodu v tom, že mám velké děti, které mohli doma třeba uvařit. Než byl Teams, nešlo dělat cokoliv jiného. Když už byl, tak jsem se snažila občas cvičit nebo chodit na procházky.“* (rozhovor č.1) Podobně zněla odpověď: *„Když už byla výuka přes Teams, tak to bylo dobré, to jsem fungovala, jako kdybych byla normálně v práci. Ale v první vlně jsem od rána do večera jen seděla u počítače a nic jiného jsem nedělala. Když jsem byla doma, měla jsem potřebu být pořád u počítače a pracovat.“* (rozhovor č.6)

V ostatních případech učitelé uvedli, že se jejich den točil po celou dobu pouze kolem práce. Zanedbávali sebe i své blízké za účelem vykonávat svou práci co nejlépe. V této souvislosti, mě ihned napadla otázka, zdali jim zbyl čas na jejich vlastní zájmy. Odpovědi byly velice stručné a jednoznačné. Na své zájmy si již čas nenašli. Nebylo to však zapříčiněno pouze nedostatkem času, ale také jim na to často již nezbývala energie nebo své zájmy nemohli realizovat z důvodů vládních opatření.

Z pohledu autora, jakožto studenta, považuji za nutné do výzkumu zahrnout faktor prostředí, kde výuka probíhala. Další zkoumanou kategorií tedy byla problematika subjektivního rozlišení charakteru prostředí. Zda bylo odlišeno pracovní prostředí od domácího. Z počátku bych zmínila odpověď z rozhovoru č.9 *„Díky dětem se mi to dařilo, ony mě od toho odtáhly. Jinak by to nešlo. Ve škole je to lehčí, zavřít dveře a prostě odejít.“* A dále č.4 *„Nebylo*

*to nic hrozného, tou dobou jsme měli doma tříletou dceru.*“ V obou případech totiž učitelé zvládli odlišit pracovní prostředí od toho domácího díky svým dětem. Ostatním účastníkům se to však nedařilo a měli neustále pocit, jako by byly v práci. Odlišit pracovní prostředí od toho domácího bylo tedy jednoznačně velmi obtížné. Dále můžeme najít podobnost také v rozhovorech č.1, 3, 6 a 7. Považuji za důležité uvést úryvek z rozhovoru č.1, kdy právě možnost vyučovat ze školy se stala východiskem z této situace - „*Cítila jsem se pořád jako v práci, proto jsem okamžitě využila možnost učit ze školy.*“ Prostor domova, které má být bráno jako místo k odpočinku od práce, se stalo na nějakou dobu, pro takřka všechny zúčastněné místem výkonu jejich profese, což se mohlo stát zdroje zvýšeného stresu.

Stres je běžnou součástí života každého jedince. V některých profesích se s ním setkáváme ve větší míře a právě profese učitele, patří mezi ně. Světovou pandemií onemocnění Covid-19 můžeme zařadit mezi zdroje učitelského stresu. Zajímala jsem se tedy o to, co konkrétně bylo v tomto období pro učitele nejvíce stresující. Dva stresory se objevily u všech účastníků. Prvním z nich byla nejistota, nikdo nevěděl, co přijde další den. Situace se neustále měnila a nebyla takřka žádná vidina lepších zítřků. A jako druhý byl uveden strach o své blízké. Objevilo se nové, neznámé onemocnění, které bylo ze všech stran popisováno jako velmi nebezpečné. Proto jsou obavy o své nejbližší naprosto pochopitelné. Jako další původce stresu byla uvedena izolace. A to v rozhovoru č.1: „*Velice mi chyběl sociální kontakt s kolegy.*“ A také v rozhovoru č.8: „*Stresující pro mě bylo, že nejsem v přímém kontaktu s lidmi.*“ Jako poslední zdroj stresu, byla uvedena nedostatečná zpětná vazba od žáků.

Zpětná vazba je nezbytnou součástí vyučování a proto jsem považovala za nutné ji zahrnout do výzkumu. „*Neměl jsem zpětnou vazbu, nevěděl jsem, jak žáci učivo chápou*“ uvedl učitel v rozhovoru č.4, proto byl rád, alespoň za vlídná slova od vedení školy. V této kategorii, již nebyly odpovědi natolik podobné, jako v předcházející kategorii týkající se stresu. Ve čtyřech případech (č.1, 2, 8) byla zpětná vazba hodnocena zcela pozitivně. Tito učitelé dostávali zpětnou vazbu od žáků v průběhu vyučovacích hodin a po skončení pandemie jim byly zaslány dotazníky, ve kterých bylo vše s odstupem času zhodnoceno. Nechyběly ani pravidelné inspekce do vyučovacích hodin od vedení školy či pochvalné zprávy z řad rodičů. V případě rozhovoru č.5 byla uvedena nedostatečná komunikace ze strany vedení školy – „*Vedení to nechávalo spíše na nás.*“ Metodu zasílání dotazníků zvolilo více škol a však to některým nestačilo a uvedli, že jim „*Chyběla mimika a vidět ty emoce ve tváři*“ (rozhovor č.3) a „*Bylo to fakt neosobní.*“ (rozhovor č.9) Ovšem i v tomto případě hraje velkou roli časové

období. Ve výpovědích byla uvedena absence zpětné vazby pouze na jaře, v první vlně pandemie. Učitelé se shodují na tom, že pro ně byla, při distanční výuce, zpětná vazba obzvláště důležitá.

### **Stres a syndrom vyhoření**

Jak jsem již zmiňovala u předchozí kategorie, stres je běžnou součástí života všech učitelů a proto jsem mu věnovala pozornost, nejen v souvislosti z pandemií Covid-19. Každý z účastníků výzkumu uvedl, že vnímá svou práci jako stresující a to z mnoha důvodů. Jedním z nich je zodpovědnost, kterou nesou za své žáky po dobu vyučování. Dostávají se do situací, při nichž není vždy lehké najít nejvhodnější řešení. Také hrají svou roli v třídním kolektivu a musí se podílet na tvorbě vhodného klima. Častým zdrojem stresu bývá uváděna i komunikace s rodiči a negativní odezva z jejich strany. Což potvrzuje začínající učitelka v rozhovoru č.5 „*Největším zdrojem stresu je pro mě převážně komunikace s rodiči.*“

Učitelé se musí na vyučovací hodiny denně připravovat a neustále se vzdělávat ve své oblasti. Žáci jim to často vracejí svým nezájmem, což bylo také uvedeno jako zdroj stresu. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, ať už ze strany vedení školy, od žáků či z řad široké veřejnosti. Na čemž se shodují všichni účastníci. Také bylo zmíněné nepřiměřené množství úkolů, z nichž některé jsou považovány za „*zbytečné*“ (Rozhovor č.8) Učitelé musí neustále plnit nějaké úkoly. Jakmile si splní jeden, už na ně čeká další. Na základě rozhovorů, lze potvrdit neustále přítomný tlak, který je na učitele vytvářen.

Posledním zmíněným zdrojem učitelského stresu byl uveden negativní pohled veřejnosti na tuto práci. Každý se za dobu své praxe setkal s narážkami na to jak pohodová, údajně je jejich práce. Reakce na tento jev je ve všech případech shodná. Postupem času se učitelé naučili si tato slova nebrat tak osobně a již se nad nimi dokážou povznést – „*Nyní už mě tolik netrápí, jako v době, kdy jsem začínala.*“ (Rozhovor č.8) Toto zjištění považuji za velice pozitivní, v souvislosti s danou problematikou.

Dalším zkoumaným faktorem je syndrom vyhoření. Ve výskytu tohoto jevu hraje velkou roli délka praxe. Pokud se podíváme do tabulky na začátku selektivního kódování můžeme vidět, že učitele z rozhovorů č.1, 3, 4, 6, 7, 8 a 9 vykonávají tuto profesi déle než 15let. Každý z nich, za tu dobu co učí, na sobě již zpozoroval příznaky syndromu vyhoření. Nikdo se však nedostal do fáze, kdy by musel vyhledat odbornou pomoc. „*Po prázdninách to vždy*

*přejde*“ – říká učitel v rozhovoru č.4. V případě rozhovoru č. 2 a 5, se neprojeví ani malé náznaky typické pro syndrom vyhoření. Důvodem může být právě podstatně kratší délka praxe.

Cílem mé práce bylo zjistit, zdali pandemie Covid-19 a s ní spojená distanční výuka měli vliv na nárůst syndromu vyhoření. Souvislost uvedla respondentka v rozhovoru č.9: *„Začalo to rok před Covidem a je fakt, že mi od toho Covid pomohl. Změnila jsem to, co jsem pořád dělala stejně. Nastala změna, která nebyla úplně příjemná a myslím si, že pro žáky to bylo ještě horší, ale to pomohlo. Vypadla jsem ze stereotypu a odešel ten pocit, že už mě to nebaví.“* Můžeme tedy potvrdit výskyt syndromu vyhoření ve spojitosti s profesí učitele. Ovšem u nikoho to nebylo důvodem ke změně zaměstnání. Ve výzkumu také nebyl prokázán nárůst syndromu vyhoření ani jeho příznaků ve spojitosti z pandemií Covid-19.

### **Psychohygienu**

V návaznosti na předchozí kategorie si nyní popíšeme vztah jednotlivých účastníků k psychohygieně. Nejvíce se v odpovědích objevoval sport, procházky a četba. Dále byl zmiňován čas strávený se svou rodinou, jako forma psychohygieny. (rozhovor č.2, 4 a 9) Ve dvou případech byly uvedeny také relaxační techniky jako je jóga, meditace a malování. (rozhovor č. 7 a 8) Je tedy více než jasné, že účastníci rozhovoru preferují převážně aktivní formy odpočinku. Ani jeden účastník neuvedl, jako formu odpočinku konzumaci alkoholu či jiných omamných a psychotropních látek. Příklání se tedy spíše k tomu zdravějšímu životnímu stylu.

V dnešní době se zvyšuje zájem o supervize. Jedná se vhodný nástroj, díky kterému lze zlepšit či udržovat vztahy na pracovišti a také může být užitečný právě v prevenci vzniku syndromu vyhoření. S pojmem psychohygienu úzce souvisí, proto jsem jej zařadila do této kategorie. Bohužel pouze ve třech případech učitelé uvedli možnost supervize na jejich škole, tudíž jsem se o její účinnosti mnohé nedozvěděla. Avšak pozitivně se k ní vyjádřila respondentka v rozhovoru č.3: *„Máme, už 8 let. Jsem za ně opravdu ráda a využívám je po celou dobu, i když je to dobrovolné. Máme dobré vztahy na pracovišti, takže se ráda otevřu před svými kolegy.“* Zajímala jsem se, zdali by o supervize měli zájem a odpověď byla jednoznačně ne.

Nejen vztahy s kolegy na pracovišti, ale i vztah mezi žákem a učitelem je základem pro kvalitní vyučování. V některých případech myslí učitel v první řadě na žáky a až poté sám na sebe – *„Já mám žáky vždy na prvním místě.“* (rozhovor č.6) Naučit se mít na prvním místě

sebe, si dali za cíl učitelé v rozhovorech č.1, 4, 7 a 8. Z počátku mysleli pouze na své žáky a zanedbávali sebe a svou rodinu. Později si to však uvědomili a začali na tom pracovat a po krátké době viděli pozitivní výsledky. Zbylí čtyři učitelé uvedli, že na prvním místě měli vždy sebe a považují to za nezbytně důležité, pro to, aby mohli svou práci kvalitně vykonávat a zanedbávali tak sebe ani své blízké.

### **Následky pandemie Covid-19**

V poslední části selektivního kódování se zaměříme na období po skončení pandemie Covid-19. Nejprve se zaměříme na ty nepříznivé důsledky. Během distanční výuky nemohla být vyučovací hodiny realizovány běžným způsobem. Byly zkrácené na pouhých 30 minut a často se objevovaly problémy s technikou. Z toho důvodu se nestihlo probrat všechno učivo a po návratu, zpět k prezenční výuce, se muselo spíše opakovat, nežli pokračovat dále. I přes snahu učitelů, uchopit výuku tím neefektivnějším způsobem, byly zaznamenány nedostatky i ve znalostech z probraného učiva. „*Děti si nic nepamatovaly a navíc jsme museli ještě dobíhat všechno, co se nestihlo.*“ (rozhovor č.9) Nyní, i dva roky po skončení pandemie, učitelé pozorují u žáků mezery ve vzdělání a obávají se, jaký to bude mít vliv na přijímací zkoušky. V rozhovoru č.1 a č.7 respondentky zaznamenaly také nárůst psychických problémů u svých žáků, které musejí řešit. Celkově se všichni účastníci výzkumu shodují na tom, že žáci pracují pomalejším tempem a mají často problém se koncentrovat ve školním prostředí.

I přesto, že bylo toto období popsáno jako velmi náročné, přineslo s sebou i řadu pozitivit. Jedním z nich je určitě práce s technikou. Respondenti umí mnohem lépe pracovat s počítačem a naučili se využívat techniku i při prezenční výuce. Kombinují běžně užívané vyučovací pomůcky i s těmi interaktivními a tím dělají vyučovací hodiny zajímavější jak pro žáky tak i pro ně samotné. Na některých školách dokonce stále využívají platformu Teams, pro komunikaci a zadávání úkolů. (Rozhovor č.1) Kromě benefitů techniky, učitelé uvádí jako pozitivum radost a vděk, který jim žáci po návratu předávali. Respondentka v rozhovoru č.2 uvedla: „*Byla na nich vidět radost.*“ A v potvrzuje to i citace z rozhovoru č.3: „*Po návratu to bylo vlastně skvělé. Na žácích bylo vidět, jak se do školy těší a váží si toho, že jsou tu s námi.*“

Všichni účastníci výzkumu byli rádi, za návrat zpět do běžném režimu. Tohle zjištění nejlépe vystihuje odpověď respondentky v rozhovoru č.1: „*S rouškou nebo bez, mně to bylo jedno, já byla šťastná, že jsem zpět.*“ Posledním zkoumaným faktorem, byl strach z opětovného uzavření škol. Zde své obavy potvrdily pouze respondentky v rozhovoru č.1: „*Pracujeme*



*v takové nejistotě, víme, že může ze dne na den nastat situace, že nás zavřou. A tak se snažím mít pro jistotu vše v elektronické podobě.“* A dále v rozhovoru č.8: *„Ano, strach mám, ale zřejmě už bych k tomu přistupovala jinak.“* Zbýlých 7 respondentů strach z uzavření škol a přechodu na distanční výuku nepotvrdilo. Návrat zpět k distanční výuce by si nikdo z účastněných nepřál, což jednoznačně vyplývá z výzkumného šetření.

## Diskuze

Z výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že být učitelem je životní poslání. Tuto práci nemůže dělat každý, musí být vykonávána s láskou k dětem a rozhodně ne za cílem finančního výdělku. Každý z tázaných učitelů potvrdil, že alespoň jednou přemýšlel nad změnou práce, ale vždy došli ke stejnému závěru. Nic jiného by v životě stejně dělat nechtěli. Práce s dětmi je baví a naplňuje a chtějí ji dělat i přes všechny náročné situace, které sebou přináší.

Ve výzkumné části jsem zkoumala různé kategorie, které byly podstatné pro vytvoření zakotvené teorie. Jednou z nich byla distanční výuka. V teoretické části jsem uvedla pozitiva a negativa distančního vzdělávání a ve výzkumné části jsem se snažila zjistit, zdali je respondenti vnímají stejně. V rozhovorech účastníci vidí jisté výhody pouze ve využití technologií, zatímco negativa zmiňovaná v teoretické části byla potvrzena všechna. Dokonce se vyskytla další negativa spojená s distanční výukou. Jedním z nich je nedostatečná zpětná vazba od žáků, absence mimiky a gest ve tváři. Jančík (2022) však v této oblasti zjistil naprostý opak. V jeho výzkumu, uvedli účastníci živou komunikaci, za pomoci online hodin, jako jedno z pozitiv.

Jak jsem zmiňovala, učitelé vnímají jako velký přínos pandemie využití moderních technologií, což potvrzuje ve svém výzkumu i Pleskačová (2021). Výuka, ve které jsou využívány interaktivní pomůcky, či různé digitální materiály a výukové portály je pro žáky poutavější a učitelé na ně mají pozitivní odezvu. Rokos a Vančura (2020) ve svém výzkumu uvádí nepřipravenost škol v oblasti využívání digitálních technologií, což lze potvrdit i v mém výzkumu. ČSI (2020) uvádí zjištění potvrzující přínos distanční výuky v oblasti využívání digitálních technologií pro dnešní dobu. Ve srovnání s rokem 2020, nyní zvládají učitelé práci s technikou mnohonásobně lépe. Lze tedy říci, že i přes počáteční nepřipravenost škol, se nakonec vše povedlo vhodně uchopit a dokonce to sebou nese i významný přínos.

Problematika pandemie Covid-19 je poměrně nové téma a proto v této oblasti nenacházíme mnoho výzkumů, které by se zaměřovaly právě na učitele. Osobně si myslím, že by se tato problematika měla více řešit. Profese učitele je velmi náročná a to jak po psychické, tak i po fyzické stránce. Krninský (2012) ve svém výzkumu uvádí vliv zvýšené psychické zátěže učitelů na rostoucí míru stresu. I v mém výzkumu bylo zjištěno, že se učitelé cítí v permanentním stresu a pociťují náročnost své profese. V souvislosti se stresem, jsem uváděla pohled veřejnosti na učitelkou profesi. Všech 9 respondentů uvedlo, že se běžně

setkává s negativními názory na svou profesi a uvědomují si jejich nízké společenské uznání. Krninský (2012) se taktéž této problematice věnuje ve své práci a označuje ji za jeden z faktorů učitelského stresu. Krninský (2012) považuje za jedno z možných řešení, pro lepší odolnost vůči zátěži, zavést supervize již v období studií. Já osobně považuji tuto možnost za velmi přínosnou. Ovšem ve svém výzkumu mi většina účastníků odpověděla, že by o supervize zájem neměla, tudíž zřejmě v této metodě nevidí přínos.

Dřímál (2012) ve svém výzkumu uvedl jako rizikový faktor učitelské profese nedostatečné finanční ohodnocení, což já nemohu potvrdit. V mém výzkumu žádný z účastníků neuvedl plat jako zásadní problém. Uvedli, že plat pro ně není nejdůležitější a nebáli se něj ani v období pandemie, kdy se často v médiích spekulovalo o jeho snížení.

Ani v diskuzi nelze opomenout časovou náročnost učitelské profese. Považuji za nutné zmínit, že učitelům nekončí práce ve chvíli, kdy odučí své vyučované předměty. Urbánek (1999) ve svém výzkumu zjistil, že učitelé pracují déle, než je dle zákoníku práce, uvedená jejich pracovní doba. Mezi jejich každodenní činnosti totiž patří také příprava na výuku, tvorba učebních materiálů, opravování testů a domácích úkolů. Také musí řešit problémy žáků, což zahrnuje i komunikaci s rodiči. Tohle všechno zabere spoustu času a v období pandemie ještě mnohem více. Z časového hlediska byla distanční výuka opravdu náročná a to zapříčinilo nedostatek času na vlastní zájmy.

Jednou ze zkoumaných kategorií byl syndrom vyhoření. Jehož příznaky pocítilo 7 respondentů, avšak nikdo z nich neuvádí jako jeho příčinu situaci v ČR za období pandemie. K tomuto závěru dospěla i Edrová (2021) v jejímž kvantitativním výzkumu nedošlo k potvrzení hypotézy týkající se nárustu syndromu vyhoření v souvislosti s distanční výukou.

Kořa (2020) v článku s názvem Covid-19 ve vztahu ke vzdělávání a inkluze uvedl „*Ve školství se objevila pozitivní zpráva. Řada dětí a dospívajících začala mluvit o tom, že se těší do školy.*“ Toto tvrzení naprosto potvrzuje můj výzkum. Učitelé uvedli, jaké nadšení bylo na žácích vidět. Škola se tedy nestala jen vzdělávací institucí, ale začala být vnímána jako možnost setkávat se s vrstevníky a socializovat se.

Pevně doufám v další podrobnější výzkumy zaměřené na tuto oblast. Osobně si myslím, že se v průběhu let ještě projeví značné následky tohoto náročného období. Konkrétně považuji za důležité zaměřit se na oblast moderních technologií. V období distanční výuky se naučili lépe pracovat s technikou nejen učitelé, ale i žáci. Doba jde stále dopředu a již nyní, dva roky po skončení pandemie, máme nové technologie, jako je například umělá inteligence, které

dětem usnadňují studium, ale přináší sebou i spoustu rizik. Samozřejmě nesmím opomenout ani oblast duševní hygieny, která dle mého názoru, bude vždy hrát velkou roli ve spojitosti s profesí učitele.

## Závěr

Celá práce byla zaměřena na rizikové faktory učitelské profese a jejich nárůst vlivem pandemie Covid-19. Teoretická část byla rozdělena do 5 kapitol. V první jsem se zaměřila na onemocnění Covid-19 a na situaci jenž nastala v České republice vlivem rychlého šíření této nákazy. Druhá kapitola byla věnována distanční výuce, která byla zavedena na základě vládního opatření týkajícího se uzavření škol. V kapitole byly popsány nejen formy distančního vzdělávání, ale také historie a její role v oblasti Českého školství. Ve třetí kapitole byla popsána profese učitele. Zaměřila jsem se na vymezení této profese dle zákona č.563/2004 Sb. a také na dovednosti, které jsou předpokladem pro kvalitní vyučování. Rizikové faktory učitelské profese byly obsahem čtvrté kapitoly. Popsána zde byla psychická zátěž, stres a syndrom vyhoření. Poslední kapitola teoretické části se týká psychohygieny. Duševní hygiena je velmi důležitým nástrojem prevence proti již zmiňovaným rizikovým faktorům, tudíž by měla hrát v životě každého učitele svou roli.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit jak pandemie Covid-19 ovlivnila pedagogické pracovníky a jaké to mělo dopady na jejich životy. Realizovala jsem tedy 9 rozhovorů s učiteli druhého stupně základních škol v okrese Olomouc. Následně jsem rozhovory začala vyhodnocovat. K tomu jsem využila metodu otevřeného, axiálního a selektivního kódování a na základě této metody došlo vytvoření zakotvené teorie. Z celého postupu vyplývá, že hlavní cíl práce byl splněn.

V kapitole 6.2 s názvem cíl výzkumu, byly také vymezeny hlavní výzkumné otázky. Díky obsáhlým rozhovorům a důkladné analýze získaných dat byly nalezeny odpovědi na všechny výzkumné otázky. Objevovaly se i odlišné odpovědi, ale ve většině případů byla nalezena shoda.

Po dokončení procesu kódování, jsem přešla k diskuzi, jejímž obsahem je právě zakotvená teorie. Také jsem v ní porovnávala výsledky mého výzkumu s jinými výzkumníky a i s některými poznatky z teoretické části. Při porovnávání s teoretickou částí, jsem přišla na zcela odlišné zjištění a to v oblasti pozitiv distančního vyučování. Účastníci rozhovoru rozhodně nesouhlasí s tím, že by časová flexibilita a určení vlastního tempa bylo možné považovat za pozitiva. Učitelé si spíše museli určit vlastní tempo a to o dost pomalejší, protože pro ně bylo nemožné vyučovat distančně a probírat stejné množství učiva. I při pomalejším tempu se jim ztráceli slabší žáci. A pokud se zaměříme na další pozitivum, zmiňované v teoretické části práce, a to na časovou flexibilitu, tak ta při výuce na základní škole nebyla

možná. Učilo se podle školního rozvrhu hodin, tudíž byl určený čas v kolik má hodina začít a taky skončit.

Velice překvapivé pro mě bylo zjištění týkající se supervize. Je vidět, že si učitelé uvědomují náročnost své profese, proto bych očekávala z jejich strany o supervize větší zájem. Zřejmě to bude mít souvislost s dobrými vztahy na pracovišti a podporou od vedení školy, kterou účastníci rozhovoru vnímají. Proto již nemají potřebu účastnit se supervizí pod vedením supervizora.

Dále bych ráda zmínila zjištění týkající se forem odpočinku respondentů. V teoretické části jsem zmiňovala, že stres bývá v některých případech řešen nezdravým způsobem jako např. alkoholem. V mém výzkumu respondenti tento fakt zcela vyvrátili a jako formu odpočinku jednoznačně využívají pohybovou aktivitu. Toto zjištění považuji za velice pozitivní.

Výzkum jednoznačně potvrzuje náročnost učitelské profese. I přesto, že se nejedná o obecné výsledky, je důležité učitele neopomíjet, ale naopak jim věnovat větší pozornost a to nejen v souvislosti s onemocněním Covid-19. Hlavní činností učitele je vyučování a jak jsme zjistili, na kvalitě vyučování se podílí mnoho faktorů. Ať už osobnost učitele, aktuální situace, rizikové faktory či vztahy na pracovišti.

## Seznam použité literatury

*Advantages And Disadvantages Of Online Learning - eLearning Industry. eLearning Industry - Post your eLearning article. At eLearning Industry you will find the best collection of eLearning articles, eLearning concepts, eLearning software, and eLearning resources.* [online]. Copyright © 2011 [cit. 26.01.2023]. Dostupné z: <https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>

AKTUALIZOVÁNO: *Harmonogram uvolňování v oblasti školství 2020, MŠMT ČR. MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 10.01.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>

ANDRŠOVÁ, Alena. *Psychologie a komunikace pro záchranáře: v praxi*. Praha: Grada, 2012. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4119-2.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. (2013). *Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání. e-Pedagogium*, 13(3), 119–128.

BEDRNOVÁ, Eva a Daniela PAUKNEROVÁ. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, seberízení, efektivní životní styl. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Management Press, 2015, 413 s. ISBN 978-80-7261-381-6.

Coronavirus. *World Health Organization (WHO)* [online]. Copyright © [cit. 26.01.2023]. Dostupné z: [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1)

*COVID-19: úvod, inkubační doba, původce a sezónnost ...* | NZIP. NZIP – Národní zdravotnický informační portál [online]. Copyright © Andrii Vodolazhskiy [cit. 10.01.2023]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/447-covid-19-zakladni-informace>

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, [2021]. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-472-5.

Česká školní inspekce. (2020). *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020*. Shrnutí vybraných zjištění a doporučení pro následující období.

DŘÍMAL, Daniel. *Faktory ovlivňující náročnost učitelské profese*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

EDROVÁ, Marie. *Syndrom vyhoření u učitelů základních škol v době pandemie* [online]. Plzeň, 2021 [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/u7tknl/>. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Doc. PhDr. Jana Miňhová, CSc.

EGER, L. (2004). *E-learning, evaluace e-learningu + případová studie z projektu Comenius*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GREENBERG, Melanie. *Jak lépe zvládat nepříjemné situace a konflikty: cesta k odolnější a vyrovnanější mysli*. Přeložil Adéla BARTLOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2584-5.

HELLER, Vojtěch. *Pandemie: od starověku po současnost : koronavirus přímo nezabíjí*. [Praha]: Petrklíč, 2020. ISBN 978-80-7229-810-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

Hesson, M., & Shad, K. F. (2007). *A student-centered learning model*. American Journal of Applied Sciences, 4(9), 628–636.

*How Much Sleep Do We Really Need? | Sleep Foundation. Sleep Foundation | Better Sleep for a Better You* [online]. Copyright © 2023 [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://www.sleepfoundation.org/how-sleep-works/how-much-sleep-do-we-really-need>

CHLUPATÝ, Roman. *Orwell na steroidech*. 65. pole, 2020. ISBN 978-80-88268-43-7.

Inangil, D., Dincer, B., Kabuk, A. (2022). *Effectiveness of the use of animation and gamification in online distance education during pandemic*. CIN: Computers, Informatics, Nursing, 40, 335-340. <https://dx.doi.org/10.1097/CIN.0000000000000902>

*Jak jíst správně aneb zásady zdravého stravování | Aktin. Sportovní výživa a funkční potraviny | Aktin* [online]. Copyright © 2023 Vilgain s.r.o. [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://aktin.cz/zdrave-stravovani-co-si-pod-nim-predstavit-a-jak-ho-dosahnout>

JANČÍK, Martin. *Vývoj formátu distanční výuky v průběhu pandemie koronaviru*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2022, 50 s. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/51940>. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta aplikované informatiky, Ústav počítačových a komunikačních systémů. Vedoucí práce Prokopová, Zdenka.

JANDERKOVÁ, Dita. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe, [2019]. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4.

JOCHMANNOVÁ, Leona a Tereza KIMPLOVÁ, ed. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2.



KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5353-8.

*Klíčové pedagogické dovednosti učitele* [online]. Stařeč: INFRA s.r.o, 2009 [cit. 2023-02-26]. Dostupné z: <https://www.infracz.cz/>

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie 3.díl: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9880-6.

KOPECKÝ K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Nakladatelství HANEX, Olomouc. 2003. 125 s., ISBN 80-85783-50-9.

KOŤA, Jaroslav. *Covid-19 ve vztahu ke vzdělávání a inkluzi*. E-Pedagogium. 2020, 20(3), 5-7.

KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1833-0.

KRNINSKÝ, Luboš. *Pracovní zátěž a stres v povolání učitele*. České Budějovice, 2012. Přehledová studie. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

LOJA, Radka. *Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2217-2.

*Metody psychohygieny*. ASAP - akademie osobního rozvoje [online]. [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://apas.cz/slovnicek-pojmu/metody-psychohygieny/>

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 207

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. *Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce* [online]. [cit. 10.01.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distancni-vyuce>

*Ministerstvo zdravotnictví spustí registrace na očkování pro učitele a osoby starší 70 let. Do očkování se nově zapojí také praktičtí lékaři – Ministerstvo zdravotnictví. Ministerstvo zdravotnictví* [online]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/ministerstvo-zdravotnictvi-spusti-registrace-na-ockovani-pro-ucitele-a-osoby-starsi-70-let-do-ockovani-se-nove-zapoji-take-prakticti-lekari/>

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Prevence nemocí: Nejčastější problémy na cestě k obnovení nebo udržení zdraví*. Praha: Martina Muknšnáblová, 2015. ISBN 978-80-260-8028-2.

*Národní zdravotnický informační portál* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2023 [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz>. ISSN 2695-0340.

*Nouzový stav skončil 17. 5. 2020. Co to znamená?* AKTUALIZACE01 - KŠB COVID-19 Blog. Kocián Šolc Balaščík [online]. Copyright © 2020 [cit. 10.01.2023]. Dostupné z: [https://www.ksb.cz/covid/cs/articles/135\\_nouzovy-stav-skoncil-17-5-2020-co-to-znamenava-aktualizace01](https://www.ksb.cz/covid/cs/articles/135_nouzovy-stav-skoncil-17-5-2020-co-to-znamenava-aktualizace01)

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Džungle v nás: praktická psychologie pro každého*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1691-1.

PLESKAČOVÁ, Jana. *Vliv pandemie COVID-19 na vzdělávání* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/dparrj/>. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Celoškolská pracoviště (studium mimo fakulty).

*Práce učitele je stresující. Českému školství chybí systém, jak tomu čelit*. Magazín vysokých škol [online]. Copyright © 2016 [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://www.universitas.cz/aktuality/9202-prace-ucitele-je-stresova-ceskemu-skolstvi-chybi-system-jak-tomu-celit>

PRIESS, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najdete cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.

*Psychická zátěž učitelů základních škol*. BOZPinfo [online]. Brno: Zdravotní ústav se sídlem v Brně, 2004, 10.09.2004 [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/psychicka-zatez-ucitelu-zakladnich-skol>

*Questions and answers on COVID-19: Basic facts. Redirecting to <https://www.ecdc.europa.eu/en>* [online]. Copyright © European Centre for Disease Prevention and Control [cit. 10.01.2023]. Dostupné z: <https://www.ecdc.europa.eu/en/covid-19/questions-answers/questions-answers-basic-facts>

*Remote Learning Communication: How to Best Connect with Students | Tech & Learning. Tech & Learning: Ideas and Tools for EdTech Innovators* [online]. Copyright © [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://www.techlearning.com/how-to/remote-learning-communication-how-to-best-connect-with-students>

ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů* [online]. 2020. 2020 [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>

STENGER, Christiane. *Nenechte svůj mozek zahálet: začněte jej využívat na maximum!*. Přeložil Renata BALKO. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5480-2.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

Stres. Neuraxpharm [online]. 2022, 2022 [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://www.neuraxpharm.com/cz/zdravi-a-wellness/stres>

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

TUČEK, Milan a Alena SLÁMOVÁ. *Hygiena a epidemiologie pro bakaláře*. 2., doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3932-1.

Učitel a zdraví. BOZPinfo [online]. Praha: SZÚ Praha, 2004, 6.9.2004 [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/ucitele-zdravi>

URBÁNEK, P. (1999). *Profesní časové zatížení učitelů ZŠ*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 1999(3), 277–288.

Úvodní stránka | Vláda ČR [online]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/aktualni-informace-ke-koronaviru-sars-cov-2-puvodne-2019-ncov-179250/>

Xie, Z., & Yang, J. (2020). *Autonomous learning of elementary students at home during the COVID-19 epidemic: A case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang Province, China*. Best Evidence of Chinese Education, 4(2), 535–541.

Zdravý životní styl: aktuální doporučení pro zdravější život | Aktin. Sportovní výživa a funkční potraviny | Aktin [online]. Copyright © 2023 Vilgain s.r.o. [cit. 30.01.2023]. Dostupné z: <https://aktin.cz/2437-zdravy-zivotni-styl-cesta-k-dlouhovekosti>

Zhou, L. J., & Li, C. G. (2020) *Can student self-directed learning improve their academic performance? Experimental evidence from the instruction of protocol-guided learning in China's elementary and middle schools*. Science Insights Education Frontiers, 5(1), 469–480

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra* [online]. 2007. Centrum pro studium vysokého školství v. v. i. Praha, 2007 [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <https://www.e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/03/04.pdf>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

**Legislativa:**

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

## Přílohy

### Příloha č.1: Rozhovor

#### Rozhovor č.1

Nejdříve došlo k seznámení respondentky s průběhem a záměrem rozhovoru, přiblížení cíle práce a udělení ústního souhlasu s nahráváním a následným zpracováním dat. Z mé strany bylo přislíbeno zachování anonymity.

#### 1. Co a jak dlouho učíte?

Učím matematiku a tělocvik, po dobu 24 let. Z toho 23 let působím na stejné škole, tady v Olomouci.

#### 2. Ze strany vedení školy a zaměstnavatele, jste spokojená nebo byste ráda něco změnila?

Neměnila bych nic. Jsem tu naprosto spokojená.

#### 3. V době covidu jste vnímala podporu od vedení?

Ano, podporovali nás. Z počátku to bylo velice náročné, protože nikdo nevěděl co by měl dělat. Z počátku se všechno řešilo pouze e-mailem nebo přes bakaláře, dokonce i přes telefon, jsme něco museli řešit s dětmi. Poté se přešlo na Teams a bylo to lepší, ale než se na něj přešlo člověk musel pořád přeskakovat z jedné platformy na druhou. V začátcích všechny školy tápaly a my jsme taky tápaly a hledaly jsme kanály jak se s žáky spojit.

#### 4. Musela jste pracovat z domu nebo vám byl umožněn přístup do školy?

Velkou výhodou bylo, že jsme mohli normálně vyučovat ze školy. Máme nové učebny, které jsou vybaveny moderními technologiemi a v podstatě jsem učila tak, že děti viděli co píšu na tabuli, tak i mě. Nebyla to povinnost učit ze školy, ale já jsem této možnosti využila, protože doma moje děti měly online výuku taky a už nám to neutáhla wifi.

#### 5. Vnímala jste své domácí prostředí jako pracovní?

Ano, ze začátku. Bylo to náročné, už vzhledem k tomu nedostačujícímu wifi připojení. Velice mi chyběl i sociální kontakt s kolegy. Náročné to pro mě bylo jak psychicky, tak i časově.

**6. Zabrala vám příprava a samotná výuka déle času?**

Ano, na úkolech jsem proseděla několik hodin denně a to učím matiku, která je na opravování jednoduchá.

**7. Cítila jste se doma jako v práci ?**

Cítila jsem se pořád jako v práci a proto jsem okamžitě využila možnosti učit ze školy. Hrozně mi pomáhalo i to, že jsem mohla ve škole navštěvovat posilovnu a tělocvičnu. Sport mě držel nad vodou.

**8. Jaké další metody psychohygieny, kromě sportu využíváte?**

Sport je pro mě opravdu základ, držel mě nad vodou a je to pro mě největší Relax.

**9. Vy jste tedy tělocvik učit nemohla, jak vás to zasáhlo?**

Učit tělocvik mi velmi chybělo. Snažila jsem se i s kolegy vymyslet nějaký způsob jak tuto výuku uchopit. Později jsme tedy zavedly online hodiny tělocviku, kdy jsme dětem předcvičovali anebo jsme jim posílaly návrhy na aktivity. Všechno to bylo vlastní iniciativy, ale vedení nás podpořilo. Ovšem musím zmínit, že ani matematiku jsem nemohla běžně učit, jelikož jsme museli zkrátit dobu výuky. Snažila jsem se tedy žáky rozdělit do skupin, protože jsme toho aspoň více stihly za ten krátký čas. Ale žákům se sice snížil počet hodin, ale tím že jsem si je rozdělila, mně naopak narost.

**10. Bála jste se o svůj plat?**

Nebála, věřila jsem vedení školy a bylo tomu tak. Po celou dobu jsem měla plat 100%.

**11. Jak se řešila absence žáků při výuce? Nebo se u vás všichni aktivně zapojovali?**

Z počátku byly velké problémy s absencí, protože ne všichni žáci měli doma zařízení na kterém by se mohli připojit. Tito žáci (z ekonomicky slabších rodin) mohli do školy docházet a na online výuce být přítomni s asistentem pedagoga. My jsme totiž fakultní škola, takže k nám docházeli kromě těchto našich dětí i děti hasičů, lékařů apod. To bylo opravdu náročné, každý měl jiné učebnice a pracovní sešity a také se museli připojovat na různé online výuky. Vedení se snažilo tuto práci dávat technicky zdatným učitelům, ale to byl u nás problém, vzhledem k tomu, že máme starší učitele v našem sboru.

## **12. Jakou platformu jste tedy nejvíce využívaly?**

Teams. Nejsem úplně kamarád s počítačem ,takže všechno pochopit byl docela oříšek, ale člověk prostě musel. Bylo to pro nás časově náročné. Osobně si myslím ,že žáci jsou na tom lépe než my a zadávání testů a úkoly si jistě posílaly a byla to vlastně taková spolupráce. My jsme s tím vlastně nic dělat nemohli, z ministerstva byl příkaz, že nikdo nesmí propadnout, což teď vidím jako velkou chybu. A ještě bych chtěla říct, že Teams využíváme dodnes.

## **13. Jaký byl váš denní režim?**

Ta výuka mi zabrala většinu dne. Než začala výuka přes Teams musela jsem skenovat a posílat pracovní sešity. Ke všemu napsat zpětnou vazbu a hodnocení po emailu, zabere čas. Celý můj den se točil kolem práce. Mám výhodu v tom ,že mám velké děti, které mohli doma třeba uvařit. Než by Teams, nešlo dělat cokoliv jiného. Když už byl, tak jsem se snažila občas cvičit nebo chodit na procházky.

## **14. Měla jste pocit, že stres řešíte nějakým nezdravým způsobem? Např. alkoholem.**

Ne, to opravdu ne. Občas si skleničku vína dám, ale rozhodně tím neřeším stres.

## **15. Jaká byla zpětná vazba od žáků?**

My jsme posílali všem žákům evaluace ve formě dotazníků. A ani v hodně jsem neměla problém. Tím, že jsem si rozdělila žáky do skupin byl na to prostor.

## **16. Byl problém v komunikaci s žáky?**

Samozřejmě se občas někdo nepřipojil. Ale jako jinak na žácích bylo vidět, že jsou rádi za nějaký kontakt.

## **17. Máte nebo měli jste supervize?**

Supervize jsme neměli. Pan ředitel pouze chodil na náslechy a kontroloval výuku.

## **18. Měla jste někdy pocit vyhoření? Nejen v průběhu covidu, ale i po celou dobu výkonu vaší práce.**

V Covidu ne, ale za tu dobu co učím ano. Nejvíce jste to pocítovala ve věku 35 let, kdy jsem měla pocit, že musím v životě zkusit ještě něco jiného. Nepřišla jsem, ale na to co jiného chci dělat a tak jsem tady zůstala a jsem za to ráda.

### **19. Máte pocit, že vás Covid někam posunul?**

Určitě umím lépe pracovat s technikou. Ale co se týče dětí nás covid ovlivnil zcela negativně. Chybí jim učivo a narůstají u nich psychické problémy. Musíme s těmito problémy pracovat a přístup k žákům to posunulo jiným směrem.

### **20. Jaké bylo pro vás se vrátit do běžného režimu?**

S rouškou nebo bez, mně to bylo jedno, já byla šťastná, že jsme zpět. Všechno se zlepšilo. Denní režim byl zase v normálu. U dětí, ale bylo vidět, že nemají režim a nejsou zvyklý běžným způsobem fungovat. Z organizačního hlediska byl návrat náročný, ale motivací k tomu vše zvládnout bylo to, že jsme zase zpět a můžeme učit.

### **21. Bála jste se nákazy?**

Ne, nebála jsem se a proto jsem ani nepřemýšlela, že bych zůstala na neschopence. Bála jsem se toho co bude, že nás zase zavřou a to se vlastně bojím doteď. Pracujeme v takové nejistotě, víme že může ze dne na den nastat situace, že nás zavřou. A tak se snažím, mít pro jistotu, vše v elektronické podobě.

### **22. Myslela jste na sebe nebo pořád jen na žáky?**

Snažila jsem se. Čistila jsem si hlavu pohybem. Byly občas hodiny, kdy jsem si říkala, na tohle nemám. Hledala jsem možnosti jak si pomoci a výuku nějak zlepšit, aby bavila mě i žáky. Ale pokud bychom se bavili o začátcích mé praxe, tak to jsem myslela hlavně na žáky, ale postupem času jsem se to snažila změnit, už kvůli vlastní rodině.

### **23. Nepřemýšlela jste, že byste dala výpověď?**

Ne, nikdy. Bylo to těžké, ale věděla jsem, že to zvládnou. Hodně mi na psychiku pomohlo, když se zavedly povinně zapnuté kamery.

### **24. Měla jste podporu od známých a rodiny?**

Odpověď: Ano, měla a moc mi to pomohlo. Ale samozřejmě jsem se hojně setkávala s narážky na to, že nic nedělám, že mám přece prázdniny, když jsou školy zavřené.



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Helena Kratinová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Rizikové faktory učitelské profese a jejich nárůst vlivem pandemie Covid-19
<b>Název v angličtině:</b>	Risc factors of the teaching proffesion and their increase due to the Covid-19 pandemic
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce je zaměřena na téma rizikové faktory učitelské profese a jejich nárůst vlivem pandemie Covid-19. Práce je rozdělena do dvou částí. První část je teoretická, kde se nejdříve zaměřuji na Covid-19, dále na distanční výuku, roli učitele a s ní spojené rizikové faktory a v poslední kapitole se zabývám pojmem psychohygienu. Po té následuje výzkumná část. Výzkum byl realizován formou rozhovorů s učiteli druhého stupně základních škol v okrese Olomouc. Po té, co došlo k analýze získaných dat, byly výsledky porovnány v diskuzi a jako poslední došlo k vytvoření závěru celé práce.
<b>Klíčová slova:</b>	Pandemie, Covid-19, učitel, vyučování, distanční výuka, stres, syndrom vyhoření, psychohygienu
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor thesis is focused on the risk factors of the teaching profession and their increase due to the pandemic Covid-19. The thesis is divided into two parts. The first part is theoretical, where I first focus on Covid-19, then on distance learning, the role of the teacher and the associated risk factors, and in the last chapter I discuss the concept of psychohygiene. This is followed by the research part. The research was carried out in the form of interviews with second grade teachers of primary schools in the Olomouc district. After the analysis of the collected data, the results were compared in the discussion and lastly, the conclusion of the whole thesis was made.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Pandemic, Covid-19, teacher, teaching, distance teaching, stress, burnout, psychohygiene

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Ukázka rozhovoru s respondentkou č.1
<b>Rozsah práce:</b>	72
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk