

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

**Práce z domova a její psychosociální dopady na profesi
pedagoga**

Kateřina Ondřejková

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Bc. Kateřina Ondřejková

Veřejná správa a regionální rozvoj

Název práce

Práce z domova a její psychosociální dopady na profesi pedagoga

Název anglicky

Psychosocial impacts of distant work on teachers' profession

Cíle práce

Cílem diplomové práce je vyhodnotit problematiku online výuky z pohledu pedagogů na základě rozboru odborné literatury. Budou zkoumány různá hlediska práce z domova –terminologie a charakteristika základních pojmů, psychologické aspekty, dopad a vliv na pedagogy, výhody a nevýhody online výuky a jejich specifikace, v neposlední řadě bude zmíněn i vliv pandemické situace na výkon profese učitele.

V praktické části dojde k ověření teoretických poznatků a analýze současného psychického a sociálního stavu učitelů základních a středních škol v Praze. Vyhodnocení výsledků bude postaveno na základě rozhovorů a dotazníkového šetření, díky nimž získáme reálný obraz tohoto fenoménu.

Metodika

Závěrečná práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části je využita metoda deskripce a obsahová analýza relevantních odborných zdrojů. Primární účel spočívá ve sběru a studiu podkladů na dané téma. Empirická část se zaměřuje na popis a analýzu psychosociologických aspektů online výuky a jejich dopadů na učitele. Výzkum je tvořen kvantitativní metodou dotazníkového šetření, jehož cílová skupina jsou učitelé základních a středních škol v Praze. Práce je doplněna kvalitativním šetřením v podobě strukturovaných rozhovorů s pedagogy. Navazovat bude kompletace získaných dat, jejich statistické vyhodnocení s následnou interpretací v podobě komentářů, grafů, tabulek. Závěr bude obsahovat metodu komparace, případné návrhy na zlepšení a finální shrnutí.

Doporučený rozsah práce

30-40 s.

Klíčová slova

práce z domova, online výuka, duševní pohoda učitelů, psychologie práce, psychologické dopady, COVID-19, informační a komunikační technologie, kvalita pracovního života

Doporučené zdroje informací

ARNOLD, J. *Psychologie práce : pro manažery a personalisty*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1518-3.

POKHREL, Sumitra a Roshan CHHETRI. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future* [online]. 2021, 8(1), 133-141 [cit. 2021-6-21]. ISSN 23476311. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2347631120983481>

ŠIKÝŘ, M. *Personalistika pro manažery a personalisty*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5870-1.

ŠTIKAR, J. *Psychologie ve světě práce*. V Praze: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0448-5.

Předběžný termín obhajoby

2021/22 LS – PEF

Vedoucí práce

PhDr. Kristýna Krejčová, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra psychologie

Elektronicky schváleno dne 26. 11. 2021

PhDr. Pavla Rymešová, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 29. 11. 2021

Ing. Martin Pelikán, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 30. 03. 2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci "Práce z domova a její psychosociální dopady na profesi pedagoga" jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autorka uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušila autorská práva třetích osob.

V Praze dne 30. 03. 2022

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Kristýně Krejčové, Ph. D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování této diplomové práce. Velké díky patří i všem respondentům, kteří mi s velkou ochotou poskytli potřebné informace a nesmím zapomenout poděkovat mé sestře Anně za podporu během celého studia.

Práce z domova a její psychosociální dopady na profesi pedagoga

Abstrakt

Diplomová práce na téma „Práce z domova a její psychosociální dopady na profesi pedagoga“ se zabývá různými aspekty on-line výuky jakožto nové podoby práce z domova. Cílem práce je vyhodnotit problematiku on-line výuky z pohledu samotných pedagogů.

Teoretická část se převážně zaměřuje na různá hlediska práce z domova a vymezení nezbytných terminologických pojmů k pochopení zkoumané problematiky. Dále je uvedeno, jaké má distanční forma vzdělávání psychologické dopady na učitele a představeny jsou také výhody a nevýhody on-line výuky. Práce zahrnuje i vliv pandemické situace na současný fenomén distančního modelu vzdělávání.

Vlastní část pojednává o ověření teoretických poznatků v praxi, kdy je na základě rozhovorů zjištěn psychický a sociální stav pedagogů základních a středních škol v Praze. Práce je doplněna dotazníkovým šetřením pro širokou pedagogickou sféru, které poskytne reálný obraz zkoumaného jevu.

Závěrečná část práce navazuje kompletací získaných údajů s následným vyhodnocením a navržením možných opatření za účelem zlepšení sledované situace.

Klíčová slova: práce z domova, on-line výuka, duševní pohoda učitelů, psychologické dopady, informační a komunikační technologie, kvalita pracovního života, koronavirová pandemie, pedagog, psychologie práce, stres

Psychosocial impacts of distant work on teachers' profession

Abstract

The diploma thesis on the topic „Psychosocial impacts of distant work on teacher's profession“ deals with various aspects of online teaching as a new form of working from home. The aim of the work is to evaluate the issue of online teaching from the perspective of teachers.

The theoretical part mainly focuses on various aspects of work from home and the definition of the necessary terminological concepts to understand the researched issues. It also shows the psychological effects of distance learning on teachers and the advantages and disadvantages of online teaching are also presented. The work also includes the influence of the pandemic situation on the current phenomenon of the distance model of education.

The actual part deals with the verification of theoretical knowledge in practice, which is based on interviews to determine the mental and social status of teachers of primary and secondary schools in Prague. The work is supplemented by a questionnaire survey for a wide pedagogical sphere, which will provide a realistic picture of the researched phenomenon.

The final part of the work follows the completion of the obtained data with subsequent evaluation and proposal of possible measures to improve the observed situation.

Keywords: work from home, on-line teaching, mental well-being of teachers, psychological impacts, information and communication technologies, quality of working life, coronavirus pandemic, pedagogue, work psychology, stress

Obsah

1 Úvod.....	11
2 Cíl práce a metodika	12
2.1 Cíl práce	12
2.2 Metodika	12
3 Teoretická východiska	15
3.1 Práce z domova	15
3.1.1 Telework(ing)	15
3.1.2 Homework(ing).....	16
3.1.3 Domácká práce	17
3.1.4 Porovnání zmíněných typů práce z domova	17
3.2 Psychologické aspekty profese učitele.....	18
3.2.1 Kompetence pedagoga.....	19
3.2.2 Vlastnosti a osobnost učitele.....	20
3.2.3 Typologie osobnosti učitele	23
3.3 Vliv on-line výuky na pedagogy	24
3.3.1 Duševní a fyzické zdraví učitelů.....	25
3.3.2 Psychická pohoda učitelů.....	28
3.3.3 On-line výuka	30
3.3.4 Výhody a nevýhody on-line výuky.....	32
3.4 Dopady práce z domova na prožívání učitelů	34
3.4.1 Sociální izolace a osamělost	35
3.4.2 Závislosti.....	36
4 Vlastní práce	39
4.1 Rozhovory s učiteli	39
4.1.1 Charakteristika zkoumaného problému a metoda vedených rozhovorů ...	39
4.1.2 Respondenti	40
4.1.3 Vnímání on-line výuky z pohledu učitelů.....	41
4.1.4 Sociální aspekty spojené s on-line výukou	43
4.1.5 Psychické aspekty spojené s on-line výukou.....	45
4.1.6 On-line výuka a rodinný život, aneb co nám výuka dala a vzala	46
4.1.7 Rovnováha mezi pracovním a osobním životem.....	48
4.1.8 Závěrečné poznatky učitelů	50
4.2 Dotazníkové šetření.....	51
4.2.1 Charakteristika dotazovaných.....	52
4.2.2 Rozbor jednotlivých otázek	52

5	Výsledky a diskuse	67
5.1	Doporučení	70
5.2	Limity výzkumu	70
6	Závěr.....	72
7	Seznam použitých zdrojů.....	73
7.1	Odborná literatura.....	73
7.2	Internetové zdroje.....	73
8	Seznam tabulek, grafů, zkratk	78
8.1	Seznam tabulek.....	78
8.2	Seznam grafů.....	78
8.3	Seznam zkratk.....	79
Přílohy		80
Příloha A	Otázky pro rozhovory s učiteli	80
Příloha B	Otázky dotazníkového šetření	82

1 Úvod

Březen 2020 byl pro české školství zlomový. Následkem koronavirové pandemie došlo k uzavření základních, středních a dalších typů školských zařízení. Byla vydána opatření, která znemožňovala osobní kontakt mezi studenty a učiteli z důvodu omezení šíření nemoci. Uveřejněný zákaz způsobil, že do školy přestalo chodit více jak 1,7 milionu žáků, přičemž z toho téměř 953 tisíc byli žáci základních škol. Výuka se přesunula do digitálního prostředí a v omezeném režimu mohla na základě on-line formy fungovat. Do školy ale nepřestali chodit jen studenti, tato situace se dotkla i jejich učitelů.

Na základě vládního rozhodnutí byli učitelé povinni převést ze dne na den fyzickou výuku do podoby on-line a naučit se tak novému fenoménu budoucnosti. Samotný přechod do on-line podoby byl poměrně náročný, jelikož čeští kantoři jsou zvyklí na klasický způsob vzdělávání a prakticky se s jinou formou doposud neseťkali. Učitelé se museli naučit, jak fungovat v digitálním světě a zajistit, aby výuka byla i nadále tak kvalitní jako při výuce tradiční. Zároveň chtěli být v této neznáme situaci nápomocní svým studentům a zajistit, aby tato doba alespoň pro ně byla o trochu méně hektická.

Právě profese pedagoga byla pandemií výrazně ovlivněna. Učitelé museli rozbít zaseté stereotypy, přizpůsobovat svůj život novým podmínkám a zároveň každý den nasazovat masku profesionála, který ví, co dělá.

Tato práce se zabývá problematikou on-line výuky jakožto nového typu práce z domova. Zaměřuje se především na pohled pedagogů, jejichž pracovní výkon byl pandemií ovlivněn a nastiňuje, jaké psychosociální dopady na nich on-line výuka zanechala.

V současné době je problematika práce z domova poměrně aktuální téma, o kterém je ve společnosti hodně diskutováno. Vypuknutí koronavirové pandemie v roce 2020 ovlivnilo miliony lidí po celém světě, kteří se téměř přes noc museli stát pracovníky na dálku. Distanční práce se stala novým normálem nesoucí řadu psychosociálních výzev a rizik, kterým vzdálení pracovníci musejí čelit.

2 Cíl práce a metodika

2.1 Cíl práce

Hlavním cílem této diplomové práce je vyhodnotit problematiku on-line výuky z pohledu pedagogů. Zkoumány jsou tyto aspekty:

- Konceptualizace základních pojmů
- Zhodnocení psychologických aspektů, dopadů a vlivu práce z domova na pedagogy
- Identifikace výhod a nevýhod on-line výuky
- Na základě předchozích dílčích cílů určení vlivu pandemické situace na výkon profese učitele

Z daných cílů vyplývá následující výzkumná otázka: Jaký psychosociální dopad měla práce z domova (on-line výuka) na profesi pedagoga?

V praktické části jsou ověřeny teoretické poznatky. Dále je provedena analýza psychosociálního stavu učitelů základních a středních škol v Praze za pandemie Covid-19 a následně je zodpovězena výzkumná otázka.

2.2 Metodika

Teoretická část práce obsahuje komplexní přehled nezbytných pojmů, které souvisí s porozuměním dané problematiky. Na základě výsledků metody literární rešerše, citací z odborných zdrojů, poznatků ze zahraničních publikací či důvěryhodných internetových zdrojů, je vymezena terminologie spojená s prací z domova. Jedná se o pojmy jako teleworking, homeworking, on-line výuka aj. Dále jsou představeny psychologické aspekty profese pedagoga, na které navazuje hlavní část teoretické práce. Ta se zabývá tím, jaký vliv měla on-line výuka na výkon učitelů v době pandemie a dále jsou zkoumány psychosociální dopady práce z domova na prožívání učitelů.

Praktická část reflektuje teoretické poznatky v praxi, které jsou zkoumány prostřednictvím dvou smíšených přístupů, z důvodu ucelenějšího pojetí.

První, empirická část, představuje těžiště výzkumu, který má podobu kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů. Mezi přednosti kvalitativního přístupu je možné zařadit

podrobnou deskripci zkoumaného jevu orientovaného na určitou cílovou populační skupinu a nalézání nových pohledů a přístupů. Tato metoda je také relativně pružná a informace jsou získávány přímo z přirozeného prostředí. Naopak mezi nevýhody patří časová náročnost sběru analytického materiálu.¹

Cílovou skupinu představují učitelé základních a středních škol v Praze (podrobné představení aktérů viz kapitola 4.1.2.). Výběr výzkumného vzorku je záměrný a nepravděpodobnostní. Otázky rozhovoru jsou zaměřeny na danou problematiku on-line výuky a jsou orientovány tak, aby došlo ke zjištění, jaké psychosociální dopady měla práce z domova na učitele základních a středních škol. Otázky mají předem stanovenou systematickou strukturu z důvodu snazší aplikace a jsou položeny tak, aby zúčastněné subjekty mohly své odpovědi/názory více rozvést. Výčet otázek je umístěn v příloze A. Délka jednoho rozhovoru má kolem 30 až 40 minut a celkem se rozhovorů zúčastnilo 10 učitelů. Rozhovory byly uskutečňovány v rámci osobního setkání, ale vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci během psaní této práce, byly dva z nich provedeny prostřednictvím bezkontaktní formy.

Navazující část, má doplňkový charakter, se zaměřuje na širší perspektivu on-line výuky. Výzkum je tvořen prostřednictvím kvantitativní metody dotazníkového šetření (pomocí primárních dat), na jehož základě je zjištěno, jaký všeobecný vliv měla on-line výuka na české pedagogy. Dotazník je vypracován za pomoci webové aplikace Google Forms a byl elektronicky distribuován relevantním účastníkům na jejich e-maily. Cílovou skupinou jsou taktéž učitelé základních a středních škol v Praze, a i výběr výzkumného vzorku je záměrný a nepravděpodobnostní. Respondenti odpovídali anonymně a zjištěné výsledky jsou použity pouze v rámci této diplomové práce. Celkový počet respondentů dotazníkového šetření je 258 učitelů. Výzkum obsahuje především uzavřené otázky, které jasně formulují zkoumané aspekty práce z domova a zodpovídají informace potřebné k naplnění vytyčených cílů. Tento typ otázek je pro respondenty příjemný z hlediska vyplňování a je snadněji uchopitelný pro celkové vyhodnocení. Zahrnuty jsou i dvě otevřené otázky, ve kterých mají respondenti možnost a prostor vyjádřit svůj názor na danou okolnost, což povede k lepšímu pochopení dané situace. Výčet otázek je umístěn v příloze B.

¹ HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. 2005.

Navazuje rozbor a vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů s vybranými subjekty, kteří s problematikou práce z domova, aneb on-line výuky, měli osobní zkušenost. Poté je provedena kompletace získaných dat z dotazníkového šetření s následným vyhodnocením, interpretací v podobě komentářů a grafů a zobecněním na pedagogickou společnost.

Závěrečná část práce obsahuje finální shrnutí teoretických poznatků ověřených v praxi a prostřednictvím komparace dochází k případným návrhům na odstranění zjištěných nedostatků a aplikaci opatření vedoucích ke zlepšení probírané situace.

V diplomové práci jsou odborné a elektronické zdroje či zahraniční publikace citovány pomocí průběžných poznámek pod čarou.

3 Teoretická východiska

3.1 Práce z domova

Primární záměr této kapitoly je vymezit samotný pojem práce z domova, který je pro pochopení této problematiky klíčový. Existují různé podoby a definice práce na dálku, na které česká a zahraniční literatura nahlíží z odlišných úhlů, a proto dojde k jejich objasnění z důvodu snazšího porozumění.

3.1.1 Telework(ing)

Práce z domova má mnohé formy, se kterými se lze v literatuře setkat. Jednou z nich je termín telework, který je složen ze dvou slov, a to z latinské předpony „tele“, což znamená dálka a anglického pojmu „work(ing)“, nesoucí význam práce. V českém jazyce je telework překládán jako „práce na dálku“, která je charakteristická tím, že zaměstnanec vykonává pracovní činnosti ze vzdáleného místa, daleko od zaměstnavatele či zákazníka. Práci je možné provádět v knihovnách, kavárnách nebo na místě, které si zaměstnanec sám vybere.² Dle rámcové dohody Evropské unie je teleworking definován jako „*Forma organizace a/nebo výkonu práce využívající informačních technologií v kontextu pracovní smlouvy/poměru, kdy závislá práce, která by mohla být také vykonávána v prostorách zaměstnavatele, je prováděna mimo tyto prostory.*“³

Telework(ing) vykonávají pracovníci, jinak nazývaní „**teleworkers**“, jejichž profesní náplní práce je aktivní využití moderních technik sběru a zpracování elektronických dat za pomoci informačních a komunikačních technologií (IKT) – notebook, chytrý telefon, tablet, videokonference, e-mail, fax, audio, připojení k internetu, zaznamenávání hovorů. Tudíž „pravý“ teleworkers by měl splňovat výše zmíněné a nezbytné atributy v podobě práce vykonávané ze vzdáleného místa a využití IKT.⁴

V Evropě se tento výraz pro daný způsob zaměstnání ustálil, zatímco americká literatura přijala termín „**telecommuting**“. Překlad zní „virtuální dojíždění“, ale z hlediska

² DUFFKOVÁ, J. *Homework, telework a spol. (neboli příliš mnoho „worků“)*. [online]. 2004, str. 112. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4593/PheH_2004_1_0105.pdf

³ EUR-Lex: Access to European Union law: *Teleworking*. [online]. 2005. [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10131>

⁴ DUFFKOVÁ, J. *Homework, telework a spol. (neboli příliš mnoho „worků“)*. [online]. 2004, s. 113 a 115. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4593/PheH_2004_1_0105.pdf

významu pokrývá stejnou myšlenku jako telework(ing). Anglická terminologie zaznamenává i termíny „**remote working**“ (vzdálená práce) a „**distance work**“, který je v češtině (distanční práce) často používán jako jeho synonymum. Mezinárodně je telework(ing) znám i užíván, ale existují i jeho národní varianty. Například ve Francii se uplatňuje koncept „**télétravail**“ a Itálie upřednostňuje pojem „**telelavoro**“.⁵

3.1.2 Homework(ing)

Flexibilních typů pracovních činností je spousta, ale za ten první, který definoval zákoník práce již v roce 1965, je považován homework(ing). Termín homework(ing) pochází z anglického jazyka a je označován za trvalou práci z domova. V současnosti lze tento samostatný typ organizace práce považovat za specifickou formu telework(ingu).⁶

„**Homeworker**“ je přezdíváno osobě, která vykonává práci přímo z domova a dle Sullivanové existují rozdíly mezi ním a „teleworkerem“. Největší diferenciaci lze pozorovat v míře využití vyspělých IKT, jelikož homeworker k práci rozsáhle nepoužívá zvláště pokročilé technologie (např. videokonference, vzdálený/omezený přístup k počítačovým sítím zaměstnavatele). Zmíněný fakt hraje klíčovou roli při rozlišování pojmenování typů pracovníků.⁷

Od homework(ing) je nutné odlišit pojem „**home office**“, který lze přeložit jako „domácí kancelář“. V angličtině má tento termín dva významy a tím prvním je SoHo, což je zkratka anglického pojmenování „Small Office Home Office“. Toto označení je nejvíce využívané v segmentu drobných společností, které provozují podnikatelskou činnost z domova. Další, a pro nás více známý, význam home office je druh zaměstnaneckého benefitu.⁸ V dnešním pracovním světě tento druh flexibilní práce dominuje a lze ho charakterizovat jako výkon zaměstnance, kterému je umožněno pracovat z domova. Jedná se o moderní pracovní přístup, kdy si pracovník může nastavit flexibilní pracovní dobu,

⁵ DUFFKOVÁ, J. *Homework, telework a spol. (neboli příliš mnoho „worků“)*. [online]. 2004, s. 113. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4593/PheH_2004_1_0105.pdf

⁶ DANDOVÁ, JUDr. E. *BOZP, homeworking a home office*. [online]. 2021. [cit. 2021-7-13]. Dostupné z: <https://www.praceamzda.cz/clanky/bozp-homeworking-home-office>

⁷ SULLIVAN, C. *What's in a Name? Definitions and Conceptualisations of Teleworking and Homeworking*. [online]. 2003, s. 159-160. [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: https://www.academia.edu/22635474/Whats_in_a_name_Definitions_and_conceptualisations_of_teleworking_and_homeworking

⁸ DANDOVÁ, JUDr. E. *BOZP, homeworking a home office*. [online]. 2021. [cit. 2021-7-13]. Dostupné z: <https://www.praceamzda.cz/clanky/bozp-homeworking-home-office>

přizpůsobit si pracovní podmínky a zajistit rovnováhu mezi pracovním a osobním životem.⁹

3.1.3 Domácká práce

V neposlední řadě bude zmíněna domácká práce, také označována jako historicky nejdůležitější. Jedná se o unikátní typ závislé práce, jejíž termín se postupem času transformoval důsledkem vlivu a rozvoje IKT, a domácká práce tak nabyla nového významu. Tato forma práce zahrnovala především manuální činnosti v oblasti krejčovství, obuvnictví, sklářství atd., které byly vykonávány z prostředí domova či jiných (vlastních) nebytových prostor. V současnosti má tato podoba práce úpadkový charakter a je brána spíše jako drobný výpomocný přivýdělek.¹⁰

Bylo zjištěno, že zaměstnanci, jinak nazývaní „**domáctí zaměstnanci**“, vykonávají své pracovní činnosti lépe, když pracují z domova. Nejsou vystaveni zbytečným stresovým situacím jako každodenní doprava či možná frustrace z pracovního prostředí. Domáctí pracovníci si mohou dle svých potřeb rozvrhnout úkoly, které plní buď z domova, nebo z oficiálního pracoviště.¹¹

Domácká práce je často zaměňována s termínem „domácí práce“, což lze považovat za její protipól. Hlavní rozdíl ve zmíněných pojmech je v obsahu výkonu, kdy domácí práce je spojena s péčí o domácnost a s tím se souvisejícími činnostmi jako uklízení, vaření, praní, žehlení atd. Zahraniční literatura pojímá výraz „**domestic work**“ a je možné se setkat i s termínem „**housework**“, přičemž tyto pojmy se nejčastěji objevují ve spojitosti s rozdílným genderovým postavením žen a mužů.¹²

3.1.4 Porovnání zmíněných typů práce z domova

Nalézt výraznou diferenciaci mezi zmíněnými typy práce z domova není lehké, jelikož probírané významy se v mnoha směrech již překrývají. Liší se v nepatrných detailech.

⁹ MBA Skool-Business: *Work From Home (WFH)*. [online]. 2020. [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: <https://www.mbaskool.com/business-concepts/human-resources-hr-terms/16870-work-from-home.html>

¹⁰ KUČINA, P. *Práce není to, kam chodíme, ale to, co děláme*. [online]. 2007, str. 2-3. [2021-6-9] Dostupné z: http://kvalitazivota.vubp.cz/prispevky/prace_neni_to_kam_chodime_ale_to_co_delame-kucina.pdf

¹¹ Tamtéž.

¹² WHEATLEY, D. *Good to be home? Time-use and satisfaction levels among home-based teleworkers*. [online]. 2012, s. 21-24. [cit. 2022-01-26] Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-005X.2012.00289.x>

Dufková například prosazuje, že v případě termínů telework(ing) a homework(ing) se jedná o dva základní a odlišné principy organizace práce. Rozdíl je možné nalézt v tom, že telework je chápán jako práce, která není spjata s určitým místem a je vykonávána na dálku za použití IKT, oproti tomu homework je spojen s prací z domova. Rozdíl lze také pozorovat i ve způsobu označení pracovníků jednotlivých druhů práce. Dominantní odlišností je již samotný název „práce z domova“, který má mezinárodní přesah a různé specifické pojmenování dle dané země.¹³

To, co ale všechny tyto formy pojímají, je originální způsob organizace práce, která je vykonávána mimo oficiální pracoviště prostřednictvím telekomunikačních technologií. Všechny formy narušují zavedené způsoby tzv. normální práce a rozpouští nám známé prostorové a časové tradice mezi prací a domovem. Všechny formy práce na dálku poskytují flexibilitu, která umožňuje nastolit konstruktivní rovnováhu mezi prací a osobním životem.¹⁴

Přesně a jasně definovat práci z domova v jejích různých formách je i nadále velice těžký a sporný úkol. Formulovat daný pojem se pokouší různé společnosti a organizace národního a mezinárodního působení, ale oficiální vymezení závisí vždy na konkrétních národních pravomocích utvářejících zejména pracovní legislativu.¹⁵

3.2 Psychologické aspekty profese učitele

Učitelská profese je náročné zaměstnání, se kterým jsou spjaty vysoké nároky kladené na pedagogy. Musí splňovat určité požadavky a kompetence, které jsou nezbytné pro dané povolání. Samotné vědomosti ale nejsou vždy to nejdůležitější. Mezi klíčové předpoklady, které mají vliv na to, jak se učitelé vyrovnávají se svými pracovními úkoly, patří celé spektrum osobnostních vlastností pedagoga. Prostřednictvím následující kapitoly bude charakterizován přehled obecných nároků této profese, které vedou k efektivnímu výkonu práce pedagoga.

¹³ DUFFKOVÁ, J. *Homework, telework a spol. (neboli příliš mnoho „worků“)*. [online]. 2004, s. 121. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4593/PheH_2004_1_0105.pdf

¹⁴ WHEATLEY, D. *Good to be home? Time-use and satisfaction levels among home-based teleworkers*. [online]. 2012, s. 21. [cit. 2022-01-26] Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-005X.2012.00289.x>

¹⁵ DUFFKOVÁ, J. *Homework, telework a spol. (neboli příliš mnoho „worků“)*. [online]. 2004, s. 123. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4593/PheH_2004_1_0105.pdf

3.2.1 Kompetence pedagoga

Průcha a spol. ve své knize vymezují pedagogické kompetence jako souhrn dispozic, profesních dovedností a postojů nezbytných pro výkon učitelské profese. Na základě těchto kompetencí pedagog efektivně realizuje činnosti vedoucí k řešení úkolů, jak pracovních, tak i různých životních situacích. Kompetence pedagoga je možné rozdělit na osobnostní a profesní. Mezi ty osobností spadají tvořivost, spolupráce, zodpovědnost, schopnost řešit problémy či empatie.¹⁶ Nejznámější přehled profesních učitelských kompetencí vymezuje Vašutová, která uvádí následující výčet:

- **Kompetence oborově předmětová** – pedagog je řádně kvalifikován a je schopen své poznatky a vědomosti transformovat do výukové látky s následnou aplikací do vyučujících předmětů. Dovede propojovat mezioborové znalosti a vyvířet mezioborové vztahy.
- **Kompetence didaktická/psychodidaktická** – učitel aktivně ovládá výukové strategie, umí vhodně využívat metodické prostředky a nástroje, které následně přetváří a přizpůsobuje potřebám jednotlivých studentů.
- **Kompetence pedagogická** – učitel je obeznámen s podmínkami výchovy, aktivně podporuje žáky v rozvoji jejich individuálních kvalit a je informován o právech dítěte, které během své praxe respektuje.
- **Kompetence manažerská** – učitel zná právní normy a zákony, které upravují školské procesy a samotné fungování školy. Má znalosti spojené s administrativním chodem školského managementu jako je vedení evidence žáků atd.
- **Kompetence diagnostická, hodnotící** – učitel na základně svého pedagogického vzdělání je schopen rozpoznat žáky se specifickými poruchami učení a následně provést opatření, která by daným studentům napomohla k snazšímu, rovnému vzdělání.
- **Kompetence sociální** – učitel je schopen vytvořit pozitivní učební prostředí.
- **Kompetence prosociální** – učitel ovládá znalosti ohledně socializace žáků.
- **Kompetence komunikativní** – pedagog ovládá prvky komunikace (verbální, neverbální, nonverbální) a spolupráce mezi rodiči a sociálními partnery.

¹⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2009, s. 129.

- **Kompetence intervenční** – pedagog dovede aktivně využít intervenční schopnosti vůči jakémukoli projevu nekázně a umí rozpoznat nežádoucí společenské jevy žáků.
- **Kompetence osobnostní** – učitel je zdravý po fyzické i psychické stránce, je imunní vůči stresu a je mravně bezúhonný.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – učitel má všeobecný přehled, umí svou profesi pedagoga prezentovat a je schopen k navazování pracovních spoluprací mezi kolegy.¹⁷

3.2.2 Vlastnosti a osobnost učitele

Jaký učitel může být považován za učitele „dobrého“? Na tuto otázku existují sporné názory a ani zkušení odborníci neumí shodně stanovit správnou odpověď. Určit profil úspěšného pedagoga je obtížné, jelikož doposud neexistují žádné kvalitní hodnotící soustavy, které by tento problém vyřešily. A i kdyby, je nutné brát na vědomí, že všichni učitelé jsou odlišní a mají rozdílné individuální vlastnosti, které mohou či nemusí napomáhat k označení „dobrý“ učitel. Z tohoto hlediska nelze s jistotou říct, zda zobecněné závěry o tom, co přináší úspěch, budou fungovat a platit za jakýchkoliv situacích.¹⁸

V roce 1960 byl uskutečněn jeden z nejambicióznějších výzkumů zaměřujících se na osobnost pedagoga a jeho vztah k učitelství. Ryans na základě své posuzovací stupnice vyhodnotil, že úspěšný učitel se často projevuje přátelsky, bývá vřelý a chápavý vůči svým studentům. Také je zodpovědný, nadšený do své práce a nechybí mu vynalézavost. Dále bylo zjištěno, že úspěšní kantoři se na své vyučovací hodiny připravují daleko více než ostatní učitelé. Jejich vlastnosti se vyznačují tím, že během svého osobního volna se zabývají mimoškolními aktivitami a více se zajímají z profesního hlediska o své jednotlivé studenty. Jednou z těch nepostradatelných vlastností je dozajista citová stabilita. V psychologii je možné se setkat s termínem **síla ego**. Jedná se o vysokou úroveň sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která napomáhá řešit problematické situace objektivně a klidným způsobem. V případě profese učitele se kantoři nevyrovnávají jen s každodenními školními nástrahami, ale čelí i jiným nárokům pracovního života, které se mohou týkat například sociálních vztahů mezi rodiči, studenty

¹⁷ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. 2007. s. 26-37.

¹⁸ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2014, s. 363-364.

nebo kolegy, vývojem jejich pracovní kariéry, nečekané kritické události a jiné. Citová stabilita dále učitelům umožňuje brát neúspěchy a zklamání s nadhledem, následně je analyzovat a poučit se z nich. Umět dělat kompromisy je další důležitá vlastnost, kterou by úspěšný pedagog měl mít. Pokud učitel postrádá výše zmíněné vlastnosti, zabývá se jen sám sebou, je dominantní a projevuje se agresivně, lze ho označit jako neúspěšného pedagoga neschopného kompromisu.¹⁹

Walker definuje celkem 12 učitelských vlastností a zmiňuje, že na jejich základě kantoři dosahují úspěchu. Jedná se o:

- Kompetentnost
- Pozitivní postoje
- Vysoká očekávání
- Kreativita
- Spravedlnost
- Osobní přístup ke studentům
- Sounáležitost
- Soucit
- Smysl pro humor
- Respekt
- Shovívavost
- Schopnost uznat chyby²⁰

Holeček zas definuje učitelské vlastnosti hned do několika skupin. První skupinou jsou **charakterově-volní vlastnosti**, které lze dále klasifikovat na základě vztahů. Jako první vztah je představen vztah k sobě, který spočívá především v sebepoznání. Učitel by měl mít zdravou sebedůvěru, která by se projevovala jak v jeho schopnostech, tak i didaktických dovednostech. Dále by měl zastávat určité postoje, které by se měly projevovat jako sebepoznání, sebehodnocení a seberealizace. Tento soubor postojů je nazýván koncept vlastního Já. Další je vztah k druhým, který souvisí s interpersonálními vztahy a jejich vzájemným porozuměním, jelikož profese pedagoga je povolání, kde hlavní

¹⁹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2014, s. 364-366.

²⁰ WALKER, R. J. *Twelve Characteristics of an Effective Teacher* [online]. 2008, s. 64. [cit. 2021-3-7] Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/42923744>

náplní je vzájemná interakce s kolegy, a především s žáky. Poslední vztah je k práci a k hodnotám. Učitel by měl mít svou práci rád a vykonávat ji svědomitě a zodpovědně. Zároveň by měl zastávat postoje k materiálním a duchovním hodnotám jako je kultura, náboženství, věda atd. Druhou skupinou jsou **dynamické vlastnosti**, které se pojí s temperamentem učitele. Učitel jakožto autorita by měl jednat rozvážně, poklidně a měl by být schopen se kontrolovat ve školním prostředí. Poslední skupinou jsou **speciální schopnosti** učitele, které mu napomáhají k úspěšnému vedení výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi tyto schopnosti patří kompetence, které byly popsány výše v práci.²¹

„Osobnost učitele sama o sobě není významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačního procesu, nýbrž rozhodující jsou aktivity této osobnosti.“²²

Dle Průchy je osobnost učitele formována na základě osobnostních rysů pedagoga, mezi které patří motivace, talent k povolání a kognitivní vybavenost.²³ K osobnosti učitele se vážou i takzvané žádané profesionální postoje, což znamená, že úspěšní kantoři disponují kladným přístupem k odpovědnosti a náročnosti své práce. Pozitivní postoj mají i k vzdělávacím předmětům jejich kvalifikace a celkově i k roli učitele ve společnosti.²⁴ Mikšík uvádí, že utváření učitelské osobnosti je velice komplikovaný proces, jelikož každý učitel má různorodé individuální psychické vlastnosti osobnosti, které se odvíjí od dynamiky a struktury jedince. Tyto vlastnosti se nejčastěji projevují v akčním prostředí, kde kantor navazuje reálné interakce a souvisí i s významnými komponenty, které je možné pozorovat během výchovně – vzdělávacího procesu. Mezi tyto komponenty se řadí:

- **Psychická odolnost** – vžití se do jádra a povahy problémových situací
- **Adaptabilita a adjustabilita** – schopnost učitele řešit konfliktní situace alternativními způsoby, typická je psychická flexibilita vyučujícího
- **Učit novým věcem** – schopnost pedagoga se učit novým poznatkům a umět regulovat své vnitřní a vnější činnosti
- **Sociální empatie a komunikativnost**²⁵

²¹ HOLEČEK, V., *Psychologie v učitelské praxi*. 2014, s. 13-31.

²² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2017, s. 191.

²³ Tamtéž. s. 188.

²⁴ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2014, s. 366-367.

²⁵ MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2007. s. 177-185.

3.2.3 Typologie osobnosti učitele

Za nejznámější typologii učitele je považována typologie Ch. Caselmana (1889-1979). Jedná se o nejvíce užívanou a zároveň nejvíce promyšlenou metodu, která pojímá jak nedostatky, tak i výhody navržených profilů. Caselmann uvádí, že učitele je možné rozdělit podle orientace na osobnost studenta nebo na učivo. Jedná se o dva základní typy. Termín **paidotrop** označuje učitele, který se zajímá o studenty a skupiny. Orientuje se na postoje, prožívané emoce a na problémy žáků. Do centra své pozornosti nestaví vědomosti, ale klade důraz na vztahy a psychický vývoj studentů. Učitelé tohoto typu jsou u studentů oblíbení, jelikož se snaží humorným projevem či jinými zábavnými aktivitami danou nezáživnou látku pojmout tak, aby získali jejich pozornost a zároveň je látka bavila. Paidotrop nejčastěji vyučuje na prvním stupni základní školy. Pokud se vyskytuje na vyšších stupních, tak zde by mohl postrádat nadšení pro svůj obor, což by mohlo vést k lhostejnosti či ztrátě zájmu učit. Naopak **logotrop** je učitel, který se zaměřuje na vzdělání a s tím spojenou problematiku. V tomto případě učitel staví do centra své pozornosti odborné teoretické znalosti a celkově se zajímá o vzdělávací proces. Logotrop je v neustálém pracovním nasazení a spíše než o osobnost studenta, se zajímá o informace, které žákům předá. Tento typ učitelé je obtížné si oblíbit, zejména u dětí na prvním stupni základní školy, protože logotrop si nedokáže najít způsob, jak se ke studentům citově přiblížit.²⁶

Následující (Doringova) typologie osobnosti učitele se zabývá výukovým stylem pedagoga. Doring vycházel z všeobecné typologie německého psychologa Eduarda Sprangera, který svou teorii zakládal na hodnotách, které v životě upřednostňujeme. Spranger definoval celkem šest základních typů osobností učitele:

- Náboženský
- Estetický
- Sociální
- Teoretický
- Ekonomický

²⁶ GÖNCZ, L. *Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology*. [online]. 2017, s. 78. [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/317796844_Teacher_personality_a_review_of_psychological_research_and_guidelines_for_a_more_comprehensive_theory_in_educational_psychology

- Mocenský²⁷

Poslední v práci zmíněná typologie byla vytvořena americkým psychologem K. Lewinem, který definoval tři druhy stylů vedení pedagogických zaměstnanců. **Dominantní** vedení má prvky autokratického, diktátorského stylu. Dominantní pedagog se vyznačuje svou náročností, často ukládá tresty, hrozí, vyhrožuje, rozkazuje a nemá porozumění k dětem. Přítomnost učitele zvyšuje napětí a strach ve třídě. **Nezasahující** typ učitele využívá liberální styl, který se projevuje tím, že učitel své žáky určitým způsobem řídí anebo vůbec ne. Kantor neukládá požadavky na úkoly určitým jedincům, ale ventiluje je vůči celé studijní skupině (je zapotřebí, mělo by se udělat). **Integrační** styl obsahuje prvky pevného vedení, kontroly a zároveň možnost samostatnosti, iniciativy i navazování interpersonálních vztahů. Učitel je klidný, nevykazuje prvky nervozity či úzkosti a tresty ukládá spravedlivě. Zajímá se o své žáky a je ochoten s nimi vést rozhovor o věcech, které se netýkají školy.²⁸

3.3 Vliv on-line výuky na pedagogy

Následující kapitola je stěžejní částí této práce. Jsou zde vymezeny psychosociální dopady online výuky, které mohly ovlivnit profesi pedagoga.

Globální covidová pandemie přinesla učitelům nepředvídatelný scénář. Během lockdownu byli okamžitě pověřeni přesunout výuku do kybernetické podoby bez možnosti kvalitní přípravy a často s omezenými zdroji. Museli upravit a přizpůsobit dané situaci učební plány tak, aby výuka mohla pokračovat na standartní úrovni. Dále museli absolvovat školící semináře, týkající se ovládání technologických nástrojů a online pedagogiky.

Za poslední rok došlo k dramatickému nárůstu pracovního vytížení pedagogů, což mělo vliv jak na jejich pracovní, tak i soukromý život. Kantoři byli vystaveni riziku vzniku či prohloubení psychických poruch, neblahým duševním stavům anebo přinejmenším zaznamenali změny v jejich psychickém rozpoložení.²⁹

²⁷ KOHOUTEK, R. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. 2009. [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20161113041540/http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

²⁸ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2007, s. 304.

²⁹ DABROWSKI, A. *Teacher Wellbeing During a Pandemic: Surviving or Thriving?* [online]. 2020. [cit. 2021-7-15]. Dostupné z: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=workforce>

3.3.1 Duševní a fyzické zdraví učitelů

Najít balanc mezi pracovním a soukromým životem je nelehká záležitost. Je obtížné nastavit určité standardy tak, aby obě sféry byly vyvážené, fungovaly a psychická pohoda a duševní zdraví byly na optimální úrovni. Pandemie ale vytyčila nový rámec, ve kterém bylo třeba tuto rovnováhu opět nastolit. Některé profese k tomu měly příznivější podmínky než jiné, při všech ale šlo pozorovat určitý dopad na psychiku. Světová zdravotnická organizace definuje pojem duševní zdraví jako: „*Stav pohody, v němž jedinec realizuje své vlastní schopnosti, je schopen zvládat běžné životní stresy, dokáže produktivně a plodně pracovat a dokáže být přínosem pro své společenství.*“³⁰

Kvalita duševního zdraví má vliv na to, jak pracovník přemýšlí, komunikuje, jestli je ochoten se učit novým věcem a je otevřený rozvoji svých schopností. Pokud je jedinec duševně vyrovnaný a vykazuje psychickou pohodu, posiluje to jak sebevědomí, tak odolnost vůči negativním stavům.³¹

Deprese, úzkost, panika a strach byly nejčastější negativní symptomy, které učitelé pociťovali během alternativní výuky. Ze dne na den se musel změnit desítkami let budovaný a vylepšovaný styl školního systému do podoby, která v tak velkém měřítku nemá obdoby. Dodatečný tlak, který byl s tímto procesem spojen, měl značný vliv a dopad na duševní zdraví učitelů a docházelo tak k nárůstu psychologických změn. Nelze opomenout ani fyzickou stránku věci.³² Psychosomatická onemocnění se současně dotýkají tělesné a duševní stránky člověka. Mysl a tělo spolu utvářejí komplexní celek a identitu, pro kterou je přirozené, že nemoci se odrážejí jak na psychice jedince, tak na jeho těle. Nejčastějšími psychosomatickými poruchami jsou respirační problémy, kožní a srdeční nemoci, gastrointestinální poruchy a chronické bolesti.³³ Současná moderní doba napomáhá ke vzniku těchto onemocnění, které vyvolávají nežádoucí reakce v organismu člověka. Hlavní činitel způsobující psychosomatické potíže je dlouhodobý stres, který je považován za nejčastější příčinu negativních emocí, které člověka vyčerpávají. Stres,

³⁰ WYNNE, R. a spol. *Podpora duševního zdraví na pracovišti: Pokyny k uplatňování komplexního přístupu*. Evropská komise, 2014, s. 3.

³¹ Tamtéž. s. 8.

³² APERRIBAI, L. a spol. *Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic*. [online]. 2020. [cit. 2021-7-16]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>

³³ SINGH, A. K. A Conceptual approach of psychosomatic disorders. [online]. 2013, s.1-2. [cit. 2021-8-10]. Dostupné z: [doi:10.7897/2230-8407.04801](https://doi.org/10.7897/2230-8407.04801)

vyvolaný náhlými změnami ve způsobu vedení vyučování, je identifikován jako nelibá reakce, která je doprovázena nežádoucími pocity.³⁴ Fontana ve své knize uvádí, že stres nelze považovat za něco dobrého, ale ani špatného. Charakter stresu je odvozen na základě intenzity stresoru a míry psychofyzické odolnosti jedince. Někteří lidé vnímají stresory jako vzrušující výzvy a odolávají jim, pro některé se jedná o utlačující nátlak, kterému podléhají. V každém případě se ale jedná o to, že se tělo snaží s danou stresovou situací vyrovnat a přizpůsobit se v určitém časovém horizontu. Pokud ovšem stres trvá delší dobu a je silný, následná reakce se projeví v podobě zhroucení. Selye tento průběh adaptačního syndromu popsal do třech stádií, které se označují GAS. První stádium je poplachová reakce, která se vyznačuje nejprve otřesem, pokračuje mobilizací obranných mechanismů a končí vzdorováním. Stádium odporu je charakteristické adaptací a jeho různými úrovněmi. Poslední stádium vyčerpání je typické stagnací se přizpůsobit, a i fyzickým či psychickým kolapsem.³⁵

Profese pedagoga je stresovým zaměstnáním. Učitelé čelí každodenním nárokům a požadavkům, které přicházejí ze strany studentů, pracovních kolegů, rodičů či vedení školy, přičemž většině z nich je téměř nemožné vyhovět. Je od nich očekáváno, že budou implementovat do své výuky nové prvky a držet krok s nově vydanými osnovami. Bývají terčem kritiky, která zvyšuje nárůst možného stresu. Ale ten nejvíce pravděpodobný faktor stresu, který u nich převládá, plyne z pocitu frustrace, že nejsou schopni dosáhnout takové profesionální úrovně, která je od nich požadována.³⁶

Mezi následky stresu, které práce z domova může způsobit, patří mnohá fyzická a behaviorální onemocnění, jejichž vliv má škodlivý dopad na duševní zdraví. Změny lze pozorovat jak v reakcích a chování jedinců, tak v projevech fyziologických – podrobně znázorněno v Tabulce 1 pomocí přímé citace.³⁷

³⁴ STOCK, Ch. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010, s. 15-20.

³⁵ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2014, s. 370-371.

³⁶ Tamtéž. s. 371.

³⁷ ARNOLD, John. *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*. 2007. s. 403.

Tabulka 1 **Symptomy stresu**

Fyzické symptomy stresu	Behaviorální symptomy stresu	Zdravotní potíže stresového původu
Ztráta apetitu	Stálá podrážděnost lidmi	Hypertenze: vysoký krevní tlak
Osoba se dožaduje jídla, když je pod psychickým tlakem	Pocit neschopnosti překonat stres	Koronární trombóza: infarkt
Časté poruchy trávení nebo pálení žáhy	Stálý nebo opakující se strach z nemoci	Migréna
Zácpa nebo průjem	Pocit neúspěchu	Senná rýma a alergie
Nespavost	Pocit, že jsem špatný nebo pocity sebenenávisti	Svědění: intenzivní svrbění
Stálá únava	Potíže učinit rozhodnutí	Peptické vředy
Tendence k pocení bez rozumného důvodu	Pocit ošklivosti	Zácpa
Nervózní záškuby	Ztráta zájmu o ostatní lidi	Kolitida: zánět tlustého střeva
Okusování nehtů	Uvědomování si potlačené zloby	Revmatická artritida
Bolesti hlavy	Neschopnost ukázat pravé citění	Menstruační obtíže
Křeče a křeče svalů	Pocit, že jsem cílem nepřátelství ostatních lidí	Nervová dyspepsie: plynatost a porucha trávení
Nucení na zvracení	Ztráta smyslu pro humor	Porucha činnosti štítné žlázy, nadměrná činnost štítné žlázy
Dušnost bez přítomnosti námahy	Pocit lajdáckosti	Cukrovka
Pocity k pláči	Strach z budoucnosti	Potíže s kůží
Častý pláč	Pocit, že selhává jako osoba nebo jako rodič	Tuberkulóza
Neschopnost sedět bez nervozity	Osoba má pocit, že nemá nikoho, komu by se svěřila	Deprese
Vysoký krevní tlak	Potíže s koncentrací	
	Neschopnost dokončit jeden úkol před chvatem k dalšímu	
	Intenzivní strach z otevřeného nebo uzavřeného prostoru, ze samoty	

Zdroj: Vlastní zpracování dle *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*, ARNOLD (2007)

Na fyzické zdraví ale nemají vliv pouze stresory a psychika, důležitou roli hraje i pracovní zázemí. Dle studie Evropského Parlamentu pracovníci, kteří vykonávají svou práci v domácím prostředí často disponují nevyhovujícími podmínkami – nedostatek kvalitního vybavení, pomůcek, nekvalitně vyhraněný prostor pro výkon práce (spojený se soukromím), či špatné osvětlení či internetové připojení. To vše může vést k bolesti hlavy, únavě zraku, obezitě, kardiovaskulárním onemocněním nebo i vzniku muskuloskeletálních poruch (MSD). Tato onemocnění se vyznačují omezeným či špatným držením těla, především horní části – krku a zad. Průzkum ukázal, že 61,6 % pracovníků, kteří pracují doma souhlasí s tím, že jejich pracovní prostředí a vybavení, je po zdravotní stránce nevyhovující. Úroveň stresu, která negativně ovlivňuje jejich život pociťuje kolem 58 % z nich. A téměř polovina respondentů (49,4 %) pracujících na dálku vykazuje nepříznivé stavy duševního zdraví.³⁸

3.3.2 Psychická pohoda učitelů

Pojem psychická pohoda, nebo blahobyt, lze charakterizovat jako mentální rozpoložení, které souvisí s pozitivními emocemi a duševními stavy. Formování psychické pohody je ovlivněno předchozími znalostmi a osobnostní jedince. V případě, že je osoba vystavena traumatizující či stresující události, je zde vyšší pravděpodobnost vzniku úzkostných poruch a změn nálad. Mezi takové události lze zařadit přírodní katastrofy či epidemie jako Covid-19, které představují ohrožení po fyzické i psychické stránce.³⁹

V zahraničních publikacích je možné se setkat s termínem **well-being**, který kombinuje dva komplexní přístupy blahobytu. Americký psycholog Diener definoval jeden z nich jako **subjektivní pohoda**, která je indikována hedonickými aspekty. Hedonická opatření se vyznačují vysokou úrovní příjemných emocí, spokojenosti a potřeby šťastného života. Tato perspektiva subjektivní pohody se zaměřuje na kognitivní a afektivní hodnocení života lidí.⁴⁰ Podobnou myšlenku sdílí i Veehoven, který své názory opírá o stejné principy hodnocení. Dodává, že subjektivní pohoda nesouvisí jen se spokojeností

³⁸ Europaisches Parlament. *The impact of teleworking and digital work on workers and society*. [online]. 2021, s. 52. [cit. 2021-7-18]. Dostupné z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662904/IPOL_STU\(2021\)662904_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662904/IPOL_STU(2021)662904_EN.pdf)

³⁹ GODINIC, D. a spol. *Effects of Economic Uncertainty on Mental Health in the COVID-19 Pandemic Context: Social Identity Disturbance, Job Uncertainty and Psychological Well-Being Model*. [online]. 2020. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.18775/ijied.1849-7551-7020.2015.61.2005>

⁴⁰ DIENER, E. *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*. [online]. 2000. [cit. 2021-7-13]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

života jako celku, ale zabývá se i jeho očekáváními, konkrétním diskomfortem či prožívajícími náladami.⁴¹ Druhý přístup se nazývá **psychická pohoda**, která využívá eudaimonická opatření. Dle Ryffa se eudaimonická pohoda zaměřuje na vývoj a monitorování smysluplných cílů, naplnění lidského potencialu, seberealizaci a navazování kontaktu a vazeb s ostatními.⁴² Ve spolupráci s Keyesem identifikovali celkem šest dimenzí psychologického blahobytu, mezi které patří: sebezřetivost, smysl života, osobní růst, pozitivní vztahy s ostatními, autonomie a zvládnutí každodenních úkolů, výzev a prostředí.⁴³

Aby mohli učitelé efektivně vykonávat svoji profesi a zároveň podporovat duševní zdraví svých studentů, tak sami musí být v psychické pohodě. Vzdělávací instituce by měly zajistit svým pracovníkům podporu v oblasti psychohygieny. Nabídnout pomoc vztahující se ke zvýšení odolnosti duševního rozpoložení a poskytnout vzdělávací programy k prevenci výskytu syndromu vyhoření. Další možností, jak ulehčit učitelům, kteří byli vytíženi on-line výukou, bylo odebrání jiných povinností, např. administrativních. Vedení škol by mělo brát na vědomí, že pracovní zatížení pedagogů se za poslední rok dramaticky zvýšilo a jejich tolerance vůči stresu se naopak snížila. Proto se učitelé mohou obrátit na subjekty poskytující psychosociální služby, využívat informace týkající se duševní hygieny, nebo požádat o jakoukoli jinou pomoc související s danou situací. Organizací nabízejících podporu a pomoc v této konkrétní oblasti je mnoho a mezi nejznámější patří:

- Psychologická pomoc NPI pro učitele
- HZS ČR, Virtuální asistenční centrum
- Portál ministerstva zdravotnictví
- Covid portál: výčet krizových linek⁴⁴

⁴¹ VEENHOVEN, R. *Happiness: Also known as 'life-satisfaction' and 'subjective well-being'* [online]. 2012. [cit. 2021-8-09]. Dostupné z: 10.1007/978-94-007-2421-1_3

⁴² CHEN, F. a spol. *Two Concepts or Two Approaches? A Bifactor Analysis of Psychological and Subjective Well-Being*. [online]. 2013. [cit. 2021-8-15]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-012-9367-x>

⁴³ HAUSLER, M. a spol. *Distinguishing Relational Aspects of Character Strengths with Subjective and Psychological Well-being*. [online]. 2017. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01159>

⁴⁴ Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Distanční výuka a duševní zdraví metodické doporučení pro školy*. [online]. 2021. [cit. 2021-7-17]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/doporuceni-k-distancni-vyuce-a-dusevnimu-zdravi/>

3.3.3 On-line výuka

„Pojem on-line výuka je obecně označován takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji.“⁴⁵

Koronavirová situace měla za následek uzavření podniků, restaurací, kulturních akcí, ale došlo i k uzavření školských zařízení a vzdělávacích institucí. Zatímco se vláda a zaměstnanci integrovaného záchranného sboru pokoušeli zpomalit průběh pandemie, vzdělávací systémy naopak nadále aktivně podporovaly a šířily kvalitní a efektivní výuku. Pedagogičtí pracovníci museli takřka přes noc přesunout tradiční výuku do elektronické podoby, změnit ustálené paradigma vzdělání a operativně fungovat na různých online platformách. Dále si museli osvojit nové metody a klíčové nástroje elektronického učení, které podpořily a zjednodušily přechod na model on-line vzdělávání. K přeměně na distanční školu napomohly následující nástroje jako jsou Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Skype. Prostřednictvím těchto sítí bylo možné vést výuku a organizovat různá školení, vzdělávací kurzy, doučování či sdílet obsahy dokumentů jako jsou PDF, Word, Excel, PowerPoint Presentace, fotografie, video záznamy.⁴⁶

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR) vytvořilo webovou stránku #NaDálku, která ze začátku nabízela aktuální informace, zkušenosti či inspirace, jak vzdělávat na dálku a poskytovala tak pomoc učitelům, studentům a rodičům.⁴⁷ Akademie věd ČR zas na svém facebookovém profilu uveřejňovala zajímavé a naučné pokusy, on-line výstavy, e-zdroje či literaturu. Pomoc poskytla i Česká televize, která během mimořádných opatření na svých obrazovkách vysílala projekt nazývaný UčíTelka. Jednalo se o interaktivní pořad, který byl určen primárně žákům prvního stupně základních škol.⁴⁸ Další státní instituce, která nabídla podporu jak pedagogům, tak studentům bylo Ministerstvo vnitra ČR, které na svém oficiálním portálu umožňuje přístup k vzdělávacím

⁴⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro vzdělání distančním způsobem*. [online]. 2020. [cit. 2021-8-15]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf

⁴⁶ POKHREL, S. a spol. *A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning*. [online]. 2021. [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2347631120983481>

⁴⁷ #NaDálku. Webový portál k výuce na dálku MŠMT [online]. 2020. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://nadalku.msmt.cz/cs>

⁴⁸ ČT24. *Česká televize spustí vyučování prostřednictvím obrazovky. Pořadem UčíTelka reaguje na zavření škol*. [online]. 2020. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3062122-ceska-televize-v-pondeli-spusti-vysilani-pro-skolaky-porad-ucitelka-okamzite-reaguje>

materiálům. Pro pedagogy je zde uveřejněn dokument „Doporučení pro učitele“, který byl sepsán pod záštitou katedry psychologie Masarykovy univerzity. Příručka v bodech navrhuje pro mateřské školky a základní školy, jak na výuku během pandemické krize.⁴⁹

Na začátku pandemie se on-line výuka teprve rozbíhala, kantoři se s danou situací seznamovali a snažili se ji pro své studenty co nejvíce ulehčit. Odlišný způsob vyučování měl vliv na různé aspekty učení, a tak mezi učiteli převládala obava z toho, co všechno se změní. Mezi takový aspekt lze zařadit hodnocení on-line výuky. Kantoři z počátku nevěděli, jak daný způsob vzdělání hodnotit, tudíž mnohým studentům nebyla poskytnuta zpětná vazba.⁵⁰ V rámci distanční výuky nebyli studenti a pedagogové ve fyzické blízkosti a docházelo tak větší pravděpodobnost podvádění, se kterým se učitelé museli potýkat. Důsledkem opisování byla neprůkaznost studentových vědomostí, zpětná vazba byla pro učitele nekvalitní a celkový výsledek o tom, zda distanční výuka fungovala, byl ze začátku nejasný. Tento problém se týkal zejména základních a středních škol, kde nejsou zavedeny plagiátorské softwary v takové míře, jako tomu je na školách vysokých.⁵¹ Tuto problematiku značně usnadnilo MŠMT ČR, které na své oficiální webové stránce přehledně uveřejňuje doporučení, jak pro ZŠ, SŠ, tak i vysoké školy (VŠ). Tato doporučení uvádí, jak hodnotit on-line výuku (testy, prezentace), přijímací zkoušky, nebo jak odevzdávat úkoly.⁵²

„Vyučující i žáci se ocitli ve velmi složité situaci. V podstatě ze dne na den se měla rozběhnout distanční výuka, přičemž drtivá většina vyučujících neměla žádnou zkušenost s platformami vhodnými pro výuku na dálku.“⁵³

⁴⁹ Ministerstvo vnitra České republiky. *Materiály a odkazy pro práci s dětmi*. [online]. 2020. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/materialy-a-odkazy-pro-praci-s-detmi.aspx>

⁵⁰ Koronavirus. edu.cz. *Jak na hodnocení online výuky?* [online]. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/clanky/jak-na-hodnoceni-online-vyuky>

⁵¹ BRDIČKA, B. *Podvádění při online výuce*. [online]. 2020. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22508/podvadeni-pri-online-vyuce.html/>

⁵² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Možnosti ověřování výsledků učení a kompetencí distanční formou*. [online]. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/moznosti-overovani-vysledku-uceni-a-kompetenci-distancni>

⁵³ Člověk v tísní Česká republika. *Největší problém distanční výuky v ČR je podle učitelů zapojení studentů*. [online]. 2021. [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/nejvetsi-problemy-distancni-vyuky-v-cr-7491gp>

On-line výuku lze brát jako formu práce z domova, kterou učitelé vykonávali z jiného místa, než je oficiální pracoviště. Rychlý přechod na distanční vzdělání nebyl pro učitele zrovna lehký. Museli vykonávat práci mimo školní prostředí. Byli nuceni, ať už ze strany vedení školy či rodičů, k proškolení a aplikaci nových výukových metod či sváděli boj s psychickými a sociálními dopady, které s touto formou práce na dálku souvisejí.⁵⁴ Tato situace vzbudila ohromnou vlnu solidarity mezi kantory, kteří si prostřednictvím komunit sdíleli rady, jak vést on-line hodiny, které internetové zdroje používat, a jak celkově vyučovat formou distance.⁵⁵

Školství nebylo na pandemickou situaci připraveno a na novou formu učení už vůbec ne. Nikdo z pedagogů nemohl tušit, že jednou jejich práce bude takto vypadat a že budoucí generaci studentů budou vzdělávat prostřednictvím počítačové obrazovky.

3.3.4 Výhody a nevýhody on-line výuky

Tento typ výuky představuje budoucnost vzdělávacího systému. Digitální podoba učení má potenciál zvýšit edukativní příležitosti a podpořit rozvoj nových pedagogických metod. Je těžké říct, zda distanční model vzdělání je výhodný a plně funguje, nebo naopak. On-line výuka byla považována na „nový normál“ a učitelé po celém světě se tomuto fenoménu i nadále přizpůsobují. Následující kapitola se zaměřuje na výhody a nevýhody distanční výuky, které jsou vnímány z pohledu učitelů. Zároveň jsou zde zakomponovány pozitiva i negativa práce z domova, jelikož on-line vyučování lze brát jako určitou formu práce na dálku.

Výhodou on-line výuky je **úspora času**, která souvisí s dopravou. Každodenní dojíždění odpadlo, což přineslo velké plus především těm kantorům, kteří dojížděli z větších vzdáleností. Zároveň se nemuseli stresovat tím, zda bude mít třeba autobus zpoždění nebo zda stihnout včas vyzvednout dítě ze školky. **Úspora nákladů** je další výhoda, která je spojena také s dojížděním. Tím, že se výuka vedla především z prostředí jejich domova, tak učitelé ušetřili finance určené na dopravu, obzvláště, když volili cestu do školy osobním autem. Pracovní dobu si mohli **flexibilně** rozvrhnout v rámci svých

⁵⁴ POKHREL, S. a spol. *A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning*. [online]. 2021. [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2347631120983481>

⁵⁵ EDUin: Informační centrum o vzdělávání. *Online výuka je výzva i pro nejlepší učitele, jak dále vzdělávat své žáky s péčí*. [online]. 2020. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/online-vyuka-je-vyzva-i-pro-nejlepsi-ucitele-jak-dale-vzdelavat-sve-zaky-s-peci/>

možností, protože některé vyučovací hodiny si mohli organizovat dle svých potřeb. S flexibilní formou práce je spojena i **možnost starání se o děti**. V souvislosti s prací pedagoga to mohlo být obtížnější, ale zodpovědný učitel ví, že jeho práce musí být odvedena za jakékoliv situace.⁵⁶ Názory učitelů na on-line vyučování jsou smíšené. Část kantorů díky vzdělání na dálku mělo více času na sport, rodinu či sama sebe, ale najdou se i tací, kterým distanční vzdělání zabralo více času než normální výuka. Frombergerová ve svém článku uvádí rozhovory s účastníky vzdělávacího procesu, kde jeden z učitelů popisuje přípravu on-line výuky jako časově náročnou a vyčerpávající.⁵⁷ Celkem 79 % učitelů dle výzkumné studie Učitel naživo tento výrok potvrzuje.⁵⁸ Mezi další výhodu on-line výuky lze zařadit **seberozvoj**. S novým stylem učení přicházejí i nové metodiky, jak efektivně vést výuku. Seberozvoj kantorů souvisel především s technologiemi, které se staly primárním nástrojem distančního vzdělání. Učitelé se pokoušeli distanční vyučování pojmout zábavným a kreativním způsobem, který by bavil, jak je samé, tak i studenty.⁵⁹

Naopak negativní postoj k on-line výuce má ředitel organizace Učitel naživo, který konstatuje, že učitelé v dnešní době už melou z posledního. Práce pedagoga je sama o sobě náročná a pandemická situace spolu s učením na dálku to vše jen umocnilo. Dle jeho názoru jsou učitelé na pokraji sil.⁶⁰ Za největší nevýhodu distanční výuky jsou považovány **technologie**. Jejich zavedení do běžného vyučování překvapilo mnoho pedagogů, kteří měli potíže s tím, jak s určitými programy zacházet. Technická neznalost vedla u učitelů k poklesu jejich motivace či naprostému odmítnutí zavedení nových prvků výuky. Kantoři často ani neměli vyhrazený určitý subjekt, na který se mohli obrátit v případě dotazů. On-line technologie jsou v dnešním světě velice rozšířené, ale nelze je aplikovat na vše. Některé předměty vyžadují, aby učitelé svým žákům ukázali praktické dovednosti, které se týkají především průmyslových a technických oborů. Obtížná implementace distanční výuky byla i v případě laboratorních a lékařských procesů či vyučování hry na hudební nástroj.

⁵⁶ DANDOVIÁ, JUDr. E. *BOZP, homeworking a home office*. [online]. 2021. [cit. 2021-7-13]. Dostupné z: <https://www.praceamzda.cz/clanky/bozp-homeworking-home-office>

⁵⁷ FROMBERGEROVÁ, Anna. *Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu* [online]. 2020, s. 226. [cit. 2021-8-15]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14141/11814>

⁵⁸ Učitel naživo. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*. [online]. 2021. [cit. 2021-8-15]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf>

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ ČMUCHÁLKOVÁ, A. *Distanční výuka je vyčerpávající. Někteří učitelé melou z posledního*. [online]. 2021. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://www.generace20.cz/domaci/distanzni-vyuka-je-vycerpavajici-nekteri-ucitele-melou-z-posledniho>

Během výuky se učitelé museli bezhlavě spoléhat na funkčnost technologické infrastruktury, která často byla nespolehlivá a docházelo tak k technickým problémům.⁶¹ Výzkum organizace Člověk v tísni zjistil, že 85 % učitelů nemělo před pandemií žádné zkušenosti s platformami, skrz které se distanční vzdělání vede. Nejvíce využívané jsou komunikační služby MS Teams, přes které vyučuje téměř polovina (45 %) kantorů, o něco méně (36 %) je používán Google Classroom.⁶² Distanční vzdělání zabránilo i **přímému kontaktu** mezi studenty a pedagogy, který je považován za hlavní esenci této profese. Bylo zjištěno, že až 30 % žáků ztratilo během on-line výuky kontakt se svými kantory, přičemž žáci považují tuto skutečnost za nejvíce obávanou. Studenti dále zmínili, že jim chybí přímý výklad od učitelů.⁶³ Tradiční výuka stojí na třech zásadních prvcích, a to na mimice, postoji těla (posturika) a na hlasu učitele. Přejít do on-line podoby posílil důraz na hlas pedagoga, zbylé prvky vyloučil, ale fyzickou přítomnost učitele to nenahradilo.⁶⁴

3.4 Dopady práce z domova na prožívání učitelů

Více jak miliarda lidí byla v důsledku koronavirové krize sociálně distancována od svých rodin, přátel a práce, ve svých domácnostech, aby se zamezilo šíření viru. Odtud také vykonávali naprostou většinu činností – obývací pokoj se stal nákupním centrem, posilovnou i kancelář. Práce z domova sebou přináší i pozitivní věci. Tento způsob umožňuje pracovníkům možnost vlastní volby dresscodu, výběr pracovního prostředí a nemusí řešit dopravní situaci. Na druhou stranu práce na dálku dává lidem možnosti, které by za normálních pracovních podmínek dělat nemohli. Lidé začínají z nedostatku pravidelných rutin ztrácet schopnosti rozlišovat mezi tím, kdy vykonávat předepsanou práci a kdy si mají udělat volný čas. Tento přístup dává podnět ke vzniku různých typů závislostí. Následující kapitola pojednává o dopadech on-line výuky na prožívání učitelů.

⁶¹ ZOUNEK, Jirí a Petr SUDICKÝ. Heads in the Cloud: Pros and Cons of Online Learning [online]. 2013. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: doi:10.13140/rg.2.2.34075.87840

⁶² Člověk v tísni Česká republika. *Největší problém distanční výuky v ČR je podle učitelů zapojení studentů*. [online]. 2021. [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/nejvetsi-problemy-distancni-vyuky-v-cr-7491gp>

⁶³ Education.cz: *Studentům chybí spolužáci, ale i výklad učitelů* [online]. 2019. [cit. 14.08.2021]. Dostupné z: <https://education.cz/blog/pruzkum-studentum-chybi-spoluzaci-ale-i-vyklad-ucitelu>

⁶⁴ NIŤÁ, V. a spol. *The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic* [online]. 2021. [cit. 2021-7-14]. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5311/htm>

3.4.1 Sociální izolace a osamělost

Sociální psycholog Griffin definuje sociální izolaci jako absenci vztahů či slabost sociálních sítí, které lze rozdělit na dvě úrovně. V případě, že jedinec nemá žádný kontakt mimo společnost ani s rodinou a přáteli, jedná se o úroveň individuální sociální izolace. Pokud ale osoba nenavazuje kontakt pouze se společností, hovoříme o sociální izolaci na širší úrovni.⁶⁵ Hawthorne pojímá izolaci jako život bez společnosti, s minimem sociálních kontaktů a malou sociální podporou. Osoba se cítí izolovaná, odloučená od ostatních a může trpět osamělostí.⁶⁶

Fyzický distanc se nevyhnul ani učitelům, kteří převedli tradiční výuku do virtuální podoby a byli tak nuceni zamezit mezilidským vztahům typickým pro vzdělávací sféru. Každodenní kontakt se studenty probíhal skrz on-line nástroje a upevňování kolegiálních vztahů se snížilo na minimum. Pro některé pedagogy byla izolace pozitivní zkušenost – možnost být sám/a je pro řadu z nich způsobem relaxace či meditace. V případě, že sociální distanc vyvolává stavy úzkosti, deprese či osamění, jedná se o varovné příznaky spojené s nezdravou izolací. Mezi nežádoucí příznaky lze zahrnout, že jedinec:

- se záměrně vyhýbá společenskému kontaktu,
- opěťovaně ruší své plány a následně cítí úlevu z jejich anulování,
- pociťuje psychickou nepohodu v podobě panických záchvatů či úzkostí při pomyšlení na společenské interakce,
- má strach z účasti na sociálních aktivitách,
- zdržuje se velkou část času mimo společnost a preferuje samotu.⁶⁷

Podobný termín, který je často zaměňován se sociální izolací, je osamělost. Kim Os tvrdí, že se jedná o postrádání sociálních interakcí. Lze to vysvětlit tak, že jedinec pociťuje samotu tehdy, když existuje rozpor mezi skutečným sociálním vztahem a vztahem, který jedinec potřebuje, přeje si ho a touží po něm.⁶⁸ Peplau a Perlman doplňují, že pocit samoty

⁶⁵ GRIFFIN, J. *The Lonely Society*.; 2010, s. 14-16.

⁶⁶ HAWTHORNE, G. *Measuring social isolation in older adults: Development and initial validation of the friendship scale*. [online]. 2006. [cit.2021-813]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/27522594>.

⁶⁷ Tulane University. *Understanding the Effects of Social Isolation on Mental Health*. [online]. 2020.[cit. 2022-3-7]. Dostupné z: <https://publichealth.tulane.edu/blog/effects-of-social-isolation-on-mental-health/>

⁶⁸ JUNG, Y a J LEE. *A Study on Concept Analysis of Loneliness*[online]. 2018.[cit. 2021-7-15]. Dostupné z: <https://www.koreascience.or.kr/article/JAKO201810866003919.pdf>

postihuje všechny věkové skupiny, u kterých se mohou později vyskytnout emociální následky. Dále objasňují rozdíl mezi osamělostí a sociální izolací. Jsou to totiž výrazy, které spolu mohou souviset, avšak význam mají trochu odlišný. Samota je podle nich zážitek subjektivní a izolace naopak objektivní. Lidé tedy mohou být osamělí sami i v davu.⁶⁹

Osamělost je emoce vyjadřující zoufalost a odloučení – není závislá na míře sociálního kontaktu. Společenská izolace představuje nedostatečný kontakt s lidskými interakcemi. U některých lidí izolace může vyvolat pocit osamění, někteří se zas cítí sami, aniž by byli sociálně izolováni.⁷⁰

Pocit samoty mohli vnímat i učitelé během pandemie. Dny strávené ve třídách plných dětí, na které jsou učitelé běžné zvyklí, se změnilly na relativní izolaci s minimem sociálního kontaktu se studenty či kolegy. Vznikl tak omezený prostor na možné dotazy, rady či řešení vzniklých nesnází. Povolání učitele je už samo o sobě povoláním osamělým, kdy kantor vede sám výuku a po celou dobu je uzavřen se svými problémy. A proto by se učitelé měli s takovými potížemi svěřovat lidem, kteří prožívají stejnou situaci a jsou schopni se do ní vžít, popřípadě poskytnou vzájemnou podporu. Změna režimu mohla vyvolat osamělost, která má řadu negativních příčin. Z psychického hlediska může osamění u lidí způsobit deprese, stresové stavy, sebepodceňování, psychickou nepohodu nebo sebevražedné myšlenky.⁷¹

3.4.2 Závislosti

Aby se lidé vyrovnali se stresem, který souvisel s pandemickými opatřeními (sociální izolace, práce z domova atd.), začít s nadměrnou konzumací alkoholu byl pro ně jedním z mnoha východisek. Dle americké studie je uvedeno, že během výkonu práce z domova každý třetí Američan požije alkohol. Také bylo zjištěno, že u mnohých lidí daná situace může vyvolat relaps. Obecně platí, že při požívání alkoholických nápojů, dochází k negativnímu ovlivňování schopností. Jestliže pracovník konzumuje alkohol během

⁶⁹ BERG, John H. a Letitia Anne PEPLAU. *Loneliness. Personality*. [online]. 1982.[cit. 2021-7-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0146167282084004>

⁷⁰ National Institute on Aging. *Loneliness and Social Isolation-Tips for Staying Connected*. [online]. 2021. [cit. 2022-3-7]. Dostupné z: <https://www.nia.nih.gov/health/loneliness-and-social-isolation-tips-staying-connected>

⁷¹JUNG, Y a J LEE. *A Study on Concept Analysis of Loneliness* [online]. 2018. [cit. 2021-7-15]. Dostupné z: <https://www.koreascience.or.kr/article/JAKO201810866003919.pdf>

pracovní doby, může to mít vedlejší dopady na jeho výkon a chování. V zaměstnání se dané nežádoucí příznaky mohou charakterizovat následně:

- Omezená schopnost být soustředěný
- Neúčast na pracovních schůzích
- Absence po delší časové období
- Pracovník vydává špatná rozhodnutí, která mají nepříznivý dopad na celý pracovní tým či společnost
- Nízká úroveň produktivity
- Nedostatečný a nekvalitní pracovní výkon⁷²

Další závislost, kterou mohla způsobit práce z domova, je přejídání. Vacek charakterizuje tuto potřebu jídla jako nekontrolovatelnou touhu jíst, jejíž následkem je vysoký příjem kalorií. Tato porucha není zaměřená na jídlo jako takové, ale hlavním objektem závislosti je zde chování, které s tím souvisí. Patologické přejídání se projevuje v opakujících se epizodách, kdy má jedinec nutnost přijmout nadměrné množství potravin za velmi krátkou dobu. Poté nastanou úzkostné, depresivní stavy a pocit viny.⁷³ Jídlo bývá v mnoha případech bráno jako emoční potěšení, které na chvíli člověka zbaví stresu, ale celkový problém neřeší. Přejídání je možné chápat jako odpověď na určitou situaci – zde je to situace, kdy lidé museli dodržovat sociální distanc, pracovat na home office atd.⁷⁴

Vzhledem k tomu, že veškerá výuka se přetransformovala do on-line formy, zvýšila se tak pravděpodobnost vzniku závislosti na IKT. Ačkoli IKT umožňují zefektivnit práci, snazší přístup a navázat spojení, může mít tato forma i negativní vliv. Osoba si může vytvořit závislost na internetu, která se projevuje jako vysoká míra jeho využívání. Komplikace s tím spojené se mohou objevit ve čtyřech životních oblastech jedince – mezi ně patří psychická, školní, pracovní a poslední je oblast sociální. Na základě odborných výzkumů bylo zjištěno, že závislost na internetu z obecného hlediska nenastane. Vznik

⁷² HARRISON N. *Drinking Alcohol While Working from Home: Is It a Problem?* [online]. 2020. [cit. 2022-3-9]. Dostupné z: <https://www.eleanorhealth.com/blog/drinking-alcohol-while-working-from-home-is-it-a-problem>

⁷³ Prev-centrum. *Nelátkové závislosti*. [online]. [cit. 2021-10-9]. Dostupné z: <https://www.prevcentrum.cz/informace-o-drogach/nelatkovye-zavislosti/>

⁷⁴ RO, Christine. *Coronavirus: How to avoid overeating when working from home*. [online]. 2020. [cit. 2021-10-9]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/worklife/article/20200331-how-to-eat-a-healthy-diet-when-work-from-home-coronavirus>

potřeby být na internetu vyvolávají spíše konkrétní webové stránky či aplikace, které nejčastěji umožňují obousměrnou komunikaci. Konkrétně existují tři typy závislostí na internetu:

- Závislost na online hrách
- Závislost na online komunikaci (sociální sítě)
- Závislost na pornografických stránkách ⁷⁵

⁷⁵ Adiktologická ambulance. *Jak se závislost na internetu definuje?* [online]. 2010.[cit. 2021-10-9]. Dostupné z: <https://poradna.adiktologie.cz/article/zavislost-na-internetu/jak-se-zavislost-na-internetu-definuje>

4 Vlastní práce

4.1 Rozhovory s učiteli

Následující kapitola vlastní práce se zabývá stěžejním výzkumem, který má formu rozhovorů. Nejprve je charakterizován výzkumný problém, který přispívá k objasnění a hlubšímu pochopení dané problematiky a dále je představena metoda, kterou byly rozhovory vedeny. V další části jsou uvedeny subjekty, které se rozhovoru účastnily, a poté jsou specifikovány sekce, do kterých byly otázky rozhovoru rozděleny na základě zkoumaných témat. Každá sekce je ukončena shrnutím, které uceluje danou problematiku.

4.1.1 Charakteristika zkoumaného problému a metoda vedených rozhovorů

Cílem diplomové práce je vyhodnotit problematiku on-line výuky z mnoha zkoumaných aspektů, na které nahlíželi samotní aktéři (učitelé). Z důvodu komplexnějšího objasnění reálného obrazu tohoto fenoménu je vlastní práce rozdělena na dvě části, a to na rozhovory s pedagogy a dotazníkové šetření, které je podrobněji zkoumáno v dalším úseku vlastní práce viz. kapitola 4. 2.

Záměrem autorky bylo na základě proběhlých rozhovorů zmapovat jaký vliv měla on-line výuka na psychologickou a sociální oblast učitelů základních a středních škol v Praze. Zajímalo jí, co učitelé během pandemické krize pociťovali v souvislosti s vykonávanou prací z domova a jak byla ovlivněna jejich psychika a sociální vnímání.

Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které byly nahrávány na mobilní zařízení a následně přepsány do textové podoby v programu Microsoft Word, kde došlo k jejich analýze. Analýza rozhovorů byla provedena prostřednictvím metody otevřeného kódování, která napomohla na základě kódů rozřadit odpovědi učitelů do potřebných kategorií a konceptů. Otázky (výčet v Příloze A) byly sestaveny tak, aby na sebe logicky navazovaly a přinášely potřebné výsledky. Z tohoto důvodu bylo vytvořeno celkem 5 sekcí ke snazší interpretaci otázek a pochopení. Osnovu sekcí lze charakterizovat takto:

- 1. Vnímání on-line výuky**
- 2. Sociální aspekty spojené s distanční výukou**
- 3. Psychické aspekty spojené s distanční výukou**
- 4. On-line výuka a rodinný život, aneb co nám výuka dala a vzala**
- 5. Rovnováha mezi pracovním a soukromým životem**
- 6. Závěrečné poznatky učitelů**

Samotné rozhovory probíhaly v rozmezí šesti týdnů od února a až do poloviny března. Délka jednoho rozhovoru se pohybovala v rozmezí 30 až 40 minut. Formální zahájení rozhovorů začalo vzájemným představením a následně byl pedagog požádán o souhlas s nahráváním. Každý účastník byl informován, že v případě, že na některou otázku nechce odpovídat, tak nemusí a rozhovor může být předčasně ukončen. Dva rozhovory se konaly formou zaslání otázek na respondentův e-mail s následným zpětným získáním informací. Tento přístup byl zvolen z toho důvodu, jelikož v tomto období byl nepříznivý epidemiologický stav a respondenti měli obavy z onemocnění Covid-19. Ostatní rozhovory proběhly prostřednictvím osobního setkání, kde autorka spatřuje výhodu v tom, že mohla pozorovat, jak učitel neverbálně jedná např. jak gestikuluje či jaká je jeho/její mimika.

Komunikace s danou cílovou skupinou probíhala skrz e-mail, kde byli konkrétní respondenti informováni o délce rozhovoru. Na jejich žádost jim byly zaslány i okruhy, na které se autorka během rozhovoru ptala a skrz e-mail probíhala domluva ohledně času a místa setkání.

4.1.2 Respondenti

Výzkumná cílová skupina byla tvořena učiteli základních a středních škol v Praze. Respondenti byli zvoleni podle toho, aby reprezentovali jak ZŠ, tak SŠ, různé školy v rámci Prahy, různé věkové kategorie (od 30 do 60 let) a aby bylo rovnoměrné zastoupení mužů a žen. Celkem bylo osloveno 20 učitelů, z čehož jich odpovědělo pouze 12. Nakonec se rozhovorů zúčastnilo učitelů 10 - zbylí dva rozhovor odmítli z důvodu časového vytížení a nepříznivé pandemické situace. Jednalo se tedy o výběr záměrný a nepravděpodobností. Výzkumný vzorek je složen ze 4 mužů a 6 žen a každý respondent byl z jiné školy. Kvůli anonymizaci učitelů bylo možné uvést jen jejich křestní jméno a první písmeno příjmení. Dotazovaní s tím souhlasili.

Tabulka 2 Seznam pedagogů

Jméno a příjmení	Vyučovaný předmět	Typ instituce
Mgr. Kamila Š.	Anglický jazyk	Základní škola
Mgr. Eva B.	Španělský jazyk	Základní škola
Mgr. Petr S.	Dějepis, Výtvarná výchova, IKT	Základní škola
Mgr. Jiří V.	Dějepis	Základní škola
Mgr. Kateřina S.	Český jazyk	Základní škola
Mgr. Tereza B.	Anglický jazyk	Střední škola
Mgr. Adéla Š.	Matematika, Tělesná výchova	Střední škola
Mgr. Petr P.	Český jazyk	Střední škola
Mgr. Petra K.	Anglický jazyk, Dějepis	Střední škola
Mgr. Hynek H.	Anglický jazyk, IKT	Střední škola

Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

4.1.3 Vnímání on-line výuky z pohledu učitelů

Tento blok sloužil jako úvod k samotné podstatě rozhovorů. Na jeho základě se autorka snažila porozumět termínu on-line výuka a s tím souvisejícím aspektům, jak ho chápe dotazovaný. Na prvotní otázku „*Jaká byla Vaše reakce, když v březnu v roce 2020 došlo k uzavření škol z důvodu pandemické nákazy?*“ byla reakce u všech zúčastněných stejná. Objevovaly se výrazy jako je „šok“, „překvapení, které nikdo nečekal“ a „nikdo si to také nedokázal představit“. U všech situace vzbudila obavu, jak desítky let budovaný školní systém bude teď fungovat. Petr P., Kateřina S. i Eva B. měli ze začátku obavy, co se bude dít, protože je to situace, která je pro všechny nová. Naopak pozitivně se k tomu ze začátku stavěli Hynek H. a Jiří V., kteří tuto změnu brali spíše jako prázdniny, ale ani jeden nečekal, že tento stav bude dlouhodobý.

Přechod do on-line výuky byl pro všechny pedagogy specifický, ale nejčastěji zmíněným úskalím byla technika, se kterou si moc nesesdli. Většina pedagogů uváděla, že se nepovažují za technické typy, protože právě technika znepříjemňovala celý proces výuky z důvodu výskytu problémů a poruch. Eva B. v souvislosti s tím tvrdí, že často naráželi na technické nedostatky, kdy dětem nefungovaly kamery či mikrofony nebo si je dokonce samy nechtěly zapínat, čímž spoustu času z vyučování strávili pouze nad řešením těchto nepříjemností. Nešlo ale jen o technickou stránku, ale i časovou náročnost, protože

příprava na hodiny pak trvala daleko déle než obvykle a Adéla Š. v rámci toho doplňuje: „*Než se s tím člověk naučil se všemi programy, vytváření testů, než vlastně zjistí, jak to funguje, co vlastně nejsou schopni studenti opsat, co jsou schopni opsat, jak je dotlačit k tomu, aby se učili, aby to nebylo jenom, že člověk stráví strašně moc času přípravou té výuky a ono to pak vlastně nemá ten dopad, který bych chtěl*“. Naopak Hynek H., který IKT vyučuje a Petr P., který má technologie jako zálibu, uvedli, že přechod na tento typ výuky pro ně byl výrazně snazší než pro jejich kolegy a pro Petra S. byl dokonce velmi pohodlný.

Nově vzniklá situace pro všechny byla náročná, překvapivá a ze začátku i chaotická a přechod do on-line podoby nebyl snadný. Bylo tomu tak zejména, protože kantoři byli odkázáni na techniku, se kterou většinou neměli zkušenosti, ne vždy fungovala, a také jí museli věnovat daleko více času na úkor výuky.

On-line forma už je sama o sobě dost velká změna oproti té tradiční, a tak bylo důležité zjistit, jak nový způsob výuky ovlivnil či změnil jejich styl vyučování. Velká změna nastala především v rozvrhu. Ze standartních 45minutových hodin se staly 30minutové, protože schopnost soustředit se a udržet pozornost u počítače je dle učitelů těžší a náročnější. Učitelé také zmiňovali, že brali jen základy učiva a nezacházeli do podrobností, protože v tomto formátu to ani nebylo možné. „*Část těch věcí jsme přesunuli víc na ty děti a snažili jsme se skutečně bazírovat jen na těch základních vědomostech, základních znalostech, a to se snažit nějak upevňovat a spíš, než abychom směřovali do hloubky, tak upevňovat nějaké základní učivo. Takže z mé strany jsme určitě slevili.*“ uvádí Petr P. On-line výuka ovlivnila i sociální vazby, a především komunikaci vztah učitel-žák. Petra K. je zvyklá s žáky aktivně komunikovat a tato vazba jí při výuce velmi chyběla. Její žáci byli zvyklí mít vypnuté mikrofony, aby se navzájem nerušili, takže když ona, nebo nějaký žák, řekli vtípnou poznámku či komentář, při kterých se obvykle všichni zasmějí, v on-line prostředí si kvůli zasmání nikdo mikrofon nezapnul a ve finále tento pocit, že mluví do černé díry byl pro ni velice nepříjemný. S tím souhlasí i Hynek H. Mnoho pedagogů (např. Tereza B. či Eva B.) se snažilo s žáky daleko více komunikovat, a dokonce do výuky za komponovali hry a interaktivní prvky.

Při změně výukového formátu (přechod z off-line do on-line) se bohužel některé věci limitovaly nebo dokonce úplně vypadly. Tázání učitelé nejvíce postrádali přímou interakci se žáky. Dle Petra P. „*Nikdy on-line výuka nemůže suplovat přímý kontakt*“. S tímto

výrokem souhlasí absolutní většina respondentů. V rozhovorech také padlo, že postrádali přesné instrukce z MŠMT a „*Školy dle mě byly hozeny do toho prostředí s myšlenkou*“: „*nějak si s tím poradíte.*“, říká Petra K. z jejíž reakce je možné odvodit, že na začátku on-line výuky to pro ni byl šok a očekávala, že MŠMT napomůže k efektivnějšímu zvládnutí dané situace.

Naopak výhody tohoto způsobu vzdělání učitelé spatřovali zejména v absenci dojíždění do školy a překvapivě u některých i technický aspekt. Co se zprvu zdálo jako nepřekonatelná překážka, nakonec posílilo znalosti pedagogů – většina z nich totiž uvedla, že se díky pandemii naučili zacházet s technologickými programy.

Z výše uvedených poznatků lze tedy konstatovat, že učitelé vnímali on-line výuku spíše v negativním smyslu. Postrádali zejména osobní kontakt a museli slevit z nároků, které kladli na své žáky, protože cíl výuky se přeorientoval z obsáhlého výkladu na udržení pozornosti a základní úroveň výuky.

4.1.4 Sociální aspekty spojené s on-line výukou

Stěžejní částí teoretické práce je kapitola *Vliv on-line výuky na pedagogii* pojednávající i o psychosociálních dopadech, které daný styl výuky mohl způsobit. Proto autorka ve svých rozhovorech začlenila otázky zkoumající sféru sociální, popsána v následující sekci, a psychologickou, v sekci níže.

První rok pandemie museli učitelé vést výuku pouze distančně z izolace jejich domova, což mohlo mít dopad na jejich sociální potřeby. Kontakt s kolegy, žáky, rodinou či kamarády postrádala naprostá většina respondentů. Jelikož mají s kolegy povětšinou dobré vztahy, setkávání se na chodbě či v kabinetě jim tedy velmi chybělo. Dodávali, že to jsou především kolegové stejných vyučovaných předmětů, např. „matrikářská sekce“ nebo „jazykáři“. Jinak to ale vnímali Kateřina S. i Petr P., kteří se považují spíše za introverty a chyběla jim fyzická interakce s jejich studenty, ale ve velké míře nepostrádali setkávání se s kolegy.

Co se týká vzájemné komunikace mezi učiteli, názory jsou smíšené. Část tázaných kantorů měla vedením školy stanovené organizační schůze, na kterých se pravidelně museli setkávat. Některým se komunikace zdála stejná jako v běžné formě výuky. Někteří zmínili, že se komunikace snížila na minimum a jiní zas tvrdí, že nějaký kontakt se mezi sebou opravdu snažili mít, ale jak uvádí Kamila Š.: „*Absolutně to nemá šanci vynahradit,*

ten dennodenní kontakt.“ Po profesní stránce, ale mnoho pedagogů uvedlo (Tereza B., Adéla Š. nebo Kateřina S.), že spolu naopak komunikovali daleko více než by tomu bylo v off-line výuce. Bylo třeba se totiž podporovat nejen po psychické stránce, ale právě i v té profesní. Vyměňovali si rady a tipy nejen ohledně témat, jak vést výuku nebo jaké inovativní prvky přidávat, aby se studenti nenudili a výuka je zaujala, ale stěžejní byla vzájemná pomoc, která vedla k usnadnění práce, sebezvoji a celkově psychické pohodě učitelů.

Jejich sociálním potřebám určitě nepomohla stereotypní rutina, kterou si museli nastavit pro zvládnutí distanční výuky. Ta spočívala zejména v izolaci, kde nemohli interagovat nejen se svými žáky, ale v obecné rovině jakéhokoliv kontaktu mimo školu. Hynek H. uvádí, že: *„Denní rutina byla stejná a vůbec se neměnila. Nepotkával jsem nikoho nového a byl jsem vlastně jenom doma, tak už začala být strašně otravná. Velmi mi chyběl jakýkoliv sociální kontakt i s těmi studenty, i když tam nějaká reakce byla, tak i přesto to bylo ubíjející a už mě to popravdě nebavilo“*. Paní Kamila Š. má stejný názor, co se týká každodenní stejné rutiny a zároveň dodává: *„Ale jinak zase mi nepřišlo, že by mě to osobně nějak sociálně poznamenalo, tak jako že bych propadala nějakým depresím. Měla jsem spíš fyzické problémy s tím to „usedět“*. Zbylí učitelé se shodovali v tom, že jediné, co považovali za velký sociální zásah byl omezený kontakt. Vadilo jim, že se nemohli setkávat jak s lidmi ze školního prostředí (především studenty), tak i z rodinného/osobního kruhu. Právě stýkání se i s lidmi mimo pracoviště (kolegové a žáci) učitelům napomáhá uspokojovat jejich sociální potřeby a tím i nastolit psychickou pohodu pro výkon profese. Pro Jiřího V. a Adélu Š. se postupem času kontakt na pracovišti stal nadměrným, a to z důvodu absence stýkání se s lidmi mimo něj – chyběla jim rodina, přátelé, náhodná setkání, balanc.

Klíčovým aspektem této části rozhovoru bylo prozkoumat téma izolace a sociální deprivace. Na otázky s tímto předmětem byly velmi překvapivé reakce – i když všem chyběl sociální kontakt a vadila jim stereotypní rutina, naprostá většina nepocítovala jakoukoliv formu osamění či deprivace a celkově by uvedli, že sociálně nestrádali. Chyběla jim například kultura nebo volnost pohybu, ale v nějaké velké míře je situace nepoznamenala. Výjimkou je ale Adéla Š., která pocítovala osamělost a úzkosti nejvíce v souvislosti s rodinou, nebo Tereza B., protože jí dělala nevědomost, jak bude reagovat po psychické stránce.

Za největší dopad on-line výuky učitelé nepovažují ani tak osobní nepohodu, jako spíše nedostatečnou sociální interakci se studenty. Učitelé během distanční formy postrádali své kolegy a co se týče komunikace, tak ta měla různé podoby. Z poznatků z teoretické části lze mluvit o profesi učitele jako o povoláním sociálním, pro které je kontakt se studenty nezbytnou esencí, což potvrzují i výpovědi dotazovaných. Na druhu stranu lze ale konstatovat, že ačkoliv byla fyzická interakce se studenty a kolegy snížena na minimum, tak ani přes to většina učitelů nepociťovala výrazné sociální strádání.

4.1.5 Psychické aspekty spojené s on-line výukou

Prostřednictvím této sekce bylo zjišťováno, zda měla distanční výuka vliv na psychiku pedagogů a pokud ano, jak značný byl. Dle některých studií on-line výuka napomohla ke zhoršení duševního zdraví u žáků, rodičů, a proto autorku zajímalo, jestli to dle názorů respondentů ovlivnilo i je samotné.

Většina dotazovaných souhlasila s tím, že náhlá změna stylu výuka, a s tím související náležitosti, měly psychický dopad na pedagogickou obec. Kamila Š. nepozorovala nějaké drastické změny v řadách svých koleů, ale obecně si myslí, že psychika pedagogů „byla poznamenána“. Podobný názor má i Petra K., která zmiňuje: *„To, co jsem tady (v její škole pozn. autora) byla schopná pozorovat, tak určitě. Ne všichni, ale někteří určitě. Učitelé tady třeba špatně nesli to, že měli pocit, že dělají maximum, ale že ti žáci nedostatečně reagují, protože to v té hodině neviděli nebo neviděli to v té výuce prezenční, ale jenom mohli hodnotit, co se ozývalo v on-line hodinách nebo to, co odevzdávali. Takže někteří, to cítili jako deprivaci a u některých to skončilo, že odešli, že to neustály.“* Názor sdílí Tereza B., která se také setkala v rámci své školy s tím, že učitelé on-line výuku nezvládali po psychické stránce a odešli. Petr P. pak doplňuje, že psychickou nerovnováhu mohl způsobit i nárůst on-line administrativy, kterou on, a myslí si, že i ostatní učitelé, nestíhal.

Dále autorku zajímalo, jaký vliv z psychologického hlediska měla distanční výuka na ně samotné konkrétně. Adéla Š. je toho názoru, že se se situací vyrovnala vcelku dobře, protože se nepovažuje za člověka, který by měl potřebu vyhledávat velké skupiny lidí či ruch velkoměsta, a naopak to brala jako příležitost trávit více času s rodinou v přírodě. Podobně na tom byla i Kateřina S., která si dokázala psychickou pohodu udržet, ale i tak je ráda, že on-line výuka již skončila. I ostatní učitelé se s výrokem, že se se situací sžili

relativně bez větších psychických následků, shodovali. Z počátku byli někteří (např. Petra K. nebo Eva B.) vyděšení, měli strach či se dokonce izolovali, ale po nějaké době se vše ustálilo, a naopak byli trochu frustrovaní a unavení z nudné rutiny a stereotypu. Na faktoru únavy se shodovali všichni mužští zástupci z dotazovaných.

Psychická nepohoda byla řešena různými způsoby, jedním z nich bylo vytvoření si rutiny a nějakého pevného řádu, který je udržel v nastavení rozlišení práce a soukromého života. Hynek H. vyzdvihoval, že jemu trvalo poměrně dlouho, než si našel nějakou svoji cestu, jak si věci organizovat a když ji našel: *„Už jsem věděl jak a ulevilo se mi po té psychické stránce, ale docela dlouho mi to trvalo.“* Dalším řešením byl útěk do přírody a sport, který dle názoru Terezy B. alespoň na chvíli odvedl pozornost od hlavy k tělu a ona sama chodila běhat za jakéhokoliv počasí, protože *„potřebovala vypnout“*. Podobnou funkci zastávaly i kreativní činnosti (pletení, malba či navlékání korálků), které alespoň na krátkou chvíli během dne ulevily přemýšlení. V neposlední řadě je ale i třeba zmínit i odbornou pomoc, kterou využívala například Eva B. *„Mám již několik let svou terapeutku, se kterou jsem se v době pandemie domlouvala alespoň na online terapiích. Plus mi pomáhal a pomáhá pobyt v přírodě se psem, meditace, sport.“*

Zajímavým závěrem se zdá být zjištění, že respondenti nevnímali psychickou nepohodu u svých kolegů, ale 7 z 10 dotazovaných ji sami prožívali. Je tedy možné, ač ji nepozorovali na ostatních, tak i oni mohli procházet zhoršením duševního rozpoložení a tento diskomfort pouze nemusel být na venek očitelný.

V rámci shrnutí zmíněných poznatků této sekce lze říct, že učitelé určitou psychickou nestabilitu pociťovali, ale v žádném velkém měřítku, což se mohlo očekávat vzhledem k povaze situace. Pandemie do jisté míry měla vliv na psychickou pohodu – u třetiny respondentů způsobila např. pocity osamění, úzkosti či nepříjemné stavy spojené s izolací, ale byli schopni svůj psychický stav řešit ať už volnočasovými aktivitami či odbornou pomocí, a tudíž lze konstatovat, že on-line výuka měla na dotazované kantory pouze mírný dopad.

4.1.6 On-line výuka a rodinný život, aneb co nám výuka dala a vzala

Jeden z aspektů profese pedagoga spočívá v tom, že ji učitel vykonává na specializovaném pracovišti – ve škole. On-line výuka změnila zajaté pracovní podmínky a pro učitele se ložnice či kuchyň stala novým pracovním prostředím. Změna pracoviště,

ale nemusela být tak citelná jako změna rodinného harmonogramu – z ničeho nic trávili většinu času se svou rodinou a zároveň u toho museli pracovat. Skloubit pracovní život a rodinu je někdy složité a autorku zajímalo, jak moc on-line výuka ovlivnila jejich rodinné soužití právě v době pandemie.

Polovina dotazovaných odpovídala, že distanční výuka na jejich rodiny měla vliv velký, a ta druhá zas namítala, že tomu tak nebylo. Tyto poloviny se od sebe liší právě tím, že jedna děti má a ta druhá ne. Adéla Š. zmínila, že on-line výuka její rodinu ovlivnila poměrně dost. Konkrétně pro ni je normální, že si bere práci domu, jelikož se snaží vyzvedávat své děti ze školní družiny co nejdříve, a tak po večerech dohání pracovní činnosti. Ale v rámci distanční výuky ji její běžný zavedený stereotyp postupem času připadal už permanentní, náročný a únavný. Zmiňovala, že: *„Než si to sedlo, tak jsme se doma i hádali a ječeli jsme všelijak na sebe. Plus, když doma byly děti, tak to byl styl výchovy, tady máš tablet, sed', já teďka tři čtvrtě hodiny učím, pak ti nakrájím jablko, pak zase tři čtvrtě hodiny učím, takže jedno dítě zavřené v pokojíčku na on-line, já v ložnici na on-line a teďka malé pětileté dítě k tomu. Bylo to náročné. Manžel je policista, takže ten nebyl doma.“* Stejný názor má i Hynek H., který musel být doma se svými syny a situace pro něj byla náročná, protože děti byly velmi malé a samostatně být nemohly, proto s manželkou museli vymyslet rozvrh, aby domácnost fungovala. Stejně na tom byla i Adéla Š. Z jejich reakcí je patrné, že zvládnout malé děti a k tomu svoji práci muselo být náročné a vyčerpávající. Obzvláště, když partner musel být v zaměstnání a veškerá výchova zůstala na nich. Nejen rodiny s dětmi musely řešit nepříjemné situace a ztížený chod domácnosti – Jiří V. sice s partnerkou děti nemá, ale bydlí spolu v malém bytě a stísněný prostor zapříčinil několik náročných momentů.

Naopak pozitivně situaci vnímala Kamila Š., jejíž rodina to brala: *„Docela komicky, protože se rodina naučila „Ááá, maminka zase vysílá“. Spíš to bylo v dobrém. Zvykli si na to, že v určitou chvíli mi tam nemůžou dělat nepořádek nebo jsem si vypínala mikrofon, když jsem viděla, že hlad už je velký a blíží se někdo do kuchyně. Ale jinak bych řekla, že nijak zásadně to nezměnilo rodinný život.“* Ostatní respondenti nijak zvláštní vliv v tomto směru nepociťovali.

Důležité je zmínit, že odpovědi učitelů se lišily v závislosti i na věku dětí. Výše zmíněná Adéla Š. a Hynek H. jsou rodiči malých dětí (3-6 let), zatímco Kamila Š. má děti už „dospělé“.

S tím korelovala i navazující otázka, která se zabývala, zda jsou učitelé schopni skloubit svoji on-line výuku a on-line výuku svých dětí. Na tuto otázku odpověděli celkem 4 učitelé, kteří mají děti školou povinné. Petr P. zmiňoval, že jeho syn (15 let) je samostatný a dokázali se respektovat a vyhovět si. S tímto výrokem souhlasila i paní Kamila Š. i Petra K., které mají starší děti. Adéla Š. má šestiletou dceru a také uváděla, že v rámci její on-line výuky byla samostatná, ale někdy se i stalo, že u počítače nemohla celou tu „hodinu“ vydržet.

Dále autorku zajímalo, jak on-line výuka změnila chod jejich domácnosti a nejčastěji zmiňovaná odpověď byla „změna ve stravování“. Učitelé uváděli, že když nefungovala školní jídelna, tak museli častěji vařit, častěji obstarávat nákupy jídla, což zároveň mělo i vliv na rodinný rozpočet. Objevily se i odpovědi, které souvisely se zlepšením zapojení do domácích prací, což je případ Jiřího V. nebo Hynka H., nebo s vlivem na větší organizovanost domácnosti, jak tomu bylo u Petra S.

Závěrem této kapitoly, lze říct, že on-line výuka měla značný vliv na rodinný život zejména u tázaných učitelů, kteří mají malé děti. Ti museli kvalitně vykonávat svoji profesi a zároveň se starat, zabavit a vychovávat děti.

4.1.7 Rovnováha mezi pracovním a osobním životem

V teoretické části autorka popisuje, že nalézt tzv. worklife balance mezi prací a osobním životem je někdy obtížné, a právě v době on-line to muselo být ještě obtížnější. Být schopen si jasně určit limity, které nepřekračovat, každé ráno si nasadit masku profesionála, která odhlášením z Teamsů či jiné platformy mizí.

A právě to bylo dalším tématem, na které se autorka respondentů ptala – zda dokázali tuto rovnováhu nalézt. Eva B. konkrétně odpověděla, že: „*Ano, bez problémů, ale chce si to opravdu dobře naplánovat.*“ Naopak Adéla Š. zmiňovala, že ze začátku se jí to moc nedařilo. Dávala si záležet, aby její výukové materiály byly co nejkvalitnější, ale tím, že trávila více času nad prací, tak to ovlivňovalo její osobní život, ve kterém se častěji objevovaly hádky s partnerem. Danou nerovnováhu řešila tak, že: „*Člověk si uvědomil, že to takhle fakt nejde. Takže pak jsem se snažila, že holt některá hodina nebude vyšperkovaná a někdy ten test napíšeme radši o týden později, abychom fungovali my i oni. Pak si to sedlo.*“ Pro Adélu Š., ale třeba i pro Terezu B., po nějaké době už bylo důležitější raději obětovat nějaké pracovní činnosti, než aby vedla konflikty se svým manželem –

upřednostnila harmonický vztah. Petr S. měl ze začátku stejný přístup jako Adéla Š., kdy se snažil co nejlépe připravit na hodiny, což bylo velmi časově náročné, ale postupem času byl schopen najít balanc mezi prací a osobním životem, který ze začátku prakticky neměl.

Další odpovědi se shodovaly zejména v nastavení určitého řádu a harmonogramu, aby bylo dosaženo zmiňovaného balancu.

Co se týče otázky zaměřující se na vytvoření nových návyků či zlovyků, dle učitelů si buď nevytvořili ani jedno anebo se to projevilo zvýšením jejich sportovní aktivity. Když už se tedy on-line výuka promítla do změny návyků, jednalo se spíše o pozitivní změnu.

Vzhledem k tomu, že on-line výuka trvala poměrně dlouho, a v určité podobě stále trvá, autorku zajímalo, zda si učitelé už na tento styl výuky zvykli. Všichni dotazovaní se shodli, že bohužel ano, ale že rozhodně nechtějí, aby se vrátila v tak velkém měřítku jako tomu bylo na začátku pandemie. Petra K. uvádí: *„Řekla bych, že to není úplně zvyk, byla to nutnost. Beru to jako nutnost. Říkám, není to můj styl, protože mě chyběli ti žáci a chyběla mi ta interakce. Bylo to nutné zlo.“* Podobně to vidí i další (Hynek H., Eva B.), kteří dodávají, že u takto mladých lidí je tato forma výuky problémová a jsou rádi, že distanční výuka již není.

Autorka navazovala otázkou týkající se on-line výuky jakožto budoucnosti školství. Například Kamila Š. si myslí, že je to možné jen částečně. *„Já jsem na základní škole, takže si myslím, že méně. Na těch středních školách si to umím představit na vysokých školách úplně. Kombinovaná výuka jako části v on-linu a části normálně. Ale na těch základkách si stále myslím, že ta prezenční výuka je opravdu víc než na místě. A že je opravdu potřeba.“* S tímto, výrokem souhlasí téměř všichni účastníci, a i autorka práce, která se domnívá, že děti na základních školách si v tom věku teprve začínají utvářet nějakou sociální osobnost. Potřebují především sociální kontakt jak s kamarády, tak s učiteli, a to daleko více než studenti středních a vysokých škol.

Názorově se liší Petra K., která doufá, že on-line výuka není budoucnost školství. Některé prvky jsou dle jejího názoru přenositelné do prezenční výuky, ale psychický dopad, který on-line výuka na žáky měla se rozhodně nevyrovná plusům, které z ní plynuly. Petr P. budoucnost školství spatřuje v transformaci podstaty profese učitele – bude spíš rádce a konzultant, a klasická výuka jako taková (ve smyslu, jak jí známe teď) postupem času vymizí. Učitelé také odpovídali, že jako doplněk k prezenční výuce by to

bylo fajn, nebo že si to moc neumí představit, ale jak bylo zmíněno výše, všichni se shodují na tom, že dlouhodobě tuto variantu nechtějí.

Co se týče otázky, zda je tato situace/zkušenost posunula ať už po profesní stránce či osobní, spousta učitelů autorce nedokázalo v daném moment odpovědět. Věděli, že daná situace je určitě někam posunula, ale nedokázali specifikovat jak a kam. Autorka se tedy snažila alespoň zjistit, zda tento posun byl pozitivním či negativním směrem, načež všichni odpověděli, že pozitivním. Adéla Š. uvedla, že zkušenost ji určitě posunula ve sféře techniky a počítačového světa: „*Naučila jsem dělat testy v Moodle, ve Formsech a pracovat ve spousta dalších jiných technologických programech. Práce obecně s tímto světem, který se mě týkal méně než teď.*“ S touto myšlenkou souhlasila i Tereza B. a Kateřina S. Lepší znalost digitální techniky v rozhovorech byla často zmiňována.

Na závěr rozhovoru se autorka od dotazovaných učitelů chtěla dozvědět, jestli si myslí, že jsou po takové zkušenosti lepšími učiteli. Odpověď byla téměř vždy „to musí posoudit žáci“.

Tato sekce uzavírala každý rozhovor a lze konstatovat, že ačkoliv učitelé měli náročný styl práce, tak i přes mnohé překážky byli schopni nalézt rovnováhu mezi prací a osobním životem. Vytvořili si zdravé návyky a digitální svět již některým kantorům není cizí.

4.1.8 Závěrečné poznatky učitelů

Poslední sekce měla doplňkový charakter, kdy bylo na učitelích, zda na závěr rozhovoru chtějí něco k danému tématu sdělit, doplnit či se podělit o nějakou zkušenost. Tuto možnost využili čtyři učitelé.

Pan učitel Petr P. uvedl že se mu vcelku líbí představa toho, že by zajatý vzdělávací proces byl doplněn o on-line výuku. Oceňuje, že by učitelé mohli kombinovat prezenční výuku s tou distanční a zúročit, tak nově získané znalosti, zejména ty technické. Ale dodával, že v tom případě, by musela technika, na které je celé vyučování postaveno, fungovat na sto procent, aby se na ni učitelé mohli vždy spolehnout (z jeho výrazu autorka usoudila, že tomu, tak doposud nebylo). Autorka souzní s tím, že když už se učitelé museli naučit zacházet s IKT, tak by normální vyučovací hodiny mohly být více technicky obohacené a zpestřit tak vyučování.

Petra K. doufá, že situace se již (přínejmenším v takové míře) nebude opakovat a také vyjádřila nespokojení s tím, jak celou situaci zvládal stát: *„Vidím největší selhání u ministerstva. Ta pomoc z těchto míst byla zpočátku opravdu mizivá. Myslím si, že hodně dlouho jsme hledali nějakou podporu a mám pocit, že na ministerstvu spousta lidí vymýšlí různé nástroje a možnosti, ale nevidí přímo do toho školství.“* Dále konstatovala, že se museli rychle adaptovat na opatření, které se měnily prakticky každý týden. Upozorňovala, že učitelé a zejména ředitelé už po nějaké době z toho přístupy byli vyčerpáni. Tedy ona sama i vedení školy očekávali, že MŠMT nastaví takové postupy, které by dané situaci napomohly, což se dle Petry K. nestalo. Podobné názory se objevovaly u jedné otázky (č. 12) dotazníkového šetření, kdy zúčastněný respondent popisoval to samé.

Na konci rozhovoru Adéla Š. v rychlosti doplnila, že na práci z domova nejvíce negativního pocítovala to, že se zároveň musela starat o dvě malé dcery. Uváděla, že ta starší byla schopná se sama zabavit a věnovat se úkolům, které měla do školy, ale s tou mladší to prý bylo složitější. *„To dítě na tom bylo vlastně nejvíc bité, nejvíc trestané, nesmíš, nemůžeš, buď zticha, tady se najež a zase buď zticha. Tohle se mě asi dotýkalo nejvíc. Člověk se v tom prostě naučil chodit.“* Autorka během rozhovoru vnímala, že tuto skutečnost popisovala velmi emotivně a bylo viditelné, že pro ni bylo v době pandemie opravdu náročné skloubit práci z domova a výchovu malých dětí.

„Rozhodně si myslím, že to strašně urychlilo vůbec celý ten proces toho, kam se školství dál bude posunovat. Že to v podstatě bylo štěstí v neštěstí, protože najednou se spousta věcí urychlila i ve smyslu, že při té on-line výuce člověk samozřejmě nemohl jít tolik do šířky a že vlastně i ty zbytečné věci se trochu odbouraly a že se člověk bude věnovat opravdu tomu podstatnému, co je potřeba odučit. Ale jinak bych řekla, že nás to zas tak strašně nepoznamenalo.“ Tak zakončila svůj rozhovor Kamila Š. Celkově autorka vnímala, že Kamila Š. popisovala problematiku on-line výuky velice klidně a dokázala na novém stylu vyučování nalézt vždy něco pozitivního.

4.2 Dotazníkové šetření

Byli učitelé s on-line výukou spokojeni? Kolik hodin denně strávili přípravou na on-line výuku? Měla on-line výuka nějaké negativní či pozitivní dopady? Tato kapitola se zabývá vyhodnocením dotazníkového šetření, jehož předmět zkoumání byla všeobecná stránka probírané skutečnosti.

4.2.1 Charakteristika dotazovaných

V této diplomové práci bylo na základě dotazníkového šetření zjištěno, jak čeští učitelé všeobecně vnímali on-line výuku během pandemie. Cílem dotazníku bylo pomocí otázek zabývajících se danou problematikou práce z domova, jakožto distančního vyučování, ověřit teoretické znalosti. Zjistit, co si učitelé o on-line vzdělání myslí a další poznatky, které s daným tématem souvisí. Dotazník napomohl ucelit probírající fenomén on-line výuky, která byla podrobněji zkoumána z hlediska psychosociálních dopadů v rozhovorech uvedených výše v textu.

Dotazník celkem obsahoval 24 otázek (viz. Příloha B), z nichž většina měla formu uzavřených možností. Reprezentativním vzorkem výzkumu byli učitelé základních a středních škol v Praze (cílová skupina), kteří se s daným jevem během posledních dvou let setkali. Celkově dotazník vyplnilo 258 respondentů a bylo osloveno více jak 24 škol, ve kterých on-line výuka probíhala. Jednalo se o výběr záměrný a nepravděpodobností.

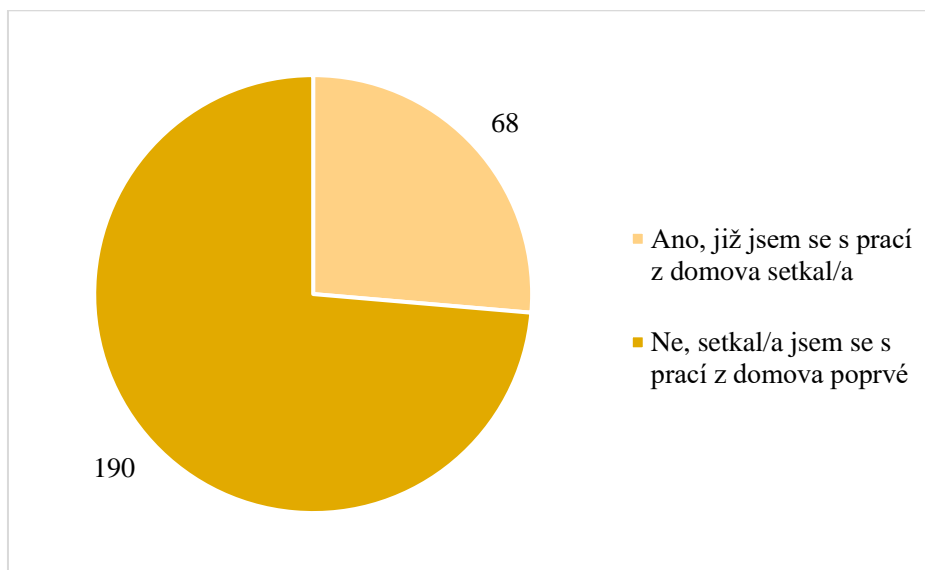
Mezi zúčastněné základní a střední školy například patří:

ZŠ Cimburkova	Československá obchodní akademie
ZŠ Zličín	SOŠ pro administrativu EU
ZŠ Litvínovská 500	SŠ průmyslová zeměměřická
ZŠ Karla Čapka	SŠ Náhorní
ZŠ Sázavská	SŠ průmyslová na Proseku

4.2.2 Rozbor jednotlivých otázek

Prostřednictvím první otázky (Graf 1) se autorka chtěla dozvědět, zda se učitelé s on-line výukou setkali během covidové pandemie poprvé nebo s ní měli již předchozí zkušenost. Z výsledků je možné stanovit, že 190 učitelů se s on-line výukou setkalo prvně, oproti 68, kteří s touto formou už nějakou zkušenost měli. Z podrobného vyhodnocení bylo dále zjištěno, že z 68 tázaných, kteří zvolili možnost *ano, již jsem se s prací z domova setkal/a*, je nadpoloviční většina (53 %) tvořena učiteli středních škol.

Graf 1 Setkal/a jste se s prací z domova (on-line výukou) již před covidovou pandemií?

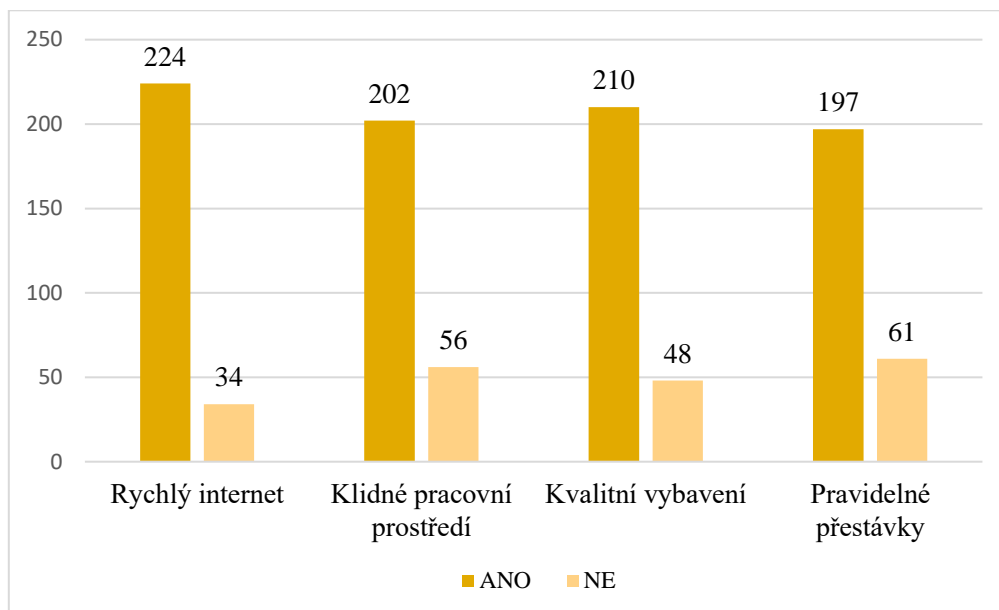


Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Otáčka č. 2 měla otevřenou formu, kde se respondenti mohli rozepsat o tom, jak vnímali přechod na distanční výuku. Často uváděné odpovědi učitelů byly, že přechod byl hektický, zmatený a všechno se museli učit za pochodu. Bylo to pro ně náročné a vyčerpávající. Jeden z respondentů uvedl, že to bylo „*Jako útok predátora, o kterém nic nevím*“. Učitelé se také shodovali v myšlence této respondentky: „*Z počátku jistě panovala nejistota/nervozita z neznámého způsobu výuky a obavy z toho, jak rychle se naučím s novou technikou a programy pracovat. Všechny materiály, které jsem do té doby používala pro výuku, bylo třeba přepracovat, eventuálně hledat nové metody a formy, které by byly pro online prostředí vhodnější. Ve výsledku přechod na online výuku zabral hodně času příprav navíc*“. Ve výzkumu se, ale objevily i odpovědi pozitivního charakteru viz: „*Vhozením do vody jsme se museli naučit plavat. Díky zdravému prostředí na škole a dobrým vztahům v kolektivu již před pandemií zafungovala sounáležitost, kolegalita a neutopili jsme se*“. Z celkového vyhodnocení 258 odpovědí na tuto otázku lze říct, že přechod na distanční výuku nebyl pro učitele lehký. Jednalo se o novou situaci, se kterou nikdo neměl žádné zkušenosti a učitelé z počátku zažívali nevědomost a nejistotu. Postupem času a zavedením nových organizačních metod se učitelé s on-line výukou sžili a dokázali ji vhodně aplikovat.

Vzhledem k tomu, že učitelé vykonávali práci z domova, další otázka se zaměřovala na vhodné pracovní podmínky. Z grafu 2 lze pozorovat, že je učitelé měli vhodné ve všech zmíněných skutečnostech a v žádné variantě není vidět výrazný výkyv.

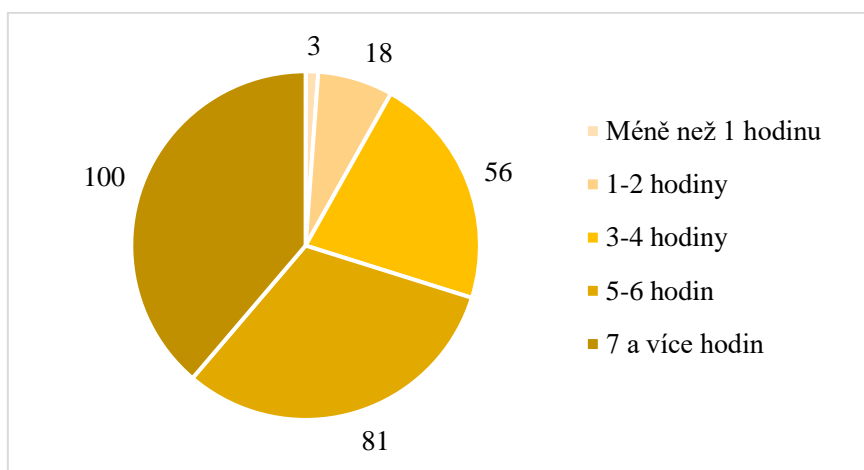
Graf 2 Máte doma vhodné podmínky pro práci?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Následující otázka č. 4 (Graf 3) zkoumala časovou vytíženost. Autorka chtěla zjistit, jak dlouhou učitelé trávili na elektronickém zařízení v souvislosti s přípravou na on-line výuku. Nejvíce volenou variantou byla *7 a více hodin*, kterou vybralo celkem 100 učitelů. Druhou nejvíce zmiňovanou možností byla *5-6 hodin*, kterou zvolilo 81 pedagogů. Učitelů, kteří na počítači či jiném zařízení trávili *3-4 hodiny*, bylo v tomto dotazníku 56. Jen 18 učitelů vybralo možnost *1-2 hodiny*. A naopak jen 3 učitelé uvedli, že na počítači či jiné technologii strávili *méně než 1 hodinu*.

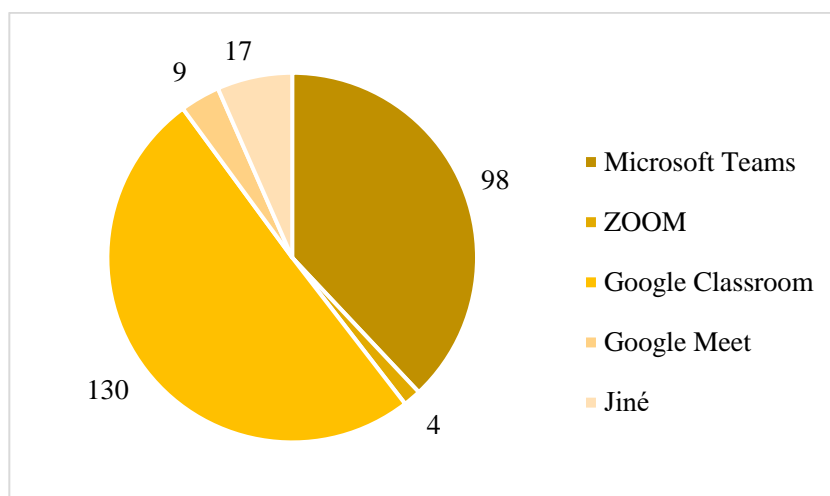
Graf 3 Kolik hodin denně jste strávil/a na elektronickém zařízení kvůli on-line výuce?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Jelikož výuka probíhala v digitální podobě, otázka č. 5 (Graf 4) se zaměřovala na nejvíce využívané elektrické nástroje. Z celkového počtu 258 respondentů zvolilo 130 učitelů, což je 50, 8 %, webový program *Google Classroom*. Dále 98 tázaných (38 %) vyučovalo prostřednictvím programu *Microsoft Teams*. Třetí nejvíce volenou variantou byla *Jiné*, kde respondenti nejčastěji uváděli programy jako Discord, Moodle, Webex a další. Program *Google Meet* vybralo 9 učitelů, což odpovídá 3 %. A poslední možnost *ZOOM* zvolili pouze 4 (2 %) kantoři.

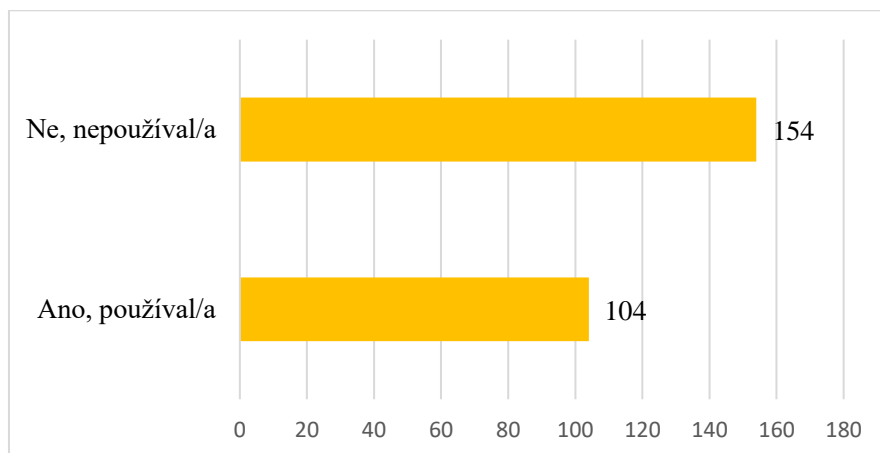
Graf 4 Jaký nástroj jste během práce z domova (distanční výuky) využil/a nejvíce?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Další otázka č. 6 (Graf 5) se zaměřovala na zkušenosti s elektronickými výukovými nástroji. Touto otázkou bylo v rámci vyhodnocení zjištěno, že nadpoloviční většina učitelů nepoužívala on-line nástroje před vypuknutím pandemie. Předchozí zkušenost s výše zmíněnými nástroji mělo 40 % učitelů, kteří v tomto směru měli výhodu, když se tradiční výuka přesunula do on-line prostředí.

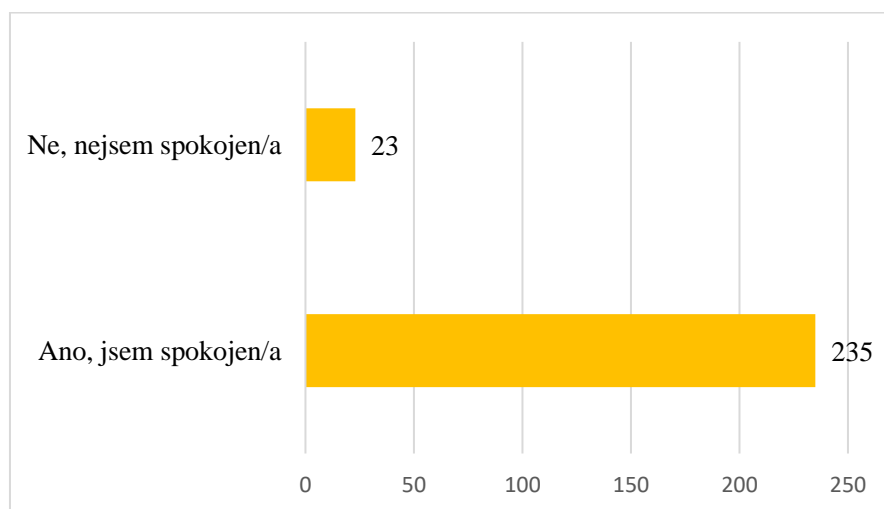
Graf 5 Používal/a jste některé z nástrojů v době před Covidem-19?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Graf 6 znázorňuje míru spokojenosti s využíváním technologií ve vyučování. Z celkového počtu 258 dotazovaných učitelů téměř všichni (91, 1 %) uvedli, že jsou s technologiemi, které při výuce doma používají spokojeni. Pouze 23 (9 %) učitelů s tímto výrokiem nesouhlasilo.

Graf 6 Jste s technologiemi, které používáte při výuce z domova spokojen/a?

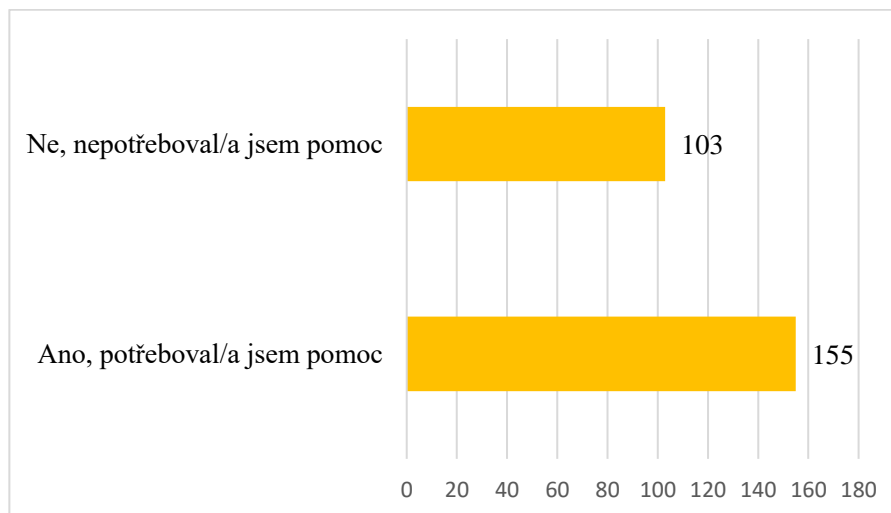


Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Na základě otázky č. 8 (Graf 7) se autorka dozvěděla, že více jak polovina učitelů, což je 155 osob (60, 1 %), potřebovalo pomoc při přechodu na nový on-line styl vzdělávání. Podrobnější zkoumání zjistilo, že ze 155 respondentů byla převážná většina, konkrétně 93 učitelů, ze základních škol. Prostřednictvím výzkumu bylo dále odhaleno, že ze 155 učitelů, kteří zvolili možnost, že *potřebovali pomoc*, byli učitelé jejichž věková

kategorie je 47-56 let. Lze tedy konstatovat, že pro učitele základních škol bylo složitější přejít na on-line výuku a přechod byl zároveň komplikovanější pro starší pedagogy.

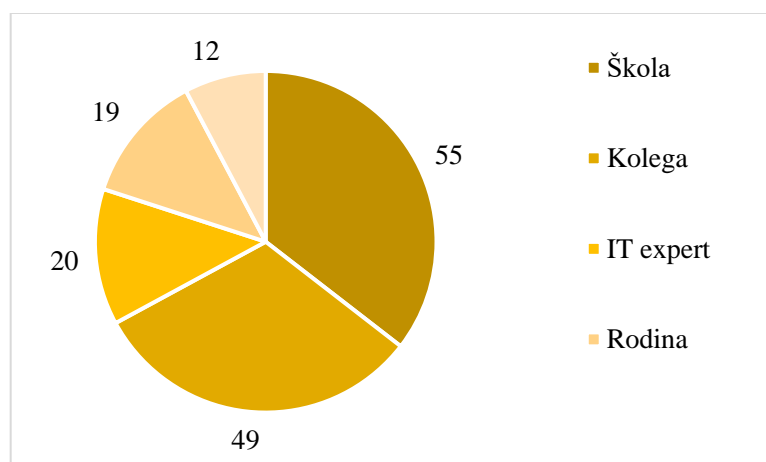
Graf 7 Potřeboval/a jste při přechodu na on-line výuku pomoc?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Následující otázka (Graf 8) byla systematicky vázána na předchozí otázku č. 8, která se zabývala zjištěním, zda učitelé potřebovali pomoc, když museli změnit způsob vzdělávání. Učitelé, kteří zvolili variantu *Ano, potřeboval/a jsem pomoc*, byli následně odkázáni na otázku: Na koho jste se obrátil/a při problému spojeném s přechodem na online výuku? Dle výsledků je možné stanovit, že učitelé (55 osob) se ohledně vzniklých problémů nejčastěji obraceli na školu. Pomoc u kolegy vyhledalo 49 lidí. Na profesionální pomoc (*IT expert*) se obrátilo 20 učitelů, o jednoho méně se o svých potížích svěřovalo rodině a všechny uvedené možnosti vybralo 12 osob.

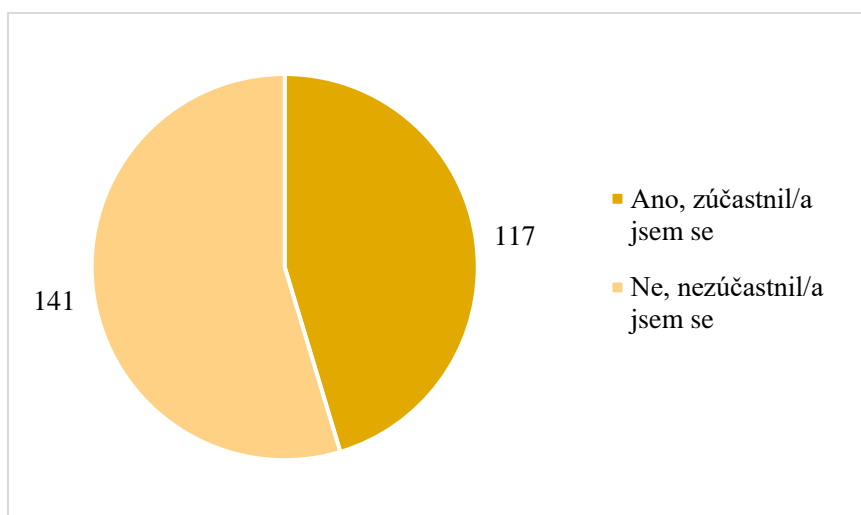
Graf 8 Na koho jste se obrátil/a při problému spojeném s přechodem na on-line výuku?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Prostřednictvím otázky č. 10 (Graf 9) byla zkoumána účast na profesních aktivitách z důvodu technických neznalostí. Dle získaných dat bylo zjištěno, že z 258 respondentů se téměř polovina (117) učitelů musela zúčastnit aktivit, které by jim napomohly ke zvýšení technických znalostí, jež bylo zapotřebí v souvislosti s on-line výukou mít.

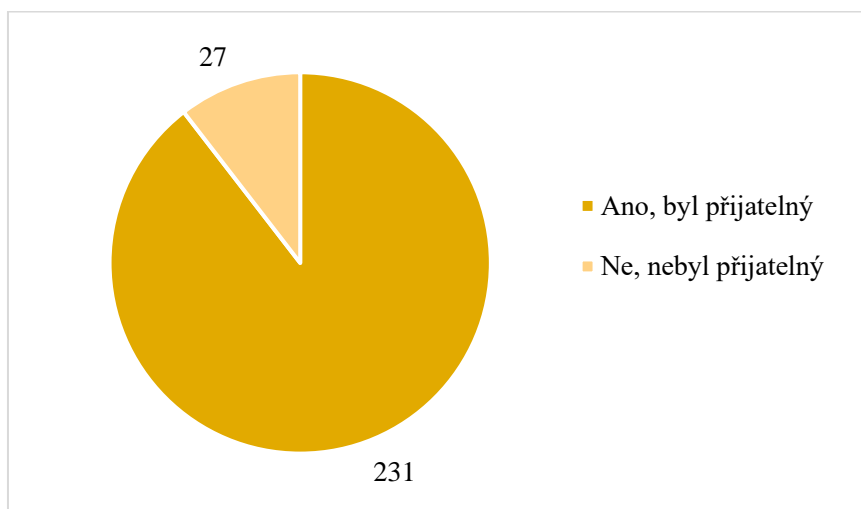
Graf 9 Zúčastnil/a jste se během pandemické krize aktivit zaměřených na profesní rozvoj pedagoga z důvodu neznalosti užívání technologií?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Na distanční rozvrh a zda ho učitelé považují za přijatelný či nikoliv se zaměřovala otázka č. 11. Z grafu 10 je možné vyčíst, že z 89, 5 %, což je 231 respondentů, uvedlo, že nový rozvrh považují za přijatelný a pouze 27 učitelů, což představuje 10 %, zmínilo opak.

Graf 10 Byl pro Vás distanční rozvrh přijatelný?



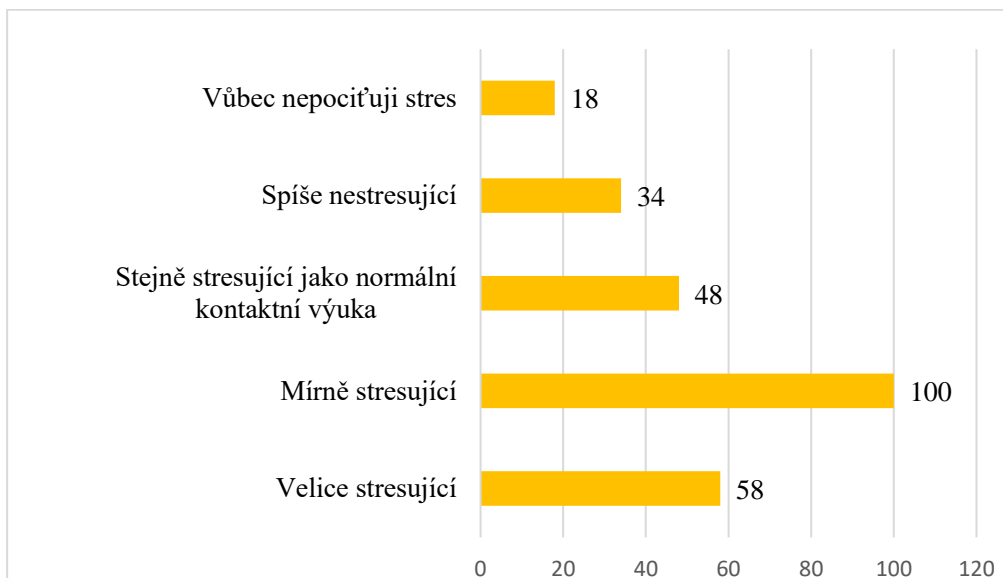
Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Otázka č. 12 navazovala na předchozí otázku č. 11, a jejím hlavním přínosem bylo zjistit, v čem byl pro učitele distanční rozvrh přijatelný či naopak. Otázka měla otevřenou formu a dotazování, tak měli možnost danou skutečnost více rozvést. V předchozí otázce téměř 90 % učitelů zmínilo, že je pro ně distanční rozvrh přijatelný. Dle jejich odpovědí je tomu tak, protože: „*Bylo dobré rozložení hodin, méně hodin v rozvrhu než při normální výuce, tudíž více času na přípravu kvalitní online výuky a zadávání práce studentům/vytváření zpětné vazby a individuální přístup.*“ V rámci vyhodnocování se často objevovali odpovědi tohoto typu: „*Mohl jsem si ho, v rámci možností, přizpůsobit vlastním potřebám.*“ Ve výsledcích nebyli jen kladné názory viz: „*Dle časové kapacity dne jsem nemohla děti na výuku dělit na tolik skupin, kolik by bylo pro kvalitní a individuální přístup a online výuku třeba, po výuce nastal čas na kontrolu žákovských prací - úkolů a zpětnou vazbu žákům - komentáře, konzultace atd., časově mě celý tento způsob výuky extrémně zatěžoval, duševně i fyzicky vyčerpával, někdy jsem se za celé dny kvůli množství práce nedostala ani na chvíli ven, vůbec jsem neměla čas na vlastní rodinu, po práci i ve večerních hodinách jsme se školili na nejrůznější aplikace, které se stejně časem ukázaly jako neefektivní pro výuku žáků mého ročníku, vše bylo složité zprovoznit, materiály doručit hlavně slabším žákům a přimět ty, kteří to nejvíce potřebovali k práci, vůbec nebyla zajištěna dostatečná technická podpora ze strany MŠMT, jak se prezentovalo v médiích, pracovala jsem na svém pc, na soukromém telefonu, musela si koupit tiskárnu se scannerem, kupovala jsem náplně do tiskárny a pro práci využívala připojení k internetu, jehož cenu jsem nedostala ani z části proplacenou.*“ V rámci vyhodnocení všech 258 odpovědí lze konstatovat, že pro učitele byl distanční rozvrh přijatelný především v tom, že si mohli hodiny sami koordinovat. Počet hodin byl zredukován ve většině případech na polovinu a měli i tu možnost, že si hodiny mohli přesouvat. Ve výsledcích se objevovaly i takové odpovědi, že někteří učitelé vyučovali dle původně stanovených rozvrhů i v distanční výuce, a že i když se jednalo o on-line výuku vykonávanou z domova a možné kratší hodiny, tak to celkově bylo pro učitele náročné.

Následující otázka (Graf 11) zkoumala oblast psychického rozpoložení učitelů. Pomocí této otázky se podařilo zjistit, jak stresující on-line výuka pro učitele byla. Z grafu je možné pozorovat, že z počtu 258 tázaných se celkem 158 učitelů přiklání k negativním variantám. Z toho 58 osob považovalo on-line výuku jako *velice stresující* a ostatních 100 volilo možnost *mírně stresující*. Variantu *stejně stresující jako normální kontaktní výuka*

vybralo 48 pedagogů. *Spíše nestresující* to bylo pro 34 osob a učitelů, kteří *nepocítovali stres vůbec* bylo z celkového počtu 18.

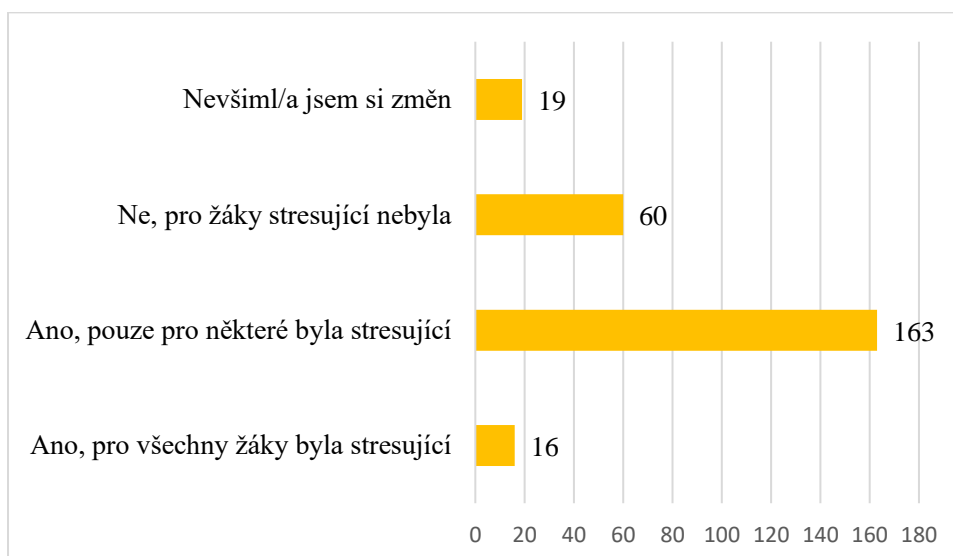
Graf 11 Jak stresující považujete výuku z domova během Covid-19?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

V souvislosti s předchozí otázkou autorku zajímalo, jak učitelé vnímali duševní rovnováhu u svých studentů. Na základě této otázky (Graf 12) je možné posoudit, že jen 16 pedagogů si myslí, že *ano, pro všechny žáky byla online výuka stresující*. Nadpoloviční většina (163) kantorů se domnívá, že *ano, pouze pro některé žáky to bylo stresující*. Celkem 60 učitelů si myslí, že *on-line výuka pro žáky stresující nebyla* a 19 respondentů si na svých studentech *nevšimlo žádných* psychických odchylek.

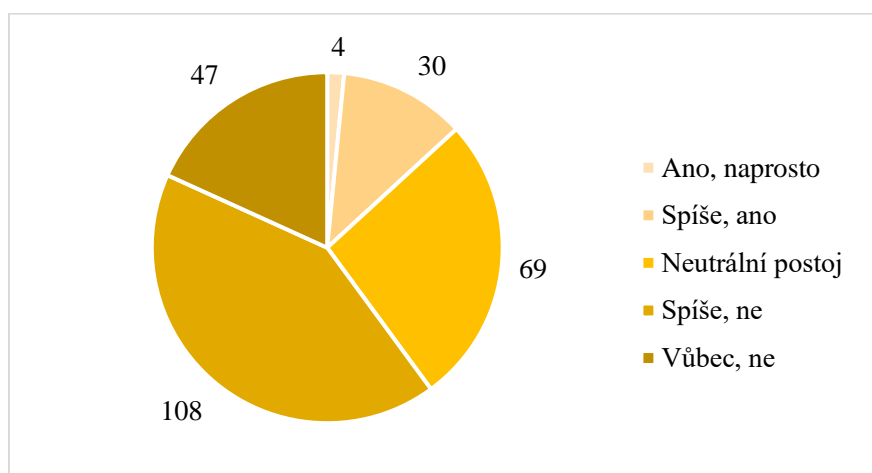
Graf 12 Byla dle Vás on-line výuka stresující pro Vaše žáky?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Zda učitelé rádi učí své žáky distančně zobrazuje otázka č. 15 (Graf 13). Od učitelů bylo zjištěno, že většina své žáky *spíše nerada* učí stylem on-line, tuto možnost zvolilo 108 osob, což je 41,9 %. Druhou nejvíce volenou variantou byla *neutrální postoj*, kterou vybralo celkem 69 učitelů (26,7 %). S možností *vůbec, ne* se ztotožňuje celkem 47 pedagogů, což je 18 %. Své žáky *spíše rádo* učí 30 učitelů (12 %). A poslední variantu *ano, naprosto* zvolili pouze 4 kantoři (2 %).

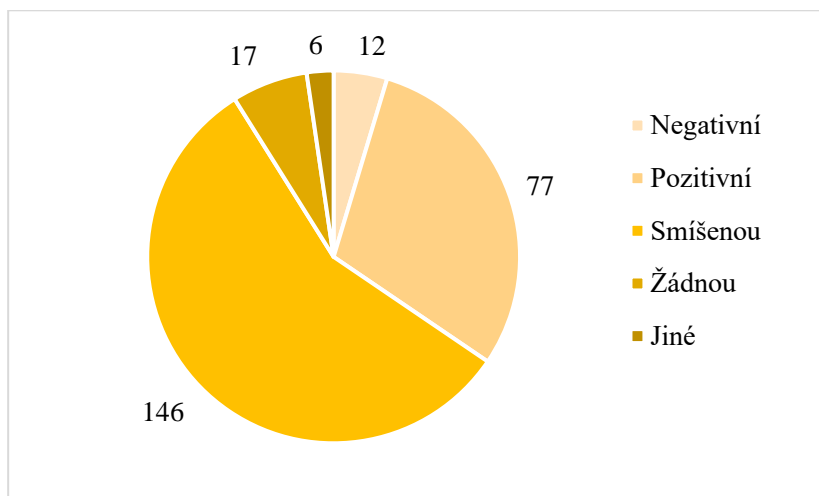
Graf 13 Učíte své žáky rád/a distančně?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Další otázka se zabývala zpětnou vazbou. Z grafu 14 je možné vyčíst, že 57 % učitelů od svých žáků dostávalo spíše *smíšenou zpětnou vazbu* na on-line výuku. Celkem 30 % pedagogů uvedlo, že jejich studenti vnímají distanční výuku jako *pozitivní*. Třetí nejvíce vybranou možností bylo, že od svých žáků nedostávají *žádnou zpětnou vazbu*, tuto variantu zvolilo 7 % kantorů. Jen 5 % učitelů dostávalo od svých studentů *negativní* „feedback“. Zbylé 2 % respondentů vybralo variantu *jiné*, kde učitelé zmiňovali, že zpětná vazba se liší u dětí v dobře zabezpečeném rodinném zázemí a u dětí ze sociálně znevýhodněných rodin.

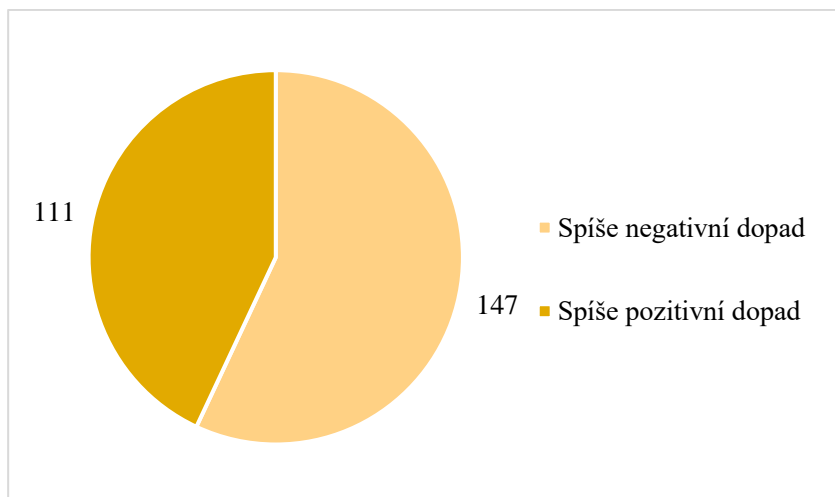
Graf 14 Jakou zpětnou vazbu získáváte na distanční výuku od svých žáků?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Hlavním přínosem otázky č. 17 bylo zjištění, zda měla on-line výuku na učitele pozitivní dopad či nikoliv. Z vyhodnocených výsledků je možné konstatovat, že nadpoloviční většina, což je 57 % (147 učitelů), bylo digitální výukou ovlivněno *spíše negativně*. Variantu *spíše pozitivní*, zvolilo celkem 43 % (111) pedagogů. Z grafu 15 je patrné, že drobný rozdíl ve vnímání je, ale nejedná se o rozhodující faktor, což je vzhledem k výše uvedeným odpovědím zajímavé zjištění.

Graf 15 On-line výuka na mě měla...?

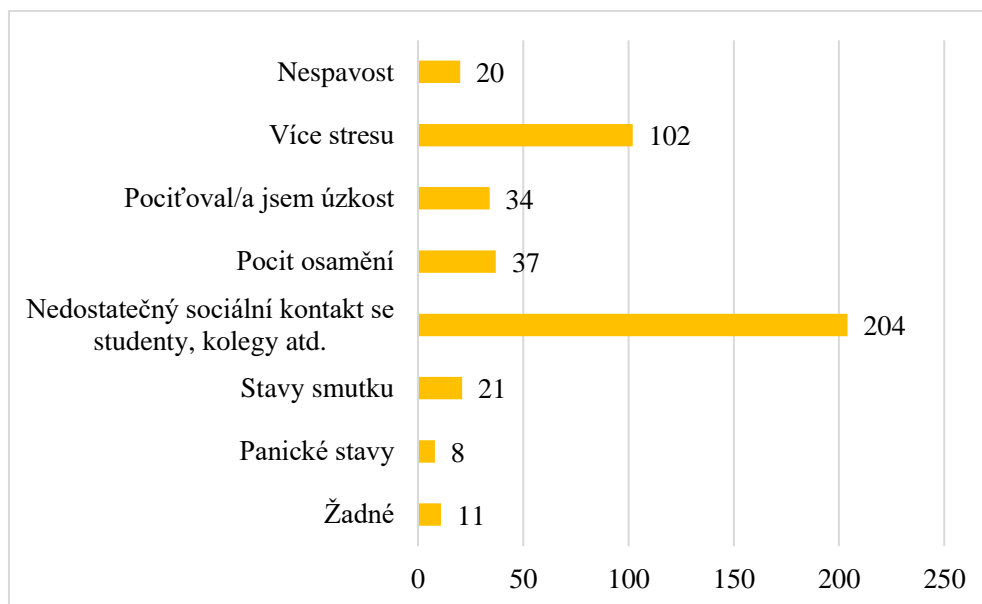


Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Další otázka (Graf 16) se zabývala negativními dopady on-line výuky. Respondenti měli možnost zvolit více variant a dle získaných dat, učitelé (79, 1 %) nejvíce pociťovali negativní dopad ve formě *nedostatečného sociálního kontaktu se studenty, kolegy atd.*, Na základě vyhodnocení bylo dále zjištěno, že učitelé cítili *více stresu* (39, 5 %), *osamění*

(14, 3 %), úzkosti (13, 2 %) a smutek (8, 1 %). Problémy s *nespavostí* mělo (7, 8 %) učitelů a *panické stavy* prožívalo (3, 1 %). Celkem 4 % pedagogů nepocívalo *žádné* negativní dopady.

Graf 16 Jaké negativní dopady jste pocíval/a?

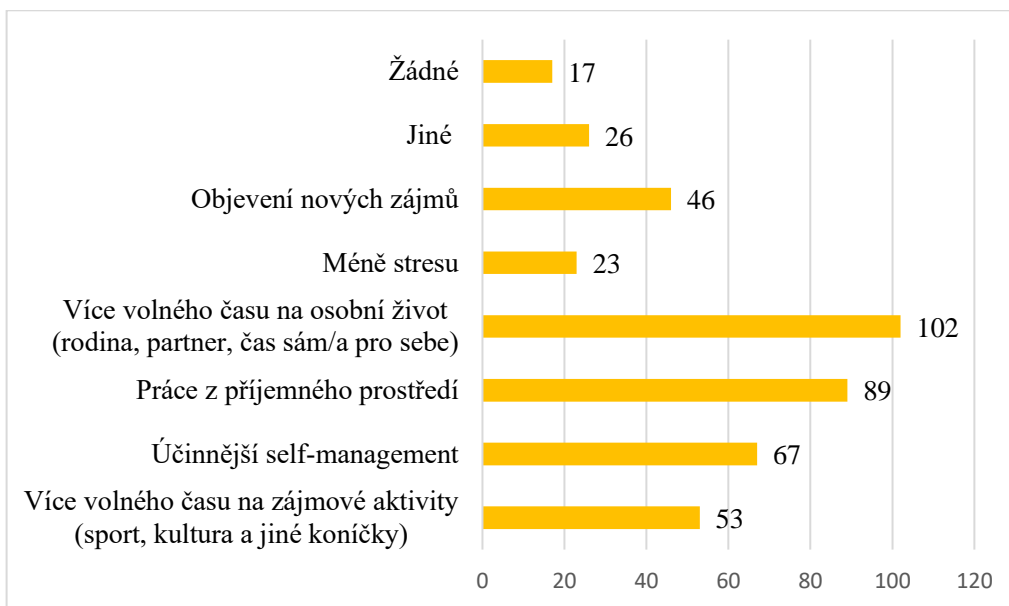


Zdroj: *Vlastní data, vlastní zpracování*

V návaznosti na předchozí otázku se další zaměřovala naopak na pozitivní dopady. I u této otázky (Graf 17) mohli učitelé zvolit více odpovědí. Jako nejvíce pozitivní učitelé považují *více volného času na osobní život*, kdy tuto možnost vybralo celkem 102 respondentů.

Druhou nejčastěji volenou (89 kantorů) variantou byla *práci z příjemného prostředí*. Možnost *jiné* vybralo 26 pedagogů a dle jejich nejčastějších odpovědí do předností on-line výuky patří: *absence každodenního dojíždění do práce* či *osvojení nových technických znalostí*. Byli i tací (17), kteří zvolili, že *žádné* pozitivní dopady/výhody to na ně nemělo.

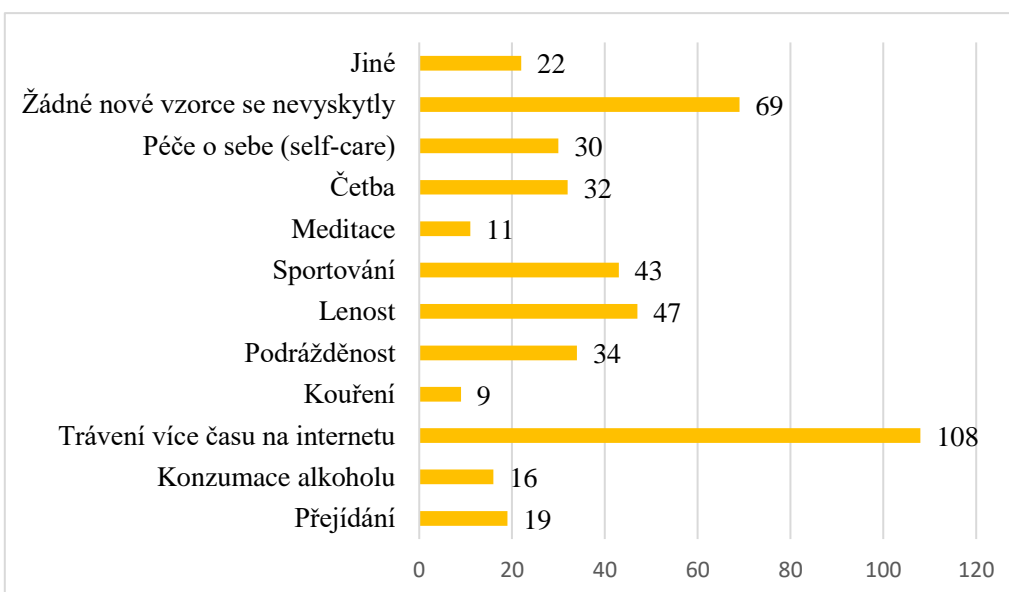
Graf 17 Jaké pozitivní dopady jste pocíval/a?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Otázka č. 20 (Graf 18) zkoumala, zda se u učitelů vyskytly během práce z domova nové vzorce chování. I zde učitelé mohli volit více odpovědí. *Trávení více volného času na internetu* zvolilo celkem 108 respondentů. U 69 osob se během on-line výuky nevyskytly *žádné* nové vzorce chování. Mezi další často volené varianty patřily: *lenost* (47), *sportování* (43), *podrážděnost* (34) či *četba* (32). Variantu *jiné* vybralo celkem 22 učitelů a mezi jejich nejvíce uváděné odpovědi patřili: *úklid, rezignace na vše či výlety do přírody*.

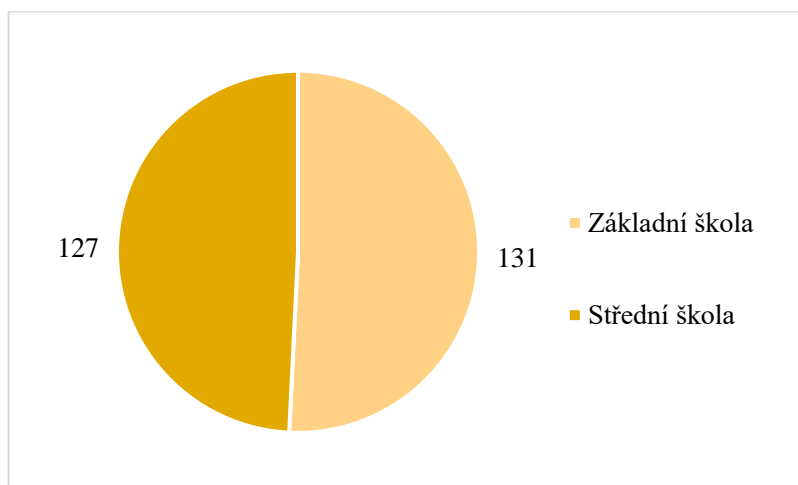
Graf 18 Vyskytly se u Vás v době distanční výuky nějaké nové vzorce chování?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Následující otázka se zaměřovala na typ instituce, kde učitelé vykonávají profesi pedagoga. Otázky byly rozesílané mezi učitele základní a středních škol v Praze a z grafu 19 je možné pozorovat, že sběr informací byl rovnoměrně rozprostřen mezi vybrané typy škol. V dotazníkovém šetření bylo z 51 % (131) zastoupení učitelů základních škol a jen o 2 % méně se zúčastnili učitelé škol středních.

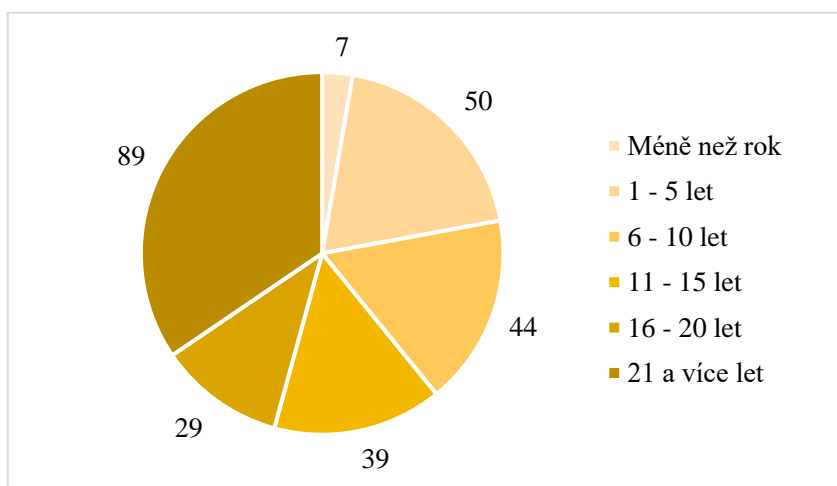
Graf 19 Na jakém typu školy vykonáváte profesi pedagoga?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Na základě další otázky č. 22 bylo zjištěno, jak dlouho respondenti tohoto dotazníkového šetření vykonávají profesi pedagoga. Graf 20 znázorňuje, že nejvíce volenou možností byla *21 a více let*. Variantu *1-5 let* vybralo z počtu 258 tázaných celkem 50 učitelů. V rozmezí *6-10 let* vykonává profesi pedagoga 44 osob. Možnost *11-15 let* zvolilo 39 kantorů. Povolání učitele vykonává už *16-20 let* 29 lidí a variantu *méně, než rok* vybralo pouze 7 osob.

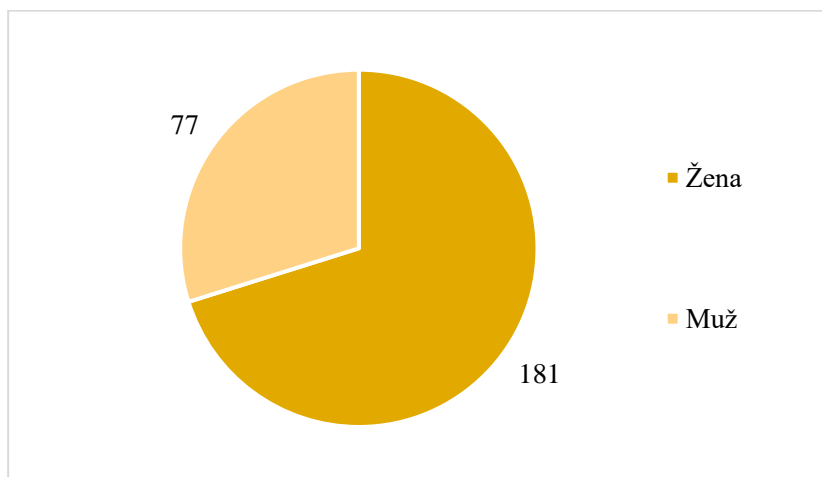
Graf 20 Jak dlouho pracujete jako učitel?



Zdroj: Vlastní zpracování, vlastní data

Předposlední otázka vyhodnocovala demografické rozdělení respondentů z hlediska pohlaví. Z grafu 21 lze vyčíst, že dotazník se dostal především (70 %) k ženám, učitelkám, muži představovali 30 %.

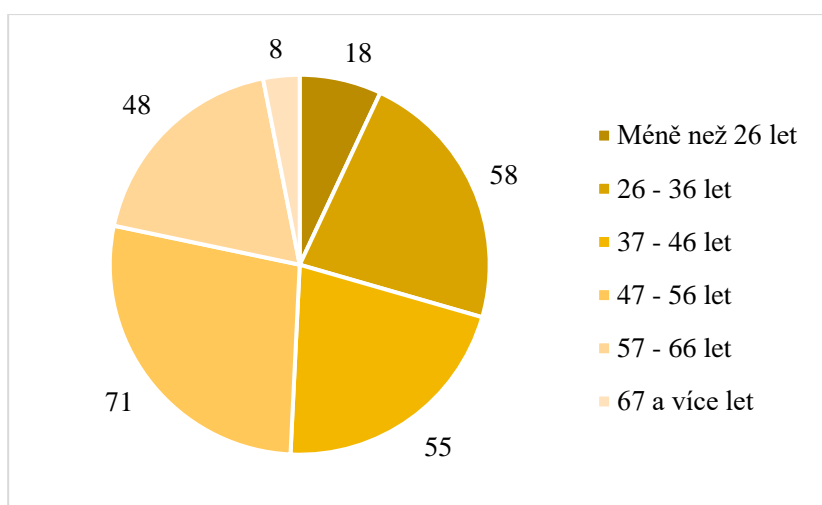
Graf 21 Jaké je Vaše pohlaví?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

Poslední otázka č. 24 (Graf 22) se zabývala zjištěním věkové kategorie tázaných. Dotazník nabízel širokou škálu věkových skupin a mezi tou nejvíce početnou byla 47-56 let, která byla zastoupena celkem 71 učiteli. Druhá nejvíce volená kategorie byla 26-36 let, kde bylo zastoupeno celkem 58 lidí. O tři méně byla volena věková skupina 37-46 let. Variantu 57-66 let zvolilo celkem 48 pedagogů. Jen 18 osob zastupovalo kategorii *Méně než 26 let* a pouze 8 lidí spadalo do věkové skupiny *67 a více let*.

Graf 22 Kolik je Vám let?



Zdroj: Vlastní data, vlastní zpracování

5 Výsledky a diskuse

Vlastní práce byla rozdělena na dvě samostatné části, přičemž první – rozhovory – byla stěžejní část výzkumu a druhá – dotazníkové šetření – byla doplňková, díky které se problematika komplexně ucelila.

První část prostřednictvím rozhovorů zkoumala, zda on-line výuka měla psychosociální dopady na učitele ZŠ a SŠ v Praze a na základě analýzy těchto rozhovorů byla zodpovězena výzkumná otázka. Učitelé na začátku zavedení on-line výuky měli vůči nové formě vzdělávání pochyby a celou situaci vnímali jako něco, co je jen dočasné. Jak se ale později ukázalo, on-line výuka se stala „novým normálem“ na poměrně dlouhou dobu a učitelům nezbylo nic jiného, než on-line výuku přijmout. Přejít do distanční podoby byl pro většinu náročný a náročné bylo i pochopit pravidla digitálního světa. S technologiemi mělo mnoho zúčastněných učitelů problémy, ale ve výsledku si osvojili nové znalosti a z nevýhody se stala výhoda. Všechny tyto záležitosti spojené s on-line výukou souvisí i s psychickým stavem, jelikož psychika jedince je ovlivněna mnoha faktory a práce (z domova) je jedním z nich.

Dle tázaných pedagogů měla on-line forma psychické dopady na širokou pedagogickou sféru, a to zejména v tom, že učitelé se maximálně snažili on-line výuku zvládat, ale museli tomu věnovat daleko více času a úsilí na úkor psychické pohody a sociálních vazeb. To u některých vyvolalo takovou deprivaci, že profesi pedagoga raději ukončili. Samotní respondenti pak o svém psychologickém rozpoložení uváděli, že přechod byl vyčerpávající, časově náročný a skloubit pracovní a osobní život se ne vždy podařilo s úspěchem. Velkým tématem pro některé byla i rodinná situace, kdy zejména učitelé-rodiče malých dětí distanční výuku shledávali (v některých okamžicích) velmi negativně. S tím je spojena i harmonie osobního života, která byla hádkami, z důvodu neustálého kontaktu mezi partnery a jinými rodinnými příslušníky, narušena.

Z výše zmíněného lze konstatovat, že on-line výuka měla dopad na osobní i pracovní život dotazovaných, ale z jejich výpovědí vyplývá, že dopad na jejich psychickou pohodu byl jen mírný. To mohlo zapříčinit kompenzace v podobě sportu, návštěvy odborníka nebo kontakt s blízkými. Mnozí si také museli ze začátku nastavit pevný řád, aby náročnou situaci zvládali, ale paradoxně některé z nich postupem času sama ona stereotypní rutina začala frustrovat. Dále respondenti pociťovali určitou hladinu sociální deprivace, ale celkově lze tvrdit, že nestrádali.

Na první část vlastní práce (rozhovory) navazovalo doplňkové dotazníkové šetření, kterého se celkově zúčastnilo 258 učitelů ZŠ a SŠ v Praze. Dotazník zkoumal problematiku on-line výuky během pandemie Covid-19 a jejího všeobecného vlivu na profesi pedagoga. Ze získaných výsledků lze generalizovat, že učitelé při práci z domova měli vhodné pracovní podmínky. Téměř 40 % učitelů strávilo denně 7 a více hodin na elektronickém zařízení kvůli on-line výuce a nejvíce využívaným výukovým nástrojem byl program Google Classroom. Nadpoloviční většina pak uvedla, že neměla předchozí zkušenosti s elektronickými výukovými nástroji a téměř všichni byli spokojeni s technologiemi. Z rozhovorů také vyplynulo, že technika byla jedním z hlavních úskalí na počátcích distanční výuky, ale nakonec se s ní sžili, což potvrzují i výsledky dotazníků.

Více jak polovina učitelů potřebovala pomoc při přechodu na nový on-line výukový styl, z nichž se nejvíce obracelo při vzniklém problému na podporu školy. Téměř polovina učitelů se musela zúčastnit rozvojových aktivit z důsledku technických neznalostí. Skoro 90 % považovalo distanční rozvrh za přijatelný, a to především protože byly hodiny kratší a učitelé si je mohli přizpůsobovat vlastním potřebám. Kantoři považují on-line výuku jako mírně stresující a domnívají se, že byla stresující pouze pro některé žáky. Ze šetření vyplývá, že učitelé spíše neradi učí distančně a od svých žáků dostávají smíšenou zpětnou vazbu. Nadpoloviční většina uvedla, že on-line výuka na ně měla spíše negativní dopad. Nedostatečný sociální kontakt se studenty a kolegy je nejvíce voleným negativním dopadem, což koreluje i s výpověďmi z rozhovorů. Naopak pozitivním dopadem je více volné času na osobní život a respondenti dotazníkového šetření na sobě pozorovali i výskyt nových vzorců chování – zmíněn byl sport nebo navštěvování přírody, ale nejvíce respondentů trávilo více a více času na internetu, což lze dle autorčina názoru jen těžko zařadit mezi pozitivní dopady.

Na základě stanoveného cíle práce se podařilo konceptualizovat základní pojmy, které souvisejí s termínem práce z domova. Pomocí rozboru odborné literatury došlo k vymezení pojmů teleworking, homeworking aj. Z psychologického hlediska byla česká pedagogická obec do určité míry ovlivněna novou podobou práce z domova. Učitelé pociťovali stres, úzkosti nebo i panické stavy, ale v samotném výsledku byli schopni danou situaci nějakým způsobem efektivně řešit a zabránit tak možným následkům. Psychika pedagogů nebyla ovlivněna jen po duševní stránce, ale prolínali se do ní i aspekty

rodinného a osobního života. Z celkového pohledu učitelů plyne, že drastický dopad na psychiku pedagogů on-line výuka, jakožto práce z domova, neměla.⁷⁶ Co se týče výhod a nevýhod on-line výuky, byly identifikovány jak z teoretického hlediska, tak prostřednictvím komplexního výzkumu.

Vzhledem k vymezené teorii, provedeným rozhovorům a dotazníkovému výzkumu je možné konstatovat, že koronavirová krize zasáhla mnoho odvětví a školství nebylo výjimkou. Profese pedagoga je povolání, které je založeno především na sociálním kontaktu, a právě kontakt byl zavedením on-line výuky přerušen. Vlivem pandemie museli učitelé přetransformovat všechny své vzdělávací materiály do digitální podoby, museli si zvyknout na nové pracovní podmínky a zařadit i nové pracovní postupy. Pandemie onemocnění Covid-19 ovlivnila profesi pedagoga v značeném měřítku.

Výzkum této diplomové práce přišel s několika zajímavými postřehy a výsledky a ohledně zjištěných dat lze tak vést diskuse. V kvantitativním výzkumu se autorce podařilo zjistit, že více než 61 % respondentů (158 z 258) pociťovalo práci z domova jako stresující, přičemž 100 z dotazovaných ji vnímalo jako v mírně stresující a zbylých 58 jako velmi stresující (viz. Graf 11). To podporuje i studie Evropského parlamentu, která zkoumala, zda má práce na dálku vliv na pracovníky a společnost, a uvádí, že 58 % tázaných pracovníků pracujících z domova pociťuje stres. Dále také zjistila, že kolem 61 % pracovníků nemá kvalitní prostředí ani vybavení k efektivnímu výkonu práce. Autorce práce se však prostřednictvím průzkumu naopak podařilo rozpoznat, že učitelé měli během on-line výuky vykonávané z domova tyto podmínky kvalitní (viz. Graf 2). Organizace *Člověk v tísni* svým průzkumem zjistila, že drtivá většina učitelů neměla předchozí zkušenost s on-line výukovými nástroji. Toto tvrzení se shoduje i s výsledky této práce (viz. Graf 5), kde více jak polovina (60 %) učitelů zmínila, že tuto zkušenost neměla. Dále dle výzkumu organizace *Učitel naživo* celkem 79 % učitelů považovalo on-line výuku jako náročnou a vyčerpávající. S tímto výsledkem autorka na základě svých zjištění souhlasí – dle provedených rozhovorů, kde tyto pocity několikrát učitelé zmiňovali, tak i dotazníku (například otázka č. 2 - přechod na on-line).

⁷⁶ Výsledky se týkají pouze výzkumného vzorku a nelze je generalizovat z podstaty zvolené metodiky – kvalitativní výzkum

5.1 Doporučení

Distanční výuka byla pro český vzdělávací systém něčím neznámým. Naše školství muselo přijmout nové edukativní postupy, které by i nadále umožňovaly vést co nejkvalitnější výuku. Z hlediska zjištěných poznatků je možné zavést následující opatření, které jsou relativně snadné k aplikaci do praxe.

Vzhledem k popisovaným zkušenostem, které učitelé s technologiemi měli a mají, je možné ve školách zavést vzdělávací workshopy, lekce nebo rozvojové aktivity, které by učitelům napomohly k prohloubení jejich technických dovedností. Současná moderní doba se neustále vyvíjí, a proto se autorka domnívá, že technika bude v budoucnu hrát velkou roli ve vzdělávacím procesu.

Jelikož práce z domova za nekvalitních podmínek má potenciál ke vzniku možných psychických problémů, lze zavést preventivní opatření v podobě sezení s odborným poradcem (školní psycholog), kterého většina základních i středních škol má.

Dále lze dle názoru autorky zavést na školách osvětu spojenou s psychohygienou nejen určenou pro učitele a další pracovníky školských zařízení, ale i pro studenty, na které on-line výuka také měla dopad. Jednalo by se o efektivní způsob, jak zvednout povědomí o možných psychosociálních potížích, které distanční výuka způsobuje a zároveň by se jednalo i o formu prevence.

5.2 Limity výzkumu

Autorka se domnívá, že se jí povedlo naplnit stanovené cíle, které byly uvedeny výše v práci, ale samozřejmě si je vědoma určitých limitů výzkumu.

Cílová skupina u rozhovorů by mohla být početnější, díky které by mohlo dojít k dalším zajímavým poznatkům v rámci probírané problematiky. Limity jsou vnímány i ze strany zkoumaných subjektů. Autorka se domnívá, že na dotazované aktéry působily i různé vnitřní (duševní stav, únava, atmosféra, aj.) a vnější (prostor, kde byl rozhovor veden, vyrušení od kolegů aj.) vlivy, které mohly výzkum z části ovlivnit. Limit autorka spatřuje i na úrovni profesionálního vztahu mezi výzkumníkem a subjekty – s některými učiteli má autorka přátelský vztah, tudíž mohli být více uvolnění a poskytovat tak subjektivní odpovědi doplněné o jejich emoce a pocity, což u jiných dotazovaných postrádala.

V případě dotazníkového šetření, které doplňovalo hlavní výzkum (rozhovory), autorka spatřuje limit genderové nerovnováhy. I přesto, že byl dotazník distribuován především mužům, početnější skupinou se staly respondentky.

Tuto práci lze brát jako takové zpětné ohlédnutí na začátky práce z domova (on-line výuky) v době pandemie onemocnění Covid-19 a vzhledem k tomu, že situace je stále relativně nová a aktuální, práce přichází se zajímavými a relevantními poznatky (ucelenou teorií a výzkumem) ohledně psychosociálních dopadů na profesi pedagoga při on-line výuce.

6 Závěr

Jev, který vznikl následkem pandemie onemocnění Covid-19. Fenomén, který otřásl školstvím. Forma vedení výuky, která ovlivnila pedagogickou společnost. On-line výuka je nová podoba práce z domova, která s sebou přinesla různé pozitivní i negativní dopady a pro učitele se během pandemie stala novým normálem.

Tato diplomová práce zkoumala problematiku on-line výuky z mnoha aspektů. Autorka prostřednictvím teoretické části objasnila důležité termíny týkající se práce z domova a stěžejním úsekem byla kapitola, která se věnovala vlivu on-line výuky na pedagogy. Na závěr této části byly představeny dopady práce z domova, kterými mohly být učitelé po psychosociální stránce ovlivněni.

Poznatky teoretické části byly ověřeny v praxi. Ve vlastní práci byl za pomoci hlavního výzkumu, analýzy rozhovorů, zkoumán psychosociální stav učitelů, kteří vykonávali on-line výuku. Prostřednictvím dotazníkového šetření byla zkoumána problematika on-line výuky během pandemie Covid-19 a jejího všeobecného vlivu na profesi pedagoga.

Hlavním cílem této práce bylo vyhodnotit problematiku on-line výuky, jakožto nové formy práce z domova z mnoha aspektů, což se díky souhrnnému zkoumání jevu podařilo.

Učitelé si během koronavirové krize vyzkoušeli, jaké to je být pracovníkem na dálku, vyzkoušeli si způsob, který doposud český vzdělávací systém neznal a práci vykonávanou před třídou plnou žáků převedli k obrazovkám, na kterých viděli jen barevná kolečka s jejich jmény. Práce z domova má potenciál ke vzniku psychologických i sociálních problémů a lze říct, že učitelům se poměrně dobře dařilo těmto dopadům čelit. Profese pedagoga je povolání sociální, které je založeno na osobním kontaktu, a tak by to mělo zůstat. Učitelé představují důležité aktéry jak ve školním prostředí, tak ve výchovně-vzdělávacím procesu a zároveň hrají významnou roli při utváření a formování osobnosti žáka.

Jako hlavní přínosy této práce lze označit souhrnné informace o práci z domova v teoretické části, kde jsou předloženy komplexní informace z převážně zahraničních zdrojů, ale i českých státních organizací o tomto jevu. Zajímavý je také výzkum, který díky hloubkovým rozhovorům přináší reálný obraz problematiky a je doplněn i o kvantitativní data a opatření, která mají potenciál ke zlepšení daného stavu.

7 Seznam použitých zdrojů

7.1 Odborná literatura

ARNOLD, John. Psychologie práce: pro manažery a personalisty. Brno: Computer Press, c2007. Praxe manažera (Computer Press). ISBN 978-80-251-1518-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GRIFFIN, J. The lonely society? Mental Health Foundation. 2010. ISBN 978-1-906162-49-8

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005.

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

MIKŠÍK, Oldřich. Psychologická charakteristika osobnosti. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2

WYNNE, R. a spol. Podpora duševního zdraví na pracovišti: Pokyny k uplatňování komplexního přístupu. In: Evropská komise, 2014. ISBN 978-92-79-66306-2

7.2 Internetové zdroje

Adiktologická ambulance. Jak se závislost na internetu definuje? [online]. 2010. [cit. 2021-10-9]. Dostupné z: <https://poradna.adiktologie.cz/article/zavislost-na-internetu/jak-se-zavislost-na-internetu-definuje/>

APERRIBAI, Leire, Lorea CORTABARRIA, Triana AGUIRRE, Emilio VERCHE a África BORGES. Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to

the COVID-2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology* [online]. 2020, [cit. 2021-7-16]. ISSN 16641078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>

BERG, John H. a Letitia Anne PEPLAU. Loneliness. *Personality*. [online]. 1982. [cit. 2021-7-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0146167282084004>

BRDIČKA, B. Podvádění při online výuce. *Metodický portál RVP* [online]. 2020 [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22508/podvadeni-pri-online-vyuce.html/>

CHEN, Fang Fang, Yiming JING, Adele HAYES a Jeong Min LEE. Two Concepts or Two Approaches? A Bifactor Analysis of Psychological and Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies* [online]. 2013, (14) [cit. 2021-8-15]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-012-9367-x>

ČT24. Česká televize spustí vyučování prostřednictvím obrazovky. Pořadem UčíTelka reaguje na zavření škol. [online]. 2020 [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3062122-ceska-televize-v-pondeli-spusti-vysilani-proskolaky-porad-ucitelka-okamzite-reaguje>

Člověk v tísní Česká republika. Největší problém distanční výuky v ČR je podle učitelů zapojení studentů. [online]. 2021 [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/nejvetsi-problemy-distancni-vyuky-v-cr-7491gp>

ČMUCHÁLKOVÁ, A. Distanční výuka je vyčerpávající. Někteří učitelé melou z posledního. *Generace 20: Magazín studentů VŠOP* [online]. 2021 [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://www.generace20.cz/domaci/distancni-vyuka-je-vycerpavajici-nekteri-ucitele-melou-z-posledniho>

DABROWSKI, A. Teacher Wellbeing During a Pandemic: Surviving or Thriving? [online]. *Universal Wiser*, 2020, 2(1) [cit. 2021-7-15]. Dostupné z: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=workforce>

DANDOVÁ, JUDr. E. BOZP, homeworking a home office. *Práce a mzda* [online]. 2021 [cit. 2021-7-13]. Dostupné z: <https://www.praceamzda.cz/clanky/bozp-homeworking-home-office>

DIENER, E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, [online]. 2000, 55(1), 34–43. [cit. 2021-7-13]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

DUFFKOVÁ, J. Homework, telework a spol. (neboli příliš mnoho „worků“). *AUC PHILOSOPHICA ET HISTORICA* [online]. 2004(1), 105-124 [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4593/PheH_2004_1_0105.pdf

Education.cz - Děláme studium v zahraničí dostupnější. Průzkum: Studentům chybí spolužáci, ale i výklad učitelů [online]. 2019 [cit. 14.08.2021]. Dostupné z: <https://education.cz/blog/pruzkum-studentum-chybi-spoluzaci-ale-i-vyklad-ucitelu>

EDUin: Informační centrum o vzdělávání. Online výuka je výzva i pro nejlepší učitele, jak dále vzdělávat své žáky s péčí. [online]. 2020 [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/online-vyuka-je-vyzva-i-pro-nejlepsi-ucitele-jak-dale-vzdelavat-sve-zaky-s-peci/>

EUR-Lex: Access to European Union law: Teleworking. [online]. 2005 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10131>

Europaisches Parlament / Policy Department for economic, Scientific and Quality of Life Policies. The impact of teleworking and digital work on workers and society [online]. 2021 [cit. 2021-7-18]. Dostupné z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662904/IPOL_STU\(2021\)662904_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/662904/IPOL_STU(2021)662904_EN.pdf)

FROMBERGEROVÁ, A. Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická Orientace* [online]. 2020, 30(2), 221-230 [cit. 2021-8-15]. ISSN 12114669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14141/11814>

GODINIC, Danijela, Bojan OBRENOVIC a Akmal KHUDAYKULOV. Effects of Economic Uncertainty on Mental Health in the COVID-19 Pandemic Context: Social Identity Disturbance, Job Uncertainty and Psychological Well-Being Model. *International Journal of Innovation and Economic Development* [online]. 2020, 6(1), 61 [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.18775/ijied.1849-7551-7020.2015.61.2005>

GÖNCZ, L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research* [online]. 2017, (75-95) [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/317796844_Teacher_personality_a_review_of_psychological_research_and_guidelines_for_a_more_comprehensive_theory_in_educational_psychology

HARRISON N. Drinking Alcohol While Working from Home: Is It a Problem? *Eleanor Health*. [online]. 2020. [cit. 2022-3-9]. Dostupné z: <https://www.eleanorhealth.com/blog/drinking-alcohol-while-working-from-home-is-it-a-problem>

HAUSLER, M. a spol. Distinguishing Relational Aspects of Character Strengths with Subjective and Psychological Well-being. *Frontiers in Psychology* [online]. 2017, 8 [cit. 2021-8-13]. ISSN 16641078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01159>

HAWTHORNE, G. "Measuring Social Isolation in Older Adults: Development and Initial Validation of the Friendship Scale." *Social Indicators Research* [online]. 2006, 77, no. 3 521-48 [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/27522594>.

JUNG, Y a J LEE. *A Study on Concept Analysis of Loneliness* [online]. 2018. [cit. 2021-7-15]. Dostupné z: <https://www.koreascience.or.kr/article/JAKO201810866003919.pdf>

KOHOUTEK, R. Typologie osobnosti učitelů [online].2009, [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20161113041540/http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

Koronavirus. edu.cz. Jak na hodnocení online výuky? [online]. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/clanky/jak-na-hodnoceni-online-vyuky>

KUČINA, P. Práce není to, kam chodíme, ale to, co děláme. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce [online]. 2007 [2021-6-9] Dostupné z: http://kvalitazivota.vubp.cz/prispevky/prace_zeni_to_kam_chodime_ale_to_co_delame-kucina.pdf

MBA Skool - Business & Strategy Knowledge Resource for Management Students, Aspirants & Professionals: Work From Home (WFH). [online]. 2020 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: <https://www.mbaskool.com/business-concepts/human-resources-hr-terms/16870-work-from-home.html>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Distanční výuka a duševní zdraví metodické doporučení pro školy. [online]. 2021 [cit. 2021-7-17]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/doporuceni-k-distancni-vyuce-a-dusevniimu-zdravi/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Metodické doporučení pro vzdělání distančním způsobem. [online]. 2020 [cit. 2021-8-15]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Možnosti ověřování výsledků učení a kompetencí distanční formou. [online]. [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/moznosti-overovani-vysledku-uceni-a-kompetenci-distancni>

Ministerstvo vnitra České republiky. Materiály a odkazy pro práci s dětmi. [online]. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/materialy-a-odkazy-pro-praci-s-detmi.aspx>

#NaDalku. Webový portál k výuce na dálku MŠMT [online]. 2020. [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://nadalku.msmt.cz/cs>

National Institute on Aging. Loneliness and Social Isolation-Tips for Staying Connected. [online]. 2021. [cit. 2022-3-7]. Dostupné z: <https://www.nia.nih.gov/health/loneliness-and-social-isolation-tips-staying-connected>

NIȚĂ, Valentin, Alexandru ANICHITI a Geanina BRÎNZĂ. The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic—A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students from Romania. Sustainability [online]. 2021, 13(9), 1 [cit. 2021-7-14]. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5311/htm>

POKHREL, Sumitra a Roshan CHHETRI. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future* [online]. 2021, 8(1), 133-141 [cit. 2021-6-21]. ISSN 23476311. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2347631120983481>

Prev-centrum. Nelátkové závislosti. [online]. [cit. 2021-10-9]. Dostupné z: <https://www.prevcentrum.cz/informace-o-drogach/nelatkovve-zavislosti/>

RO, Ch. Coronavirus: How to avoid overeating when working from home. [online]. 2020. [cit.2021-10-9]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/worklife/article/20200331-how-to-eat-a-healthy-diet-when-work-from-home-coronavirus>

SINGH, A. K. A Conceptual approach of psychosomatic disorders. *International research journal of pharmacy* [online]. 2013, 4(8), 1-4 [cit. 2021-8-10]. ISSN 22308407. Dostupné z: [doi:10.7897/2230-8407.04801](https://doi.org/10.7897/2230-8407.04801)

SULLIVAN, C. What's in a Name? Definitions and Conceptualisations of Teleworking and Homeworking. *New Technology, Work and Employment* [online]. 2003, 18(3), 158-165 [cit. 2021-6-20]. Dostupné z: https://www.academia.edu/22635474/Whats_in_a_name_Definitions_and_conceptualisations_of_teleworking_and_homeworking

Tullane University. Understanding the Effects of Social Isolation on Mental Health. [online]. 2020. [cit. 2022-3-7]. Dostupné z: <https://publichealth.tulane.edu/blog/effects-of-social-isolation-on-mental-health/>

Učitel naživo. Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. [online]. 2021 [cit. 2021-8-15]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf>

VEENHOVEN, R. Happiness: Also known as ‘life-satisfaction’ and ‘subjective well-being’ [online]. 2012 [cit. 2021-8-09]. Dostupné z: [10.1007/978-94-007-2421-1_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2421-1_3)

WALKER, R. J. Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions. *Educational Horizons*,. [online]. 2008, 87(1), 61–68 [cit. 2021-3-7] Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/42923744>

WHEATLEY, D. Good to be home? Time-use and satisfaction levels among home-based teleworkers. *New Technology, Work & Employment*. 2012, 27(3), s. 224–241. [cit. 2022-01-26] Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-005X.2012.00289.x>

ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. Heads in the Cloud: Pros and Cons of Online Learning [online]. 2013 [cit. 2021-8-14]. Dostupné z: [doi:10.13140/rg.2.2.34075.87840](https://doi.org/10.13140/rg.2.2.34075.87840)

8 Seznam tabulek, grafů, zkratk

8.1 Seznam tabulek

Tabulka 1	Symptomy stresu.....	27
Tabulka 2	Seznam pedagogů	41

8.2 Seznam grafů

Graf 1	Setkal/a jste se s prací z domova (on-line výukou) již před covidovou pandemií?..	53
Graf 2	Máte doma vhodné podmínky pro práci?	54
Graf 3	Kolik hodin denně jste strávil/a na elektronickém zařízení kvůli on-line výuce?	54
Graf 4	Jaký nástroj jste během práce z domova (distanční výuky) využil/a nejvíce?	55
Graf 5	Používal/a jste některé z nástrojů v době před Covidem-19?.....	56
Graf 6	Jste s technologiemi, které používáte při výuce z domova spokojen/a?.....	56
Graf 7	Potřeboval/a jste při přechodu na on-line výuku pomoc?	57
Graf 8	Na koho jste se obrátil/a při problému spojeném s přechodem na on-line výuku? ..	57
Graf 9	Zúčastnil/a jste se během pandemické krize aktivit zaměřených na profesní rozvoj pedagoga z důvodu neznalosti užívání technologií?.....	58
Graf 10	Byl pro Vás distanční rozvrh přijatelný?	58
Graf 11	Jak stresující považujete výuku z domova během Covid-19?.....	60
Graf 12	Byla dle Vás on-line výuka stresující pro Vaše žáky?	60
Graf 13	Učíte své žáky rád/a distančně?	61
Graf 14	Jakou zpětnou vazbu získáváte na distanční výuku od svých žáků?	62
Graf 15	On-line výuka na mě měla...?	62
Graf 16	Jaké negativní dopady jste pociťoval/a?	63
Graf 17	Jaké pozitivní dopady jste pociťoval/a?.....	64
Graf 18	Vyskytly se u Vás v době distanční výuky nějaké nové vzorce chování?.....	64
Graf 19	Na jakém typu školy vykonáváte profesi pedagoga?	65
Graf 20	Jak dlouho pracujete jako učitel?.....	65
Graf 21	Jaké je Vaše pohlaví?.....	66
Graf 22	Kolik je Vám let?.....	66

8.3 Seznam zkratk

IKT	Informační a komunikační technologie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ZŠ	Základní škola
SŠ	Střední škola

Přílohy

Příloha A Otázky pro rozhovory s učiteli

Identifikační informace pedagoga

- Jaký/Jaké předmět/a vyučujete?
- Na jakém typu školy vykonáváte profesi pedagoga? (ZŠ nebo SŠ)

Vnímání on-line výuky

- OT1: Jaká byla Vaše reakce, když v březnu v roce 2020 došlo k uzavření škol z důvodu pandemické nákazy?
- OT2: Jaké pro Vás bylo přejít na on-line výuku
- OT3: Ovlivnila či změnila koronavirová krize Váš styl výuky? Vysvětlete
- OT4: Co Vám na distančním vyučování vyhovovalo a co jste naopak postrádal/a nebo vám vadilo?

Sociální aspekty spojené s distanční výukou

- OT5: První rok Covidu-19 jste museli vést výuku pouze distančně a opustit se od svých zajatých pracovních stereotypů. Jaký to podle Vás mělo dopad na Vaše sociální potřeby?
- OT6: Chyběla Vám fyzická interakce s kolegy, studenty?
- OT7: Jak často komunikujete se svými kolegy ze školy?
- OT8: Když byla zaveden lockdownu cítil/a jste v té době izolován/a, osamělý/á nebo pociťoval/a jste nějakou sociální deprivaci?

Psychické aspekty spojené s distanční výukou

- OT9: Podle některých studií on-line výuka napomohla k zhoršení duševního zdraví u žáků, rodičů, myslíte, že to ovlivnilo i celkově učitele?
- OT10: Můžete popsat, jak konkrétně ovlivnila i Vás? Jaký to mělo vliv na **Vaši psychickou pohodu?**
- OT11: Jak jste danou situaci řešil/a?
- OT12: Setkal/a jste se i s tím u svých kolegů, mohl/a byste to trochu rozvést?

On-line výuka a rodinný život, aneb co nám výuka dala a vzala

- OT13: Jak on-line výuka ovlivnila Váš rodinný život? (manžel/ka, partner/ka, děti, rodiče atd.)
- OT14: Jak zvládáte distanční výuku dětí v kombinaci se svým zaměstnáním? (pokud mají děti)
- OT15: Jak změnila distanční výuka chod Vaší domácnosti?

Rovnováha mezi pracovním a soukromým životem

OT16: Byl/a jste schopen nalézt rovnováhu mezi pracovním životem (který probíhal především u Vás doma) a tím soukromým?

OT17: Vytvořil/a jste si během té doby nějaké nové návyky nebo naopak zlovyky?

OT18: Zvykl/a jste si po takové době už na styl on-line učení?

OT19: Myslíte, že on-line výuka je budoucnost ve školství/vzdělání?

OT20: Kam vás tato situace/zkušenost posunula?

OT21: Myslíte, že jste po této zkušenosti lepším učitelem?

Závěrečné poznatky

OT22: Chcete ještě něco sdělit nebo doplnit?

Příloha B Otázky dotazníkového šetření

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, jehož výsledky budou použity pro potřeby diplomové práce na téma Práce z domova a její psychosociální dopady na profesi pedagoga, napsané v rámci studia na České zemědělské univerzitě v Praze. Cílem dotazníku je zmapovat současnou situaci fenoménu on-line výuky a jeho vlivu na pedagogické pracovníky základních a středních škol.

- 1. Setkal/a jste se s prací z domova již před covidovou pandemií?**
 - Ano, již jsem se s prací z domova setkal/a
 - Ne, setkal/a jsem se s prací z domova poprvé

- 2. Jak byste popsal/a přechod na distanční výuku?**
 - Otevřená otázka

- 3. Máte doma vhodné podmínky pro práci z domova?**
 - Rychlý internet (ANO x NE)
 - Klidné pracovní prostředí (ANO x NE)
 - Kvalitní vybavení (ANO x NE)
 - Pravidelné přestávky (ANO x NE)
 -

- 4. Kolik hodin denně jste strávil/a na elektronickém zařízení kvůli on-line výuce?**
 - Méně než 1 hodinu
 - 1-2 hodiny
 - 3-4 hodin
 - 5-6 hodin
 - 7 a více hodin
 -

- 5. Jaký nástroj jste během práce z domova (distanční výuky) využil/a nejvíce?**
 - Microsoft Teams
 - ZOOM
 - Google Classroom
 - Google Meet
 - Jiné

- 6. Používal/a jste některé z nástrojů v době před Covide-19?**
 - Ano, používal/a
 - Ne, nepoužíval/a

- 7. Jste s technologiemi, které používáte při výuce z domova spokojen/a?**
 - Ano, jsem spokojen/a
 - Ne, nejsem spokojen/a

- 8. Potřeboval/a jste při přechodu na on-line výuku pomoc?**
- Ano, potreboval/a jsem pomoc
 - Ne, nepotreboval/a jsem pomoc
- 9. Na koho jste se obrátil/a při problému spojeném s přechodem na on-line výuku?**
- Škola
 - Kolega
 - IT expert
 - Rodina
 - Všechny zmíněné možnosti
 - Jiné
- 10. Zúčastnil/a jste se během pandemické krize aktivit zaměřených na profesní rozvoj pedagoga z důvodu neznalosti užívání technologií?**
- Ano, zúčastnil/a jsem se
 - Ne, nezúčastnil/a jsem se
- 11. Byl pro Vás distanční rozvrh přijatelný?**
- Ano, byl přijatelný
 - Ne, nebyl přijatelný
- 12. Vysvětlete, proč byl pro Vás distanční rozvrh přijatelný či naopak.**
- Otevřená otázka
- 13. Jak stresující považujete výuku z domova během Covid-19?**
- Velice stresující
 - Mírně stresující
 - Stejně stresující jako normální kontaktní výuka
 - Spíše nestresující
 - Vůbec nepocítuji stres
- 14. Byla dle Vás on-line výuka stresující pro Vaše žáky?**
- Ano, pro všechny žáky byla stresující
 - Ano, pouze pro některé byla stresující
 - Ne, pro žáky stresující nebyla
 - Nevšiml/a jsem si změn
- 15. Učíte své žáky rád/a distančně?**
- Ano, naprosto
 - Spíše, ano
 - Neutrální postoj
 - Spíše, ne
 - Vůbec, ne

16. Jakou zpětnou vazbu získáváte na distanční výuku od svých žáků?

- Negativní
- Pozitivní
- Smíšenou
- Žádnou

17. On-line výuka na mě měla...?

- Spíše negativní dopad
- Spíše pozitivní dopad

18. Jaké negativní dopady jste pocíťoval/a?

- Více stresu
- Pocíťoval/a jsem úzkost
- Panické stavy
- Nedostatečný sociální kontakt se studenty, kolegy atd.
- Pocit osamění
- Nespavost
- Stavy smutku
- Jiné

19. Jaké pozitivní dopady jste pocíťoval/a?

- Více volného času na zájmové aktivity (sport, kultura a jiné koníčky)
- Více volného času na osobní život (rodina, partner, čas sám/a pro sebe)
- Práce z příjemného prostředí
- Účinnější self-management
- Objevení nových zájmů
- Méně stresu
- Jiné

20. Vyskytly se u Vás v době distanční výuky nějaké nové vzorce chování?

- Přejídání
- Konzumace alkoholu
- Trávení více času na internetu
- Kouření
- Podrážděnost
- Lenost
- Sportování
- Meditace
- Četba
- Péče o sebe (self-care)
- Žádné nové vzorce se nevyskytly
- Jiné

21. Na jakém typu školy vykonáváte profesi pedagoga?

- Základní škola
- Střední škola

22. Jak dlouho pracujete jako učitel?

- Méně než rok
- 1-5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 20 a více let

23. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž
- Jiné

24. Kolik je Vám let?

- Méně než 26 let
- 26-36 let
- 37-46 let
- 47-56 let
- 57-66 let
- 67 a více let