



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Psychická zátěž učitele mateřské školy v období pandemie koronaviru SARS-CoV-2

Vypracoval: Adéla Bártová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2022

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost, ochotu a čas, který mi v průběhu zpracování této práce věnovala. Dále bych také chtěla poděkovat všem respondentkám, které se podílely na mém výzkumu.

V neposlední řadě děkuji své rodině, příteli a přátelům, kteří mi v průběhu studia byli velkou oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 3.4.2022

v.r.

Adéla Bártová

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku psychické zátěže učitelů mateřských škol. Konkrétněji pojednává o zátěži v období pandemie koronaviru SARS-CoV-2. Cílem práce je zjistit, jak pandemie SARS-CoV-2 ovlivnila dotazované učitele mateřských škol. Teoretická část představuje téma stresu a zátěže v souvislosti povoláním učitele MŠ. Pozornost je věnována i syndromu vyhoření a jeho prevenci. Empirická část je věnována analýze dat získaných prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Otázky polostrukturovaného rozhovoru s pěti učitelkami mateřských škol se týkaly především prožívání situace, změn v důsledku pandemie a syndromu vyhoření. Ukázalo se, že pro učitele mateřských škol byla situace náročnější, paradoxně se u nich neobjevily žádné příznaky zvýšené psychické zátěže.

Klíčová slova: stres, psychika, předškolní pedagog, odolnost, syndrom vyhoření

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on the issue of psychological stress in job of kindergarten teachers. More specifically, it discusses the burden during the SARS-CoV-2 coronavirus pandemic. The aim of the work is to ascertain how the SARS-CoV-2 pandemic affected the interviewed kindergarten teachers. The theoretical part presents the topic of stress and burden in connection with the profession of kindergarten teacher. The thesis is also aimed to burnout syndrome and its prevention. The empirical part centers to the analysis of data obtained through qualitative research. The questions of the semi-structured interview with the five kindergarten teachers concerned mainly the experience of the situation, the changes due to the pandemic and the burnout syndrome. Final results showed that the situation was more difficult for kindergarten teachers, paradoxically they did not show any symptoms of increased mental stress.

Key words: stress, psyche, preschool teacher, resilience, burnout syndrome

Obsah

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 9 |
| 1 PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A STRES V POVOLÁNÍ UČITELE MŠ..... | 9 |
| 1.1 Povinnosti učitelů MŠ..... | 9 |
| 1.2 Stres..... | 10 |
| 1.2.1 Typy stresu | 10 |
| 1.2.2 Stresory v povolání učitelů | 12 |
| 1.2.3 Zvládání stresu | 13 |
| 1.3 Zátěž učitelů MŠ..... | 14 |
| 1.3.1 Zdroje zátěže v období pandemie | 14 |
| 2 SYNDROM VYHOŘENÍ..... | 16 |
| 2.1 Vymezení pojmu a definice | 16 |
| 2.2 Stádia syndromu vyhoření | 17 |
| 2.3 Prevence..... | 18 |
| 2.3.1 Začít u sebe..... | 18 |
| 2.3.2 Sebereflexe..... | 19 |
| 2.3.3 Supervize | 19 |
| 2.3.4 Relaxace..... | 20 |
| 3 RESILIENCE..... | 22 |
| 3.1 Koncepce psychické odolnosti | 22 |
| 3.2 Odolnost a zaměstnání..... | 24 |
| 3.3 Možnosti posílení psychické odolnosti..... | 25 |
| EMPIRICKÁ ČÁST..... | 29 |
| 4 UVEDENÍ DO METODOLOGIE | 29 |
| 4.1 Cíl výzkumu..... | 29 |
| 4.2 Výzkumné otázky | 29 |
| 5 VOLBA PŘÍSTUPU A SBĚRU DAT | 30 |
| 5.1 Kvalitativní výzkum..... | 30 |
| 5.2 Polostrukturovaný rozhovor | 30 |
| 5.3 Výzkumný soubor | 31 |
| 5.4 Etické aspekty výzkumu | 32 |
| 6 ZPRACOVÁNÍ DAT..... | 33 |
| 6.1 Průběh sběru dat..... | 33 |
| 6.2 Zpracování a analýza dat..... | 34 |

| | | |
|-----|--|----|
| 6.3 | Představení jednotlivých rozhovorů | 35 |
| 6.4 | Analýza výsledků rozhovorů..... | 45 |
| 7 | DISKUSE | 54 |
| | ZÁVĚR | 59 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ..... | 61 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 65 |
| | SEZNAM TABULEK | 65 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 65 |

ÚVOD

Pandemie. Slovo provázející nás již bezmála tři roky. Když se v roce 2019 nákaza koronaviru objevila, troufnu si říct, že si každý z nás myslel, že je to jen nějaký nový druh chřipkového onemocnění, který zůstane v Číně a k nám se nikdy nedostane. Bohužel. Opak byl pravdou a dopady pandemie ochromily celý svět dříve, než všichni předpokládali. Důsledky pandemie dopadly především na psychiku všech obyvatel různých věkových kategorií.

Téma psychické zátěže učitelů mateřských škol v období pandemie koronaviru SARS-CoV-2 jsem si vybrala, jelikož v mém okolí mám mnoho učitelek mateřských škol. U některých jsem pozorovala, že v důsledku stále se měnících opatření a rostoucích počtů nakažených, které někdy dosahovaly až padesáti tisíců přírůstků za den, se u nich objevují příznaky zvýšené psychické zátěže. Byly labilnější, měly větší strach, o sebe, o rodinu. Chtěla jsem se tedy dostat hlouběji do problematiky psychické zátěže a zjistit i možné šance pomoci, díky kterým by se dala zvýšená zátěž odbourat.

Jak tedy dopady pandemie ovlivnily psychiku učitelů mateřských škol? Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zmapovat, jak danou situaci prožívaly učitelky mateřských škol v Jihočeském kraji.

Má práce se dělí na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část poskytne pohled na témata spojená s psychickou zátěží. První kapitola pojednává o zátěži a stresu, jeho typu a stresorech, které se objevují především v učitelské profesi. Druhá kapitola se zaměřuje na syndrom vyhoření. Kapitulu jsem do své bakalářské práce zařadila, jelikož důvodem vzniku syndromu vyhoření je dlouhodobý, chronický stres a období pandemie je s dlouhodobým stresem neodmyslitelně spojeno. Dalším důvodem zařazení této kapitoly byla snaha hlouběji proniknout do problematiky vyhoření. V minulosti jsem se dozvěděla, že mám určité předpoklady k vyhoření. Syndrom častěji postihuje jedince, kteří jsou pro určitou práci velmi nadšení, takzvaně pro ni hoří a taktéž má budoucí profese patří mezi rizikové skupiny. Třetí kapitolou je resilience, která stručně přibližuje psychickou odolnost a taktéž možnosti jejího posílení.

Praktická část je založena na kvalitativním šetření. Výzkum byl realizován s pěti respondentkami formou polostrukturovaných rozhovorů. Cílem šetření bylo zjistit, jak situaci prožívaly

učitelky mateřských škol, zda došlo v důsledku pandemie v mateřské škole k nějakým změnám, popřípadě jak učitelky mateřských škol rozumí pojmu syndrom vyhoření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A STRES V POVOLÁNÍ UČITELE MŠ

V kapitole představím stručně povinnosti a nároky, které jsou na učitele v MŠ kladeny. Následně budu věnovat pozornost tématu stresu a na závěr tato témata propojím.

1.1 Povinnosti učitelů MŠ

Stejně jako jiné profese, i učitele mateřských škol mají své povinnosti, které musí při své práci plnit. Povinnosti učitelů vychází z RVP PV, tedy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, kde jsou v kapitole 14. legislativně ukotveny.

Každý učitel mateřské školy odpovídá za vedení školního, popřípadě třídního vzdělávacího programu. Ten musí být zpracován v souladu s nároky RVP. Také odpovídá za program pedagogických činností, který by měl být plánovaný a mít jasný cíl. Poslední z triády, za co učitel zodpovídá, je: „je pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání a jsou hodnoceny jeho podmínky i výsledky“. (MŠMT, 2021, s. 46)

Učitelé by při své práci měli analyzovat potřeby dětí, respektovat je a díky jejich znalosti zajišťovat péči, výchovu i vzdělávání buď individuálně, nebo při skupinových činnostech za pomoci metod a didaktických prvků, které odpovídají věkovým a individuálním zvláštnostem dětí, a to též s ohledem na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejen při činnostech, ale i v průběhu celého pobytu dítěte ve škole, provádí učitel pedagogickou diagnostiku. Učitel každé dítě pozoruje a hodnotí jeho jednotlivé pokroky v rozvoji a učení. Zjištěné poznatky poté užívá v plánování vzdělávání. (MŠMT, 2021)

Při vzdělávání učitel usiluje o to, aby se všichni při vzdělávání cítili v pohodě, aby se rozvíjeli ve všech oblastech, a aby měli dostatek podnětů k rozvoji. Též by měl usilovat o posílení dětského sebevědomí a rozvoj pozitivního klimatu v kolektivu třídy. (MŠMT, 2021)

Učitel mateřské školy provádí poradenskou činnost pro rodiče pouze v rozsahu přiměřeným pedagogickým kompetencím pedagoga a možností MŠ. Učitel s rodičem komunikuje a při průběžném dialogu předává informace o rozvoji a prospívání dítěte. Názory

a přání rodičů učitel eviduje, snaží se na ně reagovat, a tak vytvářet partnerský vztah. Umožňuje rodičům: přístup za dítětem do prostor třídy, spoluúčast při tvorbě programu školy či podílení se na procesu adaptace. (MŠMT, 2021)

Dalším neopomenutelným aspektem je evaluace. Jak osobní – autoevaluace, tak i evaluace účinnosti vzdělávacího programu. Učitel hodnotí, kontroluje výsledky své práce, ale i podmínek vzdělávání. (MŠMT, 2021)

1.2 Stres

Pojem „stres“ se do českého slovníku dostal z anglického slova „stress“, tento pojem v překladu znamená „důraz, napětí, pnutí, tlak nervové vypětí“. (Collyah, 2012, s. 645) Slovo ale původně pochází z latinského slovesa „stringo, stringere, strinxi, strictum“ v překladu jde o slovesa „utahovati, stahovati, zadržovati“. (Křivohlavý, 1994, s. 7) Z těchto překladů by bylo možné vyvodit, že termín bude vyjadřovat určitý stav vypětí.

Definice odborného výrazu „stres“ existuje nespočet. Co autor, to jiné vymezení.

Slovo „stres“ jako odborný výraz poprvé použil Hans Selye, který termín definoval: „vlastní nespecifická reakce těla na požadavky, jež jsou na ně kladeny“. (Davidson, 1998, s. 39)

Pešek a Praško (2016, s. 12) ve své publikaci představují definici stresu jako „stav zatížení organismu, ke kterému dochází vlivem různých stresorů. Stresory spouštějí stresovou reakci, která organismus přivádí do stavu pohotovosti a připravenosti k „boji“, nebo „úniku“.“

1.2.1 Typy stresu

Z definice stresu by tedy mohlo vyplynout, že stres je vnímán pouze jako negativní stav napětí, ve kterém se lidský organismus nachází. Opak je ale pravdou.

Bienertova-Vasku, Lenart a Scheringer (2020) ve svém článku uvádí, že základní dělení vytvořil Hans Selye v roce 1974. Rozdělil stres podle kvality na dva hlavní typy, a to – **distres**, kterým nazval negativní stres a **eustres** neboli, pozitivní stres.

Distres – stav, kdy jedinec prožívá negativní emoce a dále se objevují i nepříznivé vlivy na fyzické úrovni – psychosomatické jevy. Křivohlavý (2009, s. 171) uvádí, že „při distresu je danou osobou subjektivně vnímáno a výrazně negativně hodnoceno její ohrožení v poměru k možnostem zvládnutí situace.“ V přeneseném významu tedy jde o situace, kde předpokládáme, že nemáme dostatek sil a schopností k obraně před něčím, co nás ohrožuje a nám není emočně dobře. (Křivohlavý, 2009)

Z důvodu přítomnosti negativních emocí se jedinci v porovnání s eustresem snaží distresu vyhýbat, popřípadě alespoň snížit délku jeho působení. (Mravec, 2011) Plamínek (2008) zmiňuje, že při distresu se do těla uvolňují nepotřebné, nezpracovatelné látky, které mohou způsobovat nebezpečí.

Pešek a Praško (2016) uvádí, že k distresu dochází především v situacích, kdy si myslíme, že určitou okolnost nemáme pod naší plnou kontrolou. Těmito situacemi jsou například: přetížení v zaměstnání, výpověď, konflikty na pracovišti či s partnerem, rozvod, úmrtí apod. V hlavě nám tak mohou vyvstat myšlenky, kupříkladu: Je toho na mě moc, tohle nezvládnou, proč se to děje mně?

Eustres – bychom mohli vnímat spíše jako určitý stimul, kde nejde o negativní zážitek.

Mravec (2011, s. 28) definuje eustres jako „stav organismu, který je sice je charakteristický aktivací stresové reakce, ale daný jedinec aktivně vyhledává takovéto situace. Situace, která způsobuje eustres není pocíťovaná jako negativní, právě naopak, mohou být jedincem vyhledávané.“

Do situací, které způsobují eustres by patřily pozitivní události a zážitky, ke kterým můžeme přiřadit například různé oslavy, narození nového člena rodiny, vítězství nebo setkání s milovanou osobou. Patřily by sem ale i situace, kdy usilujeme o zvládnutí něčeho, co v nás vyvolává pocity radosti, ale požaduje po nás určité úsilí. (Křivohlavý, 2009)

Tyto události, které jsou zpravidla spojeny s vyšším nabuzením, si v myšlenkové rovině vysvětlujeme vesměs pozitivně a prožíváme pozitivní emoce, jakými jsou radost, hrdost nebo také štěstí. (Pešek & Praško, 2016)

Dále můžeme stres dělit dle časové osy, a to především na – **stres akutní** (krátkodobý), jehož doba trvání se pohybuje v řádu minut až hodin a přináší často silné fyziologické

reakce, například silné pocení, zrychlené dýchání apod. (Večeřová – Procházková & Honzák, 2008; Procházková, 2016)

Druhým typem je **stres chronický** (dlouhodobý), který se vyznačuje dlouhodobým působením stresorů na jedince. (Čepovec, 2021)

1.2.2 Stresory v povolání učitelů

Tvrzení, že je profese učitele mateřské školy patří mezi profese s vyšší pracovní zátěží, by mohlo odsoudit mnoho lidí v důsledku nedostatku informací. Jedná se ale o náročnou profesi vykonávanou v hlučnějším prostředí, kdy učitel nemá možnost pauzy či odpočinku po dobu 5-6 hodin, disponuje vysokou mírou odpovědnosti za všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, omezeným finančním ohodnocením a mírou uznání ze strany společnosti. (Smetáčková & Štěch, 2020)

Stresorem tedy lze chápat faktor, který vyvolává stresovou reakci. Mohou to být podněty, které přicházejí zvenčí (hluk, hádky) či vnitřní podněty (výčitky svědomí apod.). (Míček & Zeman, 1997)

Smetáčková a Štěch (2020, s. 51) se věnují učitelům na základních školách a uvádí tři typy učitelských stresorů:

- „stresory týkající se vztahů s dětmi, kolegy a také rodiči,
- stresory týkající se zvládnání výuky v žákovsky heterogenních třídách,
- stresory týkající se postavení učitelské profese ve společnosti.“

Dále uvádí, že v Holečkově (2001) výzkumu učitelé uváděli jako sedm nejvýznamnějších stresorů: pracovní přetížení, vedení školy, konfliktní žáci, nespokojení potřeby seberealizace, která způsobovala frustraci, konfliktní rodiče, konfliktní kolegové, nespokojivé pracovní prostředí instituce (školy).

Také Míček a Zeman (1997) ve své knize uvádí další příčiny stresu: mnoho povinností, nedostatek času, následnou přepracovanost, velký počet žáků na třídě, nezáměr žáků, kázeňské problémy, nezáměr o dítě, přílišné snahy rodičů ovlivnit pedagoga, špatné klima v pracovním kolektivu, mobbing, puntičkářství ze strany vedení, strach jako metoda vedení, postavení ve společnosti – ženské pohlaví, profese pedagoga.

1.2.3 Zvládání stresu

Metod a strategií na to, jak zvládat stres, existuje nespočet. Strategiemi jsou myšlené činy a úsilí, které nám pomáhají se vyrovnat s nároky, které na nás negativně působí a tím nás přetěžují a ruší naši osobní pohodu. Při volbě bychom měli vycházet především z konkrétní situace, ve které se nacházíme. V povolání učitele jsou některé omezené, nemůžeme reagovat útekem ze situace, jelikož máme zodpovědnost za všechny děti, ale můžeme se uvolnit například při procházce s dětmi. (Buchwald, 2013)

Buchwald (2013) uvádí, že zvládání stresu můžeme rozlišit na tři základní oblasti:

- **Zvládání stresu za pomoci pozitivního myšlení, hodnocení, představ i postojů.** Jedinec se snaží vědomě posilovat pozitivní myšlení, mluví o situaci se svým okolím, či si vybaví obdobné stresové situace, které již v minulosti úspěšně zvládl.
- **Zvládání stresu za pomoci záměrného jednání.** Předvídatelné situace můžeme cíleně změnit ještě předtím, než by k nim mohlo dojít. Kupříkladu by sem patřil časový harmonogram či zanechat chování, které způsobuje stres.
- **Zvládání stresu prostřednictvím fyzické a psychické relaxace.** K nim by patřil například autogenní trénink či různé dýchací techniky. Při tréninku těchto relaxačních technik dochází k rychlejšímu uvolnění a snazšímu použití při zátěži. Díky nim též vzrůstá naše tolerance ke stresu.

Coping

Coping, v počeštělé verzi „koupink“, je podle Křivohlavého (1994) snaha řídit, snižovat a redukovat požadavky (vnitřní i vnější) kladené na jedince. Jedná se tedy o vědomou strategii zvládání stresu. (Paulík, 2010)

Paulík (2017, s. 172) uvádí, že se „uplatňuje v případech, kdy je zátěž vzhledem k odolnosti nadlimitní nebo podlimitní, a je tedy potřebné vyvinout zvýšené úsilí k vyrovnání se s ní.“

1.3 Zátěž učitelů MŠ

Průcha (2002, s. 66) uvádí, že v psychologii práce lze chápat **zátěž** jako „nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice).“

Průcha (2002) rozlišuje tři základní složky zátěže podle Řehulky a Řehulkové (1998):

Senzorická zátěž – v učitelské profesi je vcelku značnou, jelikož učitelé pracují při naprostém, až vyostřeném vědomí, kdy nároky na zrak a sluch jsou opět značné

Mentální zátěž – není příliš způsobena obsahem učiva, či odbornou specializací, ale spíše prací s žáky, vedením třídy, poznáváním a formováním osobností z řad žáků

Emocionální zátěž – vzniká tím, že pedagog je často emocionálně angažovaný na sociální vztahy – kupříkladu citová zátěž vzniká, když učitel přiděluje žákům známku na vysvědčení.

Specifickou zátěží, objevující se v profesi učitele je zátěž hlasová, někdo by mohl tento problém nazvat těž nemocí z povolání. Lékaři upozorňují, že mnoho pedagogů poškozuje své hlasivky především přílišným zvyšováním hlasu či nedodržováním pravidelné hlasové hygieny. (Průcha, 2002)

1.3.1 Zdroje zátěže v období pandemie

Zdroje zátěže v období pandemie popisuje výzkum Strenáčikové (2020) zaměřený na slovenské učitele všech stupňů. Učitelé dokázali na situaci vidět i některá pozitiva, ale celkově vnímali distanční vzdělávání v době pandemie spíše negativním způsobem.

Témata, kterým bude věnována následující část mé práce, se vztahují především k základnímu vzdělávání. Obzvláště tedy k distanční formě vzdělávání, které v mateřských školách probíhalo jiným způsobem než na školách základních, proto se zdroje zátěže mohou v mateřských školách lišit.

Učitelé především zmiňují, že se ocitli v **naprosto neznámé situaci**, na kterou museli urychleně reagovat a přizpůsobit se jí. Mnoho učitelů muselo v důsledku pandemie

a změny formy výuky přejít k sebevzdělávání a hledání nových materiálů či vymýšlení úplně nového způsobu učiva a jeho procvičování bez možnosti osobního kontaktu.

Dalším zdrojem zátěže byly **problémy spojené s technologií**. Většina učitelů si stěžovala na nedostatečný přístup k technologiím. Někteří žáci totiž neměli přístup k technice, a tak jim zadání byla distribuována domů jiným způsobem. Dalšími faktory byly i internetové připojení, jehož výpadky značně narušovaly výuku, či nedostatečné technické zabezpečení, jenž spočívalo v málo výkonných počítačích, či nízká digitální gramotnost. Učitelé taktéž uváděli **zdravotní problémy** spojené s delší dobou strávenou u počítačů, jednalo se především o problémy spojené s bolestmi zad, šíje a očí.

Jako další negativní aspekt učitelé popisují **časovou náročnost** přípravy. Učitelé mají většinou vytvořený zásobník aktivit pro prezenční formu. V tomto případě museli urychleně najít či vymyslet úplně nové metody, jak s dětmi pracovat.

Dalšími zdroji zátěže byly problémy spojené s **vedením**. Učitelé totiž často uvádějí, že se ze strany vedení objevovaly nejednotné informace. Taktéž zmiňují nejistotu spojenou s nejasnostmi pokynů ze strany vedení a Ministerstva školství. Většina z nich se v důsledku těchto potíží s organizací cítila bez podpory a byli odkázáni především na sebevzdělávání. Učitelé taktéž pociťovali nedostatečnou podporu a ocenění ze strany zaměstnavatelů obecně.

V neposlední řadě učitelé popisují jako zdroje zátěže **slabou spolupráci s rodiči**. Problémy se týkaly především nedostatečné komunikace a nezájmu o vzdělávání dětí. Učitelům se často stávalo, že rodiče nerespektovali jejich požadavky a online výuku rušili a netvořili vhodné podmínky pro výuku dětí.

2 SYNDROM VYHOŘENÍ

Stejně jako stres, i pojem syndrom vyhoření, v překladu taktéž „burnout“, je nejspíš známým. I kvůli pandemii totiž stále narůstají počty osob trpících tímto syndromem a výzkumy potvrzují, že i u předškolních pedagogů čísla rostou. Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a vzdělávací organizace EDUkační LABoratoř (2019) prováděla výzkum u předškolních pedagogů a ten potvrdil, že až 61 procent je ohroženo. Zajímavé ale je, že Smetáčková a Štěch (2020) ve své knize uvádějí, že ve Finsku či Nizozemsku je četnost výskytu syndromu vyhoření u pedagogů nižší než u nás v České republice. Údajně je to prý zapříčiněno tím, že vzdělání má vysokou hodnotu, či prestižním učitelstvím, ale také důrazem na učitelskou odbornost a podporou kolegiality.

2.1 Vymezení pojmu a definice

Pojem syndrom vyhoření, nebo také „burnout“, poprvé použil H. J. Freudenberger. Syndrom definoval jako: „vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů v situaci, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky.“ (Reitmayerová & Jeklová, 2006, s. 7)

Na rozdíl od stresu, který může prožít každý, vyhoření postihuje jedince, kteří jsou silně zaměřeni na svou práci, tzv. pro ni hoří. Takoví lidé si stanovují vysoké cíle, mají velké očekávání a motivaci. (Křivohlavý, 2012)

Smetáčková a Štěch (2020) uvádí, že přistupují k burnoutu jako k pocitu dlouhodobé osobní nepohody v pracovním prostředí, vyznačující se absolutní ztrátou energie a zájmu. Na vyhoření má dopad především silný, neustálý stres, který bere naše síly, a my je musíme někde načerpávat zpátky. Pokud nám ale zásoby energie dojdou, musíme pracovat takzvaně na dluh, což vede k vyhoření.

S poslední definicí souvisí fakt, že nejčastěji se syndrom vyhoření vyskytuje u pracovníků takzvaných pomáhajících profesí. Mezi ně patří například zdravotníci, pracovníci v oboru sociální péče a služeb, učitelé apod. (Pešek & Praško, 2016)

Křivohlavý (2012) uvádí, že se často jedná učitelky, které přišly do praxe a setkaly se tvář v tvář se skutečností, tedy s nezájmem školáků o to, co je chtěly svým působením naučit.

Dále se špatným chováním žáků na jedné straně a na straně druhé s nouzí prostředků řešících nekázeň. V neposlední řadě se setkaly s nepříznivými vztahy v učitelském sboru atd.

2.2 Stádia syndromu vyhoření

Podle Křivohlavého (1998, s. 83) je nejjednodušším dělením to od americké psycholožky Christiny Maslach:

„1. Idealistické nadšení a přetěžování.

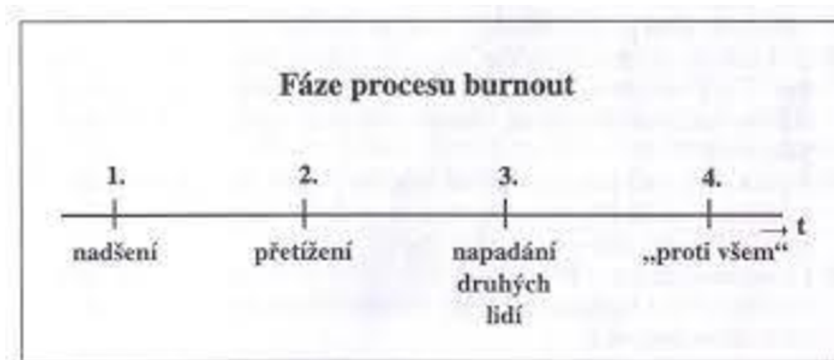
2. Emocionální a fyzické vyčerpání.

3. Dehumanizace druhých lidí jako obrany před vyhořením.

4. Terminální stadium: stavění se proti všem a proti všemu a objevení se syndromu burnout v celé jeho pestrosti („sesypání se“ a vyhoření všech zdrojů energie).“

Obrázek 1.

Fáze procesu burnout



(Křivohlavý, 1998)

Retimayerova a Jeklová (2006) uvádí dělení, které zhotovili Edelwiche a Brodsky.

1. **Nadšení** - jedinec má nereálná očekávání, práci vnímá jedinec jako nejdůležitější část života, neefektivní vydávání energii, k přepracování dochází dobrovolně;
2. **Stagnace** – opouští od očekávání, vnímá reálné předpoklady pro práci, větší zaměření na uspokojení vlastních potřeb – plat, volný čas apod.;

3. **Frustrace** – objevení pochyb o smyslu práce, významu někomu pomáhat; první zřetelné fyzické, psychické a vztahové problémy;
4. **Apatie** – trvalá frustrace, neschopnost změny situace dle očekávání; pracuje jen dle nutnosti, vyhýbá se novým úkolům;
5. **Intervence** – vede k přerušení procesu – přerušení zaměstnání, změna v životě, více času na vlastní koníčky nebo přehodnocení dané situace a realistický náhled na ni.

2.3 Prevence

Jak je již v předchozích kapitolách zaměřených na teoretickou podstatu vyhoření zmíněno, někteří jedinci jsou k prožívání chronického stresu a následnému vyhoření náchylnější. Proto je příhodné vědět, zda lidé patří mezi ty, u kterých je riziko vzniku větší. Dále totiž mohou užívat různé techniky, aby se například právě před vyhořením chránili. V knize Smetáčkové a Štěcha (2020) se můžeme dočíst, že prevence je důležitá především proto, že je účinnější a ekonomičtější než léčba samotného onemocnění. Také odkazují na různé výzkumy, které prokazují, že preventivní programy zaměřené na vyhoření se ukazují jako efektivní.

2.3.1 Začít u sebe

Smetáčková a Štěch (2020) dále uvádí několik technik pro prevenci vyhoření. Jako první bychom měli, jak zmiňují, začít u sebe. Nebýt překvapeni z míry stresu, který nás provází v našem těžkém povolání. Je všudypřítomný a je jen na nás, zda se rozhodneme, že nás bude povoláním provázet, či pronásledovat. Dále bychom měli k profesi přistupovat realisticky a nebrat si vše osobně, což je někdy velmi náročné, protože profese je někdy velmi náročná, a ne vždy můžeme být na 100% úspěšní tak, jak bychom si přáli. V neposlední řadě je důležité nastavit si hranice a uvědomit si, že profese není naše jediné poslání v životě, učitelství je stále jen práce!

Dalším důležitým aspektem je prevence stresu, jelikož stresové situace jsou příčinou vzniku vyhoření. Proto bychom se měli zaměřit především na minimalizaci stresu. Buchwald (2013) uvádí jako prevenci například zastavení negativního myšlení a nahrazení pozitivními myšlenkami a očekáváním. Míček a Zeman (1997) uvádí jako prevenci

různé druhy páteřního cvičení, správnou výživu, pozitivní myšlení, zdravý spánek, naučit se optimismu, činnost či relaxaci.

2.3.2 Sebereflexe

Každý kvalitní učitel by měl být schopný sebereflexe. Průcha (2013, s. 259) uvádí, že sebereflexe je „obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému.“ Dále se zmiňuje, že sebereflexe učitelů je velmi důležitá, protože je důležitou podmínkou pro odborný rozvoj a růst, pedagogické kompetence a odbornou a lidskou odpovědnost. Vede k hodnocení sebe sama a zhodnocení co a jak udělat příště jinak, a volbě strategií pro budoucí práci. Pedagogové by měli k sebehodnocení vést i své žáky.

Průcha (2013, s. 259) taktéž uvádí, že sebereflexe pedagogů by měla probíhat v několika fázích. Zahrnuje fáze: „opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie.“

Smetáčková a Štěch (2020) se zmiňují, že sebereflexe jde trénovat jak samostatně, tak s kolegy a uvádí několik cvičení.

2.3.3 Supervize

Jako supervizi označuje Průcha (2013) formu přípravy na dané povolání, kdy jedinec pracuje ve skutečných podmínkách pod odborným dohledem. Dále existuje pojem: Kolegiální supervize, která se od klasické liší v tom, že se jedná o „postup, při němž učitelé, kteří stojí na stejné služební úrovni, navzájem hospitují v hodinách a následně diskutují v přátelské atmosféře o svých poznatcích, s cílem zlepšit svou práci.“ (Hartl & Hartlová, 2000, s. 576)

Smetáčková a Štěch (2020, s. 210) uvádí jako supervizi „setkání dvou a více odborníků, kteří spolu prozkoumávají a hledají řešení v oblasti práce s klienty (kazuistická supervize) a v oblasti vztahové (týmová supervize).“ Cílem supervize zmiňují autorky větší uspokojení z odvedené práce, zvýšení kvality a efektivity práce, prevence vyhoření.

Supervizi můžeme dělit podle Reitmayerové a Jeklové (2007) dle počtu účastníků, a to na individuální a skupinovou.

Individuální supervizi je možno též chápat jako strukturovaný kontakt pouze s jednou osobou. Cílem tohoto druhu supervize je poskytnout jedinci reflexi a podpořit ho v profesním fungování. Probíhá v naplánovaných schůzkách s dohodnutým plánem. (Reitmayerová & Jeklová, 2007)

Skupinovou supervizi lze nazvat strukturovaný kontakt, tentokrát ale diskuse probíhá ve skupině. Jedinci debatují především o práci, zkušenostech, pocitech a vztazích na pracovišti. Cílem je rozvoj jednotlivců v souvislosti skupiny. Probíhá jako vedený rozhovor, který může být prokládán různými testy a hrami. (Reitmayerová & Jeklová, 2007)

Kalina (2008) dále dělí supervizi na vnitřní a vnější. **Vnitřní supervize** je prováděna pracovníky zařízení, tedy uvnitř organizace. Bývají to buď vedoucí pracovníci, či jiní pracovníci k tomu určení. Značným rizikem zde může být hlavně nedostatečný odstup. **Vnější supervizi** provádí externí specialisté, kteří nejsou zaměstnaní v organizaci.

Supervize je výhradně pracovní nástroj, proto se v ní neřeší rodinné či osobní potíže. Je ideální, pokud organizace na supervizi zajistí akreditovaného člověka, pokud se v organizaci nějaký takový jedinec nachází, je možné ho k supervizi vyčlenit. Supervizor má být „průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací.“ Supervizor nikdy jedince nikdy nehodnotí a je zavázán mlčenlivostí a má zakázáno o diskutovaných tématech mluvit s někým jiným mimo supervizní schůzky. Důležité je si uvědomit, že supervize není jakákoli kontrola naší práce. (Smetáčková & Štěch, 2020, s. 211)

Specifickým druhem supervize je **intervize**, kdy supervizor zvenčí není přítomen. Je vykonávána v organizaci některým z pracovníků organizace, kdy se může jednat o jednoho člověka, popřípadě se mohou pracovníci v této roli střídat. (Reitmayerová & Jeklová, 2007)

2.3.4 Relaxace

Hartl a Hartlová (2000, s. 504) uvádí pod pojmem relaxace „uvolnění svalového a duševního napětí, nutného zvláště tam, kde k napětí dochází v důsledku psychických onemocnění“ dále zmiňují, že relaxace je opakem stresu.

K naprosté relaxaci dochází přirozeně například ve spánku, popřípadě můžeme používat různé techniky cíleně, a tak relaxaci navodit, či více prohloubit. Schopnost jako taková je subjektivní a je dána osobnostními i situačními vlivy. Schopnosti relaxace je možné se naučit, souvisí to především s poznáním sebe sama, což je pro relaxaci nutné a může tak významně pomoci se zkvalitněním života. (Stackeová, 2011)

3 RESILIENCE

Lidé čelí v průběhu života nejrůznějším těžkostem a náročným situacím, od nemocí po ztráty zaměstnání, ale i probíhající pandemii koronaviru SARS-CoV-2. Se všemi těmito situacemi je úzce spojena resilience, pojem, o kterém široká veřejnost příliš neví, popřípadě ho nezná pod tímto nezvykle znějícím názvem, ale pod názvem odolnost. Stejně jako i u jiných pojmů, i resilience čítá velké množství definic od různých autorů, kteří se v definování pojmu často rozcházejí.

Punová (2012, s. 96) uvádí, že pojem jako takový pochází z latiny, přesněji z pojmů *resilio* či *resiliare*, které označují „skákat zpět, odrážet se, odskakovat.“

Hartl a Hartlová (2000, s. 507) překládají resilienci jako „nezdolnost, či houževnatost“ a ve svém psychologickém slovníku ji definují jako „souhrn činitelů, které člověku pomáhají přežít v nepříznivých podmínkách, ve stresu, osamění, dysfunkční rodině, při bolestivé nemoci aj.“ Ke svému pojetí též dodávají, že jde o dynamický proces, který se týká nejen dospělých ale i dětí, kdy pozitivní myšlení a optimistický přístup pomáhá k lepšímu zvládnání náročných situací. (Šolcová, 2009)

Z předchozí definice jasně vyplývá, že je resilience dynamickým procesem. Na tuto povahu jako první upozornil anglický psychiatr Michael Rutter v roce 1987, kdy se zmínil o tom, že nikdo z nás neoplývá absolutní odolností. (Šolcová, 2009)

Šolcová (2009) odkazuje na myšlenku Ungara (2004), který říká, že resilience je výsledkem vzájemného působení jedinců, kteří mají jako cíl získání jeden od druhého a okolí životní zdroje. Na jejichž základě pak jedinec může zachovávat zdraví i v případě působení nepříznivých podmínek.

3.1 Koncepce psychické odolnosti

V počátečních fázích zkoumání odolnosti výzkumníci usilovali o nalezení jedné, specifické charakteristiky, která by byla indikátorem odolnosti proti nepříznivým vlivům v životě jedince. Výzkumy ale v průběhu zkoumání ukázaly, že žádná taková vlastnost s největší pravděpodobností neexistuje. Dodnes ale existují různé koncepce, které byly často považovány za vlastnosti psychické odolnosti. (Novotný, 2014)

Self-efficacy

Koncepce vytvořená Albertem Bandurou. Self-efficacy je chápáno jako „důvěra ve vlastní schopnosti“, jinými slovy **sebeuplatnění**. Podle Bandury koncepce ovlivňuje nejen myšlenkové vzorce, či jednotlivé aktivity, ale i emocionalitu. (Kebza & Šolcová, 2008, s. 6) Jinými slovy bychom tuto koncepci mohli definovat jako: „přesvědčení jedince, že může úspěšně realizovat chování, které je nutné k tomu, aby dosáhl určitého cíle.“ (Novotný, 2014, s. 3)

Sense of coherence (SOC)

Sence of coherence sociologa Aarona Antonovského, znamená v překladu smysl pro integritu, koherenci, či soudržnost. Tímto termínem označuje společenskou, ale i vnitřní soudržnost. (Novotný, 2014) Antonovský vycházel z vlastního výzkumu zaměřeného na vězně koncentračních táborů, kteří museli čelit extrémním okolnostem. Na základě zjištěných informací, vytvořil předpoklad o třech složkách, které tvoří smysl koherence. Těmito složkami jsou:

- **srozumitelnost** – logické, racionální chápání světa a místa v něm
- **zvladatelnost** – schopnost kontrolovat, ovlivnit a zvládnout vlastní role a cíle v životě
- **smysluplnost** – smysl chápání své životní pozice – nalezení smyslu života (Kebza & Šolcová, 2008)

Hardiness

Teorie stvořená Susan Kobasovou, pojednává o „identifikaci a rozvíjení osobnostních předpokladů zvyšujících rezistenci vůči onemocnění.“ (Kebza & Šolcová, 2008, s. 9)

Stejně jako u předchozí koncepce, i u hardiness je tato koncepce odolnosti tvořena třemi složkami:

- **výzva** – schopnost spatřit v tlaku proudícího z každodenních situací spíše výzvu, než destruktivní zátěž
- „ztotožnění se, odpovědné zaujetí a oddanost, věrnost sobě a svým zásadám vyjadřuje důležitý předpoklad odolnosti plně se věnovat veškeré vykonávané činnosti“

- řízení a kontrola – schopnost mít pod kontrolou vývoj událostí, a to i situace s nepříznivým vývojem (Kebza & Šolcová, 2008, s. 9)

Ego-resiliency

Koncepce vytvořená J. Blockem roku 1996 je založena na schopnosti jedince se flexibilně adaptovat na měnící se podmínky, jinými slovy se jedná o „dynamickou schopnost souvisle modifikovat vlastní úroveň kontroly v reakci na situační požadavky a nevýhody.“ (Novotný, 2014, s. 3)

3.2 Odolnost a zaměstnání

Pro efektivní práci a uplatnění jedince na trhu práce je velmi důležité, aby se zvládl adaptovat na pracovní zátěž, jelikož každá profese je spojena s určitou mírou potencionálních stresorů, které v nás mohou vyvolat stresovou reakci. Odolnost v zaměstnání, přesněji proti pracovní zátěži, je tedy značně důležitá. Právě s touto odolností úzce souvisí pojmy jako kompetence, zdatnost a kvalifikace, které nám umožňují lepší či horší vypořádání se s nároky naší profese. (Paulík, 2017)

S pojmem odolnost velmi úzce souvisí i pojem adaptace. Adaptace jako taková je velmi široký pojem. Všeobecně by se dala použít definice Průchy (2013), která popisuje, že jde o proces, kdy se jedinec něčemu přizpůsobuje. Paulík (2017, s. 21) uvádí, že schopnost adaptace na nároky našeho zaměstnání se označuje „pracovní kapacita“. Pracovní kapacitu definoval následovně: „Je chápána jako souhrnný údaj o aktuálním stavu vnitřních faktorů pracovní adaptace organismu, zajišťujících přípravu na zvládnutí pracovních nároků.“

Důležitými předpoklady pro úspěšnou adaptaci na pracovní prostředí není pouze sladění kognitivního hodnocení pracovních podmínek s potřebami a schopnostmi jedince, ale taktéž přiměřená podoba řízení ze strany vedení. Nejlepší možností je shledávání multi-dimenzionální leadership, kdy vedení každodenně komunikuje se zaměstnanci a apelem na jejich ideály a vyšší hodnoty. (Paulík, 2017)

Paulík a kol. (2014) zmiňují, že podstatnou roli pro adaptaci na nároky profese hraje i smysluplnost práce. Je součástí obecné smysluplnosti života a je tvořena řadou

procesů a vlivů. Pratt a Ashforth (2003) dále rozlišují smysluplnost v profesi/práci a smysluplnost samotné práce. Taktéž uvádí, že smysluplnost práce je stejně důležitá, jako platové ohodnocení, zabezpečení, možná i mnohem důležitější. Lidé, kteří vnímají svou práci jako smysluplnou, údajně lépe zvládají zátěž proudící z pracovního prostředí, mají lepší zdraví, lépe odolávají depresím a v neposlední řadě vedou spokojenější život. (Paulík, 2017)

3.3 Možnosti posílení psychické odolnosti

Jak již bylo v první kapitole zmíněno, psychická odolnost je soubor schopností, a tak je možné ji posilovat. Posilování odolnosti možno chápat buď v perspektivě pozitivní, nebo negativní. V pozitivním smyslu lze chápat posilování jako zvýšení přizpůsobivosti včetně využití kladně působících vlivů a podpory. Z negativního hlediska jako omezování vulnerability neboli, zranitelnosti či odstraňování vlivu nebezpečných činitelů. (Paulík, 2017)

Posilování a rozvíjení psychické odolnosti směřuje do různých oblastí, které lze rozdělit podle Paulíka (2017) na:

- „- prevenci vzniku neoptimální zátěže nepřiměřené možnostem subjektu, omezující rozsah a vliv potenciálních stresorů;
- zvyšování efektivity schopnosti klást odpor a vypořádat se s již existujícími nároky i tlaky a volit optimální vzorce interakčního chování;
- posilování schopnosti rychlé, pružné a účinné regenerace (odstranění narušení rovnováhy, návrat k původnímu stavu) a obnovy sil.“ (s. 245)

Sebepoznávání a sebehodnocení

Sebepoznání i sebehodnocení jsou pro jedince velmi důležité. Existuje mnoho problémů či situací způsobených stresem, které pramení v důsledku neznalosti sebe sama například přeceňování či podceňování vlastních schopností. (Paulík, 2010)

Sebepoznání, spíše nežli o stav, kterého chce jedinec dosáhnout, aby tzv. „znal sám sebe“, jde o aktivní proces hledání a objevování sebe sama. Je nutné zmínit, že k absolutnímu sebepoznání není možno nikdy dosáhnout. Je to způsobeno tím, že stejně jako jedinec, tak i okolí se mění, vyvíjí. To, s čím se jedinec ztotožňuje v určitém okamžiku,

často bývá za několik let passé. Proto k jasnějšímu obrazu sebe sama můžeme dospět pouze v určitém okamžiku. (Kuneš, 2009)

Nemuselo by tedy být jasné, k čemu sebepoznání slouží, pokud je vázané pouze na určitý okamžik. Jedinci často inklinují k tomu, že na sebe nahlíží poněkud zjednodušeně. Vybírají jen některé vlastnosti, které vytvoří pomyslný základ tomu, jak vnímají sami sebe. Pokud ale máme věnovat pozornost sami sobě, tedy sebepoznání, musíme si uvědomit, že máme o mnoho více charakteristik-schopností, dovedností, ale i vloh, které nám otevírají mnohem větší paletu možností. Člověk si též začne uvědomovat svou jedinečnost, jelikož při vnímání sebe z perspektivy zúženého množství charakteristik, je složité najít cosi, čím se odlišujeme od ostatních, či něco, v čem excelujeme. (Kuneš, 2009)

D'Argembeau (2015) zmiňuje, že důležitou součástí sebepoznání jsou reprezentace osobních vlastností, a to především fyzické vlastnosti – jsem nízká, schopnosti a dovednosti – umím hrát na klavír, sociální role – jsem dcera, osobnostní rysy např. jsem stydlivý člověk a preference – mám ráda víno.

Podle Paulíka (2017) lze sebepoznání rozdělit podle průběhu v čase, a to na krátkodobé a dlouhodobé.

- Při poznání v krátkodobé, aktuální perspektivě, své chování sledujeme v dané chvíli, za určitých podmínek neboli, „ted' a tady“, respektive proč se v určité situaci chováme tak, jak se chováme.
- V perspektivě dlouhodobě de aktivní proces hledání a objevování sebe sama finice vychází z předchozích odstavců, tedy se snažíme dospět k názoru, jaké charakteristiky jsou pro nás typické.

Proces sebepoznání vede k sebehodnocení. Lidé nehodnotí pouze svůj současný stav, ale hodnotí i vývoj v minulosti a své cíle v dlouhodobém měřítku. Křivohlavý (2009) myslí sebehodnocením schopnost vidět sebe podobně, jako vidíme někoho druhého a zvládnout se tak i popsat a ohodnotit. Dále uvádí, že sebehodnocená má vliv na to, jak vnímají a posuzují ostatní lidé a je podkladem pro „sociální srovnání“. Výsledky sebehodnocení, a právě sociálního srovnání, mohou být oporou při zvládnání tíživých situací. (Paulík, 2017)

Sebeovládání a seberozvoj

Pojmy sebeovládání a seberozvoj ukrývají mnoho možností a cest. Sebeovládání je podle Koláře (2009, s. 172): „schopnost získat předem a udržet po celou dobu činnosti vědomou kontrolou a jednotné působení na průběh prováděcích a regulačních funkcí.“

V zásadě se jedná o obecnou záležitost, kam lze zařadit různé postupy, jak lépe přistupovat k životu, brát věci do vlastních rukou a ty systematicky a racionálně řešit. Při těchto postupech jedinec může rozvíjet svůj potenciál. A to především tak, že si jedinec stanoví cíl, oplývá přiměřenou sebedůvěrou a snahou vytrvat. (Paulík, 2010)

Well being – subjektivní životní pohoda

I pocit pohody, stejně jako předchozí charakteristiky jedince, svým způsobem ovlivňuje to, jak moc nezdolní jsme a jak zvládáme čelit náročným situacím.

Podle Křivohlavého (2013, s. 27) se well-being týká toho, jak je konkrétnímu člověku dobře. Dále uvádí, že hodnocení, „jak moc dobře jedinci je, je viděno jen a jen ze subjektivního pohledu dané osoby – jen právě ten dotyčný to pociťuje a jen on sám to hodnotí podle svých osobních měřítek“. Subjektivní pohoda je poměrně stabilní charakteristika jedince, která však může v průběhu let měnit vlivem momentálních situací, které jedinec prožívá. Při zjišťování míry well-being je tedy nutné brát ohled na podmínky, ve kterých se určitý jedinec nachází.

Blatný (2010) uvádí, že podle Ryffové osobní pohody člověk dosáhne až tehdy, pokud se mu podaří naplňovat šest oblastí duševního života. Těmi oblastmi jsou: sebepřijetí, růst naší osobnosti, smysl života, kladné vztahy s druhými lidmi, kontrola prostředí a svébytnost neboli autonomie.

Obrázek 2.

Složky duševní pohody dle Carol Ryffové



(Blatný, 2010)

EMPIRICKÁ ČÁST

4 UVEDENÍ DO METODOLOGIE

4.1 Cíl výzkumu

Dopady pandemie koronavirus SARS-CoV-2 postihly každého z nás. Opakované karantény, izolace a lockdowny často zapříčinily nejen finanční problémy jedinců, ale především zvýšily psychickou zátěž.

Cílem výzkumného šetření této práce je zjistit, jakou zátěž učitelé mateřských škol pociťovali během pandemie koronaviru. Současně se zaměří na to, jaké mají učitelé mateřských škol povědomí o syndromu vyhoření, který může být důsledkem dlouhodobé psychické zátěže.

4.2 Výzkumné otázky

Pro výzkum byly stanoveny čtyři výzkumné otázky. Jejich vymezení se váže k předem určeným cílům výzkumného šetření.

VO1: Jak ovlivnila pandemie profesní život učitele MŠ?

VO2: Co učitelé zpětně hodnotí jako největší zdroje psychické zátěže?

VO3: Jak se změnila spolupráce v mateřské škole v důsledku pandemie?

VO4: Jak učitelé rozumí pojmu syndromu vyhoření?

5 VOLBA PŘÍSTUPU A SBĚRU DAT

5.1 Kvalitativní výzkum

Pro výzkum ve své bakalářské práci jsem zvolila kvalitativní přístup. Důvodem pro tento výběr byla snaha hlouběji porozumět zkušenostem a psychické zátěži učitelů, které získali v průběhu pandemie.

Švaříček a Šedřová (2007, s. 17) tento přístup definují jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ Dále se zmiňují, že cílem výzkumníka, který realizuje kvantitativní výzkum, je objasnit a reprezentovat, jak jedinci rozumějí, prožívají a formují sociální realitu. To vše za pomoci různých postupů a metod.

5.2 Polostrukturovaný rozhovor

V kvalitativním výzkumu, patří k nejčastěji využívaným metodám sběru dat, rozhovor. Přesnějším označením by byl název hloubkový rozhovor. Rozhovor lze definovat jako „nестandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otázek“. Za pomoci hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni příslušníci z různých sociálních skupin a prostředí s cílem získat porozumění jednání, jakým členové určité skupiny disponují. (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159)

Hlavními dvěma typy hloubkového rozhovoru jsou: **nestrukturovaný rozhovor**, který může být často zaměřen pouze na jednu předem domluvenou otázku, kterou tazatel na základě získaných informací doplňuje dalšími, a **polostrukturovaný rozhovor**, který vychází z předem stanoveného tématu a seznamu otázek. (Švaříček & Šedřová, 2007)

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro kvantitativní výzkum tvořilo pět učitelek mateřských škol z různých měst Jihočeského kraje. Výzkumný soubor je složen ze tří učitelek v běžné mateřské škole, jedné průvodkyně v dětské skupině a jedné ředitelky mateřské školy. Pro jednotlivé respondentky byla vytvořena fiktivní jména v zájmu anonymity.

Tabulka 1. Představení respondentů

| Fiktivní jméno | Věk | Délka praxe | Další vzdělání |
|----------------|--------|-------------|--|
| Kamila | 25 let | 2 roky | Maturita – Střední zdravotnická škola Vyšší odborná škola sociální – DiS. - studuje – Bc. – sociální práce |
| Jaroslava | 41 let | 3 roky | Maturita – střední škola obchodní Kurz – asistentský Předškolní a mimoškolní pedagogika Obrataň |
| Lenka | 60 let | 42 let | Maturita – učitelství pro MŠ Vysokoškolské vzdělání – Mgr. obor pedagogika– psychologie |
| Amálie | 26 let | 8 let | Maturita – Střední uměleckoprůmyslová škola Vysokoškolské vzdělání – Bc. – učitelství pro MŠ |
| Vlasta | 55 let | 27 let | Maturita – Střední pedagogická škola – předškolní a mimoškolní pedagogika |

Stručné představení participantek:

Respondentka Kamila, 25

Kamila pracuje jako průvodkyně v dětské skupině již druhým rokem. Dětská skupina se nachází v menším městě a vychází z principů Montessori vzdělávání.

Respondentka Jaroslava, 41

Jaroslava pracuje jako učitelka v mateřské škole třetím rokem. Dva roky před tím pracovala jako asistentka pedagoga.

Respondentka Lenka, 60

Lenka pracuje jako ředitelka velké mateřské školy v Jihočeském kraji, která čítá více než deset tříd. V praxi je 42 let a je součástí mnoha projektů i mimo školní prostředí.

Respondentka Amálie, 26 let

Amálie pracuje v krajském městě 8 let jako učitelka. Dva roky pracovala v soukromé mateřské škole a momentálně šestým rokem ve škole státní.

Respondentka Vlasta, 55 let

Vlasta pracuje jako učitelka ve státní mateřské škole ve městě čítající zhruba 10 000 obyvatel. Je učitelkou již dvacátým sedmým rokem a práce s dětmi ji vždy naplňovala.

5.4 Etické aspekty výzkumu

Při sběru dat bylo dbáno na dodržování všech etických aspektů. Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s možností odstoupení od rozhovoru v případě potřeby. Proto, aby byla zachována anonymita, byla pro jednotlivé participanty vytvořena fiktivní jména.

Všechny respondentky byly obeznámeny s nahráváním rozhovoru a použitím zjištěných informací pouze pro účely praktické části bakalářské práce. S participací na výzkumu a zaznamenáváním rozhovoru souhlasí v záznamu.

6 ZPRACOVÁNÍ DAT

6.1 Průběh sběru dat

Při tvorbě rozhovoru jsem si stanovila strukturu otázek, které jsem se během realizace všech rozhovorů držela. Podle průběhu jsem měnila pořadí jednotlivých otázek, popřípadě některé vynechávala, když byly zodpovězené jinou otázkou. V případě potřeby jsem přidávala otázky nové, doplňující danou problematiku, avšak struktura zůstávala u všech participantek stejná. V úvodu byly učitelky vyzvány k samovolnému vyprávění, jak situaci prožívaly ony. Následovaly otázky dle předem připravené struktury.

Sběr dat se uskutečňoval v průběhu měsíců února a března 2022. Rozhovory probíhaly v různých prostředích, zvolených dle respondentů. S některými respondentkami jsem hovořila u nich doma, s jinými ve třídě mateřské školy. Vždy to tedy bylo v prostředí, které bylo pro učitelky známé. S jednou z respondentek jsem rozhovor v důsledku onemocnění koronavirem realizovala prostřednictvím rozhovoru přes telefon.

Z hlediska délky rozhovorů, některé respondentky odpovídaly k tématu velmi stroze a obecně, jiné se se dostaly do větší hloubky. Časové rozmezí se pohybovalo mezi patnácti až třiceti.

Při všech rozhovorech panovala především příjemná atmosféra. U některých respondentek jsem ale místy zaznamenávala mírné napětí. Bylo to zřejmé především u otázek, kterým učitelky příliš nerozuměly. Po dovysvětlení ale vše probíhalo v pořádku a nikdo se neostýchal odpovědět.

Všechny přímé citace v odpovědích jsou doslovnými přepisy rozhovorů, tudíž i s nepřesnostmi v gramatice.

6.2 Zpracování a analýza dat

Jak bylo již zmíněno, všechny rozhovory byly se souhlasem respondentek zaznamenávány prostřednictvím diktafonu. Dále byly transformovány do písemné formy prostřednictvím přepisů. Při přepisu získala každá z respondentek fiktivní jméno. V prepisech se otázky nacházejí zvýrazněné tučným písmem a sdělení respondentek se nachází pod danou otázkou. Poté byly přepisy rozhovorů kvůli jednoduššímu zpracování vytištěny. Následovalo pročitání jednotlivých rozhovorů a zvýrazňování důležitých informací, s cílem nastínit následné kódování.

Pro analyzování získaných dat jsem v této bakalářské práci využila techniku otevřeného kódování. Dle Švaříčka a Šedové (2007) musíme nejprve rozdělit text na jednotky, kterým následně přidělíme nějaký kód. Kódem je myšleno jméno, či označení. Pokud máme vytvořené kódy, můžeme pokračovat ve zpracování kategorií, do kterých seskupujeme kódy dle vnitřních souvislostí a obsahů, či jiných podobností.

Kategoriemi, které vznikly, jsou:

- Prožívání situace
- Nejsilnější stresor
- Změny v důsledku situace
- Dilemata při práci
- Opora učitelů
- Syndrom vyhoření

6.3 Představení jednotlivých rozhovorů

Respondentka Kamila

Kamila je průvodkyní v dětské skupině v menším městě, která vychází z Montessori pedagogiky. Průvodkyní je dva roky. Do dětské skupiny se dostala po vystudování vyšší odborné školy v oboru sociální práce. Momentálně si Kamila dodělává dálkově titul bakalář, opět v oboru sociální práce. Rozhovor s Kamilou se odehrával u ní doma, a tak byla atmosféra velmi klidná a uvolněná.

Kamila prožívala koronavirovou situaci podle jejích slov **klidně**. Jako nejnáročnější vnímala Kamila **přítomnost roušek** při výchovně vzdělávacím procesu, které ji i děti velmi omezovaly. „*Děti nám neviděly na pusy, co na ně mluvíme, takže docházelo k horší komunikaci a někdy i problémům způsobeným právě kvůli roušce.*“ I když Kamila situaci vnímala vcelku klidně, objevily se u ní **pocity strachu**, nejen o sebe, ale i o děti. Kamila stresovaly i neustálé změny a čekání, zda se mateřská škola zavře, či ne.

Podle Kamily se v důsledku pandemie v mateřské škole změnil především **přístup k přípravě svačín** a změnila se hygienická **kritéria**. „*Já pracuju v Montessori školce, a tam jsme měli, že každý týden jeden rodič nosí svačiny pro všechny děti, jak ty ráno, tak odpoledne. Nosí třeba pomazánky, jogurty, chleba, no cokoliv, a pak si děti připravují svačinu z těch surovin ve školce, takže si mažou chleby, krájí ovoce atd. Při covidu si každé dítě muselo nosit svačinu z domova. Takže už se nepodílely na přípravě, a tak jim odpadla činnost. Taky se nám stávalo, že si nosily různé sladkosti, který do školky za mě úplně nepatří.*“ Kamila pozorovala změny i ve spolupráci jak s rodinou, tak s kolegyněmi. S rodiči docházelo častěji ke konfliktům, způsobeným nošením roušek.

Ve vztahu s kolegyněmi pozorovala změnu k lepšímu, jelikož spolu více komunikovaly ohledně distančního vzdělávání. Kamilina třída se zapojovala do distančního vzdělávání, ale dle Kamily byly určité **snahy ze strany školy zbytečné**. „*Ale teda musím říct, že děti to stejně nedělaly. Když jsem se jich ptala, tak o tom skoro ani nevěděly. Byla to spíš iniciativa z vedení. Rodiče to s dětma stejně nedělaly, takže to bylo trošku zbytečný, ale snaha byla, jen bohužel u nás, bez zájmu.*“

Pro Kamilu byl v náročné situaci **největší oporou pocit**, že dětem mateřská škola a učitelky chybí. Zpětně Kamila neshledala nic, co by ji mohlo pomoci, aby se cítila lépe. Podle ní byla podpora z hlediska vedení velká a vše co potřebovala z hlediska ochrany – respirátory, testy bylo **dostačující**.

Syndrom vyhoření Kamila popsala jako psychické vyčerpání spojené s **únavou**, bolestmi, nezájmem, depresemi a zhoršením vztahů doma a na pracovišti. *„Že tě ta práce nebaví a člověk nemůže. Má všeho nad hlavu. Všechno ho hrozně vyčerpává a už neví kudy kam. Už ani pracovat nechce, že je jako i psychicky vyčerpanej.“* Pokud by se u ní, či u některé z jejích kolegyně objevily příznaky vyhoření, Kamila by hledala **řešení v komunikaci**. Ve svém případě by se svěřila někomu z rodiny, v případě kolegyně by se snažila pomoci promluvou. *„A kolegyni, když bych to viděla, tak bych si s ní promluvila, čím to je, jestli se to nedá nějak vyřešit třeba i nějakou změnou v práci.“*

Kamila v souvislosti s pandemií řešila několik **dilemat**. Především přemýšlela, zda se nechat očkovat či ne, ale z důvodu plánovaného mateřství rozhodnutí odložila. *„Odložila jsem to ale z důvodu plánovaného mateřství, ne, že bych vůči očkování měla odpor.“* Při druhé vlně zjistila, že je **těhotná**, a tak ji vyvstalo další dilema, zda v práci zůstat, či odejít. Nakonec se rozhodla pro **odchod**. *„Měla jsem teda dilema, jestli mám zůstat ve školce, na druhé straně byly obavy o zdraví miminka, ale i o sebe. Ve školce bych moc ráda zůstala ještě déle, ale nakonec jsem šla na nemocenskou.“*

Respondentka Jaroslava

Jaroslava je učitelkou v mateřské škole tři roky. Učí ve čtyřtřídní škole v menším městě. K práci se dostala náhodou přes svou kamarádku učitelku. Nejprve, po absolvování asistentkého kurzu, působila dva roky v té samé škole jako asistentka. Protože Jaroslavu práce s dětmi začala velmi bavit, rozhodla se pro dálkové studium oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Rozhovor s Jaroslavou probíhal u ní doma. Atmosféra byla velmi příjemná, k rozhovoru Jaroslava udělala čaj, a tak rozhovor dostal velmi příjemný charakter.

Jaroslava prožívala situaci **nejistě**. Při uzavření mateřských škol pracovala z domova, ale protože situace byla úplně nová, nevěděla, jakým způsobem pracovat. V tomto případě ji pomohl **přístup ředitelky**, která situaci řešila v poklidu. *„Takže jako něco jsme se snažily dělat, ale ještě nikdo nevěděl, jak to má fungovat, co se má dělat, nebo jakým způsobem, takže jsme to dělaly tak nějak jak se dalo. My máme bezvadnou ředitelku, ta to brala tak jako v klidu, hlavně mi přijde, že sama z toho byla celá vyjukaná.“* Jaroslavu nejvíce vyčerpávala **nejistota**, popisuje strach z onemocnění. *„No asi ta nejistota, že vlastně všichni strašili, že je to hrozný a že na to umírají lidi, takže tohle, že měl člověk strach o svoje okolí.“* Jaroslava je maminkou dvou dcer, a tak se zmínila i o stresu způsobeném **online vzděláváním** vlastní **dcery**. Jaroslava chtěla, aby její dcera měla vše správně, ale nakonec si prý zvykly na situaci obě.

Změny v mateřské škole Jaroslava **nepocítila**, pouze zvýšení hygienická opatření – nošení roušek a následné změny v docházce dětí dle aktuálních opatření. Jaroslava nepocítila změny ani ve spolupráci. Pouze ji překvapilo, jak byli **rodiče vstřícní**. Spolupráce s kolegyněmi dle jejích slov byla i při pandemii **stejná**. *„No a s kolegyněma to bylo vlastně taky docela stejný, jako je jasný, že každéj má jinej názor a tak, třeba na to očkování, ale máme fajn kolektiv, takže to bylo docela dobrý.“*

Jaroslava se s kolegyní zapojovala do distančního vzdělávání především formou pracovních listů. Vzdělávání **hodnotí pozitivně**. Některé aktivity pozitivně hodnotili i rodiče s dětmi. *„Jo a taky jsme, to napadlo paní ředitelku, že našla takovej pracovní list na jaro, nakopírovaly jsme to a roznesly všem dětem do schránky, a to se docela líbilo rodičům i dětem, že tam měli nějaký úkoly na každéj den a měli se u toho třeba vyfotit. Třeba najdi tuhle kytičku, nebo pomoz mamce, a měli se u toho vyfotit a poslat to do školky a pak jsme to dávaly na web, jako, že se děti snažily, tak to mělo docela ohlasy a líbilo se to.“*

Při dotazu na oporu Jaroslava pociťovala nejvíce opory **v čase stráveném s rodinou a přáteli**. *„Největší oporou mi byla rodina. Stačilo mi, že jsem je měla všechny doma a mohli jsme být všichni spolu. To byla taková moje jistota. Pak to byly taky kamarádky, s kterejma jsem tu situaci mohla probrat.“* Jaroslava se taktéž zmínila, že největší dilema měla na základě **očkování**. Dle jejích slov nebylo potřeba, protože covid dvakrát

prodělala, vždy s lehkým průběhem, a tak ji přišlo zbytečné se očkovat, ale vedení bylo pro to, se nechat očkovat, a tak Jaroslava pociťovala lehký tlak. V situaci by jí pomohlo, kdyby vedení tolik nepropagovalo očkování. *„Jako to s tím očkováním mně docela tak nějak jako vadilo, furt jsem na to musela myslet, jestli jo, nebo ne, a že třeba kdyby ta vedoucí nebyla tak pro to očkování a tolik to neřešila, tak možná bych byla víc v klidu.“*

Syndrom vyhoření vnímá Jaroslava jako pocit **přepřacování**, psychického i fyzického vyčerpání, který se projevuje únavou, bolestmi a apatií. *„To by byla ta únava, může ho něco bolet, a jak jsem říkala, nic se ti nechce.“* Situaci, kdy by se u ní či kolegyně objevily příznaky vyhoření, by řešila **promluvou**. *„Tak jako asi bych se jí snažila nějak pomoci, nebo promluvit si s ní a muselo by se to určitě nějak řešit, protože v tý školce, kde jsou malý děti, kde nemůžete nechat ty děti bez dohledu.“* Setkala se u kolegyně s hormonálním problémem, který se vyhoření vcelku podobal. Vedení se v tomto případě zachovalo velmi profesionálně a nabídlo pomoc psychologa.

Nad odchodem z důvodu situace Jaroslava nepřemýšlela. *„No v téhle školce, co jsem, jsem fakt ráda, mě to začalo bavit, takže třeba nad tím, že bych kvůli covidu odešla, jsem nepřemýšlela.“*

Respondentka Lenka

Respondentka Lenka je ředitelkou velké jedenáctitřídní mateřské školy v jižních Čechách. Lenka ve volném čase učí na vysoké škole. S Lenkou rozhovor probíhal v prostorách fakulty, ale myslím, že to na atmosféru nemělo vliv. Lenka odpovídala velmi jistě a s nadšením. Lenku jsem si pro svůj výzkum vybrala, protože mě zajímal i pohled **vedoucí učitelky**, které při pandemii měly na starost mnohem více věcí než běžné učitelky mateřských škol, a tak jsem předpokládala, že by k tématu mohla mít zajímavé zkušenosti.

Lenka vnímala situaci především v ohledu na mateřskou školu. Je pro ni velmi důležitá **spolupráce s rodiči**. Tato situace byla pro Lenku složitá, protože musela **urychleně odpovídat** na všechna zákonem daná opatření a pomáhat rodinám s výukou dětí. Situaci ale vnímala jako velmi posilující z hlediska **semknutí** kolektivu. *„Takže obecně ten stav,*

který nastal tak ten kolektiv semknul a semknul ho na tolik, že naše škola opravdu vyvinula takovou aktivitu a takovou potřebu, že se vytvořil tým švadlen, krom distančního vzdělávání, zapojili jsme do toho rodičovskou veřejnost a začli jsme šít roušky“. Situaci tedy vnímá spíše pozitivně: *„Musím říct, že všichni byli obětaví i v tom, že dělali aktivity doma, dělaly se po večerech, dělali jsme se na ty týmy, abychom zajistili tu funkčnost té krizové školy.“* Jako nejsložitější vnímala Lenka právě **okamžité odpovědi a reakce na situace** vzniklé právě koronavirovou pandemií. *„Velmi těžký bylo to, že každá škola musela okamžitě v rámci svých jakoby schopností a dovedností reagovat na tu situaci a teď já třeba mám na mysli. Měla jsem status krizové školy a neměla jsem žádnou informaci o tom, jakým způsobem budu přijímat nové děti, jak budu ty věci zveřejňovat, jak to celý zorganizuju, takže to bylo opravdu na tom řediteli, jak je schopný, zdatný s tím týmem jak s tím a jakým způsobem s tím začne zacházet a vytvářet věci, které v podstatě ty struktury všechny, které nebyly ničím dány.“* Ale v souvislosti s takovou to zátěží se u Lenky dle jejích slov žádné příznaky neobjevily.

Změn v důsledku situace Lenka popisuje mnoho. Především ale to byla **ztráta velké aktivity**. Tuto situaci ale Lenka popisuje v pozitivním směru. Její škola byla totiž součástí tolika aktivit a projektů, že již spatřovala rizika spojená s únavou a vyhořením. Covid ale tuto situaci uklidnil a Lenka se svým týmem museli zpracovat, jaké aktivity ponechají a jaké ne. Tuto situaci Lenka připodobňovala k rozjetému vlaku a rychlíku. *„Takže náš rychlík se zastavil, ztratil se nám ten nástroj tý přirozený motivace, nicméně na základě bilance jsme si řekli, které ty aktivity a tu participaci s tou rodičovskou veřejností obnovíme, které jsou opravdu tím přínosem pro nás a kdy si budeme muset zachovat tu svoji komfortní zónu, tak aby opravdu jsme zabránili syndromu vyhoření a tu školu jsme byli schopni prezentovat a dobře jsme vzdělávali.“* Další změna se odehrávala i ve spolupráci, kterou Lenka před pandemií popisovala jako velmi silnou, především s rodičovskou veřejností. Lenka popisuje problém s tím, že se s rodiči zatím znají pouze online, ale **důvěru začínají nabývat až teď**, kdy mají s mateřskou školou větší kontakt, hlavně fyzický. *„No musím říct, že ta spolupráce s rodičema se změnila v tom smyslu, že ty aktivity nám covid zastavil a my jsme ztratili takovou tu prvotní, to navázání té vzájemné důvěry, a to co potřebujete na tom začátku.“*

Distanční vzdělávání vnímala Lenka jako velmi důležité především proto, že vnímala jako důležitou **pomoc rodičům**, ale i dětem. Lenka viděla v distančním vzdělávání velký smysl i z hlediska zaměstnanců a jejich pracovních návyků. „*Takže to, že jsme se rozběhli hned na začátku, vlastně jsme pokračovali ve vzdělávání jako kdyby covid nebyl, byť jinak a my jsme si to jinak dokázali pojmenovat a uchopit, tak si troufám říct, že to né příliš zasáhlo do toho týmu, abychom se teď třeba v současné době potýkaly s nějakými problémy, který jsou ohrožením, nebo syndromem.*“

Lence při práci vyvstalo několik dilemat. Především řešila otázku **PR** školy a práce jinak. „*Ono to bylo zprostředkování informací jinak, ono to bylo jinak vzdělávání, ono to bylo jinak o přemýšlení.*“ Situaci ale stejně jako v ostatních případech vnímala opět pozitivně, protože covid omezil všechny aktivity školy pouze na vzdělávání. „*My jsme ji vynakládali obrovské úsilí, my jsme vynakládali obrovské úsilí i prezentaci a v podstatě i spolupráci se spolkovou činností v našem městě a pro občany našeho města a vlastně tohle to významně covid omezil a tím nás víc soustředil na ten vlastní vzdělávací proces, což já považuju za zase ten bonus, protože gró je to vzdělávání.*“

Stejně jako ostatní učitelky i Lenka vnímala velké problémy v dostupnosti informací. Nejvíce by v této situaci ocenila podporu **ministerstva školství**, které podle jejích slov **nepodpořilo** sektor mateřských škol, v porovnání s ostatními stupni. „*Troufám si říct, že v tomhle to ministerstvo školství mateřiny nepodpořilo a nepodpořilo ani pro tu druhou vlnu covidovou, protože tak, jak šly obrovský finanční dotace pro základní školství na podporu IT techniky a vybavenosti, tak abychom mohli nastavit nové platformy komunikační jak s tou rodičovskou veřejností, tak pro distanční vzdělávání, tak ze strany ministerstva školství nebyly žádné. Žádná finanční podpora.*“ Oporou ale byl Lence v náročné situaci její **tým** pedagogů, který připodobňuje k duze, která se objeví po bouři a zazáří, stejně tak po bouři zazářil její tým učitelek. „*Tak oporou mi byl určitě můj tým pedagogů. Musím říct, že opravdu se ze dne na den ty holky tak semkly a nastartovaly se v takové aktivitě, že mě to samotnou překvapilo.*“

Pod pojmem syndrom vyhoření si Lenka představuje stav, kdy pedagog ztrácí **motivaci** pro práci. „*Ztratí to, co je doménou v tom vzdělávání, a to je to nadšení toho člověka pro to, aby tu jeho práci dělal dobře, nadšení, aby hledal stále nové formy, aby se*

*sebevzdělával, profesně rostl.“ Lenka se zmiňuje, že si dovede představit izolaci jako spouštěč vyhoření. Podle Lenky je pro **prevenci** důležité především **pracovat s riziky**. Lenka někdy přemýšlela, jestli nemá nějaký z příznaků, ale jako ředitelka se snaží věcem předcházet: „Ředitel školy by měl ty rizika vyhodnocovat s ohledem na to a třeba i s těmi tématy pracovat a v rámci toho i vyhodnocovat třeba i doporučovat určitým lidem, kteří třeba ty signály nějakým způsobem vysílají, tak aby byli v tom podpoření.“*

Respondentka Amálie

Amálie je učitelkou v mateřské škole již osmým rokem. Nejprve učila dva roky v soukromé mateřské škole, momentálně působí šestým rokem ve škole státní. Má vystudovanou umělecko-průmyslovou školu a své vzdělání doplnila bakalářským titulem v oboru učitelství pro mateřské školy. S Amálií jsem se seznámila na praxi, byla mou mentorující učitelkou, proto mě velmi zajímalo, jak situaci prožívala ona. Rozhovor s Amálií probíhal v prostorách třídy mateřské školy.

Amálie situaci prožívala, dle jejích slov, velkým **zmatkem**. Důvodem bylo malé množství informací a materiálů, které by udávaly, jak postupovat při výuce. *„Takže nejdřív byl zmatek, pak jsme se nějak domluvily s kolegyněmi, prostě z celé školky, a udělaly jsme teda nějaký řád, jak bysme prováděly tu distanční výuku.“* Amálie dále zmínila, že byla jedinou mladou učitelkou u předškolních dětí, a tak veškerá **technika** byla především na ní. Pro Amálii ale byla nejnáročnější **nejasnosti ohledně pravidel**, fungování MŠ i stále se měnící legislativa. *„No, to, jak jsi nevěděla přesně, co máš dělat, protože vlastně ani ta hygiena nereagovala příliš rychle a docela to celý trvalo, a hlavně nám posílala třeba pět A4 o tom postupu, co bysme měly říkat rodičům, ale každá ta zpráva byla jiná, co se týkalo třeba dnů karantén, takže tam byl dost podstatnej rozdíl.“* Dále zmiňuje, že někteří rodiče dětí, kteří pracují jako lékaři, měli k určitým postupům **výhrady** a snažili se učitelkám do jejich postupů mluvit. To vše vnímá jako **nejnáročnější**. Paradoxně ale žádné příznaky zátěže nepozorovala. Pouze měla **starost o děti ze sociálně slabších rodin**. *„To bylo asi jediný, co mě třeba psychicky tížilo, že jsem neměla ty děti u sebe, který jsem věděla, že to mají nějak doma špatný, že jsou jakoby bez nás a my jsme nevěděly, co se děje.“*

Změny v mateřské škole vnímala spíše z hlediska hygieny a technických změn. Například se jim vytvořily školní **emaily** a změnily se i webové stránky. Změny ve spolupráci ale vnímala více. Ve spolupráci s kolegyněmi změny dle jejích slov nenastaly, jelikož **vztahy** už byly natolik **pevné**, že se již zlepšit nemohly. Změny tedy zaznamenala především ve spolupráci s rodiči. *„S rodičema určitě, protože nemáme firemní telefony, takže jsme to vlastně obvolávaly ze svých telefonů, což znamenalo, že třeba i teď ráno, mně volaj na telefon, že omluví nějaký dítě. Ale tím pádem jakoby jsme si blíž.“* Někdy i situace, při kterých si telefonovali, vedly k většímu **sblížení**. *„Tak skrz tohle, my jsme si volali i v různých situacích, třeba když děláte něco na zahradě, že mě to paradoxně s těma rodičema víc sblížilo, protože jsem musela odhalit i tu svoji osobní stránku.“*

Největší oporou byla v tomto období Amálii **matka**, která sdílí s Amálií stejné povolání. *„Největší oporou mi byla asi mamka. Je taky učitelka v mateřské škole, jako já, a tak jsme si mohly vyměňovat zkušenosti a nápady ohledně distanční výuky.“* V náročné situaci Amálii pomohlo, kdyby vedení změnilo svůj přístup. Amálie by ocenila **jasné** informace a jednotné postupy. *„Někdo chtěl natáčet videa, někdo to chtěl posílat přes mail, někdo přes úschovnu, takže z toho důvodu mělo to vedení jako třísknout do stolu a říct, že ne, bude to takhle a tečka.“* To mohlo vést i k tomu, že Amálie v určitých chvílích vnímala distanční výuku jako **nedostatečnou**, jelikož se musela s kolegyněmi domluvit na formě, a to vždy nefungovalo, jak mělo. *„Mně to třeba přišlo, že tak třeba není všechno, co by tam mělo být, kort když to jsou předškoláci. Že je tam jako něco opomíjený, takže ne vždycky jsem z toho měla dobrý pocit.“*

Amálie při svém působení v mateřské škole přemýšlela, zda se nechá **očkovat**, či ne. Byl na ní v tomto ohledu vyvíjen tlak především ze strany rodičů, kteří se o očkovanosť učitelů velmi zajímali. Amálie ale svou situaci vysvětlovala tím, že v budoucnu plánuje děti a toto odůvodnění rodiče chápali. *„Rodiče mě docela pochopili. Jsem mladá a nemám děti, takže vždycky když jsem jim to vysvětlila takhle, tak tím to zhaslo. Jako ještě vyčkáváme, tak tohleto dilema tam vzniklo.“*

Pod pojmem syndrom vyhoření vidí Amálie situaci, kdy už člověka práce, kterou dělá, nenaplnuje a projevuje se podobně jako **deprese**. *„Asi že už tě ta práce nenaplnuje tolik, jako tě naplňovala, že už jako si třeba nechystáš tolik nařízený činnosti, jako jsi to dělala.“*

Dále se zmínila, že s tím může souviset i složení třídy, pokud má učitel například třídu náročnější. Amálie si takovou třídu zažila a popisuje pocity podobné **vyhoření**. K tomu ale naštěstí nedošlo. „*A to jako víš, že se prostě blížíš ke dnu, že je to špatně, ale nám jakoby, nezbývaly síly, že jsme si je vyplýtvaly během toho roku.*“ Pokud by u sebe zaregistrovala příznaky vyhoření, snažila by se najít čas i na sebe. „*V tu chvíli si myslím, že je dobrý zaregistrovat, že i když to děláme s láskou a hrozně nás to baví, tak je to pořád jenom práce a musíme si najít čas i pro sebe a začít se zajímat o sebe, abychom se jako jakoby naplnily něčím jiným, když pro nás ta práce zrovna v tu chvíli není nejpřednější.*“

Respondentka Vlasta

Vlasta je učitelkou v mateřské škole již 27. rokem. Momentálně Vlasta učí čtyřleté děti. Vlastu jsem si pro svůj výzkum vybrala především z důvodu její dlouholeté praxe. Předpokládala jsem, že bude mít trošku jiné názory než učitelky, které jsou v praxi teprve druhým rokem. S Vlastou jsem musela realizovat rozhovor přes telefonní hovor, v důsledku koronavirové infekce. Proto mi náš rozhovor nepřišel až tak hluboký, jako s ostatními respondentkami, se kterými jsem realizovala rozhovor osobně. Každopádně mě i Vlastiny odpovědi velmi obohatily.

Vlasta prožívala situaci jako **nejistou**, ale snažila se tyto emoce utišit prací. Proto v době, kdy byly mateřské školy uzavřené, se snažila **sebevzdělávat a tvořit různé nové materiály** pro děti. „*Snažila jsem se i sebevzdělávat formou různých kurzů, přišlo mi to důležité, když na to člověk měl čas, tak proč toho nevyužít.*“ Dále se také podílela na šití roušek pro potřeby mateřské školy. Nejnáročnější bylo pro Vlastu nošení **roušek** na pracovišti. Organizaci popisuje jako velmi náročnou. Děti si roušky sundávaly a učitelky jim je musely znovu nasazovat. „*Hodněkrát se nám stalo, že si děti roušku sundávaly, abychom viděly, co nám říkají, protože u některých ještě není ta výslovnost úplně přesná, a tak jsme jim často nerozuměly. Ty roušky si pak zapomněly nasadit, a tak jsme je musely nasazovat my. Často si je sundávaly i proto, že jim prostě vadily.*“

Změny v mateřské škole probíhaly v rámci hygieny, rodiče se museli více dezinfikovat a děti se začaly více kontrolovat při ranním **filtru**. Změnu ve spolupráci Vlasta viděla spíše

u rodičů, potěšila ji především lepší **komunikace** přes mail. „Dost mě potěšilo, že se naučili lépe komunikovat přes e-mail, do té doby byla někdy komunikace s určitými rodiči tímto způsobem dost špatná.“ Stejně jako ostatní mateřské školy, i Vlastina se zapojovala do **distančního vzdělávání**. Vlasta tento způsob **přípravy** vnímala jako stejně náročný v porovnání s běžnou přípravou. Nevnímala tento způsob výuky stejně přínosný, jako běžný kontakt s učitelkou. „Příprava materiálů přes online mi přišla stejná, jako při každodenní práci, ale myslím si, že ten kontakt s učitelkou dá dětem mnohem víc než jen pracovní listy.“

Největší oporou bylo Vlastě **tvoreň** materiálů a dárků pro děti při opětovném otevření mateřských škol. Stejně tak vnímala jako milé, pokud některé z dětí potkala například na procházce nebo v obchodě. Zpětně paní učitelka vnímá největší pomoc u ostatních učitelek na **sociálních sítích**. „Tak protože jsem byla doma a nemohlo se moc mezi lidmi, tak mi dost pomáhaly ostatní učitelky na různých sociálních sítích, kde sdílely novou a novou inspiraci.“

Syndrom vyhoření popisuje Vlasta jako **nechuť** k práci. „U člověka se začne objevovat takovej jako nezám. Třeba tvořit nový činnosti, pomůcky nebo materiály. Taky nezám s někým komunikovat. Prostě takový jako zanedbávání tý pracovní náplně.“ Podle Vlasty se projevuje především nechutí, otráveností a averzí vůči dětem a jejich rodičům. Pokud by Vlasta shledala na sobě, či kolegyni příznaky vyhoření, řešila by situaci v obou případech s **vedením**. V případě kolegyně by nejprve zkusila promluvu. „Kdybych to vypožorovala u kolegyně, no tak asi bych se jí zeptala, jestli na sobě ten syndrom nepozoruje, nebo bych se decentně zmínila u vedení, že mám takový podezření.“

6.4 Analýza výsledků rozhovorů

Kategorie: Prožívání situace

Kódy pro tuto kategorii: koronavirus, nejistota, zmatek, starost o rodinu, snaha, klid, aktivace, sjednocení, nová situace, sebevzdělávání, šití roušek

Vzhledem k prožívání situace, by výsledky výzkumu nebyly až tak překvapivé. Všechny dotazované učitelky se shodly, že pro ně situace byla **náročnější**. Amálie popsala situaci jako velký **zmatek**, protože byla **nová** a nikdo nevěděl, jak k ní přistupovat: „*Prožívala jsem to ze začátku velkým zmatkem, protože nám k tomu nebyly nějakým způsobem poskytnuty informace, jak přesně postupovat a tím, jak to byla nová situace, tak to ani nebylo vyzkoušený.*“ Toto tvrzení potvrdila i Jaroslava, která zmiňuje, že se objevila **snaha**, ale „... *nikdo nevěděl, jak to má fungovat, co se má dělat, nebo jakým způsobem, takže jsme to dělaly tak nějak, jak se dalo.*“

Překvapila mě až odpověď respondentky Kamily, jejíž zkušenost byla odlišná od ostatních, a která vnímá situaci jako vcelku **klidnou**. Klid dle jejích slov způsobila práce z pohodlí domova. „*Nemusela jsem ve školce řešit ty problémy ohledně korony. Jen jsem poslala vytvořený program. Myslím, že to bylo hlavně tím prostředím.*“

Respondentka Vlasta využila nepřítomnosti v mateřské škole jako příležitost k **sebevzdělávání** formou různých kurzů.

Výpovědi Vlasty a Lenky se shodují v situaci, že obě se snažily pomoci **šitím roušek** pro potřeby školy. Lenka s týmem učitelek a zapojením rodičovské veřejnosti našli dokonce 13000 kusů roušek pro celé město.

Respondentkám byla položena otázka, zda se u nich projeví nějaké příznaky zvýšené psychické zátěže. Většina respondentek výskyt příznaků psychické zátěže **nepotvrdila**. Příznaky u sebe pozorovala pouze respondentka Kamila, kdy spíše, než fyzické příznaky, se u ní objevily příznaky psychické. „*Bála jsem se o děti, aby nějaký nemělo špatný průběh, ale samozřejmě jsem měla strach i o sebe.*“

Amálie příznaky popřela, pouze se zmínila, že ji psychicky tížila **nevědomost** ohledně situace dětí v sociálně slabších rodinách. „... že jsem neměla ty děti u sebe, který jsem věděla, že to maj nějak doma špatný, že jsou jakoby bez nás a my jsme nevěděly co se děje.“

Kategorie: Nejsilnější stresor

Kódy pro tuto kategorii: rouška, respirátor, omezení v komunikaci, nejistota, strach o okolí, nedostatek informací, nevědomost, organizace, děti

Pokud bychom se měli bavit o tom, co bylo pro respondentky nejnáročnější, z rozhovorů je zřejmé, že všechny učitelky trápil především **nedostatek informací** a rychlost přicházejících **změn**. S tímto faktem velmi bojovala Lenka, která je ředitelkou jedné z mateřských škol v Jihočeském kraji. Lenka popisuje: „Velmi těžký bylo to, že každá škola a její ředitelka musela okamžitě v rámci svých jakoby schopností a dovedností reagovat na tu situaci.“ Tvrzení ale potvrzuje i Amálie, kterou nejvíce trápila **nevědomost**. Amálie situaci popisuje: „... jsi nevěděla přesně, co máš dělat, protože vlastně ani ta hygiena nereagovala příliš rychle a docela to celý trvalo...“ Amálie dále zmiňuje jako náročné rozhovory s **rodiči** lékaři, kteří na situaci měli jiný názor než hygienická stanice, a tak docházelo k častějším výhradám ze strany rodičů. I Jaroslava popisuje jako stresor vzniklý náročnou situací **nejistoty** spojenou s nedostatkem informací. „... všichni strašili, že je to hrozný a že na to umírají lidi, takže tohle, že měl člověk strach o svoje okolí.“

Učitelky v mateřské škole dále zmiňovaly, že pro ně bylo velmi vyčerpávající nošení **roušek** a **respirátorů** po celý den. Na tomto faktu se shodují respondentky Kamila, Jaroslava i Vlasta. Všechny jako největší problém popisují problémy v **komunikaci** s dětmi. Kamila zmínila, že kvůli roušce často docházelo k častějším nedorozuměním. „Prostě jste si někdy úplně nerozuměli, jak ty děti odezíraj.“ Jako další problém, který vzniknul v důsledku nošení roušek, udává Kamila absenci mimiky, a tak i projevu **emocí**. K tomuto problému se vyjádřila i Jaroslava: „Mrzelo mě, že děti neviděly, jak se na ně směju.“

I Vlasta situaci vnímala jako velmi nepříjemnou, především proto, že roušku nosily i děti, které mají ještě v mateřské škole problémy s výslovností a v důsledku roušky jim nebylo tolik rozumět a stejně jako zmiňovala Kamila, ani u dětí se nedalo odezírat, co chtějí povědět. I z tohoto důvodu si děti často roušky sundávaly a učitelky je musely opakovaně dětem znovu **nasazovat**. „*Hodněkrát se nám stalo, že si děti roušku sundávaly, abychom viděly, co nám říkají, ... roušky si pak zapomněly nasadit, a tak jsme je musely nasazovat my.*“ Vlasta zmiňuje i fakt, že dětem roušky na ústech jednoduše vadily, to mohlo být dalším důvodem častého sundávání.

Jaroslava je matkou dvou dcer. Jedna z nich chodí na základní školu, a tak bylo pro Jaroslavu stresující i to, že trávila čas doma a měla tendence dceru stále **kontrolovat**.

Kategorie: Změny v důsledku situace

Kódy pro tuto kategorii: hygiena, spolupráce, rodiče, kolegyně, kolektiv, vstřícnost, face to face, distanční vzdělávání, problémy, rozepře, sblížení

Logicky lze předpokládat, že v důsledku pandemie **došlo** v mateřských školách k různým změnám. Byly to jak změny v chodu mateřské školy, tak i změny ve spolupráci.

Z hlediska organizace a chodu školky největší změny pociťovaly všechny dotazované učitelky zejména v **hygieně** a následně ve **formě** výuky, která se přesunula do online světa. Kamila, která působí jako průvodkyně v Montessori dětské skupině, dále uvedla, že velkou změnu pozorovala i v přípravě dětského **občerstvení**, které nosí po týdnech rodiče všem dětem a děti si ve skupině následně ingredience samy zpracovávají, a tak se podílí na přípravě. V době pandemie došlo ke změně a každý rodič tak nosil svačinu pouze svému dítěti. Největší problém Kamila viděla v nevhodně volených částech svačin. „*Taky se nám stávalo, že si nosily různé sladkosti, který do školky za mě úplně nepatří.*“

Ostatní učitelky se ve svých výpovědích ohledně organizačních změn shodovaly. Docházelo k většímu dbání na **hygienu**. Situaci potvrzuje Amálie: „*Změnila se hygiena, že se jako víc čistily ty prostory.*“ Dále také Jaroslava: „*Teda, hygiena se řešila víc, jsme všechno dezinfikovaly, musely jsme nosit roušky, ...*“

Lenka vidí v covidových změnách i **pozitivní** atributy. Zmiňuje se, že jejich mateřská škola byla velmi aktivní z hlediska činností nejen s rodičovskou, ale i občanskou veřejností: *„Ten náš přesah už byl tak velký, že už jsme měli pocit, že nejedeme ve vlaku, ale v rozjetém vlaku, ale v rychlíku a že se ten rychlík začíná příliš rychle řídit. A tam já už jsem trošku viděla riziko únavy, vyhoření těch zaměstnanců.“* Díky covidu se tak podařilo tuto neúnosnou situaci zastavit a **bilancovat**, co je přínosné a co už ne.

Když byl respondentkám položen dotaz, jak vnímaly distanční vzdělávání, odpovídaly opět vcelku podobnými dojmy. Všechny učitelky měly s distančním vzděláváním zkušenost, každá z nich ale s jinou formou. Kamila v dětské skupině spolu s kolegyní nabízela **telefonáty** dětem, ale ty údajně příliš nefungovaly. Dále tedy vytvářela **návody** na tvoření různých výrobků. Kamila se ale přiznala jako jediná z učitelek, že měla pocit, že jí snahy o distanční výuku přišly **zbytečné**, protože děti dle jejích slov úkoly stejně nedělaly. *„Když jsem se jich ptala, tak o tom skoro ani nevěděly. Byla to spíš iniciativa z vedení.“*

Jaroslava a Lenka se shodují, že děti i rodiče distanční výuku **ocenili**. Jaroslava situaci popisuje: *„... nakopírovaly jsme to a roznesly všem dětem do schránky, a to se docela líbilo rodičům i dětem, že tam měli nějaký úkoly na každé den a měli se u toho třeba vyfotit.“* Lenka v rozhovoru zmiňovala, že jejich mateřská škola si zakládá především na velké spolupráci s rodiči, proto, když přišly první lockdowny, tak se všichni snažili rodičům maximálně **pomocť**. *„My jsme možná právě proto, že jsme tolik spolupracovali s tou rodinou, tak jsme cítili, že ty rodiče potřebují pomocť.“*

Amálie z distanční výuky měla chvílemi pocit, že výuka je **nedostatečná**, a tak z ní vždy neměla dobrý pocit. *„Mně to třeba přišlo, že tam třeba není všechno, co by tam mělo být, kort když to jsou předškoláci.“*

Změny se týkaly samozřejmě i spolupráce. Nejen s rodiči, dětmi, ale i personálem. Respondentka Jaroslava neviděla změny ani na jedné straně, pouze zmiňuje pozitivum ze strany **vstřícnosti** rodičů. Největší rozdíly jsem ale nacházela ve výpovědích právě ve vztahu ke změnám ve spolupráci s rodiči. Právě respondentka Lenka vidí největší

změny ve spolupráci s rodiči, a to především v navození důvěry, kvůli absenci rozhovorů face to face, které chyběly třeba u zápisů.

I Vlasta stejně jako Lenka nachází změnu ve spolupráci spíše s rodiči, přesněji změnu v **komunikaci** přes e-mail. „... do té doby byla někdy komunikace s určitými rodiči tímto způsobem dost špatná.“

Respondentka Kamila udává, že kvůli pandemii nastalo více situací, kdy s rodiči musela řešit **konflikty**. „No s rodiči jsme měly trošku problém, jak už jsem říkala, dětem moc nedávali ty připravené aktivity. A pak taky rodiče museli vstupovat do šatny s respirátorem. To ale někdo nedodržel, a tak jsme měly víc rozepří na pracovišti s rodiči.“

Naopak učitelka Amálie vidí situaci více pozitivně. Situace ji prý s rodiči více **sblížila**. „...třeba i teď ráno, mně volaj na telefon, že omluví nějaký dítě. Ale tím pádem jakoby jsme si blíž.“ Amálie musela s rodiči řešit určité situace přes osobní telefon: „... mě to paradoxně s těma rodičema víc sblížilo, protože jsem musela odhalit i tu svojí osobní stránku.“

V rozhovorech často zaznívalo, že ve spolupráci s kolegyněmi respondentky rozdílily **nevidí**. Změny nezaznamenala ani ředitelka Lenka: „Si troufám říct, že to né příliš zasáhlo do toho týmu, abychom se teď třeba v současné době potýkaly s nějakými problémy, který jsou ohrožením, nebo syndromem.“ Amálie udává, že vztahy s kolegyněmi jsou již natolik **pevné**, že se dle respondentky již prohloubit nemohly.

Respondentka Kamila považuje pandemii za období, kdy se vztah s kolegyněmi spíše **prohloubil**, jelikož musely více spolupracovat na přípravě materiálů pro distanční výuku. „Byly jsme v kontaktu víc, víc jsme se domlouvaly na tom, co připravíme pro děti.“

Kategorie: Dilemata při práci

Kódy pro tuto kategorii: očkování, odchod z práce, jak pracovat jinak, mateřství

Velmi zajímavým výsledkem pro mě byly výpovědi na téma, zda respondentkám vyvstala při práci nějaká dilemata. Většina se shodla na tom, že ano. Pouze Vlasta uvedla, že jí při

práci žádné dilema nevyvstalo. Ostatní respondentky mluvily především o dilematech spojených s očkováním či odchodem z práce. Dilemata spojená s **očkováním** trápila tři z participantek. Hlavním důvodem neočkování u dvou z nich byl mladý věk a plánované rodičovství. Jaroslava očkování odmítala z důvodu dvojitého prodělání infekce. Amálie se svěřila, že rodiče některých dětí v její třídě se velmi zajímali o to, zda je očkovaná či ne: *„Jsem mladá a nemám děti, takže vždycky když jsem jim to vysvětlila takhle, tak tím to zhaslo.“* To mohlo na Amálii vyvolávat určitý **tlak**. Stejnou zkušenost s tlakem z hlediska očkování má i Jaroslava, tentokrát se nacházel tlak ze strany vedení a opatření ve společnosti: *„... ředitelka nás k tomu nenutila, ale jako byla pro to, asi by to pro ní bylo jednodušší i v tej práci, že by nemusela řešit nějaký karantény a tak, no.“*

Nutno podotknout, že o **odchodu** ze zaměstnání z důvodu covidové situace respondentky nepřemýšlely, pouze respondentka Kamila. Bylo to zapříčiněno plánovaným **mateřstvím**. Kamila se rozhodla, že se právě z tohoto důvodu nenechá očkovat stejně jako Amálie. V průběhu pandemie zjistila, že je **těhotná**, a tak jí vyvstalo toto dilema, a nakonec se rozhodla, že odchod z důvodu zjištěného těhotenství bude přijatelnější. *„Měla jsem teda dilema, jestli mám zůstat ve školce, na druhé straně byly obavy o zdraví miminka, ale i o sebe.“*

Respondentka Lenka vnímala dilema spíše z hlediska práce, přesněji jak pracovat **jinak**. Dilema jí vzniklo i v souvislosti s tvorbou PR školy, které se muselo přenést stejně jako výuka do online světa. Dilemata přinesl i fakt, že se mateřská škola stala **krizovou**, a tak musela paní učitelka urychleně reagovat na nově vzniklé situace: *„... byli jsme postaveni před to, abychom našli způsoby, jak v rámci legislativy řešit stravování cizích dětí, jak řešit tohle, jak řešit odhlášky, prostě vzniklo spoustu témat, který jste museli začít řešit jinak.“*

Kategorie: Opora učitelů

Kódy pro tuto kategorii: děti, vedení, podpora, dostatek, komunikace, nedostatek, ministerstvo, finance, rodina, kolegyně

Lze očekávat, že lidem v náročných situacích bývají největší oporou zástupci z řad rodin. Jinak tomu nebylo ani v době koronavirové. Z rozhovorů vyplynulo, že největší oporou v této situaci byly právě **osoby blízké**. Amálie zmínila svou matku, která s ní sdílí stejné povolání. Jaroslava zase vnímala oporu v celé rodině a v čase stráveném s ní, který pro ni byl jakousi jistotou. „*Stačilo mi, že jsem je měla všechny doma a mohli jsme být všichni spolu.*“ Taktéž zmiňuje čas strávený s přáteli. Pro Lenku to byl opět lidský faktor, a to práce s týmem. „*Musím říct, že opravdu se ze dne na den ty holky tak semkly a nastaroval se v takový aktivitě, že mě to samotnou překvapilo.*“

Další učitelky vnímaly oporu i ve spojení s dětmi a prací. Kamila vnímala oporu v pocitu **důležitosti** „... *z toho elektronického kontaktu přes všechny možný telefony a přes počítač bylo zřejmé, že jim ta školka chybí. Že se těší, až budou zase zpátky s námi ve školce.*“ Vlasta ocenila, když potkala děti mimo školu a taktéž viděla oporu i v přípravě nových **materiálů**. „*V období mi bylo největší oporou asi právě to tvoření nových materiálů a pomůcek pro děti a taky dárečků na uvítanou při znovuotevření naší školky.*“

Jako největší stresory uváděly respondentky především **nedostatek** informací a z toho plynoucí nevědomost a nedostatečnou podporu. To se odrazilo i v odpovědích na dotaz, co mohlo učitelkám v situaci pomoci, aby se cítily lépe.

Většina respondentek se shodla, že jim mohl pomoci jiný **přístup** z ministerstva školství. V tomto ohledu viděla největší problémy ředitelka Lenka, které chyběla podpora celého předškolního vzdělávání. „*Troufám si říct, že v tomhle to ministerstvo školství mateřiny nepodpořilo a nepodpořilo ani pro tu druhou vlnu covidovou. Žádná finanční podpora.*“ K nedostatečné podpoře ze strany **ministerstva** se vyjádřila i Vlasta. „*Ale když tak přemýšlím, tak asi trochu jiné přístup z vedení, teď jako nemyslím ředitelku, to ne, ale z ministerstva, mi přijde, že ty mateřiny se moc neřešily, spíš základy.*“

Amálie zmínila nedostatky i ze strany **vedení**. „*Asi kdyby nám vedení určilo ten postup, to by nám pomohlo hodně, protože my jsme se musely domluvit a každý na to měl jiný názor a každý to chtěl jakoby prezentovat jinak tu distanční výuku.*“

Jaroslava viděla problém i v nátlaku způsobeném vlnou očkování, který kdyby na ně vedení nevytvářelo, cítila by se mnohem lépe. „*Jako to s tím očkováním mě docela tak nějak jako vadilo, furt jsem na to musela myslet, jestli jo, nebo ne...*“

Na druhou stranu Kamile přišla podpora ze strany vedení **dostačující**. „*Dostávaly jsme respirátory, poskytovali nám testy. Nic jinýho podle mě v tu chvíli asi nebylo třeba.*“

Kategorie: Syndrom vyhoření

Kódy pro tuto kategorii: vyčerpání, ztráta, motivace, izolace, nadšení, změna, komunikace, rizika, síly, deprese, změna

Na otázky spojené se syndromem vyhoření odpovídaly jednotlivé respondentky vcelku jistě; všechny se **shodují** ve znalostech vyhoření. Většina z nich popisuje spíše časnější fáze vyhoření než vlastní burnout. Každopádně mě potěšilo, že jsem neobjevila žádnou respondentku, která by syndrom vyhoření neznala. Respondentky na otázku, co je dle jejich názoru syndrom vyhoření, odpovídaly především slovy jako **nechuť, vyčerpání**. Tuto tezi potvrzuje výrok respondentky Kamily. „*Že tě ta práce nebaví a člověk nemůže. Má všeho nad hlavu. Všechno ho hrozně vyčerpává a už neví kudy kam.*“ Vlasta vyhoření připodobňuje k nechuti až **zanedbávání** pracovní náplně. Popsala i některé projevy. „*Člověk je otrávenej, znechuceněj, vyhýbá se kolegům, a asi tam může být až nějaká averze na děti a rodiče.*“

Respondentka Lenka se zmiňuje i o **ztrátě motivace** a **nadšení** z práce. „*No tak pod pojmem syndrom vyhoření si představím to, že pedagog ztratí tu vnitřní motivaci pro vlastní práci. Ztratí to, co je doménou v tom vzdělávání, a to je to nadšení toho člověka pro to, aby tu jeho práci dělal dobře, nadšení, aby hledal stále nové formy, aby se sebevzdělával, profesně rostl.*“ S absencí hledání nových forem souhlasí i Vlasta, která ve výpovědi zmiňuje nezájem ke tvoření nových činností, pomůcek či materiálů.

Respondentka Amálie se zmínila o tom, že k vyhoření by mohlo přispívat i **složení třídy**. „*Kolikrát to souvisí s tím, jaké je složení třídy, protože někdy se stane, že ty děti jsou v tý*

třídě náročnější a ten syndrom vyhoření vlastně přijde mnohem rychlejc.“ Když jsem se zeptala, zda má zkušenost s touto situací, odpověděla, že ano, ale k příčině syndromu vyhoření to nepřipisovala. Amálie měla velkou výhodu, že situaci nemusela řešit sama, ale měla kolegyni, která prožívala to samé, a tak mohly své dojmy společně probírat. „Ano, měly jsme třídu a ta byla fakt hodně náročná, že jsme pak obě s druhou paní učitelkou poslední měsíc, že jsme si říkaly, že to prostě jako přežijem.“

Lenka dokonce dodala **souvislost** vyhoření s koronavirovou pandemií. *„A i si dovedu představit, že u někoho to mohlo nastat, že ta covidová doba nastavila určitou izolaci. Izolaci pedagogů, izolaci týmů, izolaci dětí a v tomhle ohledu, když se do té izolace dostanete, tak někdo to může považovat i za komfortní zónu a někdo naopak to může považovat za to, že je to pro něj tak velké riziko, že už ho to nenastartuje a může i hledat odchod z toho vlastního zaměstnání.“*

Z hlediska řešení problému spojeného s podezřením na vyhoření se opět učitelky shodly. Pokud by šlo o vyhoření kolegyně, všechny by zvolily cestu **konverzace** s danou osobou.

Kamila vidí jako jednu z cest **změnu**. *„... bych si s ní promluvila, čím to je, jestli se to nedá nějak vyřešit třeba i nějakou změnou v práci.“* Změnu popsala i Amálie, která ji pojala spíš jako změnu zaměstnání. *„A pokud už seš na tom tak, že není, tak si musíš najít něco jinýho, aby tě to napnilo a mohla ses zase vrátit zpátky.“* Vlasta uvedla jako další z cest komunikaci s vedením.

Podle Lenky je důležitá **prevence**, kterou popisuje jako práci s riziky. *„Já to pojmenovávám jako rizika, která mohou být ohrožením toho týmu a jako ředitel školy by měl ty rizika vyhodnocovat s ohledem na to, a třeba i s těmi tématy pracovat a v rámci toho i vyhodnocovat, třeba i doporučovat určitým lidem, kteří třeba ty signály nějakým způsobem vysílají, tak aby byli v tom podpořeni.“*

7 DISKUSE

Cílem výzkumu mé bakalářské práce bylo zjistit, jak pandemie SARS-CoV-2 ovlivnila profesní zátěž oslovených učitelů MŠ. Výzkumná část se snažila zmapovat oblasti se zátěží spojené, především prožívání situace a s tím spojené změny ve spolupráci v důsledku pandemické situace, následně i syndrom vyhoření. Výzkumu se účastnilo pět respondentek z řad učitelek mateřských škol.

Dále bych ráda odpověděla na předem stanovené výzkumné otázky.

VO1: Jak pandemickou situaci prožíval učitel mateřské školy?

Z rozhovorů s oslovenými učitelkami mateřských škol z Jihočeského kraje jasně vyplývá, že situace pro ně byla mnohem náročnější než běžný stav na půdě mateřské školy. Výsledky výzkumu tedy nebyly až tak překvapivé. Jedna z respondentek popsala situaci jako velký zmatek proudící z neznalosti situace. Paradoxně se u většiny učitelek objevila velká snaha, úsilí pracovat a hledat nové cesty výuky. Jednou z cest byla i distanční výuka, kterou si všechny dotazované prošly a rozdělily se na dva tábory. Dvě z respondentek se shodly, že distanční výuka byla jak dětmi, tak rodiči velmi ceněna. Další dvě distanční výuku příliš nepodporovaly. Jedné z nich vadil především přístup rodičů, kteří snahy učitelek příliš nepodporovali, a tak ani nedávali příležitost dětem úkoly tvořit. Další respondentce se zdála výuka nedostatečná z důvodu absence některých částí výuky, např. rozcviček.

Výzkum se shoduje s výzkumem Strenáčikové (2020), který potvrzuje zdroje zátěže spojené především s ocitnutím se v naprosto nové a neznámé situaci, které se museli učitelé urychleně přizpůsobit. Dále uvádí i problémy v distanční výuce spojené se spoluprací s rodiči, kterou rodiče nerespektovali.

V době, kdy se na určitou dobu mateřské školy uzavřely, se jedna z respondentek uchýlila k sebezoděávání, které ji pomáhalo situaci zvládnout. Další z učitelek, díky času strávenému doma, prožívala situaci s klidem, domácí prostředí k psychické pohodě a vnitřnímu klidu výrazně pomohlo.

VO2: Co učitelé zpětně hodnotí jako největší zdroje psychické zátěže?

Na základě rozhovorů byly učitelky dotazovány, co bylo pro ně v situaci nejnáročnější, či co je nejvíce vyčerpávalo. V odpovědích se respondentky často shodovaly. Nejčastější z odpovědí byla, že respondentky nejvíce vyčerpávala nevědomost pramenící z nedostatku informací a časté změny v důsledku změn opatření. Tyto výpovědi potvrzuje výzkum Márie Strenáčikové (2020), ve kterém slovenští učitelé vnímali jako jeden ze zdrojů zátěže v probíhající pandemii problémy s vedením a ministerstvem školství, z jehož strany se objevovaly nejasné a nejednotné informace. V souvislosti s tímto výzkumem vystala podobná zkušenost i jedné z respondentek mého šetření. Uvedla, že největší problémy viděla v absenci podpory ze strany ministerstva školství. Stejně pocity měly dle Majerčíkové, Horníčkové a Lorencové (2020) i jiní učitelé mateřských škol. V jejich sondáži se můžeme dočíst, že se v dnešní době dá již konstatovat, že v průběhu pandemie se mateřské školy cítily osamocené, především v důsledku rozhodnutí vlády, nechat školy bez podpory.

Nevědomost nepramenila pouze z nedostatku informací vztahujících se k metodám a formám výuky, ale i rodinné situaci některých dětí. Jedna z respondentek uvedla, že ji psychicky tížila neznalost situace v rodinách sociálně slabších dětí.

Tři učitelky z pěti zmiňovaly jako zdroj zátěže i přítomnost roušek či respirátorů při výuce. Tuto skutečnost zmiňovaly především kvůli narušení komunikace s dětmi a z toho vyplývajících častějších nedorozumění, která mohla učitelky opět stresovat, dále taktéž absence mimiky a emocí, které jsou pro práci učitele důležité a na denním pořádku.

Jedna z respondentek uvedla jako zdroj zátěže tendence kontrolovat svou dceru při online výuce, z čehož vyplývá, že zvýšená zátěž mohla proudit i z distanční výuky v rodinném prostředí.

Jako další zdroje zátěže učitelé zmiňovali dilemata spojená s očkováním. Tato trápení zmínily tři z pěti dotazovaných učitelek. Nátlak na očkování vyvolávalo především vedení a rodičovská veřejnost. Jedna z učitelek dokonce kvůli očkování přemýšlela nad odchodem z práce, kterou nakonec v důvodu těhotenství stejně opustila.

VO3: Jak se změnila spolupráce v mateřské škole v důsledku pandemie?

Rozhovory prokázaly zřetelnou změnu ve spolupráci. Spolupráci jak v rámci personálu, tak mezi rodičem a mateřskou školou.

V rámci změn uvnitř týmu, respondentky odpovídaly především neutrálně. Dle jejich názoru změny ve spolupráci s kolegyněmi nezaznamenaly a pokud ano, tak pouze v pozitivním smyslu. Důvodem mohla být silná pouta. Jedna z respondentek totiž uvedla, že změny v prohloubení nastat ani nemohly, jelikož jejich vztahy jsou již natolik silné a pevné, že ke zlepšení dojít ani nemohlo. Další dvě z respondentek naopak uvedly zlepšení. První vidí zlepšení z důvodu častějšího kontaktu, druhá uvádí značné semknutí týmu v rámci vzájemné podpory.

Větší změny pozorovaly dotazované učitelky ve spolupráci s rodiči. V tomto pohledu se ale výpovědi značně liší. Dvě z pěti vnímají změny pozitivně, jedna našla na situaci pozitivní i negativní důsledky ve spolupráci, a dvě další bohužel zaznamenaly pouze negativní změny.

Z pozitivního hlediska učitelky nejčastěji zmiňují změny v komunikaci. Jedna z respondentek vnímala u rodičů větší vstřícnost. Další popsala, že s rodiči pocítila větší sblížení, především z důvodu řešení situací přes soukromý telefon v různých osobnějším situacích. Třetí učitelka shledala jako pozitivní lepší komunikaci přes emailové schránky, do té doby byla komunikace s rodiči tímto způsobem dle jejích slov opravdu špatná.

Negativní změny zaznamenaly tři z respondentek. Uvedly, že v souvislosti se změnami v opatřeních mateřské školy se častěji objevily problémy na půdě školy. Jedna z nich blíže uvedla, že se je rodiče z řad lékařů snažili poučovat o momentálních opatřeních. Smetáčková a Štech (2020) uvádí, že Holečkův výzkum ukazuje, že jedním ze zdrojů zátěže mohou být právě konflikty s rodiči. Taktéž Míček a Zeman (1997) zmiňují jako jeden ze stresorů v profesi učitele přílišné snahy rodičů ovlivnit jednání pedagogů. Druhým uvedeným problémem byly častější slovní střety na půdě školy, důvodem těchto střetů bylo většinou porušování vládních opatření, přesněji nedodržování pravidel nošení roušek v prostorách školy. Jako poslední negativní stránku uvedla jedna

z respondentek ztrátu prvotní důvěry, kterou učitelé ztratili u nově nastupujících žáků a jejich rodičů v důsledku absence zápisů face to face.

VO4: Jak rozumí učitel mateřské školy pojmu syndromu vyhoření?

Dle zjištěných informací z rozhovorů mají všechny oslovené učitelky povědomí o syndromu vyhoření a zvládají popsat, jak se u člověka projevuje. Popisovaly především časná stádia vyhoření, ne však vyhoření samotné. Nejčastěji popisované projevy byly – nechuť k práci, vyčerpání, znechucení, ztráta motivace k práci. Jedna z dotazovaných učitelek uvedla souvislost vyhoření se složením třídy. Některé třídy bývají náročnější, proto i práce s nimi je spojena s větší zátěží a stresem, kdy dlouhodobý stres je jedním z faktorů vzniku vyhoření.

Respondentky byly dotazovány na řešení situace, když se objeví symptomy vyhoření u kolegyně či u ní samotné. Respondentky se ve svých odpovědích shodují. Všechny by situaci řešily vzájemnou komunikací a následným nastolením změn. Jedna z učitelek uvedla, že by se v případě podezření obrátila na vedení.

Jedna z respondentek taktéž uvedla, že je pro ni velmi důležitá prevence. Tuto výpověď potvrzují Smetáčková a Štěch (2020) v teoretické části, kdy i oni uvádí, že prevence je mnohem efektivnější a ekonomičtější než léčba samotného onemocnění.

Znalosti syndromu vyhoření dle odpovědí respondentek mě velmi potěšily, jelikož učitelé mateřských škol jsou jednou z rizikových skupin vyhoření. To vyplývá z výzkumu katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a vzdělávací organizace Edukační LABORatoř, který proběhl v roce 2019. Z jejich šetření vyplynulo, že až 61 procent učitelů je syndromem vyhoření ohroženo.

Výzkum, který realizovala ve své bakalářské práci Veronika Stuchlíková (2011) formou dotazníků, ukázal ještě vyšší procento. Téměř 100 % dotazovaných učitelů mateřských škol považuje své povolání za psychicky náročné. Je tedy pravděpodobnější vznik vyhoření.

Naopak výzkum Markéty Römanové (2010) uvádí, že sice 60 procent dotazovaných učitelek se cítí při práci ve stresu, ale kromě 5 respondentek se nedomnívají, že by se u nich objevil syndrom vyhoření.

Ve každém případě si myslím, že znalost možného rizika a s ním spojená prevence je velmi důležitá.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce si kladla za cíl zjistit, jak koronavirová pandemie poznamenala profesní zátěž oslovených učitelů mateřských škol.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola byla zaměřena na psychickou zátěž a stres v povolání učitele mateřské školy. Jedná se o jednu z pomáhajících profesí, které jsou k zvýšené zátěži náchylnější. Současně může být stres pozitivním motivačním činitelem, ale i negativním zdrojem zátěže, kterému se říká distres. Stresory, se kterými se učitel při své práci setkává, jsou nejčastěji – mnoho povinností, špatné klima, postavení učitele ve společnosti, velký počet dětí ve třídě a mnoho dalších. V teoretické části jsou zmíněny také zdroje zátěže, které vyplynuly v důsledku pandemických změn ve společnosti. Jedná se především o zdroje vycházející z distanční výuky.

Druhá kapitola se věnuje problematice syndromu vyhoření, který představuje riziko pro učitele mateřských škol. Vyhoření má několik stádií, kterými jsou – nadšení, stagnace, frustrace, apatie a intervence. Abychom mohli vyhoření předejít, je důležité udržovat povědomí o možnostech prevence, které může využít nejen učitel mateřské školy pro svou ochranu. Jednou z nich je například sebereflexe či supervize, jejímž cílem je zvýšení spokojenosti z odvedené práce, zvýšení kvality práce a v neposlední řadě i prevence vyhoření.

Poslední kapitola je věnována tématu resilience. Resiliencí je myšlena určitá psychická odolnost vůči zátěži. Existuje několik koncepcí odolnosti. Jednou z nich je kupříkladu Self-efficacy, kterou vytvořil Albert Bandura. Psychickou odolnost je možné v případě potřeby posílit, a to především sebepoznáním a sebehodnocením, ale i metodou Well being, která se týká subjektivní pohody v životě člověka.

Empirická část obsahuje kvalitativní výzkumné šetření, které probíhalo metodou polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumný soubor byl tvořen pěti respondentkami, které působí jako učitelky v mateřské škole. Získaná data byla rozdělena do šesti kategorií, které byly vytvořeny na základě otevřeného kódování. V následné diskuzi je odpovězeno na předem stanovené výzkumné otázky a výsledky jsou porovnány s dalšími výzkumy a informacemi z literárních a internetových zdrojů.

Z rozhovorů bylo zjištěno, že pedagogové v předškolním vzdělávání považují situaci za náročnější než běžný stav v mateřské škole. Náročnost respondentky spojují s nejasností a častými změnami pravidel a pokynů, ale i s hygienickými opatřeními – zejména nošením roušek. Obavy o vlastní zdraví zpětně nevnímají jako tak zásadní. Současně oceňují zlepšení vztahů s rodiči, případně i v týmech, kde vztahy natolik pevné nebyly. Distanční výuku hodnotí některé jako vhodnou, jiné poukazují na nedostatečnost. Oporu vnímaly nejčastěji v čase stráveném s blízkými osobami a činnostech, které učitelky naplňovaly například příprava činností a materiálů. Při dotazu na možnou pomoc v nelehké době učitelky zpětně popisovaly nejčastěji změnu přístupu ze strany ministerstva a vedení školy.

Výzkumné šetření se v neposlední řadě zabývalo i znalostí syndromu vyhoření. Bylo zjištěno, že všechny učitelky mají povědomí, co je to syndrom vyhoření, jeho příznaky a při podezření vzniku správně uvedly co v dané situaci udělat.

Protože je téma „Psychická zátěž učitele mateřské školy v období pandemie koronaviru SARS-CoV-2“ velmi aktuální, myslím, že by se dalo o mnoho informací rozšířit a pojmout více do hloubky. Myslím, že by bylo taktéž přínosné spojit kvalitativní výzkum s kvantitativním a užít metodu dotazníku, který by pojmul více respondentů. Jelikož je téma psychické zátěže velmi obsáhlé, dalo by se rozšířit o témata frustrace, deprese či adaptace.

Psaní bakalářské práce hodnotím jako zkušenost, která se stala velmi přínosnou. Díky teoretické části jsem si rozšířila znalosti a pohled na zmíněná témata. Dále jsem si taktéž rozšířila své schopnosti práce s literaturou a internetovými zdroji. Jako nejpřínosnější ale vnímám možnost participace na výzkumu, protože jsem si nejen rozšířila své komunikační schopnosti, ale především jsem nahlédla do životů učitelek mateřských škol a jejich prožívání náročné situace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

Bienertova-Vasku, J., Lenart, P., & Scheringer, M. (2020). Eustress and Distress: Neither Good Nor Bad, but Rather the Same?. *BioEssays*, 42(7).

<https://doi.org/10.1002/bies.201900238>

Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová K., Plháková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada Publishing.

Buchwald, P. (2013). *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Edika.

Collyah, B. (2012). *Anglicko-český, česko-anglický studijní slovník*. Fin Publishing.

Čepovec, J. (2021, 10. únor). *Stres – jak se ho zbavit a neničit si zdraví, radí celostní terapeut Jiří Čapovec*. Víím, co jím – zdravý životní styl. https://www.vimcojim.cz/magazin/clanky/o-zdravi/Stres---jak-se-ho-zbavit-a-nenicit-si-zdravi,-radi-celostni-terapeut-Jiri-Capovec__s10012x19919.html

D'Argembeau, A. (2015). Self-Knowledge. In *Brain Mapping* (pp. 35-39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397025-1.00149-4>

Davidson, J. (1998). *Jak zvládnout stres: pro úplné idioty*. Pragma.

EDUKAČNÍ LABORÁTOŘ (2019, 23. května). *Výzkum potvrdil, že 61 procent předškolních pedagogů je ohroženo syndromem vyhoření*. <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/vyzkum-potvrdil-ze-61-procent-predskolnich-pedagogu-je-ohrozeno-syndromem-vyhoreni>

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.

Hendl, J., & Remer, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislosti*. Grada Publishing.

- Kavková, V. (2019). Imaginace jako forma učení a prostředek k získávání nových dovedností a zkušeností. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 9, 7, 7-22.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52, 1-19.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Portál
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství.
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Grada
- Kuneš, D. (2009). *Sebepoznání*. Portál
- Majerčíková, J., Horníčková, B., & Lorencová, S. Mateřská škola jako „zabalená krabička“: Sonda do předškolního vzdělávání v čase první vlny pandemie covid-19. *Pedagogická orientace*, 30(2), 231-241.
- Míček, L., & Zeman, V. (1997). *Učitel a stres*. Vade mecum, Opavsko.
- Mravec, B. (2011). *Stres a adaptácia*. Faber.
- MŠMT. (2021, září). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. https://www.nuv.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf?fbclid=IwAR2P47Fng_T7cZBUa6TU
- Novotný, J. S. (2014). Resilience versus „resilientní jedinec“: co vlastně zkoumáme?. *Psychologie a její kontexty*, 5(1), 3-14.
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada Publishing.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.

Paulík, K., Novotný, J. S., Bláha, J., Horváthová, P., & Mikušová M. (2014). Psychologické souvislosti pracovní smysluplnosti. *Psychologie a její kontexty*, 5(2), 3–15

Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Pasparta Publishing.

Plamínek, J. (2008). *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání* (2., aktualiz. a dopl. vyd). Grada.

Pratt, M.G., & Ashforth, B. (2003). Fostering Meaningfulness in Working an at Work. In K.S. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*. Berrett-Koehler.

Procházková, T. (2016, 2. května). *Stres: co se stane, když je ho příliš*. MENTEM. <https://www.mentem.cz/blog/stres/>

Průcha J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.

Punova, M. (2012). Resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. *Sociální práce*, 12(2), 90-103.

Reitmayerová, E., & Jeklová, M. (2006). *Syndrom vyhoření*. Vzdělávací institut ochrany dětí.

Reitmayerová, E., & Jeklová, M. (2007). *Interní supervize*. Vzdělávací institut ochrany dětí.

Römanová, M. (2010). *Syndrom vyhoření u učitelky mateřské školy* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita]. Archiv závěrečných prací JU. https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/123456789/27604/Syndrom_vyhoreni_u_ucitelky_materske_skoly.pdf?sequence=1

Smetáčková, I., Štěch, S., Viktorová, I., Pavlas Mrtanová, V., Páchová, A., & Franclová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.

Stackeová, D. (2011). *Relaxační techniky ve sportu*. Grada Publishing.

Strenáčiková, M. (2020). *Vzdelávanie v čase pandémie: vedecká monografia*. Equilibria.

Stuchlíková, V. (2011). *Syndrom vyhoření u pedagogů předškolního vzdělávání* [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati]. Archiv závěrečných prací UTB. http://digi-lib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/15662/stuchl%C3%AD-kov%C3%A1_2011_bp.pdf?sequence=1

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada Publishing.

Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada Publishing.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Večeřová – Procházková, A., & Honzák, R. (2008). Stres, eustres a distres. *Interní medicína pro praxi*, 10 (4), 188–192.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. *Fáze procesu burnout*

Obrázek 2. *Složky duševní pohody dle Carol Ryffové*

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. *Představení respondentů*

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. – Struktura rozhovoru

Příloha 2. – Přepis rozhovoru: Kamila

Příloha 3. – Přepis rozhovoru: Jaroslava

Příloha 4. – Přepis rozhovoru: Lenka

Příloha 5. – Přepis rozhovoru: Amálie

Příloha 6. – Přepis rozhovoru: Vlasta

Příloha 1. – Struktura rozhovoru

1. Souhlasíte s participací na výzkumu a nahráváním našeho rozhovoru?
2. Píší bakalářskou práci o psychické zátěži učitelů MŠ v období pandemie koronaviru, jak jste toto období prožívala Vy?
3. Co bylo na situaci nejnáročnější, co Vás nejvíce vyčerpávalo?
4. Učitelská profese je v době pandemie, ale i mimo ni spojována s velkou psychickou zátěží. Projevovaly se u Vás nějaké příznaky?
5. Co se změnilo v MŠ v důsledku pandemie?
6. Zapojovala se Vaše MŠ do distančního vzdělávání? Jaký jste z toho měla pocit?
7. Vznikla Vám při práci nějaká dilemata?
8. Je něco, co Vám v nelehké situaci mohlo pomoci? Hledala jste nějaké cesty pomoci sama?
9. Co Vám bylo v situaci největší oporou?
10. Zda a jak se změnila spolupráce, s rodinami či kolegyněmi?
11. Co si představíte pod pojmem syndrom vyhoření?
12. Jaké má projevy?
13. Jak byste se zachovala, pokud byste shledala u sebe, či kolegyně příznaky?

Příloha 2. - Přepis rozhovoru: Kamila

Kamilo, souhlasíte s participací na výzkumu a nahráváním našeho rozhovoru?

Jojo, souhlasím s tím.

Můžeme přejít na otázky?

Ano, jdeme na to.

Píši bakalářskou práci o psychické zátěži učitelů MŠ v období pandemie koronaviru, jak jste toto období prožívala Vy?

Oproti ostatním asi vcelku klidně, myslím si, že covid nezasáhl tolik mateřské školy tak jako základky.

A co ten klid způsobovalo?

Bylo to asi způsobené tím, že jsme pracovaly z domova a měly větší klid. Teda aspoň já. Nemusela jsem ve školce řešit problémy. Jen jsem poslala vytvořený program. Myslím, že to bylo hlavně tím prostředím.

Výborně, děkuji. A co pro Vás bylo na této situaci nejnáročnější, co Vás nejvíce vyčerpávalo?

No tak, určitě to bylo nošení roušek a respirátorů po celý den. Děti nám neviděly na pusy, co na ně mluvíme, takže docházelo k horší komunikaci a někdy i problémům způsobeným právě kvůli roušce. Prostě jste si někdy úplně nerozuměli, jak ty děti odezíraj. Hlavně nebyly vidět emoce, že jsem se třeba zasmála a tak., to bylo opravdu omezující, jak pro děti, tak i pro nás učitelky.

Aha. Říká se, že učitelská profese je v době pandemie, ale i mimo ni spojována s velkou psychickou zátěží. Projevovaly se u Vás nějaké příznaky?

Spíš než nějaký fyzický příznak, že by mi třeba bylo špatně, jsem měla strach. Jestli se to objeví u nás ve školce. Bála jsem se o děti, aby nějaký nemělo špatný průběh, ale samozřejmě jsem měla strach i o sebe. Strašný bylo čekání, jestli školka zavře a jak to bude probíhat dál.

Je něco, co se změnilo u Vás v MŠ v důsledku pandemie?

Já pracuju v Montessori školce, a tam jsme měli, že každý týden jeden rodič nosí svačiny pro všechny děti, jak ty ráno, tak odpoledne. Nosí třeba pomazánky, jogurty, chleba, no cokoliv, a pak si děti připravují svačinu z těch surovin ve školce, takže si mažou chleby, krájí ovoce atd. Při covidu si každé dítě muselo nosit svačinu z domova. Takže už se nepodílely na přípravě, a tak jim odpadla činnost. Taky se nám stávalo, že si nosily různé sladkosti, který do školky za mě úplně nepatří.

Aha, to je zajímavé a něco obecnějšího?

Pak jsme víc dbaly na hygienu, aby si děti myly ruce, děti s rýmou nebo jinýma příznakama jsme víc posílaly domu.

Zapojovala se Vaše škola do distančního vzdělávání? Jaký jste z toho měla pocit?

Jo, zapojovaly jsme se. Moje kolegyně nabízela telefonáty přes WhatsApp dětem, taky jsem to jednou zkoušela, ale moc to nefungovalo. Já jsem dětem připravovala návody na tvoření různých obrázků, nebo prostě věcí. Vždycky měly jeden výrobek na týden. Předškoláci dostávali ještě různé pracovní listy. Ale teda musím říct, že děti to stejně nedělaly. Když jsem se jich ptala, tak o tom skoro ani nevěděly. Byla to spíš iniciativa z vedení. Rodiče to s dětma stejně nedělali, takže to bylo trošku zbytečný, ale snaha byla, jen bohužel u nás, bez zájmu.

Dobře. A zajímalo by mě, jestli Vám vznikla při práci nějaká dilemata?

No dilema jsem trošku měla. Přemýšlela jsem, jestli se očkovat, či ne. Odložila jsem to ale z důvodu plánovaného mateřství, ne že bych vůči očkování měla odpor.

A přemýšlela jste kvůli tomu třeba nad odchodem z práce?

Jo. Když pak začal přibývat covid a nebyla jsem očkovaná, zjistila jsem, že jsem těhotná. Měla jsem teda dilema, jestli mám zůstat ve školce, na druhé straně byly obavy o zdraví miminka, ale i o sebe. Ve školce bych moc ráda zůstala ještě déle, ale nakonec jsem šla na nemocenskou.

Je něco, co Vám v té nelehké situaci mohlo pomoci?

Podpora ze strany vedení byla za mě v pořádku, byla velká. Dostávaly jsme respirátory, poskytovali nám testy. Nic jinýho podle mě v tu chvíli asi nebylo třeba. Takže dostačující.

Co Vám bylo v situaci největší oporou?

Největší oporou? No, asi když byly školky zavřené, tak z toho elektronického kontaktu přes všechny možné telefony a přes počítač bylo zřejmé, že jim ta školka chybí. Že se těší, až budou zase zpátky s námi ve školce. Takže asi ten pocit.

Změnila se nějak spolupráce? Třeba s rodinami či kolegyněmi?

No s rodiči jsme měly trochu problém, jak už jsem říkala, dětem moc nedávali ty připravené aktivity. A pak taky rodiče museli vstupovat do šatny s respirátorem. To ale někdo nedodržel, a tak jsme měly víc rozepří na pracovišti s rodiči. A s kolegyněmi to bylo asi lepší. Byly jsme v kontaktu víc, víc jsme se domlouvaly na tom, co připravíme pro děti. Během toho, co byly školky zavřené, jsme připravovaly různé nové pomůcky, aby, až děti po lockdownu přijdou, tak aby měly ve školce něco nového, aby to bylo takový překvapení ze změny toho prostředí třídy. Jo a pak taky jedna kolegyně tvořila pro děti časopis – koroňáček.

Super, děkuji. A teď jsme se přesunuli do části ohledně syndromu vyhoření. Co si představíte pod pojmem syndrom vyhoření?

Jak to říct. Že tě ta práce nebaví a člověk nemůže. Má všeho nad hlavu. Všechno ho hrozně vyčerpává a už neví kudy kam. Už ani pracovat nechce, že je jako i psychicky vyčerpanej.

Víte, jaké má projevy?

Tak asi dlouhodobý stres, únava, nechutenství, bolí ho břicho z toho stresu, nezámek, deprese a zhorší se mu třeba i vztahy doma ale i na tom jeho pracovišti.

Jak byste se zachovala, pokud byste shledala u sebe, či kolegyně příznaky?

No, ono záleží, jestli to ten člověk pozná, že poznat to asi není tak úplně jednoduchý, to nějak jako rozklíčovat. Ale asi bych hledala nějaký řešení třeba i u někoho z rodiny, že bych se mu svěřila. A kolegyni, když bych to viděla, tak bych si s ní promluvila, čím to je, jestli se to nedá nějak vyřešit třeba i nějakou změnou v práci.

Příloha 3. - Přepis rozhovoru: Jaroslava

Jaroslavo, souhlasíte s participací na výzkumu a nahráváním našeho rozhovoru?

Ano, souhlasím s participací i nahráváním. (smích)

Takže, já píšu bakalářskou práci o psychické zátěži učitelů MŠ v období pandemie koronaviru, jak jste toto období prožívala Vy?

No, to se vlastně ze dne na den zavřely školy a školky, nebo jako nejdřív školy, ale pak se rozhodlo, že bude zavřená i školka, takže jsme byly doma a vlastně jsme pracovaly z domova. Dělal jsme nějaký pracovní listy, nebo jsme i chodily do školky a nahrávaly se různé písničky a dávalo se to na YouTube, anebo i divadýlko nahrávaly holky. Takže jako něco jsme se snažily dělat, ale ještě nikdo nevěděl, jak to má fungovat, co se má dělat, nebo jakým způsobem, takže jsme to dělaly tak nějak jak se dalo. My máme bezvadnou ředitelku, ta to brala tak jako v klidu, hlavně mi přijde, že sama z toho byla celá vyjukaná. Víím, že jsme i z domova něco dělaly, že jsme nemusely každé den do práce, takže jsme vyráběly nějaký pomůcky a tak. Hledalo se hodně na internetu, nějaká inspirace. A když jsme byly doma, tak to člověk prožíval i z domova, že byla taková jako nejistota, co bude, nebo nebude a starost o zdraví a rodinu.

Aha, děkuji a co bylo na té situaci nejnáročnější, co Vás nejvíce vyčerpávalo?

No asi ta nejistota, že vlastně všichni strašili, že je to hrozný a že na to umírají lidi, takže tohle, že měl člověk strach o svoje okolí. Ale taky docela stresovalo učení doma s dcerou, aby měla všechno správně, ale to trvalo jenom chvíli, pak jsme si zvykly obě. No a ve třídě, ale roušky a respirátory. Mrzelo mě, že děti neviděly, jak se na ně směju. Plus, když je musely nosit i děti, tak to mi jich bylo líto, protože je na sobě hlavně ty mladší děti mít nechtěly. Taky mě mrzelo, že jsme měly ve třídě chlapečka s vývojovou dysfázií a když začal chodit do školky tak byl takovej šikovnej, pracoval s náma, bavilo ho to a dělal docela pokroky, tak mě mrzelo, že v tom s asistentkou nemohli pokračovat, protože pak už nepřišel. Do května jsme vlastně byly doma a pak už nechodil, se máma bála, měl totiž ještě astma, tak se bála. Tak to mě docela mrzelo.

Učitelská profese je v době pandemie, ale i mimo ni, spojována s velkou psychickou zátěží. Projevovaly se u Vás nějaké příznaky?

To asi ani ne. (smích)

To je dobře. (smích) A změnilo se v mateřské škole něco v důsledku pandemie?

Tyjo, já ani moc nevím, mi přijde, že se nic moc nezměnilo. Teda, hygiena se řešila víc, jsme všechno dezinfikovaly, musely jsme nosit roušky, pak byla změna v tom, že chodili nejdřív předškoláci a pak vlastně i ty mladší, ale nic moc už mě teď nenapadá. Ale u nás ve školce se asi nic moc nezměnilo.

Vy už jste o tom trošku povídala, ale zapojovala se Vaše MŠ do distančního vzdělávání a jaký jste z toho měla pocit?

My jsme dělaly, hlavně ze začátku, divadlo. Že se nahrávalo divadlo a písničky a vim, že byla hlavně distanční výuka pro předškoláky a že se jsem dávala úkoly na školkovej web, nějaký pracovní listy a tak. Tak to vim, že se dělalo, ale jen tak jemně a jen pro ty nejstarší mam pocit, pro ty mladší se zpívaly písničky a hrálo divadlo. Jo a taky jsme, to napadlo paní ředitelku, že našla takovej pracovní list na jaro, nakopírovaly jsme to a roznesly všem dětem do schránky, a to se docela líbilo rodičům i dětem, že tam měli nějaký úkoly na každéj den a měli se u toho třeba vyfotit. Třeba najdi tuhle kytičku, nebo pomoz mamce, a měli se u toho vyfotit a poslat to do školky a pak jsme to dávaly na web, jako, že se děti snažily, tak to mělo docela ohlasy a líbilo se to. V druhé vlně na podzim, to byla online výuka pro předškoláky povinná, a to jsme dělaly dál, ale dělaly to všechny třídy, že si paní učitelky připravily nějaký pracovní listy, a to se pak nandalo na internet a byly pro každou třídu zvlášť úkoly. No, snažily jsme se. Takže to bylo dobrý, líbilo se mi to.

Vznikla Vám při práci nějaká dilemata?

No v téhle školce, co jsem, jsem fakt ráda, mě to začalo bavit, takže třeba nad tím, že bych kvůli covidu odešla, jsem nepřemýšlela. Akorát potom jsem říkala, potom ke konci roku 2021, protože už hodně chtěli, aby se člověk nechal očkovat a mně to přišlo zbytečný, ale nikomu jsem nic nevnucovala a myslim si, že každéj si to udělá podle sebe, že má nějakéj pocit z toho. A takže to jsem si pak říkala, že jestli se nic nezmění, tak že se nechám očkovat jenom kvůli práci, jako abych v ní mohla bejt. Protože tam to bylo postavený tak, jednu dobu, že ty neočkovaný musí do karantény a mimo, tak to jsem byla taková na vážkách, jestli se nechat očkovat a ona ředitelka nás k tomu nenutila, ale

jako byla pro to, asi by to pro ní bylo jednodušší i v tej práci, že by nemusela řešit nějaký karantény a tak no. Takže to jsem říkala, že kvůli tomu bych se nechala naočkovat, ale jinak mi přišlo zbytečný.

A vy jste covid prodělala?

Ano. Jako já jsem covid měla dvakrát, vždycky tak nějak lehce, takže jsem si říkala, že asi dobrý, že to třeba nepotřebuju. Ale většina kolegyň se nechala, jsme asi tři, co zbyly neočkovaný z patnácti. Takže tam byla ta většina, nikdo nás nenutil, ale bylo vidět, že asi by to bylo jednodušší.

Je něco, co Vám v té situaci mohlo pomoci?

Jako to s tím očkováním mě docela tak nějak jako vadilo, furt jsem na to musela myslet, jestli jo, nebo ne a že třeba kdyby ta vedoucí nebyla tak pro to očkování a tolik to neřešila, tak možná bych byla víc v klidu.

A hledala jste nějaké cesty pomoci sama?

Jo, jezdila jsem na kole a chodila jsem na procházky. To mi pomáhalo, čerstvej vzduch. (smích)

Co Vám bylo v té situaci největší oporou?

Největší oporou mi byla rodina. Stačilo mi, že jsem je měla všechny doma a mohli jsme být všichni spolu. To byla taková moje jistota. Pak to byly taky kamarádky, s kterejma jsem tu situaci mohla probrat.

A změnila se nějak spolupráce u Vás ve škole? Třeba s rodinami či kolegyněmi?

Ty jo, to bych řekla, že ani ne, rodiče byli docela vstřícný, jako najdou se vždycky nějaký výjimky, ale myslim, že nikdo si na nic nestěžoval, ale byli právě i docela vstřícný, když bylo třeba jít do karantény, nebo tak, že někdo přímo ve třídě neremcal, že by tam byl nějaký problém. No a s kolegyněma to bylo vlastně taky docela stejný, jako je jasný, že každěj má jinej názor a tak, třeba na to očkování, ale máme fajn kolektiv, takže to bylo docela dobře.

Výborně, děkuji. Ted' se přesuneme na pár krátkých otázek ohledně vyhoření. Co si představíte pod pojmem syndrom vyhoření?

No to je, jako že je člověk přepracovanej a takový jako psychický i fyzický vyčerpání. Jako že únava, nic se ti nechce.

Víte, jaké má projevy?

To by byla ta únava, může ho něco bolet, a jak jsem říkala, nic se ti nechce.

Jak byste se zachovala, pokud byste shledala u sebe, či kolegyně příznaky?

Tak jako asi bych se jí snažila nějak pomoci, nebo promluvit si s ní a muselo by se to určitě nějak řešit, protože v tý školce, kde jsou malý děti, kde nemůžete nechat ty děti bez dohledu. To jsem teda nezažila, ale jedna kolegyně měla problém spíš hormonální. Ale myslím, že by bylo nejlepší to probrat s ředitelkou, jestli je v pohodě, když by člověk věděl, že jí za to nebude nijak trestat, nebo něco, aby se to nějak řešilo, a právě té jedné kolegyni naše ředitelka pomáhala, že jí chtěla objednat k psychologovi. Ale jinak jsem se s tím nesetkala.

Výborně. Moc děkuji za vše, jsme u konce. (smích)

Není za co! (smích)

Příloha 4. - Přepis rozhovoru: Lenka

Paní učitelko, můžeme začít?

Ano, můžeme.

První otázka zní, jestli souhlasíte s participací na výzkumu a nahráváním našeho rozhovoru?

Ano, ano, souhlasím.

Výborně, děkuji. Píší bakalářskou práci o psychické zátěži učitelů MŠ v období pandemie koronaviru, jak jste toto období prožívala Vy?

Tak já samozřejmě jsem jí prožívala, tak s ohledem na to, že vnímám jakoby naší práci směřující na vzdělávání dětí, na spolupráci s tou rodinou, tak my jsme v tom okamžiku všichni vnímali, že je potřeba těm rodičům nějakým způsobem pomoci. V okamžiku kdy školy byly zavřené, tak nám všem, tomu týmu, kde se snažíme vytvářet dobrou kulturu školy, tak nám běželo hlavou, co bychom mohli pro ty děti udělat a zároveň rodiče, takže v tomhleto ohledu si troufám říct, když udělám takovou jakousi svojí bilanci, že ta škola se najednou významně zaktivovala, zmobilizovala, dali jsme síly dohromady a začli jsme přemýšlet právě o nástrojích a způsobech toho distančního vzdělávání, aniž by vůbec ještě tehdy v té první vlně to ministerstvo školství nějakým způsobem začalo dávat pokyny a těm školám pomáhalo. Takže u nás například vznikla takzvaná „školka doma“, kdy jsme začli urychleně komunikovat s programátorem a jeli jsme teda samozřejmě prostřednictvím těch sociálních sítí, Facebooku školy, webových rozhraní školy, kde jsme teda vytvořili ten systém té školky doma, duháky, kde děti získávaly jakoby odměny. Takže obecně ten stav, který nastal tak ten kolektiv semknul a semknul ho na tolik, že naše škola opravdu vyvinula takovou aktivitu a takovou potřebu, že se vytvořil duhový tým švadlen, krom distančního vzdělávání, zapojili jsme do toho rodičovskou veřejnost a začli jsme šít roušky pro celé město, začli jsme schánět látky kalouny, všechno samozřejmě prostřednictvím teda sponzorských darů a našli jsme v době covidové roušky pro celé město ve výši 13 tisíc kusů. Stali jsme se distribučním centrem, měli jsme udělanou logistiku, jelikož jsme byli i krizová škola, takže najednou jsme opravdu

všichni byli, musím říct, že všichni byli obětaví i v tom, že dělali aktivity doma, dělaly se po večerech, dělali jsme se na ty týmy, abychom zajistili tu funkčnost té krizové školy.

To muselo být náročné. Co bylo na té situaci nejnáročnější pro Vás, co Vás nejvíce vyčerpávalo?

Velmi těžký bylo to, že každá škola musela okamžitě v rámci svých jakoby schopností a dovedností reagovat na tu situaci a teď já třeba mám na mysli. Měla jsem status krizové školy a neměla jsem žádnou informaci o tom, jakým způsobem budu přijímat nové děti, jak budu ty věci zveřejňovat, jak to celý zorganizuju, takže to bylo opravdu na tom řediteli, jak je schopný, zdatný s tím týmem, jak s tím a jakým způsobem s tím začne zacházet a vytvářet věci, které v podstatě ty struktury všechny, které nebyly ničím dány. Takže pro mě, já jsem teda člověk analyticky a mám i strukturovanější, takže já jsem v první chvíli si říkala, musím nastavit to, jakým způsobem budou lidi docházet do toho zaměstnání, rozdělit role, určit kdo, co, jak bude dělat, jak budou nastaveny ty týmy, protože se nesměly potkávat. Takže v tomhle ohledu jsem si říkala, musí začít fungovat dobrý informační systém, ty lidi musí vědět přesně co mají dělat, musí být zajištěno distanční vzdělávání, byť nebylo v té době povinné, takže v tomhle ohledu to byla řada nových věcí a vyžadovalo to, já si troufám říct, že v tomhle ohledu to vyžadovalo významnou schopnost reagovat na novou situaci, schopnost vytvářet nějaké struktury, vytvářet opravdu systémy, jak ta škola pojede, jak bude komunikovat, jak ty lidi se to budou dozvídat, takže to byly zcela nové situace, kdy teď ředitel opravdu měl prokázat svojí schopnost v tom, že nebude čekat na to, že dostane nějaký pokyn, protože v té době, v té první vlně, která vznikla, těch informací vlastně a zkušeností bylo velmi málo.

Projevovaly se u Vás nějaké příznaky zvýšené zátěže?

To si troufám říct, že snad ani ne. Opravdu můžu říct, že ty lidi byli připravený a že naopak v tomhle ohledu jsme vytvářeli, pracovali na řadě informačních dokumentech, který byly nutný, protože jsme měli zastaveny možnosti setkávání se s těma rodičema, stáli jsme v situaci před zápisama, kdy děláte řadu věcí face to face, protože potřebujete dny otevřených dveří, zprostředkovávat ty informace a my jsme opravdu pracovali ve večerních hodinách, ten tým se tak semknul a v podstatě jsme si opravdu dobře rozdělili role a ty lidi bez ohledu na to, vstoupily do toho Velikonoce, a ty lidi bez ohledu na to jestli

byly svátky nebo nebyly, nebo bez ohledu na to co bylo potřeba, tak prostě běžely ty platformy, kde se připravovaly ty dokumenty a pracovalo se. Takže v tomhle ohledu samozřejmě že mezi těma lidma byla určitá obava, byli lidi, kteří se nebáli a naopak pořád měli tendenci vyvíjet tu aktivitu a i soustavně v té škole nějak pobývat a pak samozřejmě byly i typy lidí, kteří se začali obávat i o to svoje zdraví. Nebudu říkat, že ne a potom to bylo o tom, aby ten ředitel nastavil ty režimy, tak aby zajistil tu bezpečnost pro ten tým.

Je něco, co se změnilo ve Vaší mateřské škole v důsledku pandemie?

Tak já musím říct, že se to trošku změnilo v celý společnosti, my jsme škola, která byla, a myslím si, že je velmi aktivní, aktivní v tom, že její doménou byla spolupráce s tou rodičovskou veřejností, participace na všech aktivitách a my jsme hodně měli vtažený rodiče do dění tý školy. Dělali jsme spoustu aktivit pro občanskou veřejnost, spolupracovali jsme sřadou organizací v našem městě a musím říct, že ten náš přesah už byl tak velký, že už jsme měli pocit, že nejedeme ve vlaku, ale v rozjetém vlaku, ale v rychlíku a že se ten rychlík začíná příliš rychle řídit. A tam já už jsem trošku viděla riziko únavy, vyhoření těch zaměstnanců. Covid nám rychlík zcela zastavil. Stala se jedna věc. Stala se věc, že jsme najednou museli ty aktivity, který jsme měli a dávali jsme o sobě vědět prostřednictvím setkávání se face to face jsme museli přenést do jiné roviny, to znamená, že jsme začali pracovat na řadě informačních materiálů a začli jsme přemýšlet o tom, jak dáme o sobě vědět na venek prostřednictvím jiných nástrojů. Vznikl duchový plot, učíme se na plotě a řada různých jiných aktivit, takže to nás hodně zatížilo v tom okamžiku, takže jsme museli úplně změnit strategii svého chování a jednání ve smyslu spolupráce s veřejností, a pak co já jsem viděla, co se stalo. Na jednu stranu jsme měli příležitost bilancovat, který ty aktivity zachováme a přináší nám užitek, abychom nejeli v rychlíku, ale ve vlaku, který nám bude přinášet užitek, a bude pro nás dobrý, efektivní ale na druhou stranu musím říct, že když jedete v rozjetém vlaku a děláte spoustu aktivit i pro tu veřejnost a z té veřejnosti vám přichází to ocenění, tak je to doplnění té energie, kterou potřebujete a je to přirozená motivační složka k tomu, že chci svojí práci dělat dobře, já jí dělám, ale teď chci, chci o to víc. Je to jako s trenérem, když bude mít mužstvo a nebude na něj přísný, a to mužstvo bude dělat nějaký průměrný výkon, no tak dobře, bude mít rádo toho trenéra, bude to bezvadný, ale postupem času v tom nebude, v tom týmu,

moc spokojené, ale když máte trenéra, kterej ten vlak docela řídí a táhne ho někam, sice, někdy ty hráči nejsou úplně v komfortní zóně, ale pak když přijde to velký ocenění, tak to chtějí, tak cítí a potřebujou to ocenění, že tu práci dělaj dobře. Takže náš rychlík se zastavil, ztratil se nám ten nástroj tý přirozený motivace, nicméně na základě bilance jsme si řekli, které ty aktivity a tu participaci s tou rodičovskou veřejností obnovíme, které jsou opravdu tím přínosem pro nás a kdy si budeme muset zachovat tu svoji komfortní zónu, tak aby opravdu jsme zabránili syndromu vyhoření a tu školu jsme byli schopni prezentovat a dobře jsme vzdělávali.

My už jsme na to narazili dříve, ale mám tu otázku, zda se Vaše MŠ zapojovala do distančního vzdělávání? Jaký jste z toho měla pocit?

My jsme možná právě proto, že jsme tolik spolupracovali s tou rodinou, tak jsme cítili, že ty rodiče potřebujou pomoci. Máme ve svém týmu samozřejmě taky mladé učitelky, které mají ty děti a oni samy byly i iniciátory toho distančního vzdělávání. A teď zase je to o tom, jakou zodpovědnost v sobě máte. Řeknete si, pomoci rodinám, pomoci dětem, pomoci vzdělávat. Musíte hledat, najít tu správnou formu, musíte vnímat to, že jsou lidi, který jsou schopni pracovat za pomoci IT techniky, ale jsou i lidi, kteří to potřebuj v té tištěné podobě. My jsme zvolili obě varianty. Zvolili jsme variantu v tištěné podobě pro všechny, takže jsme zvolili obálkovou metodu po týdnech, určili jsme místo, kdo si nemohl přijít, tak jsme dováželi, a v podstatě pro nás, když přišla povinnost distančního vzdělávání pro předškoláky, tak my jsme distančně měli už rok zkušeností pro celou školu. Takže v tomhle jsme viděli smysl a já jsem viděla smysl i pro ty svoje zaměstnance. Ono, tak jak jsem to pojmenovala, jsou vytvořený určitý pracovní návyky, a když ty pracovní návyky pak přetrháte a najednou všechno jakoby ochladne, tak najednou se do té, z některé té komfortní zóny, špatně dostáváte. Takže to, že jsme se rozběhli hned na začátku, vlastně jsme pokračovali ve vzdělávání jako kdyby covid nebyl, byť jinak a my jsme si to jinak dokázali pojmenovat a uchopit, tak si troufám říct, že to né příliš zasáhlo do toho týmu, abychom se teď třeba v současné době potýkaly s nějakými problémy, který jsou ohrožením, nebo syndromem.

To určitě. Vznikla Vám při práci nějaká dilemata?

Jestli nám vznikla dilemata? Samozřejmě že ta dilemata vznikala, jednak samozřejmě najednou vzniklo spoustu věcí, které jste před tím ani neviděli, a to bylo, jakým způsobem pracovat jinak. Ona to byla opravdu práce jinak. Ono to bylo zprostředkování informací jinak, ono to bylo jinak vzdělávání, ono to bylo jinak o přemýšlení. Protože když se začalo distančně vzdělávat, tak já jsem vždycky říkala, děvčata, přemýšlejte o tom, že tomu rodiči máte říct, proč to to dítě má dělat a musí mu to být srozumitelný. Přemýšlejte o tom, že potřebujeme zpětnou vazbu, jestli teda se děti vzdělávají a jak jim pomáhat dál, takže to byla řada věcí, kdy jste musela začít přemýšlet jinak. Protože jste nepracovala face to face, takže to byla jedna věc. Druhá věc byla ta, že jsme začli přemýšlet o tom, jak uděláme PR školy jinak, bez setkávání. Pak jsme samozřejmě přemýšleli o tom, když se nám to vrátí nazpátek, co bude nutný podpořit. Vyhodnocovaly jsme si, jaký ty věci budou oslabeny, ty aspekty jednotlivý, no a pak samozřejmě, co bylo opravdu jinak, tak to bylo jinak, že jsme se stali krizovou školou a najednou jsme museli bezodkladně reagovat na přijímání nových dětí, byli jsme postaveni před to, abychom našli způsoby jak v rámci legislativy řešit stravování cizích dětí, jak řešit tohle, jak řešit odhlášky, prostě vzniklo spoustu téma, který jste museli začít řešit jinak. Takže co samozřejmě přineslo distanční vzdělávání v rámci naší školy, přineslo to, že jsme upnuli významnou pozornost na vlastní vzdělávání, začli jsme se zabývat vyloženě tou otázkou vzdělávání, fakticky výsledky vzdělávání, pedagogickou diagnostikou a oprostili jsme se od participace s tou rodičovskou veřejností. My jsme ji vynakládali obrovské úsilí, my jsme vynakládali obrovské úsilí i prezentaci a v podstatě i spolupráci se spolkovou činností v našem městě a pro občany našeho města a vlastně tohleto významně covid omezil a tím nás víc soustředil na ten vlastní vzdělávací proces, což já považuju za zase ten bonus, protože gró je to vzdělávání.

A je něco, co Vám v té nelehké situaci mohlo pomoci?

Co by nám mohlo pomoci? Tak ze začátku nám moc chyběla podpora. Nebyla žádná metodika, nebyli žádní styční důstojníci, kteří by třeba pro to předškolní vzdělávání byli tam, abychom se mohli nějakým způsobem dotazovat. Takže si trůfám říct, že v té první době covidové jsme to opravdu řešili všichni tak jak jsme to uměli řešit v tom daným okamžiku. Chyběla třeba i platforma pro sdílení mezi řediteli škol, že by byla nějaká

vytvořená. Ono ty mateřiny co se týče IT techniky jsou pozadu za těma základníma školama a troufám si říct, že v tomhle to ministerstvo školství mateřiny nepodpořilo a nepodpořilo ani pro tu druhou vlnu covidovou, protože tak jak, šly obrovský finanční dotace pro základní školství na podporu IT techniky a vybavenosti, tak abychom mohli nastavit nové platformy komunikační, jak s tou rodičovskou veřejností, tak pro distanční vzdělávání, tak ze strany ministerstva školství nebyly žádné. Žádná finanční podpora.

Co vnímáte jako největší oporou?

Tak oporou mi byl určitě můj tým pedagogů. Musím říct, že opravdu se ze dne na den ty holky tak semkly a nastartoval se v takový aktivitě, že mě to samotnou překvapilo. Byla vidět ta jejich aktivita a nadšení z práce, a hlavně to bylo i ocenění. Ocenění pro mě, protože jsem viděla, že ten můj tým je opravdu kvalitní. A hlavně, že je duhový, protože duha se vždycky objeví po nějaké bouřce a ta, když přišla tak se opravdu ten tým ta duha ukázala!

O změnách už jsme mluvili, ale změnila se nějak spolupráce, s rodinami či kolegyněmi?

No musím říct, že ta spolupráce s rodičema se změnila v tom smyslu, že ty aktivity nám covid zastavil a my jsme ztratili takovou tu prvotní, to navázání té vzájemné důvěry a to, co potřebujete na tom začátku. Zaprvé nám to zastavilo zápisy, dny otevřených dveří, který se dělali, potažmo jsme dělali schůzky s nima, hned, takže jsme si startovali hned tu naši filozofii, kterou máme, a to je ta spoluúčast na tom vzdělávání. A tohleto musím říct, že se tak jakoby pozastavilo a najednou jsme měli pocit, možná to byl jen náš vnitřní pocit, že o nás toho málo ví, protože jsme s nima nebyli face to face, ty informace jsme sice vytvořili, vytvořili jsme pro to jiné nástroje, abychom jim je zprostředkovali, ale samozřejmě ty nástroje mají daleko menší razanci a dosah, než když opravdu mluvíte s někým napřímo. Takže v tomhle ohledu si troufám říct, že se zrovna ta skupina lidí, která nemohla být u těch zápisů, která v podstatě nebyla na tom dni otevřených dveří, napřímo, ale jinak, tak že to byla skupina rodičů, která teprve teď se nám dostává do té komfortní zóny té spolupráce, kterou my vidíme, takže určitě ten dopad, kdy se hovoří o dopadu na děti, o dopadu na žáky, tak tam byl dopad i na ty zákonné zástupce, ve smyslu navázání té spolupráce s tou školou.

Výborně, moc děkuji za dosavadní odpovědi! Teď se přesuneme k části ohledně syndromu vyhoření. Co si představíte pod pojmem syndrom vyhoření?

No tak pod pojmem syndrom vyhoření si představím to, že pedagog ztratí tu vnitřní motivaci pro vlastní práci. Ztratí to, co je doménou v tom vzdělávání, a to je to nadšení toho člověka pro to, aby tu jeho práci dělal dobře, nadšení, aby hledal stále nové formy, aby se sebevzdělával, profesně rostl. A i si dovedu představit, že u někoho to mohlo nastat, že ta covidová doba nastavila určitou izolaci. Izolaci pedagogů, izolaci týmů, izolaci dětí a v tomhle ohledu, když se do té izolace dostanete, tak někdo to může považovat i za komfortní zónu a někdo naopak to může považovat za to, že je to pro něj tak velké riziko, že už ho to nenastartuje a může i hledat odchod z toho vlastního zaměstnání.

Víte, jaké má projevy?

Jaké má příznaky, tak samozřejmě nějaké projevy znám. (smích) Někdy jsem i přemýšlela, jestli nemám nějaký z příznaků toho syndromu, ale samozřejmě já, i jako ředitelka školy, se snažím těm věcem předcházet, a proto pracuji i s těmi riziky, já to pojmenovávám jako rizika, která mohou být ohrožením toho týmu a jako ředitel školy by měl ty rizika vyhodnocovat s ohledem na to a třeba i s těmi tématy pracovat a v rámci toho i vyhodnocovat třeba i doporučovat určitým lidem, kteří třeba ty signály nějakým způsobem vysílají, tak aby byli v tom podpořeni.

A na mou poslední otázku jste mi odpověděla touto, takže to je ode mě vše, moc děkuji za spolupráci!

Není za co, snad jsem pomohla.

Příloha 5. - Přepis rozhovoru: Amálie

Amálie, můžeme začít? (smích)

Ano, můžeme. (smích)

Souhlasíte s participací na výzkumu a nahráváním našeho rozhovoru?

Souhlasím.

Takže, já píšu bakalářskou práci o psychické zátěži učitelů MŠ v období pandemie koronaviru, jak ji toto období prožívala Vy?

Prožívala jsem to ze začátku velkým zmatkem, protože nám k tomu nebyly nějakým způsobem poskytnuty informace, jak přesně postupovat a tím, jak to byla nová situace, tak to ani nebylo vyzkoušený. Takže nejdřív byl zmatek, pak jsme se nějak domluvily s kolegyněma, prostě z celé školky, a udělaly jsme teda nějaký řád, jak bysme prováděly tu distanční výuku. Pak ty, co jsou technicky zdatnější, což už zase nejsou všichni, ale díky tomu že je tady dost mladejch učitelek, tak se to zvládlo. Zas na druhou stranu já jsem jediná mladá učitelka s předškoláky. No, takže ta technika, jak se to provádělo, bylo hlavně na mně no. Ale pak se to nějak naučily.

Co bylo na té situaci nejnáročnější, co Vás nejvíce vyčerpávalo?

Asi ta nevědomost, no, to, jak jsi nevěděla přesně, co máš dělat, protože vlastně ani ta hygiena nereagovala příliš rychle a docela to celý trvalo a hlavně nám posílala třeba pět A4 o tom postupu, co bysme měli říkat rodičům, ale každá ta zpráva byla jiná, co se týkalo třeba dnů karantén, takže tam byl dost podstatnej rozdíl. Pak jsme tady měly nějaký rodiče, co jsou doktoři, tak ty nám tvrdili zas něco jinýho. Tak to bylo takový nejsložitější no.

Aha a projevovaly se u Vás nějaké příznaky?

To vůbec. (smích) To ne, akorát třeba o ty děti, co tady jsou, protože je povinná předškolní docházka z nějakýho důvodu, že jsou třeba sociálně slabý, tak když jako víš, že ty děti najednou vypadnou ten měsíc z tý školky a ty najednou nevíš, co se doma děje. To bylo asi jediný, co mě třeba psychicky tížilo, že jsem neměla o ty děti, který jsem věděla, že to maj nějak doma špatný, že jsou jakoby bez nás a my jsme nevěděly co se děje.

Jasně a změnilo se něco u Vás v MŠ v důsledku té pandemie?

Změnila se hygiena, že se jako víc čistily ty prostory. Rozšířily se ty technický schopnosti kolegyň, to jo, musely jsme si i jakoby založit školkový emaily, který jsme třeba před tím neměly, jinak asi ne. Změnily se tím teda i webový stránky, protože prostě jak jsme neměly přímý kontakt s rodičema, tak jsme musely změnit to, aby aspoň nějaký kontakt byl.

Zapojovala se nějak Vaše MŠ do distančního vzdělávání? Jaký jste z toho měla pocit?

My jsme se domluvily, že budeme mít to distanční vzdělávání pro obě třídy stejný a vlastně jsme se musely domluvit na tom obsahu toho předškolního vzdělávání. Mně to třeba přišlo, že tak třeba není všechno, co by tam mělo být, kort když to jsou předškoláci. Že je tam jako něco opomíjený, takže ne vždycky jsem z toho měla dobrý pocit. Protože řízenou činnost děláš prakticky vždycky sama, v tomhle případě to tak nebylo a musely jsme se domluvit. Ne, že by tam toho bylo málo, ono toho tam bylo dost, ale neobsahovalo to třeba rozvíčky a tadyty věci. Takže to bylo takový, že jsi zvyklá si to dělat sama a najednou ses musela domluvit s dalšíma třeba učitelkama.

Jasně, to chápu. Vznikla Vám při práci nějaká dilemata?

Tak dilema mi vzniklo kvůli očkování, protože třeba rodiče se zajímali o to, jestli jsme očkované, nebo ne. Taky právě když tady byl někdy covid a museli jsme to zavřít. Tak oni právě se ptali, kdo to tady roznáší a tak. Rodiče mě docela pochopili. Jsem mladá a nemám děti, takže vždycky když jsem jim to vysvětlila takhle, tak tím to zhaslo. Jako ještě vyčkávám, tak tohleto dilema tam vzniklo. Ale zase jak který rodiče, máme tady holčičku, která je očkovaná proti covidu. A jedné jsou proti a jedné pro a pak si holky povídaly na tohle téma. Ale ty by ses neměla nechat očkovat, jsi ještě moc malinká a druhá no, ale já jsem se chtěla nechat naočkovat, protože koronavirus je velmi nebezpečný. Na to jsi ještě malá, on ti nic neudělá. Takže si takhle povídaly.

Je něco, co Vám v nelehké situaci mohlo pomoci? Hledala jste nějaké cesty pomoci sama?

Asi kdyby nám vedení určilo ten postup, to by nám pomohlo hodně, protože my jsme se musely domluvit a každý na to měl jiný názor a každý to chtěl jakoby prezentovat jinak

tu distanční výuku. Někdo chtěl natáčet videa, někdo to chtěl posílat přes mail, někdo přes úschovnu, takže z toho důvodu mělo to vedení jako třísknout do stolu a říct, že ne, bude to takhle a tečka. To tam úplně nebylo. A by se to rodičům mohlo tisknout ve školce, nebo kdyby se udělal nějaký ten portál, co mají na základce. Ale to by musel někdo zaplatit, udělat, a hlavně ta forma je tam jakoby taková, že se to pošle a ty děti u toho nemusí být v tu chvíli, což je podle mě dobře, protože spousta rodičů má děti, co chodí do školy a ty musely mít tu prezenční výuku teď hned, když probíhala a u nás jakoby ne no. A taky tam bylo, že při nouzovém stavu ta distanční výuka byla povinná a oni nám museli dokládat zpětně, co udělali, jak to vypracovali a už povinná nebyla, ale my jsme z ministerstva neměli žádný podklady, že to povinný není, že jsme to vyžadovaly dál, pak se to zase změnilo. No bylo to zmatené, stejně jako celý covid.

A co Vám bylo v situaci největší oporou?

Největší oporou mi byla asi mamka. Je taky učitelka v mateřské škole, jako já, a tak jsme si mohly vyměňovat zkušenosti a nápady ohledně distanční výuky.

My už jsme o změnách mluvily, ale změnila se nějak spolupráce třeba s rodinami či kolegyněmi?

S rodičema určitě, protože nemáme firemní telefony, takže jsme to vlastně obvolávaly ze svých telefonů, což znamenalo, že třeba i teď ráno, mně volají na telefon, že omluví nějaký dítě. Ale tím pádem jakoby jsme si blíž. Ale to bylo ten minulý rok, tak jsme vlastně museli řešit, i co se týkalo školní zralosti po telefonu. Což šlo strašně špatně, já jsem s některýma maminkama protelefonovala i hodinu, jakože fakt hodinu jsme to probíraly, já jsem jim posílala podklady, oskenovala, poslala mailem, co si o tom myslí ona, co já. Jaký dělají ty děti pokroky, dělali ty grafomotorické listy, posílali, jestli s nimi správně cvičí křížová cvičení, aby se jim propojila laterální. Tak skrz tohle, my jsme si volali i v různých situacích, třeba když děláte něco na zahradě, že mě to paradoxně s těma rodičema víc sblížilo, protože jsem musela odhalit i tu svojí osobní stránku. Protože když jsem jim třeba vezla nějaký věci na tu distančku, protože ne každý má doma tiskárnu, aby si to mohli tisknout, tak jsme se museli domlouvat na určitých hodinách, nebo tak. Že to bylo takový, jako víc se to propojilo. S kolegyněma, tak že se upevnil vztah, tak to asi ne. Tak my jsme spolupracovaly jenom s předškoláky, to byla distanční

výuka předškolních dětí, takže jsem spolupracovala s pejskama a jedna kolegyně z pejsků byla moje kolegyně tady. Nezlepšily se, protože tam už ty vztahy jsou tak pevný, že se ani nemohly dál rozvíjet.

Super! Teď tu mám ještě pár otázek na téma syndrom vyhoření. Co si představíte pod tímto pojmem?

Asi, že už tě ta práce nenaplňuje tolik, jako tě naplňovala, že už jako si třeba nechystáš tolik na řízený činnosti, jako jsi to dělala. Kolikrát to souvisí s tím jaké je složení třídy, protože někdy se stane, že ty děti jsou v té třídě náročnější a ten syndrom vyhoření vlastně přijde mnohem rychleji.

Měla jste někdy takovou náročnější třídu?

Ano, měly jsme třídu a ta byla fakt hodně náročná, že jsme pak obě s druhou paní učitelkou poslední měsíc, že jsme si říkaly, že to prostě jako přežijem. A to jako víš, že se prostě blížíš ke dnu, že je to špatně, ale nám jakoby nezbývaly síly, že jsme si je vyplýtvaly během toho roku. Tam ten poslední měsíc byl tak nějak o tom přežít aspoň trochu s těma dětma a trochu si to užít tak jako jak to jde.

Víte, jaké má projevy?

No, to nevim, předpokládám, že je to podobný jako deprese.

A poslední otázka. Jak byste se zachovala, pokud byste shledala u sebe, či kolegyně příznaky?

V tu chvíli si myslím, že je dobrý zaregistrovat, že i když to děláme s láskou a hrozně nás to baví, tak je to pořád jenom práce a musíme si najít čas i pro sebe a začít se zajímat o sebe, abychom se jako jakoby naplnily něčím jiným, když pro nás ta práce zrovna v tu chvíli není nejpřednější. Což právě dost často u učitelek to tak bývá, že je na prvním místě. A pokud už seš na tom tak, že není, tak si musíš najít něco jiného, aby tě to naplnilo a mohla ses zase vrátit zpátky.

Jsmo u konce, moc děkuji za odpovědi!

Není za co!

Příloha 6. - Přepis rozhovoru: Vlasta

Dobrá den, Vlasto, slyšíme se?

Ano, slyšíme, dobrý den.

Mám tu na Vás pár otázek, můžeme začít?

Ano, jdeme na to!

První otázka zní, zda souhlasíte s participací na výzkumu a nahráváním našeho rozhovoru?

Ano, souhlasím.

Tak, já píši bakalářskou práci o psychické zátěži učitelů MŠ v období pandemie koronaviru, jak jste toto období prožívala vy?

Tak, v době uzavření MŠ jsem si vytvářela nové pomůcky pro práci s dětmi, až se vrátíme zpátky. Snažila jsem se sebevzdělávat formou různých kurzů, přišlo mi to důležité, když na to člověk měl čas, tak proč toho nevyužít. Pak jsem taky připravovala jsem materiály pro distanční vzdělávání, které probíhalo přes web naší mateřské školy. A když byla potřeba, myslím, že to byla ta úplně první vlna, tak jsem taky šila roušky pro potřeby školy.

A co podle Vás bylo na situaci nejnáročnější, co Vás nejvíce vyčerpávalo?

Tak určitě jako nejhorší situaci považuju, když jsme musely být v respirátorech a děti v rouškách v integrované školce, to mě vyčerpávalo hodně. Organizace toho všeho byla hrozně nepříjemná a náročná. Děti roušky na sobě mít nechtěly a vlastně ani my, protože nám to překáželo jakoby v komunikaci. Jak nám učitelkám, tak dětem. Hodně krát se nám stalo, že si děti roušku sundávaly, abychom viděly, co nám říkají, protože u některých ještě není ta výslovnost úplně přesná, a tak jsme jim často nerozuměly. Ty roušky si pak zapomněly nasadit, a tak jsme je musely nasazovat my. Opravdu velmi nepříjemné.

Učitelská profese je v době pandemie, ale i mimo ni spojována s velkou psychickou zátěží. Projevovaly se u Vás nějaké příznaky?

Nene, žádné příznaky jsem u sebe nepozorovala, zvládla jsem situaci bez příznaků.

Změnilo se něco v mateřské škole v důsledku pandemie?

Změnila se hlavně hygiena. Rodiče se musí ráno desinfikovat a zpřísnil se ranní filtr dětí. Děti při příchodu více kontrolujeme a pokud u nějakého dítěte vidíme příznaky onemocnění, jdou s rodičem zpátky domů.

Aha. Vy už jste to v první otázce zmínila, ale zapojovala se vaše MŠ do distančního vzdělávání? Jaký jste z toho měla pocit?

Jojo, asi stejně jako všechny ostatní mateřský školky v republice i ta naše se zapojovala do distančního vzdělávání. Na stránky školy jsme vkládaly materiály pro děti, který po otevření přinesly do školy ke kontrole. Pracovní listy z tohohle období jsou založený v jejich portfoliu, aby se kdyžtak dala práce dětí dohledat. Příprava materiálů přes online mi přišla stejná, jako při každodenní práci, ale myslím si, že ten kontakt s učitelkou dá dětem mnohem víc než jen pracovní listy.

Vznikla Vám při práci nějaká dilemata?

Ne, to vůbec, o žádných dilematech, který by mi kvůli pandemii vznikly, nevím.

A je něco, co Vám v nelehké situaci mohlo pomoci?

Tak protože jsem byla doma a nemohlo se moc mezi lidi, tak mi dost pomáhaly ostatní učitelky na různých sociálních sítích, kde sdílely novou a novou inspiraci. To mi pomáhalo no, protože pak třeba člověk už moc nevěděl, co vymýšlet, když je zvyklý celý život na úplně jiný druh práce. Ale když tak přemýšlím, tak asi trošku jinej přístup z vedení, teď jako nemyslím ředitelku, to ne, ale z ministerstva, mi přijde, že ty mateřiny se moc neřešily, spíš základky.

Co Vám bylo v té situaci největší oporou?

V období mi bylo největší oporou asi právě to tvoření nových materiálů a pomůcek pro děti a taky dárečků na uvítanou při znovuotevření naší školky. To mě moc bavilo, u toho jsem si od celé té situace odpočinula. Milý taky bylo, když jsem občas potkala nějaký dítě ze školky třeba v obchodě nebo někde na procházce po městě.

Změnila se nějak spolupráce, s rodinami či kolegyněmi?

Tak změnu spíš, než u kolegyní jsem viděla u rodičů. Dost mě potěšilo, že se naučili lépe komunikovat přes e-mail, do té doby byla někdy komunikace s určitými rodiči dost špatná.

Výborně, moc děkuji za odpovědi. Teď na Vás budu mít pár otázek ohledně syndromu vyhoření. Co si představíte pod pojmem syndrom vyhoření?

Syndrom vyhoření je podle mě jako nějaká nechuť k práci. U člověka se začne objevovat takovej jako nezájem, třeba tvořit novy činnosti, pomůcky nebo materiály. Taky nezájem s někým komunikovat. Prostě takový jako zanedbávání tý pracovní náplně.

A víte, jaké má projevy?

Člověk je otrávenej, znechucenej, vyhýbá se kolegům, a asi tam může být až nějaká averze na děti a rodiče.

Jak byste se zachovala, pokud byste shledala u sebe, či kolegyně příznaky?

No, když by se to objevilo u mě, tak bych to asi řekla vedení, že už dál nemůžu pokračovat v té práci, že si myslím, že se u mě objevilo vyhoření. Kdybych to vypozorovala u kolegyně, no tak asi bych se jí zeptala, jestli na sobě ten syndrom nepozoruje, nebo bych se decentně zmínila u vedení, že mám takový podezření. Nic víc se asi dělat nedá.

Jsme u konce, moc Vám děkuji!

Není zač, Adélo.