



## Diplomová práce

# Dopady onemocnění Covid-19 a s ním souvisejících epidemiologických opatření na psychickou stránku žáků

<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Studijní obory:</i>	Dějepis Německý jazyk
<i>Autor práce:</i>	<b>Bc. Karel Baláček</b>
<i>Vedoucí práce:</i>	PhDr. Jitka Josífková, Ph.D. Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



## Zadání diplomové práce

# Dopady onemocnění Covid-19 a s ním souvisejících epidemiologických opatření na psychickou stránku žáků

*Jméno a příjmení:*

**Bc. Karel Baláček**

*Osobní číslo:*

P21000739

*Studijní program:*

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2.  
stupeň základních škol

*Specializace:*

Dějepis  
Německý jazyk

*Zadávací katedra:*

Katedra pedagogiky a psychologie

*Akademický rok:*

2022/2023

## Zásady pro vypracování:

Tato kvalifikační práce si klade za cíl analyzovat dopady epidemiologických opatření na žáky konkrétních základních i středních škol libereckého regionu.

Metody výzkumu: dotazník, rozhovor (s exemplárními žáky i pedagogickými pracovníky)



*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická

čeština

### **Seznam odborné literatury:**

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

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

SELYE, Hans. Život a stres. Bratislava: Obzor, 1966.

KOUCKÁ, Pavla. Lockdown s dětmi jako krize i příležitost. Rodina a škola: časopis pro rodiče a učitele. Praha: Portál, 2021, 68(3). ISSN 0035-7766.

ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti. Brno: MuniPress Masarykovy univerzity, 2020, 30(2), 34. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. 2. aktualizované vydání Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1369-4.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

*Vedoucí práce:*

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

4. listopadu 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
garant studijního programu

V Liberci dne 1. června 2022

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracoval samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědom toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědom následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych rád poděkoval paní PhDr. Jitce Josífkové, Ph. D. za její cenné rady a připomínky, jež mi pomohly při psaní této diplomové práce. Rovněž děkuji mé rodině a přátelům, kteří mi byli oporou.

## **Anotace**

Předkládaná závěrečná práce se zabývá dopady zejména psychického charakteru na osobnost jednotlivých žáků a studentů, jež byly zapříčiněny onemocněním Covid-19 a následnými vládními opatřeními, které měly za úkol šíření choroby zmírnit. V teoretické části je pojednáváno o tématech jako stres, zátěž či socializace. Praktická část obsahuje dotazníkové šetření, do kterého byly zapojeny vybrané základní a střední školy daného regionu, a rozhovory s pedagogickými pracovníky k dané problematice.

## **Klíčová slova**

Covid-19, vládní opatření, stres, zátěž, socializace, trávení volného času, rodina, výchova, dopady onemocnění a následných vládních restrikcí

## **Annotation**

The presented final thesis deals with the effects, especially of a psychological nature, on the personality of individual pupils and students which were caused by the disease Covid-19. Further deals with the subsequent government measures aimed at mitigating the spread of the disease.

In the theoretical part, topics such as stress, strain and socialization are discussed.

The practical part includes a questionnaire survey, in which selected primary and secondary schools of the given region were involved and interviews with teaching staff on the given issue.

## **Keywords**

Covid-19, government measures, stress, strain, socialization, spending free time, family, education, effects of the disease and subsequent government restrictions

## Obsah

Úvod .....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Období pubescence a adolescence .....	9
1.1 Pubescence (puberta).....	9
1.2 Adolescence .....	9
1.3 Vývojové změny v období dospívání.....	10
1.3.1 Tělesné změny.....	10
1.3.2 Kognitivní vývoj .....	10
1.3.1 Psychosociální změny .....	11
2. Klima školy a třídy .....	13
2.1 Vysvětlení základních pojmů .....	13
2.2 Ovlivňování psychosociálního klimatu.....	14
3. Zátěž a stres .....	15
3.1 Zátěž .....	15
3.2 Stres .....	16
3.3 GAS.....	17
3.4 Vyrovnání se se stresem .....	17
3.5 Stresory u žáků.....	20
3.5.1 Zahájení školní docházky.....	20
3.5.2 Školní zátěžová situace ve vztahu k žákovi .....	21
3.6 Stresory u pedagogických pracovníků .....	22
4. Socializace a výchova .....	23
4.1 Socializace.....	23
4.2 Výchova .....	26
4.2.1 Výchovné styly.....	26
4.2.2 Styly učitelova výchovného působení.....	27

5. Pandemie Covid-19 v České republice .....	29
6. Distanční vyučování .....	31
6.1 Výhody distanční výuky.....	32
6.2 Nevýhody distanční výuky.....	33
7. Dopady koronavirové krize na psychickou stránku žáků.....	36
7.1 Role rodiny v období pandemie Covidu-19 .....	38
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	40
8. Výzkumné cíle.....	40
8.1 Hlavní cíl .....	40
8.2 Dílčí cíle .....	40
8.3 Výzkumné otázky .....	40
8.4 Využité výzkumné metody.....	40
8.4.1 Interview / rozhovor .....	40
8.4.2 Dotazník .....	42
8.5 Samotné dotazníkové šetření a jeho výsledky.....	45
8.5.1 Otázka č. 1: Jaké je tvé pohlaví? .....	45
8.5.2 Otázka č. 2: Jaký typ školy studuješ?.....	46
8.5.3 Otázka č. 3: Jak jsi reagoval (a), když ses dozvěděl (a) o tom, že se náhle budete učit z domova? .....	46
8.5.4 Otázka č. 4: Co se ti na distanční výuce (online) líbilo? .....	47
8.5.5 Otázka č. 5: Co naopak vidíš jako negativum distančního vyučování .....	48
8.5.6 Otázka č. 6: Co jsi dělal (a) po skončení online vyučování? .....	49
8.5.7 Otázka č. 7: Trávil (a) jsi čas na PC/telefonu (na internetu) i po skončení výuky? .....	50
8.5.8 Otázka č. 8: Po skončení vládních opatření jsi byl (a) rád (a), že se můžeš opětovně vidat se svými spolužáky a učiteli ve škole, tak jako dříve? .....	51
8.5.9 Otázka č. 9: Vyskytly se během distanční výuky nějaké technické problémy? (Např. nekvalitní internetové připojení, nedostatek počítačů v domácnosti atp.?) Pakliže ano, napiš jaké .....	52

8.5.10	Otázka č. 10: Posílila ti online výuka vztah s rodinou či sourozenci? .....	53
8.5.11	Otázka č. 11: Jakým novým aktivitám ses začal (a) v tomto období věnovat? Vypiš .....	53
8.5.12	Otázka č. 12: Jak se na výuce podíleli tví rodiče? .....	54
8.5.13	Otázka č. 13: Změnil se ti nějak výrazně školní prospěch během výuky z domova? .....	55
8.5.14	Otázka č. 14: Navštívil (a) jsi během distanční výuky nějakého odborníka? Např. psychologa, psychoterapeuta? .....	56
8.5.15	Otázka č. 15: Vyhledal (a) jsi odborníka např. psychologa, psychoterapeuta po skončení covidové pandemie, který by ti pomohl vypořádat se s negativními důsledky vlivem vládních opatření ohledně online výuky? .....	57
8.5.16	Otázka č. 16: Co z nabídky pro tebe bylo náročné z psychického hlediska v době pandemie?.....	58
8.5.17	Otázka č. 17: Co z uvedené nabídky se vytratilo poté, co ses mohl vrátit do školy a kolektivu třídy?.....	59
8.5.18	Otázka č. 18: Přetrvávají u tebe některé obtíže, se kterými jsi během covidu navštívil (a) např. psychologa, psychoterapeuta, až do současné doby? Uveď prosím... 60	60
8.5.19	Otázka č. 19: Jak zpětně hodnotíš dobu distanční výuky a vládních nařízení spojených s koronavirovou krizí? .....	61
8.5.20	Otázka č. 20: Kdyby se vládní opatření a covidová doba opakovala, co bys udělal (a) jinak?.....	61
8. 6	Rozhovory .....	62
8. 6. 1	Rozhovor s výchovnou a kariérovou poradkyní .....	62
8. 6. 2	Rozhovor s psychoterapeutkou a vyučující na gymnáziu .....	65
8.6.3	Rozhovor se zástupkyní ředitele PPP a psychologkou.....	68
8.6.4	Rozhovor s výchovnou poradkyní a vyučující na střední odborné škole.....	70
8.7	Diskuze k dotazníku .....	73
8.7.1	Interpretace dotazníkového šetření a shrnutí cílů práce .....	78
8.8	Vyhodnocení dat z polostrukturovaných rozhovorů .....	80



8.8.1 Zátěžové situace v covidovém období .....	80
8.8.2 Funkce a vliv rodiny v tomto období .....	80
8.8.3 Distanční forma vyučování .....	80
8.8.4 Závěrečné zhodnocení výzkumné metody rozhovor – hlavních tematických kategorií.....	81
Závěr.....	82
Zdroje a použitá literatura .....	84
Přílohy .....	88
Dotazník .....	88

## Úvod

Tato závěrečná práce si klade za cíl analyzovat hlavní dopady na psychickou stránku žáků základních a středních škol. Právě doba, která byla výrazným způsobem poznamenána propuknutím nového viru, který se jevil jako nebezpečný, přinášela celé společnosti nové výzvy a problematiky, se kterými se každý z nás musel určitým způsobem vypořádat. Není tedy překvapující, že se do shodné situace dostalo školství a instituce, které mají za úkol budovat a zkvalitňovat výchovně-vzdělávací proces. Dva roky jsme strávili za monitory, museli jsme se všichni naučit pracovat s novými aplikacemi, nástroji. Bylo jasné, že se musíme dané situaci poměrně rychle přizpůsobit. Je tedy otázkou, jak se tato nová etapa a nové vzorce chování, vystupování a styl práce podepsal na osobnostech žáků.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou projednávána témata jako adolescence, socializace, rodina či stres a zátěž. Právě tato témata byla akcentována při vytváření otázek během dotazníkového šetření a při sestavování otázek k interview.

Praktická část sestává ze dvou výzkumných metod, jež byly pro sběr dat využity. Těmito metodami jsou dotazníkové šetření a rozhovor. Praktická část se bude zaměřovat na hlavní cíle práce: bude se zajímat, jak žáci reagují na novou situaci, jak hodnotí online vyučování, zda v ní našli i nějaká pozitiva. Mimo samotné online výuky bude brán zřetel na psychiku jedinců- které aspekty vládních opatření shledávají oni samotní jako nejproblematictější, zda kvůli těmto restrikcím navštívili odborníka, jak se jim během koronavirové krize proměnil vztah s rodinou, jakou roli v této době rodiče sehrávali atp. Interview jsou vedena s rozličnými pedagogickými pracovníky a odborníky, kde se budu dotazovat zejména na proces socializace a jeho opodstatněnost, důležitost pro věkovou skupinu adolescentů a teenagerů.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Období pubescence a adolescence

V odborné literatuře se můžeme setkat s několika možnými variantami, jak toto zkoumané období vývoje osobnosti pojmenovat. V některých publikacích autoři používají pojem pubescence, v jiných zase nahrazují tento termín pojmenováním puberta. V obecné míře však můžeme použít označení období dospívání.

### 1.1 Pubescence (puberta)

Pro pubertální období platí věkové rozmezí mezi 12.-15. rokem života a je pro něj příznačné nové začleňování osobnosti do společnosti a pohlavní dospívání. Rovněž v tomto časovém intervalu dochází k mnoha pronikavým změnám, co se osobnostního vývoje týká. Tyto změny se pak mohou negativně podepsat na vzniku četných problémových situacích jak ve školním, tak i rodinném prostředí. Somatické změny, které jsou charakteristické pro období puberty, jsou kupříkladu počátky noční poluce u chlapců, u dívek se dostavuje první menstruace, dochází k růstu postavy a formuje se jeho proporce. Tělo pubescentů se stále více podobá stavbě dospělých jedinců. V období puberty se mladí lidé často dostávají do sporů s rodiči, resp. s autoritami obecně – dobré rady, které jim jsou dávány, bývají často vyslyšeny pouze s despektem. Silným „poradním hlasem“ se naopak stávají kamarádi, vrstevníci (parta) či jedincovi oblíbenci (trenér či jiný vzor – v dnešní době se velice často skloňují youtuberi/influenceri). Lze si představit, že v tomto období dochází ke kritickému vztahu mezi rodinou a jedincem. Pro obě strany znamená období puberty velice náročnou životní etapu. Nedílnou součástí je rovněž socializace a komunikace s okolím. (Čáp, Mareš 2007, Langmeier, Krejčířová 2006)

### 1.2 Adolescence

Jedná se o věk přibližně mezi 15. a 20. rokem života. Oproti pubertě je již adolescence poklidnějším obdobím, nicméně i zde dochází k několika důležitým sociálním změnám. V tomto období začínají dospívající lidé naplno objevovat svou sexualitu a počínají žít intimní život, proto je velice důležité, aby se toto téma v rodině či škole akcentovalo. Druhým důležitým milníkem je přechod žáků ze ZŠ na SŠ, v druhé polovině období nastává naopak volba mezi nástupem do zaměstnání resp. na VŠ., a s tím spojené novinky. Mladí lidé se dostávají do období, kdy se musí rozhodnout, jakou školu a tím pádem i budoucnost si zvolí. Následně budou konfrontováni s novým kolektivem, jinými povinnostmi a pojetím výuky. To

vše, může být pro adolescenty velice náročné a měli bychom proto mít pochopení a snažit se jim být oporou. (Čáp, Mareš 2007, Langmeier, Krejčířová 2006)

### **1.3 Vývojové změny v období dospívání**

#### 1.3.1 Tělesné změny

Langmier a Krejčířová (2006) zmiňují, že v období pubescence je již možno zaznamenat sekundární pohlavní znaky, kromě toho se v tomto období urychluje růst celého těla. U dívek se postupně stabilizuje ovulační a následně menstruační cyklus. U chlapců se objevuje noční poluce. Reprodukční zralost zpravidla končí až v adolescenci (zhruba kolem 20. roku života). Co se celkového růstu těla týká, tak zde je potřeba dodat, že se nejedná o růst rovnoměrný. Zejména dolní a horní končetiny rostou na počátku inkriminovaného období jednoznačně nejvíce a nejrychleji. Velké množství dospívajících však tyto somatické změny hodnotí negativně. Dívky dospívají rychleji než chlapci. Proto zejména dívky vnímají vývojové změny s neklidem. Ustaraní mohou být i jejich rodiče, kteří se mohou obávat, aby tyto změny nevedly k častému sexuálnímu poznávání a životu. Jak zde bylo zmíněno výše, tak tělesný vývoj u chlapců nastupuje až zhruba s ročním zpožděním. Mnohdy mohou být mladíci terčem posměchu za svou nevelkou výšku či „chlapeckou tvář“. Obě pohlaví věnují zvýšenou pozornost svému vzhledu a image. Má to co dočinění s vlastním sebepojetím a sebehodnocením. (Čáp, Mareš 2007). V sexuální oblasti v našem zkoumaném období velice často dochází k autoerotickým praktikám. Masturbace je běžnější u chlapců než u dívek. Chlapci rovněž s autoerotikou dříve začínají. Nejčastější období masturbace u obou pohlaví je mezi 16. - 19. rokem života. Rovněž dochází ke stykům heterosexuálním – většina dospívajících se s tímto poměrem poprvé střetnou v rozmezí 14-16 let. V dnešní době již není sexualita brána jako tabu, naopak se o tomto tématu často i veřejně hovoří. Často je přednášeno i důležitosti ochrany proti početí atp. (Langmeier, Krejčířová 2006)

#### 1.3.2 Kognitivní vývoj

Do 12. roku života je dítě schopno víceméně myslet pouze na konkrétní věci. Věci, které jsou fiktivní (abstraktní) a neuchopitelné, jsou pro něj snadno zpracovatelné téma. To se však mění na počátku pubescence. V následujícím časovém rozmezí se zakládá abstraktní myšlení (Piaget ho nazývá jako stádium formálních operací – podle něj dosahuje toto období svého vrcholu zpravidla kolem 15. roku). Dospívající jsou schopni kombinovat několik myšlenkových vzorců a tyto myšlenkové proudy se již neomezují pouze na konkrétní situace a předměty, nýbrž i na fiktivnosti. Kromě změny v oblasti abstraktnosti se mění i pohled morální – často se dospívající vyjadřují k daným věcem a stavům, často se nebojí kritických

soudů či vyjádření nesouhlasu. Naproti tomu děti mladšího školního věku hledí na svět strážlivě a berou ho tak, jak je. V období adolescence a časně dospělosti se intelektové schopnosti jedince blíží k maximálnímu výkonu, avšak je důležité, aby u jedince byla přítomna motivace a vůle takovýchto vysokých výsledků nejen na poli školy a výuky dosáhnout... Často se tomu tak bohužel neděje, což může být dáno přehlížením dobrých predispozic nejen ze strany samotného jedince, zvláště však hecování, aby tu školu tolik neřešil, přichází od kamarádů, někdy pramení toto přesvědčení i v samotné rodině.

Dospívajícím často shází trpělivost a vytrvalost k plnění povinností/činností - pakliže nedojde k pozitivnímu výsledku v brzkém časovém intervalu, stává se, že danou činnost opouští. (Čáp, Mareš 2007).

### 1.3.1 Psychosociální změny

Důležitým úkolem v období dospívání je bezpochyby navázání vztahů s vrstevníky a snaha o větší samostatnost v rodinném prostředí. Samozřejmě se tato úloha striktně nefixuje pouze na období pubescence a adolescence, jedná se o celoživotní úkol, nicméně z hlediska psychosociálního vývoje tohoto období hraje nezastupitelnou roli. **Rodina** hraje v životě člověka velice markantní roli. Právě v rodině dochází k primární socializaci. Toto uskupení zastává mnoho funkcí- mezi ty nejvýznamnější patří funkce emoční, ekonomická, reprodukční, socializační a zaopatřovací. Nicméně právě v období dospívání dochází de facto spontánně k tomu, že se dospívající jedinec snaží vyvázat z vlivu rodinu – a to i přesto, že pro zejména matky, je tato situace ne příliš radostná a neradi se s ní sžívají. Je však potřebné a nutné, aby rodinní příslušníci tento fakt respektovali a nekladli dospívajícím dětem přílišné překážky. Mohli by těmito kroky narušit zdravý a přirozený vývoj osobnosti dítěte. I přesto, že dochází k částečnému odloučení od rodiny, tak se často stává, že rodiče zůstávají největším zdrojem sociální opory. Až poté se dospívající obracejí v případě obtíží na kamarády a přátele. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018 str. 72, Langmeier, Krejčířová 2006). V rodinách může rovněž docházet k mezigeneračním neshodám, které jsou způsobeným rozdílným pohledem na svět, na lpění jiných hodnot či tradic. Starší generace se zcela logicky upínají k dřívějším pořádkům, proto se často může stát, že je starší generace hodnocena v očích dospívajících jako ta pasivní, zkostnatělá případně nepokroková, neprůbojná a značně konzervativní až pasivní vzhledem k dění například ve společnosti a politice. Mladí jejich obezřetnost nechápou a neakcentují. Jednou z možností jak mezigenerační rozpory zažehnat, nebo minimálně otupit, je vedení mladších lidí k toleranci, chápavosti a názorové nevyhraněnosti. (Langmeier, Krejčířová 2006 str. 165)

Dochází ke kontinuálnímu vývoji v oblasti vlastního sebepojetí. V tomto časovém úseku je však formování vlastní identity poněkud rozporuplné. Jedinci se snaží světu dokázat (a zejména rodičům a partě), že již nejsou malými dětmi, na druhou stranu však se často jako dospělí jedince nechovají, resp. chovat se tak neumí. Často se stává, že přejímají z chování dospělých pouze ty pozitivní aspekty, co se však přijetí zodpovědnosti za svá konání týká, tak tam naopak selhávají, lépe řečeno zodpovědnost jako takovou odmítají. S tímto úkazem souvisí pojem tzv. **psychosociálního moratoria** (tento termín použil Erik Erikson).

Adolescenti se pokouší zpomalit dospívání, rádi by si ještě užívali nezávislý (mladický) život bez starostí a závazků. Rádi by si ještě před tím, než se stanou dospělými, užili bezstarostnou existenci plnou zábavy, cestování atp. (klasický příkladem budiž prodlužování si studentského života, zpětně se velmi často právě tato životní etapa hodnotí jako nejvýživnější a nejpopulárnější). Ne vždy je však tento jev brán jako negativní, právě naopak. V dnešním uspěchaném tempu si mladiství berou prostě jen více času na rozmyšlení a popasování se s životem dospělých. Právě tento styl života, jenž je typický pro ekonomické vyspělé státy může být však pro vývoj pubescentů a adolescentů značně problematický- zejména však sdělovací prostředky můžou hrát velice rozporuplnou roli. Jejím prostřednictvím se může dospívající do značné míry zdárně formovat. V tomto období média hrají pro dané jedince velmi zásadní vliv. Je tedy nutné, aby byli v této oblasti spraveni o možných rizicích.

Problémem může být i přílišné orientování se na materiální a mamon. V dnešní době se klade velký zřetel na finanční stránku a věci s tím spojené. Často tak mohou dospívající přebírat z rodinného zázemí model, že práce je brána jako negativní záležitost, jež slouží pouze ke generování zisku, resp. obživě. (Čáp, Mareš 2007 str. 236-237).

Při hledání identity se mladí lidé neomezují pouze na své budoucí společenské, pracovní či zájmové zařazení, naopak zde ve velké míře hraje roli **duchovní orientace**, respektive orientace hodnotová. V našich zeměpisných šířkách se jako berná mince morální orientace bere ta křesťanská. Spirituálním otázkám se právě lidé nejčastěji věnují v období dospívání, případně pak v časech vážných životních krizí či na sklonku života. Nutno však podotknout, že se musí jednat o nějakou opravdovou víru, často si dospívající vytvoří vlastní alternativní sít duchovních a morálních hodnot. I přes konzumní život, má v sobě většina dospívajících lidí hodnoty a postoje zakořeněny. V čem má vlastně toto hledání vlastní jedinečnosti smysl? Každý jedinec se více či méně snaží odlišit od ostatních – demonstruje tím tak snahu oprostít se od rodičů, získat více svobody a uznání, a získat společenský statut. (Langmeier, Krejčířová 2006 str. 162-163)

## 2. Klima školy a třídy

### 2.1 Vysvětlení základních pojmů

Na počátku kapitoly bude nutné vysvětlit si základní pojmy, jež se s tímto tématem pojí. Jedná se o klima třídy respektive školy kultura školy. **Psychosociální klima školy** popisuje způsob vidění, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole reálně odehrává. Oproti tomu **kultura školy** představuje hodnoty, zásady, předpisy, zejména však očekávání toho, co se očekává, že se ve škole dít bude – dalo by se tedy říci, že pojem kultura školy označuje spíše normativní pohled. Mareš (2013) dále uvádí, že je důležité mít na paměti, že samotné **klima školní třídy** sestává ze dvou podskupin: jedná se o samotné prostředí pro výuku (hygienické či estetické vybavení a psychosociální aspekty, které ovlivňují průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Psychosociálními aspekty míní zejména mezilidskou intervenci – vzájemné vazby, vztahy, komunikaci mezi jednotlivými činiteli vyučovacího procesu. Podle jiné definice je možno psychosociální klima školní třídy charakterizovat jako dlouhodobější mikrosociální prostředí, které je vytvářeno postoji, vztahy a emocionálním rozpoložením účastníků, výchovně-vzdělávacího procesu. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018)

V případě, že vykazují tyto aspekty trvalejší charakter, je možno zde hovořit o klimatu školní třídy. Pakliže tomu tak není, a jedná se spíše o situačně podmíněný či krátkodobý charakter, mluvíme o **atmosféře třídy**. Třídní atmosféra se může podstatně změnit v průběhu jednoho vyučovacího dne, případně i několika hodin. S třídní atmosférou se váže pojem kritická událost. Pod tímto pojmem se rozumí taková událost, jež zapříčinila změnu prožívání a jednání obou stran pedagogického procesu ve třídě. (Mareš 2013).

Psychosociální klima můžeme dále rozdělit na pozitivní a negativní. Toto rozdělení akcentuje skutečnosti jako je vztah mezi jednotlivými žáky resp. studenty, jaký zaujímají postoj výuce případně vzdělání, dále působení a reakce pedagoga. V případě **pozitivního klimatu** jsou vztahy mezi žáky stabilní, silné. Žáci se ve třídě cítí dobře, toto prostředí je pro ně příjemné, inspirativní. Všechny tyto výše zmíněné body se pozitivně podepisují na motivovanosti, osobnostním vývoji žáků, případně výkonech během výuky. Právě tohoto pozitivního prostředí se snaží všichni účastní výchovně-vzdělávacího procesu dosáhnout. (Helus 2015). Jiří Pelikán popisuje danou problematiku tak, že zdůrazňuje důležitost významu učitele. Učitele vidí jako iniciátora kladných vztahů, podnětné a zdravé atmosféry ve třídním kolektivu. Pakliže se povede vyučujícímu navodit klima plné tolerance, otevřenosti, bude to mít pozitivní vliv na vznik důvěry mezi žáky a samotným pedagogem. (Pelikán 1995)

Pro **negativní třídní klima** platí že, vzájemné vztahy mezi školními dětmi jsou narušené, vládne zde vypjatá atmosféra, ve třídě se objevuje nezdravá soutěživost, schválnosti, posměšky, či dokonce se často objevuje šikana. Toto negativní vystupování ovlivňuje i samotné vyučujícího. Ten často pocítuje nespokojenost, hněv, lhostejnost, v krajním případě se může dostavit syndrom vyhoření. Nepříznivé třídní klima mimoto snižuje nejen efektivitu a kvalitu výchovně-vzdělávací práce a oblibu školy ze strany samotných žáků, kromě toho lze v něm spatřovat jednoho z původců zvýšeného výskytu kázeňských problémů, ale rovněž se stává zdrojem nadměrné psychické zátěže pedagogických pracovníků a častou příčinou učitelského stresu. (Helus 2015, Jedlička, Kořa, Slavík 2018)

## **2.2 Ovlivňování psychosociálního klimatu**

Třídní klima je u každé jednotlivé třídy jiné, nikdy se totiž nesejde stejné pensum zvláštností a charakteristik ve vícero kolektivů. I když budeme mít několik paralelních tříd, ve kterých se bude probírat stejné učivo, nikdo nebude situace během hodiny stejná. Tyto zvláštnosti a jedinečnosti přinášejí samotní žáci i vyučující. I právě skrze pojetí (vyučovací styl) pedagoga se utváří psychosociální klima jednotlivého třídního kolektivu. Každá třída reaguje na jednotlivé kantory jinak, naopak i každý učitel reaguje odlišně na rozličné třídy. Aby mohlo být budováno pozitivní klima ve třídě, je zapotřebí, aby i v samotném pedagogickém sboru panovaly přinejmenším korektní vztahy. Pakliže je jedna ze stran výchovně vzdělávacího procesu v disharmonii, je velice obtížné domoci se zlepšení situace.

Psychosociální klima třídy můžeme také ovlivňovat, jedná se o však o dlouhodobý proces, ke kterému je zapotřebí kooperace všech akterů – tedy žáků a učitelů. Takovýto proces by měl být prováděn až po zralé úvaze a uvážení všech rizik a dále by měl vést ke zlepšování dané situace. Co se týká samotné výuky tak se jeví jako užitečné, aby se vyučující snažil vytvořit výklad učiva zajímavější, nápomocná může být i spolupráce s externími spolupracovníky, případně rodiči atp. Ve vztahu mezi jednotlivými aktéry ve třídě se jeví jako vhodné organizovat i akce mimoškolní. Právě tyto setkání umožňují poznat žáky a učitele v rozdílných situacích a můžou nám budovat si komplexnější obraz osobnosti daných jedinců. Dále je doporučeno zařazovat rozličné metody vyučování – pro nácvik řešení mezilidských konfliktů, učení se kompromisu, se nejvíce hodí kupříkladu skupinové či projektové vyučování. Jiným vhodným krokem je pořádání přednášek či workshopů na téma šikana, agrese... (Čáp, Mareš 2007 str. 566-579)



### **3. Zátěž a stres**

Jistě nikoho nepřekvapí, že se člověk celoživotně vyvíjí a je tím pádem každým dnem formován. Ne ve všech situacích, ve kterých se ocitneme, se však můžeme cítit dobře. Některé takovéto situace pro nás můžou naopak představovat problém a můžeme v nich spatřovat zátěž. Pakliže se člověku nepodaří na takovéto události správně reagovat či se na ně psychicky či somaticky připravit („zocelit se“), může to vést až k psychosomatickým onemocněním nebo deformaci psychických vlastností jedince. Pro výše popsané jevy se užívá mnoho označení: konflikt, stres, zátěž či frustrace. Mnohdy se právě pojmy stres a zátěž zaměňují, resp. jsou brány jako značně provázané pojmy, které spolu velice úzce souvisí. (Čáp, Mareš 2007 str. 199)

#### **3.1 Zátěž**

Zátěž bychom mohli charakterizovat jako souhrn vnějších a vnitřních činitelů, jež působí na organismus při provádění nějaké náročné aktivity či činnosti. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018) S podobnou definicí přichází i Franclová (2013), která charakterizuje zátěž jako stav namáhání adaptačních způsobilostí jedince. Tento stav výše zmíněného zmáhá natolik, až se obává neschopnosti danou zátěž zvládnout.

Mezi vnitřní faktory ovlivňující rezistenci či naopak psychickou vulnerabilitu (zranitelnost) různých osob lze zařadit jejich zdravotní stav, tělesnou zdatnost, osobnostní rysy, věk, zkušenosti, odbornou přípravu, aktuální rozpoložení organismu (pocit spokojenosti, předchozí odpočinek, spánek, vyčerpání, strach, bolest, úzkost, hlad, žízeň...). Nyní ještě zbývá si uvést příklady pro vnější faktory (bude brán akcent na pedagogické prostředí) – ty lze rozdělit na dvě podskupiny: na fyzikální podmínky a psychosociální indikátory. Do první skupiny můžeme zařadit teplotu v učebně, míra vzdušnosti v učebně, stupeň osvětlení, objem hluku v prostoru, nekvalitní či zcela chybějící učební pomůcky, horší technické vybavení dané třídy, resp. školy atd. Druhou skupinu tvoří psychosociální činitelé zátěže. Do této kategorie patří nové/neznámé prostředí (zejména se toto týká absolventů VŠ, kteří nastupují do nového zaměstnání, či při přechodu na novou školu, zde si člověk musí zvykat na nové kolegy, rozdílné pojetí školy atp.) dále pak neočekávanost a neobvyklost pracovního úkonu (záskok a suplování „cizího“ předmětu). Intenzita a časový interval trvání dané zátěže, to jsou důležité aspekty, které ovlivňují vznik stresu. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018)

### 3.2 Stres

Stres lze v naprosto obecné rovině charakterizovat jako jakoukoliv mimořádně silnou zátěžovou situaci, při které je člověk vystaven (potencionálně) škodlivým vlivům. Tyto vlivy ohrožují celkovou stabilitu organismu (homeostázi). Na základě automatické neurohormonální reakce se organismus snaží co nejrychleji vyrovnat s nepříznivými podmínkami. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018)

Samotný Selye (1966) definuje výraz stres následovně: jedná se o stav projevující se jako forma specifického syndromu, který představuje souhrn veškerých nespecificky vyvolaných změn v rámci určitého biologického systému. Dle této definice lze vyvozovat, že stres disponuje svými typickými příznaky a skladbou, nicméně nemá zvláštní příčinu.

Stresové události však můžou být rozděleny do dvou kategorií (podle kvalitativního hlediska). Jedná se o **distres** a **eustres**. **Distres** je spojován s negativními zkušenostmi a záporným emocionálním prožíváním. Jinými slovy lze konstatovat, že je tato forma stresu spjatá s depresí či úzkostí a člověk subjektivně klasifikuje danou zátěž jako nadlimitní, jelikož se domnívá, že v dané situaci nedisponuje dostatkem sil a tím pádem, že ani nebude s to danou zátěž odbourat. Naproti tomu pojem **eustres** odpovídá tzv. pozitivnímu (záměrně vyhledávanému) stresu. V takovýchto situacích se velice často s faktorem stresu setkáme (je pro nás daná situace určitým způsobem nepříjemná, ovšem ve výsledku je zátěž přebita a vykompenzována pozitivní reakce a výsledkem (příprava sňatku manželského, promoce, sportovní výkony, konání státní závěrečné zkoušky atp.) Pozitivním výsledkem eustresu může být kupříkladu navýšení sebedůvěry u daného jedince. (Selye 1966, Křivohlavý 2001)

S pojmem stres se dále pojí tzv. **stresory**. Jedná se o události či situace, kterým se musí jedinec přizpůsobit, způsobující narušení duševního i tělesného zdraví. Během těchto situací dochází ke zvyšování požadavků na člověka (případně i na zvíře), kdy jsou ztíženy podmínky pro jeho správné fungování. Míra rozsahu narušení je závislá od adaptability daného člověka. Stresory (neboli zdroje psychické zátěže) mají za úkol vytvářet co nejoptimálnější podmínky, jež by zvyšovaly pravděpodobnost výskytu stresu v organismu. (Selye 1966)

Dalším termínem, který se stresem a zátěží souvisí, je **frustrace**. Frustraci bychom mohli vyložit jako zklamání či zmaření. Jedná se o situaci, kdy je člověku znemožněno naplňování a uspokojování důležitých životních potřeb. Frustrace se dělí na několik druhů:

- **Deprivace**: nedostatek něčeho potřebného- nedostatek pohybu, kontaktů či sociálního vyžití, nedostatek pozornosti, lásky atp.

- Oddálení: čekání na uspokojení tužby- případ mladistvých, jež by již nyní rádi žili „dospělácký“ život. Avšak není to možné hned z několika hledisek (biologického, ekonomického či vývojového)
- Zmaření: nezdar, selhání při plnění cílů, neúspěšné uspokojování potřeb
- Konflikt: soubor rozličných situací, kdy v lidském životě působí protichůdné motivy, podmínky či vlivy. (Čáp, Mareš 2007 str. 200)

### 3.3 GAS

Zkratka GAS reprezentuje obecný adaptační syndrom (*General adaptation syndrome*). GAS se odehrává ve třech stádiích. Cítím potřebu zde ještě podotknout, že jednotlivé fáze na sebe navazují postupně, nelze zde hovořit o kontinuálním působení.

- Poplachová reakce- v této fázi dochází k všeobecné mobilizaci obranných složek organismu. Dochází ke zvýšení intenzity nervové soustavy, člověku se navyšuje krevní tlak, zvyšuje se činnost potních žláz, je zrychlena činnost plic. Tělo se připravuje na souboj či úprk.
- Stádium rezistence- tělo se snaží udržet stav homeostáze i přesto, že zde neustále hraje svou roli stres. V tomto úseku dochází k dlouhodobému adaptačnímu cyklu. Pakliže se tomu tak stane, tak se to na těle může negativně podepsat v podobě různých onemocnění jako je například hypertenze nebo žaludeční vředy.
- Stádium vyčerpání- pakliže se strategie adaptace organismu neukáže jako účinná, tak může následně dojít k vyčerpání, kolapsu těla či v krajním případě i ke smrti jedince. (Selye 1966 str. 51-53, Křivohlavý 2001)

### 3.4 Vyrovnání se se stresem

Tělo na stresovou situaci reaguje aktivizací hypotalamu, žláz s vnitřní sekrecí (zejména nadledvinky nebo hypofýza), rovněž se zvýší krevní tlak, hladina cukru a tuků v krevním řečišti atp. (Čáp, Mareš 2007 str. 199)

V primitivních přírodních poměrech připravuje stresová reakce živočicha na boj o přežití či útek do bezpečí. Boje a útky vyžadovali obezřetnost, flexibilitu a v neposlední řadě i fyzickou zdatnost (při intenzivní svalové činnosti). (Jedlička, Koř'a, Slavík 2018) U člověka v současných geosociálních podmínkách neočekáváme, že by na zvýšenou zátěž případně stres reagoval útekem či fyzickým bojem. Naopak se snaží najít nějakou kompenzační činnost, která by mu pomohla se stresu zbavit, či jeho míru alespoň zmírnit. Pakliže by ke kompenzaci (abreakci) z jakýchkoliv důvodů nedocházelo a stresové situace by setrvaly, mohla by takováto situace vést i k seriózním onemocněním jako je kupříkladu vysoký krevní

tlak, astma, diabetes či snížená obranyschopnost. (Čáp, Mareš 2007 str. 200). Mimo těchto psychosomatických chorob se může vlivem stresu projevit neurotizace, případně zvýšená konzumace a aplikace návykových látek (alkohol, hypnotika či nikotin), což může mít v extrémním případě za následek patologickou závislost. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018) Základními dvěma technikami při zvládnání stresu a zátěže je již zmiňování útěk či útok. Tato možnost však není ve všech situacích přípustná, proto se mnohem více u dětí dbá na to, aby dokázaly zátěžové situace řešit jinak než za pomoci agrese. Je jim vštěpována myšlenka, že je výhodnější ovládnout emoce a nedat se odradit případným neúspěchem. Lepší by bylo si vše promyslet a vyřešit situaci intelektem a autoregulací. Agrese nemusí nabývat podobu pouze fyzického násilí, může se jednat o urážení, vulgarity ale i ironické a jízlivé poznámky na adresu dalšího člověka. Agrese nemusí být směřována jen na okolí, naopak se může obrátit i proti vlastní osobě- člověk obviňuje sebe samého. Nezdar chápou jako ukazatel vlastní neschopnosti či nedostatečného snažení. Jistá forma agrese může být i upoutávání pozornosti a egocentrismus.

Další technikou je identifikace s jinou „silnou“ osobností či skupinou. Dítě využívá obraz svého otce atp. Tuto techniku využívají většinou lidé s nízkým stupněm sebevědomí či komplexem méněcennosti.

Projekce spočívá v tom, že skutečnost je promítána navenek jinak, než tomu je ve skutečnosti. Jedinec tedy svaluje vinu na někoho jiného nebo na okolí obecně. Klasickým příkladem jsou výmluvy (kupříkladu závislých lidí)

Racionalizace spočívá v hledání rozumného, tedy racionálního řešení vlastního selhání. Tento stav může být upřímný, nebo právě naopak zkreslený. V takovém případě si člověk zkresluje a upravuje motivaci, ospravedlňuje nežádoucí vystupování. Všechny tyto metody se řadily mezi tzv. aktivní. Nyní se zaměříme na formy úniku.

Může se jednat o vyhýbání se nepříjemným úkolům či izolaci. Člověk se může dobrovolně stranit lidem, proto, aby zamezil případným konfliktům s ostatními jedinci. Jinou možností útěku je vytěsňování a potlačení. Lidé zavrhnou svá přání a touhy, které nekorespondují s jejím svědomím. Pakliže se tento proces děje převážně nevědomky, hovoříme o vytěsnění, v opačném případě se jedná o potlačení.

Právě zvládnání náročných životních situací je jeden z klíčových momentů v oblasti zdravého osobnostního vývoje. Velice důležitou podmínkou pro správné fungování je zdravě nastavený režim průběhužití (dostatek možností pro relaxaci, pohyb), zdravé poznávání světa, kvalitní

sociální zázemí a kontakty, a vidění reálného obrazu vlastního charakteru. (Čáp, Mareš 2007 str. 203-208).

Pro příklad si zde uvedeme ještě jedno členění strategií pro zvládání stresových situací.

V tomto pojetí lze také spatřit rozdělení na tzv. aktivní a pasivní přístupy k zátěži.

Jak už sám název napovídá, tak pro aktivní postupy, je charakteristický boj jedince se stresorem. Mezi aktivní postupy náleží:

- diagnostikování situace (snaha zjistit o nepříjemné situaci více, obeznámení se situací tzv. poznávací část)
- mobilizace rezerv (motivace, kognitivní zvládání, zvládání emocí a jiné.)
- plánování (rozčlenění cesty na etapy, stanovení cílů.)
- samotná realizace (protiútok, tvorba antistresových pomůcek apod.)
- persistence (nezlomnost, vůle vydržet a vytrvat, akceptace stavu, snaha nenechat se odradit apod.).

Naproti tomu defenzivní strategie jsou popsitelné skrze vnější klid a pasivitu. Konkrétními strategiemi jsou:

- vyčkávání (přesunutí energie, ignorování, strategické stáhnutí a hledání nových strategií)
- lhostejnost (apatický přístup, nezájem)
- rezignace (odevzdanost s danou situací a výsledkem)
- odepsanost (cynismus, bezmocnost, pád až na samé „dno“, ze kterého je možné se odrazit k „lepšímu zítřkům“). (Hošek 1999)

Jedním z dalších pojmů, jež jsou úzce spjaty se zvládáním stresu, se nazývá **sociální opora** (*social support*) a sociální síť. Křivohlavý (2001) vymezuje pojem sociální opora jako *pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci, čímž mu danou situaci ulehčuje*. Obecněji lze říci, že se jedná o blízkost nebo činnost osob, jímž jedinec věří, na něž se může spolehnout, a právě tyto osoby jsou mu v případě potřeby ochotny poskytnout pomoc a péči.

Naproti tomu Thoits (1982) charakterizuje sociální oporu jako uspokojování základních sociálních potřeb jedince prostřednictvím kontaktu s dalšími lidmi. Základními sociálními potřebami rozumujeme potřebu být uznáván, milován, potřebu patřit do určitého kolektivu (skupiny) či potřebu být v bezpečí.

Definice podle Krpouna (2012) popisuje sociální oporu jako pomoc či podporu, kterou jedinec čerpá v situacích, kdy to považuje za přínosné a vhodné. Takové situace nemusí být

pouze zátěžové, ale může se naopak jednat i o běžné momenty, ve kterých se většina lidí ocitá dennodenně.

Pojem **sociální síť** (social network) je užíván k charakteristice sociálních vazeb mezi lidmi. Jedná se tedy o soubor lidí kolem dané osoby, s nimiž je v sociálním kontaktu a od nichž lze očekávat, že by jí v případě potřeby poskytli určitou pomoc. Rozhodující není rozvětvenost sociální sítě, nýbrž bohatost a intenzita struktury sociálních vztahů a vzájemných vazeb. Skrze tyto sociální vazby se člověku dostane podpory v případě čelení vysokého očekávání a při dosahování cílů. (Křivohlavý, 2001, str. 95-96)

### **3.5 Stresory u žáků**

#### 3.5.1 Zahájení školní docházky

Velice markantním krokem v životě dítěte se bezesporu stává vstup do první třídy. Škola zásadním způsobem urychluje rozumový vývoj a učí dítě myslet novým způsobem. Školní práce je pro žáka novým druhem povinnosti - doposud v jeho životě převažovalo hraní si s hračkami. Vzdělávací instituce navíc může značně kompenzovat deficity a chyby způsobené rodinným prostředím dítěte. V extrémních intencích (u dítěte z nefunkční rodiny) lze hovořit o skutečnosti, že škola podává tzv. pomocnou ruku, kdy se právě školní prostředí stává místem, ve kterém se setkává s vlídným přijetím a zájmem dospělých, což dítě v nefungujícím prostředí rodiny zažívalo pouze minimálně, či dokonce vůbec. Škola může rovněž pozitivně působit na rozvoj tzv. resilience: schopnost vypořádat se s negativními zkušenostmi (stresem, zátěží atp.), tím, že školákovi poskytne stabilní řád s pravidly, soudržnost a morální vzory (zejména učitelé).

Kromě výčtu mnoha pozitiv však musíme brát na zřetel i negativa, která mohou žáka během školní docházky potkat. V novém prostředí je velice snadné setkat se s neúspěchem či strachem ze selhání. Náchylnější k těmto aspektům se jeví žáci ze slabších sociokulturních vrstev (jiné etnikum, z ne tolik podnětného rodinného prostředí atd.). Zejména v těchto případech je velice důležité, aby došlo ke kvalitnímu vztahu mezi rodiči dítěte a školou, resp. třídním učitelem. Pokud se rodiče nezajímají o působení svého dítěte ve škole, může to mít pro dítě velmi negativní následky. Takové dítě často při řešení učebních úloh selhává, nenosí si své pomůcky či domácí úkoly, pokud ano, tak úkolům nevěnuje dostatečnou pozornost, a proto mívají velmi nízkou výslednou úroveň. Rodič bez metodického vedení učitelem, si připadá nejistý a nekompetentní, což se odráží na zhoršené domácí přípravě dítěte. Musíme si uvědomit, že takto důležitý moment v životě školáka, se odráží i na změně rytmu v celé

rodině. I rodiče mohou být zpočátku novými informacemi a celkově změnami, jež se ve vztahu se školními povinnostmi vynořily, překvapeni (např. nutnost přeorganizovat svůj time management (nutnost dítě vypravít do školy, odvézt na zastávku, nutnost pomoci ratolesti s přípravou do školy, vypracovávání domácích úkolů...). Neměli bychom zapomínat ani na žáky talentované, pakliže se u nich nepodaří detekovat vyšší míru nadání, může to u takovýchto žáků vést k tomu, že se budou ve výuce nudit. Kromě školních aktivit je dobré si připomenout, že zdrojem zátěže mohou být i aktivity tzv. mimoškolní (v rámci skrytého kurikula) – žák si musí vybudovat vztahy v kolektivu, vyjít s rozdílnými lidmi, s rozličnými styly učení či prvky motivování. (Franclová 2013, Čáp, Mareš 2007)

### 3.5.2 Školní zátěžová situace ve vztahu k žákovi

Zde bych rád uvedl několik bodů, které charakterizují zátěžovou situaci ve škole.

- Primárně se týká žáka, ať už jako jednotlivce či celé skupiny žáků
- Vyskytuje se ve školním prostředí, resp. v prostředí, které je se školou nějakým způsobem spjato
- Zátěžová situace pochází z několika různých zdrojů (ovlivnitelné/neovlivnitelné, interní či externí atd.)
- Častá je rovněž její provázanost s nekomfortními a negativními psychickými stavy žáka. Je možno spatřovat dva druhy účinků: může se jednat o postupnou kumulaci či představuje momentální jednorázový nápor
- Může mít aktuální (reálné nebezpečí) či potencionální (žák něco vnímá jako hrozbu formu

Samotní žáci velice často udávají, že zdrojem stresu během vyučovacích hodin je pro ně velice stresující, pakliže jsou ústně zkoušeni před třídou, a to i přesto, že se velice často stává, že ostatní žáci mají zadané úkoly, tudíž by se jejich pozornost neměla upínat na jedince, jenž je vyučujícím zkoušen. Právě ústní zkoušení oproti tomu písemnému žáci vnímají jako větší psychickou zátěž. I přesto, že se od ústních zkoušek upouští i na vysokých školách, tak si myslím, že mají své opodstatnění, mimo jiné v tom, že dochází k přímé reakci mezi zkoušejícím a zkoušeným. Dalším pozitivum spatřuji v možnosti nácviku tzv. soft skills. Mezi další zátěžové situace můžeme zařadit řešení příliš složitého úkolu, případně může hrát svou roli i časový limit daný pro řešení daného úkolu. Jako stresor může na žáka působit i negativní či neučesaný vztah s pedagogem. Zároveň může negativně účinkovat nestabilní situace v kolektivu třídu (jedinec může být brán jakou outsider, případně se může jednat o domyšlivého, drzého nebo zakřiknutého spolužáka). (Čáp, Mareš 2007 str. 528-529)

### **3.6 Stresory u pedagogických pracovníků**

Práce učitele, stejně jako většina prací s lidmi, je psychicky velice vyčerpávající. Není se tedy čemu divit, že bych se v této kapitole rád věnoval právě stresorům, které působí na pedagogické pracovníky během jejich činnosti. Jedním ze zdrojů učitelského stresu patří bezesporu kázeňské problémy v třídním kolektivu, nízká motivovanost ke vzdělávání či nadměrná pasivita žáků, dále pak neuspokojivá a často i problematická a disharmonická komunikace se zákonnými zástupci (nepodložená tvrzení ze strany dětí, nezájem o prospěch a chování žáků, snahy o získání protekce, ba dokonce hostilita či agrese.), nevhodné nebo i nevyhovující podmínky pro výuku, špatné technické zázemí ve třídách v celé budově školy, nesoulad mezi pedagogickým sborem a vedením, špatný managementu školy... Pro starší učitele mohou být zatěžující požadavky na zvládnání moderních technologií a nových didaktických pomůcek (zejména nyní s přijetím tzv. digitálních kompetencí do RVP , velice aktuální byla tato skutečnost právě během distanční výuky za pomoci IT technologií a aplikací). Pro mnohé pedagogické pracovníky může být zdrojem nepohody a příčinou vyčerpání nadměrná starost o administrativní stránku věci. Stres může přinášet rovněž zkouškové období a v tu dobu zvýšené množství testů určených k opravě. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018)



## 4. Socializace a výchova

### 4.1 Socializace

Pojem socializace je poměrně běžně frekventován i v běžném životě a médiích. Nyní si tedy vysvětlíme, co socializace vlastně je. **Socializace** označuje formování a růst osobnosti pod vlivem nejrůznějších vnějších podnětů (geopolitická situace, společenská perspektiva, počasí a podnebí, urbanizačně-lokální aspekty), včetně těch lidských činností, které souborně nazýváme výchovou. Výrazem vnější podněty máme na mysli obecný termín, jenž lze charakterizovat jako působení všech věcí i lidí, které člověka obklopují a ovlivňují. Jinými slovy můžeme říci, že socializace zahrnuje proces formování a růst osobnosti, jehož cílem je zespolečenštění člověka. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018). Čáp a Mareš (2007) popisují inkriminovaný pojem jako proces osvojování si lidských vzorců chování a vystupování, zejména se pak jedná o osvojení si jazyka, chování v mezilidských vztazích, společenských hodnot společně s prvky její kultury či v neposlední řadě i znalostí. Jedná se o celoživotní a strastiplný proces. Primární socializace probíhá v rodině. Dítě si zde osvojuje společenské a hygienické návyky, ale také například způsoby stravování nebo oblékání. Při nedostatečné péči se může až v krajním případě dostavit tzv. psychická deprivace v dětství. Následná (sekundární) socializace je poté realizována ve škole nebo zájmových kroužcích atp. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018).

Již jsme v definici socializaci hovořili o tom, že se během života neustále dostáváme do kontaktu s dalšími lidmi, kteří na nás působí. Tomuto vzájemnému působení říkáme **sociální interakce**. Ve školním prostředí se zejména jedná o situaci, že učitel působí na žáky atd. Součástí sociální interakce je bezpochyby také **sociální komunikace**. Během ní dochází k výměně informací mezi lidmi. Může se jednat o komunikaci verbální či nonverbální (gesta, mimika, oční kontakt...). Každé takovéto sdělení může mít rozdílný účel (součást pragmalingvistického členění řečových aktů). Ve styku, komunikaci s ostatními členy společnosti získáváme různorodé **sociální role**. Dítě se stává členem rodiny (případně starším sourozencem), později se stává členem třídního kolektivu, sportovního oddílu, spolupracovníkem v závodě atp. Každá jednotlivá role je charakteristický svými povinnostmi, způsoby vystupování, jež jsou od jedince dané role očekávány. Čím déle je jedinec součástí jedné role, tím rychleji k němu dochází ke zvnitřnění dané normy, jenž se s rolí pojí. Samozřejmě během života procházíme kontinuálně mnoha odlišnými sociálními rolemi. (Čáp, Mareš 2007 str. 54-58)

Se socializačním procesem souvisí i pojem **sociální učení**. Je to forma učení, kterou bychom mohli zařadit do kategorie učení dle oblasti osobnostního rozvoje. Do této podskupiny spadá kromě sociální učení i učení verbálně-kognitivní a senzomotorické. Během procesu sociálního učení jedinec získává informace o tom jak žít v určité společnosti, co je důležité pro jeho správné fungování v ní, jaké má tato společnost zásady, učí se novým sociálním rolím, vést rozhovory s dalšími lidmi atd. V nejobecnější rovině bychom tedy mohli konstatovat, že během procesu sociálního učení si člověk osvojuje postoje, hodnoty, zvyky či společenské kompetence. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018). Mezi nejčastější druhy sociálního učení patří učení nápodobou/učení identifikací, učení observační a učení sociálním posilováním.

- Učení imitací (nápodobou) a učení identifikací: tento druh učení je založen na zástupném posilování. Sledované vzory poskytují svými aktivitami a postoji informaci o možném chování a pravděpodobných následcích. Ty mohou být pozitivní nebo odrazující. Pakliže po vykonání aktivity následuje trest, tak pozorovatel jeho chování napodobovat nebude. Jedná se o jeden z nejstarších způsobů učení. I nižší živočichové, resp. jejich mláďata pozorují dospělé a napodobují své rodiče. To, co platí u zvířat, musí zákonitě platit i pro člověka, alespoň v tomto případě tomu tak skutečně je. U dětí bývá imitační učení tím účinnější, čím větší je možnost citového souznění se s modelem, čili je při procesu učení imitací přítomna i forma odměny či trestu, což má stejně jako u učení sociální zpevnování podpůrnou funkci. Učení se nápodobou se u dětí začíná rozvíjet již v době raného dětství. V této době se ratolesti učí tím způsobem, že přejímají formy chování zejména rodičů. Velice často se tento učební proces děje intencionálně, tedy nevědomky, přejímají chování, mluvu či další specifické aspekty svých rodičů, hrdinů z televize, knih nebo kamarádů. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018, Čáp, Mareš 2007 str. 192-193)
- Učení observační: i pro tento druh sociálního učení jsou příznačné odměny a tresty. Dítě se pozorování může naučit, co je v očích rodičů, vychovatelů či učitelů chápáno jako správné, vhodné a co naopak je vyhodnoceno jako špatné či nepřístupné. Pakliže je za nějakou aktivitu či způsob vystupování potrestán sourozenec či spolužák, tak se pozorující člověk učí novým věcem skrze toho sledovaného jedince. K sociálnímu posilování tedy dochází nepřímou přes někoho dalšího. (Čáp, Mareš 2007 str. 193-194)
- Učení sociálním zpevnováním: taktéž se jedná o velice starou formu učení. Rodiče, učitelé, vychovatelé chválí (odměňují) děti za chování, které je v rámci společnosti, rodiny či jiné společenské skupiny přijatelné, správné, vyžadované. Právě takovéto

formy odměňování fungují jako zpevňovací formy chování. Dítě si rychle přivyká na věci, které jsou spojeny s pozitivním ohlasem. Následující principy se zabýval E. Skinner a B. Skinner v rámci tzv. operantního podmiňování. Naopak formy trestů mají eliminovat, minimálně však omezit nežádoucí vzorce chování. Tuto skutečnost popisoval výše zmiňovaný Thorndike, jenž se zmiňoval o pravidlu účinku, podle kterého si živočich osvojuje takový typ chování, který vede k jeho prospěchu (odměně – u zvířat krmení atp.) a naopak činnosti, jež jsou spojeny s negativními účinky (bolest, strach) se opakují již se stále menší intenzitou, případně od nich živočich zcela upouští. K podobnému resumé dospěl i Skinner. Tento americký psycholog dospěl na základě svých výzkumů k závěru, že metodou postupných kroků lze z jednoduchých operačních jednotek vytvořit podstatně složitější behaviorální vzorec. Naučené reakce jsou kladně posilovány pozitivním zpevněním, oproti tomu je nežádoucí chování prostřednictvím nepříjemných zkušeností potlačováno zpevněním negativním. (Čáp, Mareš 2007 str. 193, Jedlička, Kořa, Slavík 2018)

Ve školním prostředí se můžeme setkat s jednotlivými druhy sociálního učení velmi často. Prvky pozitivního a negativního zpevňování nalezneme nejen ve formě klasifikace žáků ze strany vyučujících, ale i v udílení pochval třídního učitele nebo dokonce ředitele školy mimo jiné za výborný prospěch, vzornou reprezentaci školy či vysoké morální chování. Někteří žáci mohou být pozitivně motivováni i dobrým míněním své osoby okolím (kamarády, rodinou). Mezi prvky negativního upevňování bezesporu patří již zmíněná klasifikace, poznámky, ředitelské důtky, snížené známky z mravů či hovory se zákonnými zástupci žáků. Vyučující by však měl vždy mít na paměti fakt, že by měl tyto prvky užívat s rozvahou a časovou prodlevou. Neměl by pouze bazírovat na své nadřizenosti, naopak by se měl snažit být pro třídu vzorem a vzbuzovat u nich motivaci o učení a o život školní i ten mimo vzdělávací instituci. Učení nápodobou je pro děti velice „levnou a snadnou“ metodou učení- jako vzory (modely) jim mohou sloužit všemožné živé i neživé osoby, hrdinové, postavičky atp. Děti skrze tuto metodu poznávají nové podněty, skutečnosti, které následně zrcadlí do svého vlastního vzorce chování a vystupování. Takováto identifikace může působit pozitivně i negativně. Nebezpečí imitace negativních vzorů se věnoval kupříkladu kanadský psycholog Albert Bandura. (Metodický portál RVP 2011, Jedlička, Kořa, Slavík 2018)

## 4.2 Výchova

Velice často se zaměřují pojmy socializace a výchova. **Výchova** je v pedagogických vědách brána jako pojem užšího charakteru. Výchova je často definována jako soustavný, systematický, intencionální, proces orientovaný na jedince či skupinu, jenž je zaměřen na kultivaci prožívání, osvojuje si autoregulační mechanismy, kulturní hodnoty, dovednosti, znalosti a způsoby chování. (Jedlička, Kořa, Slavík 2018). Výchovné styly můžeme rozdělit na tzv. autoritářské, libertinské (extrémně volné) a demokratické pojetí. Kraus (2008) chápe výchovu jako dynamický proces vědomé a řízené socializace, kdy tento proces zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti. Tato definice by odpovídala autoritativnímu výchovnému působení. Naopak v Pelikánově (1995) pojetí výchovy lze spatřovat spíše extrémně volnou výchovu, neboť ji popisuje jako proces záměrného působení na osobnost člověka, jehož cílem má být dosažení pozitivních změn ve vývoji vychovávaného. Výchovné působení představuje vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady. Jedinec vystupuje jako autentická, integrovaná a socializovaná osobnost, která je schopna existovat sama se sebou, přírodou a dalšími lidmi.

### 4.2.1 Výchovné styly

Jedním ze základních způsobů výchovy je styl **autoritativní** (autokratické či dominantní). Pro toto výchovné působení je charakteristické využívání velkého množství rozkazů a příkazů. Vychovatel se velice často upíná k negativní motivaci ve formě trestů a omezení, dále pak vychovatel ne příliš akcentuje potřeby a přání vychovávaného. (Mertin 2013, str. 50). Hlavní roli hrají zkušenosti vychovatele, na základě kterých, určuje mantinely a průběh výchovy. Při tomto stylu je aktivnějším článkem bilaterálního působení osoba vychovatele, nikoliv dítěte. (Čáp, Mareš 2007 str. 304).

Naproti tomu stojí výchovný styl **liberální**. Během tohoto výchovného působení se rodiče resp. vychovatelé zřikají stanovování nějakých fixních hranic či pravidel. Dávají výchově a vývoji de facto volnou ruku a průběh se snaží co nejméně ovlivňovat. (Mertin 2013, str. 50). Podle Heluse (2015) je tato výchova postavena na svobodě, a co největší míře volnosti a individualitě vychovávaného. Co se trestání týká, tak libertinská výchova formy trestání velice razantně omezuje, resp. jimi opovrhuje. Ani jeden z těchto výchovných stylů není brán jako zcela ideální. Pakliže jsou vůbec ze strany rodičů formulovány nějaké požadavky či nároky, nejsou poměrně často řádně vymáhány a kontrolovány. (Čáp, Mareš 2007 str. 304).

Za ideální volbu je považován třetí výchovná metoda – tedy demokratický styl výchovy. (Kantorová 2010).

**Demokratickou výchovou** (sociálně integrační) máme na mysli takové socializační působení, při kterém jsou stanovena srozumitelná pravidla a je vyvážen systém eventuálních trestů a naopak odměn. Rodiče (vychovatelé), jež se rozhodnou na dítě aplikovat tento způsob výchovy, dbají na rozvoj empatie, citová vazba obou subjektů je pevná, bezpečná, skýtající pocit životní naděje a optimismu. Kromě těchto popsaných charakteristik při tomto stylu hraje důležitý part i důraz na vysvětlování, a názornost. Vychovatel rovněž bere na zřetel jedinečnost a osobnost vychovávaného, nesnaží se ho nějak přespříliš měnit k obrazu svému – naopak jsou vychovatel a vychovávaný bráni jako rovnocenné subjekty – partneři. Proces separace a emancipace dítěte rodiče zpravidla velice aktivně podporují. Z jejich postojů je potomkům zřejmé, že v případě nezdarů a problémů, které by přesahovaly síly dospívajícího, jsou připraveni jim nezištně podat pomocnou ruku. Při ideálním průběhu se postupně demokratická výchova přetřansformovává do sebevýchovy. (Čáp, Mareš 2007 str. 304-305, Jedlička, Kořa, Slavík 2018, Čapek, Čapková 2010, str. 14) Pakliže bychom chtěli pojem sebevýchova charakterizovat, můžeme říci, že ji chápeme jako cílevědomé úsilí daného jedince o zdokonalení vlastní osobnosti, přičemž nejdůležitějším faktorem je charakter a vědomé zaměření na prosociální cíle (Pelikán 1995)

#### 4.2.2 Styly učitelova výchovného působení

##### A) Demokratický přístup

- Vyučující vystupuje klidně, s rozvahou, eliminuje agresivní náznaky, není nervózní a bázlivý. Žákům naslouchá a snaží se jim poskytnout pomoc a porozumění.
- Svým žákům důvěřuje i ve vypjatých situacích. Věří, že dokážou dostát požadavkům a závazkům, které jsou na ně z jeho strany kladeny.
- S žáky se snaží navázat i mimoškolní vztah. S žáky komunikuje i na jiné než pouze formální úrovni jejich vztahu.
- Podporuje kreativitu, samostatnost
- Namísto přímých a direktivních příkazů se snaží lépe formulovat otázky či body k zamyšlení, respektuje případné odlišnosti jak v postojích, tak i osobnostech žáků.

##### B) Liberální styl

- Kantor svým žákům či studentům stanovuje příliš nízké nároky a požadavky, co se výkonosti a kázně týká. Následnou kontrolu provádí laxně a nedostatečně.
- Vyučující vystupuje nejistě, není suverénní, odkrývá své slabé stránky, případně se dokonce lituje
- Učitel do značné míry chápe důvody, které vedly k neplnění zadaných kritérií, často je omlouvá nebo je nekontroluje vůbec.

#### C) Autoritativní pojetí

- Vyučující redukuje a omezuje samostatnost a iniciativu žáků
- Často využívá humor, resp. humor nevhodný obsahující prvky zesměšňování a ironie. Řeší jen kázeň a řád, nikoliv podmínky a klima třídního kolektivu
- Striktně vyžaduje pouze svou vlastní (vyučovací) metodu k dosažení cíle, nerespektuje jinakost.
- Upíná se k prvkům vyhrožování a trestům. Vyvolává v kolektivu strach.
- Neakcentuje přání a potřeby, buď proto, že je lhostejný, případně je ani nezná.  
(Čáp, Mareš 2007 str. 325-326)

## 5. Pandemie Covid-19 v České republice

Pod pojmem pandemie covid-19 se má na mysli globální epidemie virového onemocnění, jež je způsobeno zcela exaktně koronavirem s označením SARS-CoV-2. Datum vzniku lze stanovit v roce 2019 v Číně ve městě Wu-chan (podle tohoto města bývá taktéž tento virus někdy označován). Na území starého kontinentu se virové onemocnění začíná šířit na konci února. Nejsušovanějším místem se stávají severní provincie Itálie (Lombardsko). Italská vláda proto zavádí drsná opatření – jako příklad lze uvést omezování společenských akcí a pohybu venku. Co se území České republiky týká, tak zde bylo lokalizováno a následně potvrzeno několik prvních případů k 1. březnu roku 2020. O několik dní později, 11. března 2020 vešly v platnost směrnice vlády, které ustanovovaly uzavření škol, pozastavovaly všechny organizované volnočasové aktivity, kulturní akce, zájmová vzdělávání. Mimo jiné byly uzavřeny vnitřní i venkovní sportoviště, posilovny, bazény, divadla, kina, muzea, botanické či zoologické zahrady. Rovněž byla pozastavena činnost všech amatérských i profesionálních sportovních lig a všeobecně akcí sportovního charakteru. Kromě těchto výše zmíněných aspektů se k tomuto datu uzavřely i státní hranice, povinná karanténa byla stanovena na dva týdny. (Demografie 2022, Vláda ČR 2020)

Změnu regulí jsme mohli zaznamenat až k 20. dubnu roku 2020. Tehdy se do škol mohli vrátit studenti závěrečných ročníků vysokých škol – jejich počet byl však restrikcemi stanoven na maximálně 5 žáků na skupinu. Následně se mohli v těchto omezených skupinách dostavovat na univerzity i studenti nižších ročníků. Od 11. května 2020 byla legalizována participace žáků závěrečných ročníků základních a středních škol za účelem přípravy na závěrečné zkoušky a přijímací řízení – i tentokrát byl však počet redukován, tentokrát mohla skupina studentů a žáků čítat až 15 osob. K totožnému datu byla rovněž obnovena činnost středisek volného času. Od 25. května 2020 byla umožněna nepovinná výuka žákům prvního stupně základních škol. K 1. červnu 2020 se mohlo konat praktické vyučování na středních školách. V tomto období nebyla uzákoněna povinná distanční výuka, účast byla dobrovolná. (Demografie 2022, Vláda ČR 2020)

V září 2020 se opět v České republice začal markantně zvyšovat počet nově nakažených koronavirem. Od 14. října 2020 se vláda uchýlila k opětovnému zákazu osobní přítomnosti žáků vysokých, středních i základních škol na výuce. Školy byly nuceny zadávat úkoly elektronicky, výuka tedy opět probíhala pouze distanční formou. V té době (na počátku tehdejšího školního roku) však doznala distanční výuka jistou právní změnu- byla totiž přijata novela, na základě které měli žáci a studenti již povinnost učitelem zadané úlohy vypracovat a následně mohlo být

jejich snažení ohodnoceno – bylo tedy legislativně ošetřeno a podchyceno záškoláctví, resp. neúčast žáků na online vyučování. Stejně jako na jaře roku 2020, byly zmrazeny veškeré organizované volnočasové aktivity, amatérské sportovní soutěže, kulturní akce, zavřela se kina, divadla, zoologické zahrady, veškerá vnitřní sportoviště jako haly, koupaliště, bazény, posilovny, fitness centra. Profesionální sportovní soutěže se oproti minulému lockdownu konat mohly, avšak bez divácké účasti a podpory. (Vláda ČR 2020)

Koncem listopadu 2020 byla obnovena prezenční výuka žáků 1. stupně a 9. ročníků základních škol, od 7. prosince také žáků středních škol. Po vánočních prázdninách se do škol mohly navrátit pouze 1. a 2. třídy základních škol. Žáci a studenti ostatních stupňů ve vzdělávání pokračovali opět pouze za pomoci dálkového vzdělávání. 26. února 2021 tyto třídy následovali i žáci 1. a 2. ročníků ZŠ. V březnu se rovněž vláda v Čele s Andrejem Babišem rozhodla k vyhlášení tzv. okresního lockdownu, pro něhož bylo signifikantní, že se lidé nesměli v běžných případech uchýlit k cestě mimo svůj okres (resp. okres svého trvalého bydliště). (Demografie 2022, Vláda ČR 2020, 2021)

Základní školy obnovily prezenční výuku v rotačním režimu 3. května. V plném rozsahu byla výuka na základních a středních školách obnovena až 24. máje 2021. Pro mnohé žáky, především žáky středních škol, to znamenalo návrat do školních lavic z distanční výuky po více než 14 měsících s přestávkami o celkové délce 8 týdnů v září, říjnu a prosinci. K 1. červenci rovněž padlo nařízení o povinnosti nosit ochranu dýchacích cest v exteriérech. Krom toho skončila povinnost plošného testování na školách a v podnicích. Tato povinnost se však bohužel opět navrácí v listopadu roku 2021 (Demografie 2022, Vláda ČR 2021).

Zlomovým okamžikem, ke kterému se váže zrušení drtivé většiny vládních nařízení určených k boji proti onemocnění Covid-19, se stává 14. březen roku 2022. K tomuto datu totiž již nebylo dále nutné nosit roušky ve vnitřních prostorách - výjimkou zůstaly pouze nemocnice a jiná zdravotnická zařízení, dále centra pro sociální služby či dopravní prostředky. Tyto poslední restriktce pozbyly platnosti v květnu stejného roku. V roce 2023 již převažovala pouze varianta omikron, která ovšem oproti původnímu viru způsobuje o poznání menší zdravotní komplikace. Z tohoto důvodu už vláda České republiky k žádným dalším omezením nesáhla. Můžeme tedy s jistotou konstatovat, že boje proti koronaviru ustaly právě v květnu roku 2022. (Vláda ČR 2022)



## 6. Distanční vyučování

Distanční výuka je forma vzdělávání, která se neodehrává v učebnách a není během ní vyžadována osobní přítomnost učitelů a žáků/studentů. Studenti nestudují zcela osamoceně, nýbrž jsou pravidelně v kontaktu se svými učiteli, jež jim pomáhají studium efektivně řídit a organizovat. Mimoto má učitel s žáky konzultovat studijní problémy. Výše popsaná komunikace probíhá např. prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (různé komunikační platformy, komunikace za pomoci emailů či videokonferencí atp.). (NÚOV 2008). Distanční výuka se logicky rozšířila právě v časech pandemie Covid-19. Do té doby byla výrazně častěji praktikována výuka prezenční. V omezeném množství se distanční výuka mohla uplatňovat při kombinovaném studiu na VŠ.

Dělení distančního vzdělávání:

A) On-line (synchronní a asynchronní)

B) Off-line

Pro online výuku je příznačné, že se odehrává ve virtuálním prostředí a je k ní potřeba připojení k internetu. (Lemov 2020, s. 18)

Pro synchronní vyučování je typické, že probíhá prostřednictvím komunikační platformy, na níž se skupina ve stejný čas a na stejném virtuálním místě potká (může se jednat o online učebnu na platformě Google -Google classroom či v programu Teams) a tam společně pracuje. Nespornou devizou takovéto formy distančního vzdělávání je přehled vyučujícího o dosavadním průběhu vzdělávání a je zde možnost přímé interakce mezi studentem a kantorem. Tato metoda však klade poměrně značné nároky na hardwarové i softwarové vybavení účastníků komunikace. Je složitější individualizovat a přizpůsobovat obsahy, způsobu i tempa vyučovací jednotky. Čím déle však žáci tuto výuku konzumují, tím jsou náchylnější k nepozornosti, neboť v online prostoru existuje mnoho možností, jak si „zpříjemnit“ výuku. Právě synchronní on-line výuka hrála v době pandemie při vzdělávání na ZŠ a SŠ prim.

Při asynchronní výuce se studenti a učitel v on-line prostoru nepotkávají v určitém časovém intervalu. Žáci mohou vypracovávat úkoly v libovolném čase. Během asynchronního pojetí výuky hraje klíčovou roli individualita žáků. Oni sami si zvolí, kdy danou úlohu vypracují – nutí je to tedy nějakým způsobem hospodařit se svým časem atp. Učitel může poslat studijní materiál přes úschovnu či portál, kde si ho žáci mohou stáhnout a pracovat s ním.

Off-line vzdělávání nevyužívá digitální technologie, zadávání úkolů probíhá písemně, telefonicky, případně osobně. Off-line výuka vyžaduje zvýšené úsilí učitelů při poskytování studijní podpory a zpětné vazby. Off-line výuka může sloužit jako zpestření on-line výuky. (MŠMT 2020, str. 8–10)

Právě kvůli rozšíření globální pandemie covid-19 se v druhém pololetí školního roku 2019/2020 přesunula prezenční výuka na všech stupních vzdělávání do distanční podoby. Na základě těchto událostí byla „*ve školském zákoně novelou vyhlášenou pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020 stanovena pravidla pro vzdělávání distančním způsobem v některých mimořádných situacích uzavření škol či zákazu přítomnosti dětí, žáků nebo studentů ve školách. Zákonem je nyní nově stanovena a) povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné, žáky a studenty a zároveň b) je stanovena povinnost dětí, žáků nebo studentů se tímto způsobem vzdělávat (s výjimkou žáků ZUŠ a jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky).*“ (MŠMT 2020, str. 3)

## **6.1 Výhody distanční výuky**

V této kapitole bych rád uvedl několik stěžejních výhod, jež může distanční výuka skýtat:

### Využití moderních technologií a rozšíření ICT schopností:

Pro tuto formu výuky je klíčové používání moderních technologií a online nástrojů, konkrétně se může jednat o interaktivní platformy (Google classroom, Kahoot, Wordwall atp.), videokonference (nejčastěji skrze aplikace zoom, Google meet či teams), diskusní fóra a další. To může poskytovat atraktivní, inovativní a odlišný způsoby výuky.

Mnoho z těchto aplikací se využívá i dnes v době již běžného osobního vyučování.

Domnívám se, že právě pandemie koronaviru pomohla rozšířit povědomí ohledně těchto podpůrných online nástrojích, jež mohou být využity i pro pedagogické účely. Zejména starší generace pedagogů se v této době mohla s těmito platformami seznámit a naučit se je ovládat, resp. naučit se je případně i systematicky a intencionálně zařazovat do svých hodin.

### Flexibilita, přizpůsobivost a možnost individualizace:

Distanční vyučování umožňuje studentům flexibilitu ve svém učení. Mohou si sami volit čas a místo, kde budou studovat, což usnadňuje kombinaci studia s prací nebo mimoškolními (případně rodinnými) povinnostmi. Co se individuálního přístupu týká, zde se učiteli naskýtá

větší příležitost přizpůsobit obsah či tempo výkladu jednotlivým žákům či studentům. Tento fakt může mít pozitivní výsledek v tom, že se potencionálně navýší efektivita vzdělávacího procesu.

#### Faktor času:

Díky online kurzům není třeba na jednotlivé hodiny (kurzy či semináře) cestovat, ke všem kurzům má žák přístup skrze jeden přístroj či odkaz. Online výuka tedy diametrálně snižuje čas potřebný k návštěvě jednotlivých hodin.

#### Interakce a Spolupráce Online:

Distanční vzdělávání může podporovat interakci a spolupráci mezi studenty a učiteli prostřednictvím online nástrojů, a to i napříč geografickými hranicemi. Jak již bylo zmíněno, celý tento proces se může odehrát velice svižně a prakticky bezstarostně. Bez online prostoru by bylo velice náročné, někdy zcela nemožné navázat spolupráci s lidmi v jiných geografických pásmech.

#### Rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti za svou práci:

Studenti jsou při distančním vyučování často odpovědní za své vlastní učení. To může rozvíjet dovednosti sebeorganizace, samostatnosti a autoregulace. Toto jsou dovednosti důležité pro budoucí pracovní a osobní úspěch.

#### Finanční stránka:

Studenti nemusejí cestovat na fyzické místo konání výuky, což může snižovat náklady spojené s dopravou a ubytováním (internátní školy, vysokoškolské koleje). Výše popsany faktor může být zvláště výhodný pro studenty, kteří bydlí daleko od školy či pocházejí ze sociálně a finančně méně zajištěných rodin.

## **6.2 Nevýhody distanční výuky**

V této podkapitole si představíme stinné stránky distanční formy vyučování.

#### Omezení sociálních styků (sociální izolace):

Fyzická absenci ve třídě může doprovázet omezený sociální kontakt. Studenti mohou pociťovat izolaci a mohou mít omezenou možnost interakce s učiteli a spolužáky. Dle mé

zkušenosti právě tento fakt zmiňovali studenti a pedagogové nejčastěji, když byli tázáni na nejpalcivější nedostatek distanční výuky.

#### Technické vybavení:

Ne každý žák (i učitel) nemusí mít přístup k dostatečným technickým prostředkům nebo stabilnímu internetovému připojení (na vině špatného nebo nedostatečného internetového připojení může být mnoho proměnných, například nepříznivé počasí, potíže na straně poskytovatele služeb atd.) To může vést k nerovnostem v účasti na online výuce.

#### Nedostatečná motivace a koncentrace:

Doma může být obtížné udržet vysokou úroveň motivace a koncentrace. Existuje riziko, že studenti se budou obtížněji soustředit na vzdělávací materiály bez přímé fyzické přítomnosti učitele. V době pobytu na internetu může svádět žáky k nepozornosti velké množství mimovzdělávacích aplikací, které si kvůli nemožnosti kontroly učitele mohou bez problémů otevřít a věnovat se jim. Velmi často tedy docházelo k multitaskingu a tím pádem byla značně snižena koncentrace na samotnou výuku.

#### Nedostatečná podpora a zpětná vazba:

Studenti mohou mít omezený přístup k okamžité podpoře učitelů. Absence osobních konzultací může vést k nedorozuměním a neschopnosti získat potřebnou zpětnou vazbu.

#### Ztráta sociálního učení:

Fyzická přítomnost ve třídě umožňuje sociální interakce a společné učení. Distanční vyučování může omezit možnost sdílení názorů, diskuzí a spolupráce mezi studenty.

#### Nemožnost praktických aktivit:

Některé předměty vyžadují praktické aktivity, laboratorní práce nebo terénní výzkum, které jsou obtížně proveditelné v online prostředí.

#### Potenciální zvýšení nerovností mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu

Pokud nejsou dostatečně poskytovány prostředky a podpora pro všechny studenty, distanční vzdělávání může zvýšit nerovnosti mezi studenty, zejména pokud někteří jedinci nemají

přístup k potřebným technologiím nebo nemají optimální podmínky pro efektivní učení v domácím prostředí a rodině.

#### Faktor hodnocení:

Kontrola nad hodnocením a ochranou integrity může být v online prostředí náročnější.

#### Etický rozměr:

S faktorem hodnocení úzce souvisí i fakt, že v online prostoru existuje mnohem lepší příležitost k podvádění a opisování. Učitel není zcela schopen zabránit těmto přestupkům. Samozřejmě to možné je, nicméně to vyžaduje určité technické znalosti nebo zvýšenou vůli vyučujícího využít při psaní prověrek využití kamer či programů sdílené obrazovky atp. Avšak praktikovat všechna (nebo alespoň některá) tato opatření je časově náročné.

#### Snížená fyzická námaha během výuky:

Během distanční výuky není od žáků vyžadováno toliko fyzických aktivit. Nehovoříme zde pouze o absenci pohybu během hodin tělesné výchovy, ale i o snížené míře pohybu během přestávek, či chození po škole a „stěhování“ se jednotlivých tříd do jiných učeben atp.

## **7. Dopady koronavirové krize na psychickou stránku žáků**

Tato kapitola se bude věnovat dopadům krize způsobenou onemocněním covid-19 – bude v ní akcentovány zejména dopady psychického charakteru. Zcela jistě se jedná o velice důležité a nosné téma, které vyžaduje zvláštní pozornost. Následující část se zaměřuje na několik klíčových aspektů dopadů pandemie na již výše popisovanou část osobnosti žáků:

### Isolace a sociální distancování:

Jedním z nejvýraznějších dopadů pandemie na děti byla nutnost izolovat se a sociálního distancování se. Ztráta kontaktu s vrstevníky, přáteli a učiteli může vést k pocitům samoty, úzkosti a deprese.

Dle mého úsudku a i výpovědi většiny respondentů byl právě toto ten nejzávažnější dopad pro žáky, učitele i samotné rodiče. Člověk je tvorem společenským, je tedy logické, že vyhledává kontakty a blízkost jiných lidí. Čím déle toto nucené odloučení trvá, tím více se tento deficit začne na jedincích podepisovat. Otázkou do výzkumu bude, zda sociální odloučení vadilo po určité době i osobnostem, které by spadaly do kategorie introvertní. Dalo by se předpokládat, že extroverti budou tuto variantu řadit častěji a výše v hierarchii omezení, nežli právě jedinci uzavřenější. Zda se tento předpoklad prokáže i ve výzkumné části, bude otázkou.

### Strach a nejistota:

Děti mohou prožívat strach z nákazy covidem-19, obávat se o život své blízké osoby nebo spatřovat nejistotu ohledně budoucnosti. Nejednoznačnost ohledně toho, kdy se jejich život vrátí k normálu, může být psychicky značně náročná a omezující.

### Změna vzdělávacího prostředí:

Přechod na distanční vzdělávání může být náročný pro děti v různých věkových skupinách. Některé děti mohou mít problémy s koncentrací, motivací a organizací, což může vést ke stresu a frustraci.

### Ztráta rutiny a struktury:

Zavření škol a omezení aktivit mohou narušit rutinu a strukturu dětského života. Děti mohou mít problémy s regulací emocí a spánkem.

### Zvýšená expozice online médiím:

Kvůli zvýšenému množství času stráveným online může být dítě vystaveno negativním informacím a sociálním sítím, což může mít negativní dopad na jejich sebeobraz a sebevědomí. Obecně lze říci, že se role médií, resp. nepostradatelnost médií značně posílila. Poměrně často se stávalo, že se v online světě šířily značně od reality odtržené, až zcela zavádějící informace ohledně pandemie a s ní spojených okolností. Média byly tedy jedním z nástrojů, skrze které se mohly šířit prvky zastrašování, dezinformací či přímo nepravd.

### Zvýšený stres v rodině:

Finanční problémy, ztráta zaměstnání nebo zhoršení rodinných vztahů v důsledku pandemie mohou vytvářet stresové prostředí, které může ovlivňovat i děti. Za těchto okolností se může vytvořit i tzv. ponorková nemoc, která je dána stereotypními vzorci chování, identickou skladbou lidí atp.

Zvýšené riziko domácího násilí: Uzavření domácností může zvýšit riziko domácího násilí, což má devastující účinky na psychiku dětí.

Ztráta rituálů a událostí: Mnoho dětí přišlo o důležité životní rituály a události, jako jsou narozeninové oslavy, promoce a pravidelné sportovní nebo kulturní aktivity.

Je důležité zdůraznit, že dopady covidu-19 na psychickou stránku dětí jsou individuální a závisí na mnoha faktorech, včetně věku, sociálního prostředí, rodinné podpory a způsobu, jakým byly tyto dopady zvládnuty. Odborníci na duševní zdraví dětí a mládeže doporučují poskytovat jim podporu, udržovat komunikaci a vytvářet prostředí, kde mohou sdílet své pocity a obavy. Je také důležité sledovat a případně vyhledat odbornou pomoc, pokud se objeví známky vážných psychických obtíží.

## **7.1 Role rodiny v období pandemie Covidu-19**

Již v jedné z výše popsaných kapitol jsme zmiňovali, jak důležitou roli hraje rodina, jaké funkce má plnit atp. Proto se v tomto podnadpisu pozastavíme u toho, jakou roli sehrála právě výchova a celkově rodina během pandemie covid-19.

### Udržení struktury a rutiny:

Během uzávěrek a změn vzdělávacího prostředí mohou rodiny pomoci tím, že budou udržovat strukturu a rutinu v každodenním životě dětí. V této nejisté době se právě rodina jako celek stává jednou z mála jistých věcí, ke kterým se můžeme upnout a spolehnout. Tyto aspekty mohou mít blahodárné účinky při boji se stresem a nejistotou.

### Podpora emocionálního zdraví:

Rodiny představují klíčovou úlohu v poskytování emocionální podpory svým dětem a dalším členům. Během pandemie se mnoho dětí a mladých lidí mohlo cítit úzkostně, izolovaně a přeplněně novými a neznámými informacemi. Rodiče a starší rodinní členové by měli být citliví k emocionálním potřebám dětí a vytvářet bezpečné prostředí pro sdílení dojmů, postojů a hodnot.

### Podpora vzdělávání:

Rodiny se staly klíčovými partnery ve vzdělávání svých dětí během distančního vzdělávání. Pomoc s učením, vytváření učebního prostředí a motivace k vzdělávání jsou důležité role, které rodiče a rodiny hrávali při podpoře vzdělávání svých dětí. Velmi často se i díky těmto zkušenostem dostávalo samotným rodičům vhledu o tom, jak vypadá práce učitelů a vychovatelů.

### Ochrana před riziky:

Rodiny by měly sledovat a chránit děti před různými riziky, jako je nadměrná expozice online médiím, možným zneužíváním, a zajišťovat, aby děti byly bezpečné a chráněné. Apelování právě na mediální výchovu, resp. bezpečnost na internetu bylo v této době klíčové.



### Zajišťování fyzického zdraví:

Rodiny mohou hrát roli v podpoře fyzického zdraví svých dětí tím, že jim zajistí vyváženou stravu, pravidelný pohyb (byť i ten byl v dobách nejtuzšího lockdownu značně omezen) a dostatek odpočinku.

### Vzor chování:

Rodiče a starší rodinní členové jsou vzorem chování pro děti. Je důležité ukazovat jim, jak efektivně zvládat stres a krizové situace, a jak se starat o své duševní zdraví. Mladší jedinci přebírají vzorce chování, dochází tedy k učení imitací.

### Komunikace:

Otevřená a upřímná komunikace v rodině může pomoci dětem lépe porozumět situaci a získat pocit kontroly, jistoty a bezpečí. Rodiny by měly věnovat pozornost tomu, co děti slyší nebo vidí v médiích, a vést s nimi dialog o informacích ohledně pandemie.

### Vytváření společného rodinného prostoru:

Uzávěrky a izolace mohou vést k více času strávenému v rodině. To může být příležitostí pro posílení rodinných vztahů, společné aktivity a komunikaci.

### Sociální opora:

Podle Krpouna (2012) je možno definovat sociální oporu jako pomoc, kterou člověk čerpá v situacích, které jsou pro něj nějakým způsobem náročné, či když uzná za vhodné. Tento fond však nemusíme využívat pouze v nějaké zátěžové situaci, můžeme se k ní upnout i v situacích každodenního života. Právě sociální oporu můžeme naleznout nejčastěji u členů nejbližší rodiny či přátel.

Celkově lze říci, že výchova a rodina hrály během pandemie covidu-19 klíčovou roli v podpoře duševního zdraví a celkové pohody dětí. Právě rodina se v této nelehké a složité době stala primárním nositelem hodnot, postojů, dovedností a znalostí. Jak již bylo několikrát zmíněno výše, tak online výuka nedokázala dostatečně suplovat a nahradit reálnou osobní výuku žáků a studentů. Právě zdravé a pozitivní rodinné klima a zázemí bylo důležitým předpokladem k tomu, že se daný jedinec dokáže přes tyto krizové okamžiky s co možná nejmenšími následky jak na duševním, tak i fyzickém zdraví.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8. Výzkumné cíle

### 8.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem mého výzkumu je analyzovat dopady onemocnění Covid-19 a s ním souvisejících epidemiologických opatření na psychickou stránku žáků.

### 8.2 Dílčí cíle

Analyzovat, která vládní omezení byla pro žáky a studenty nejproblematictější.

Analyzovat, či žáci vnímali větší soudržnost s rodinou.

Analyzovat, zda vyučující spatřovali nějaké rozdíly v chování a vystupování žáků a studentů po dlouhotrvajícím návratu do školy.

Analyzovat, jaký měly děti názor na bezkontaktní výuku po ukončení koronavirového období.

### 8.3 Výzkumné otázky

Jak během distanční výuky reagovali respondenti na nemožnost střetávat se svými kamarády?

Označují samotní žáci jako hlavní negativní aspekt lockdownu ztrátu společenského vyžití?

Hodnotí nyní žáci s odstupem času proticovidová opatření jako přiměřená?

### 8.4 Využité výzkumné metody

#### 8.4.1 Interview / rozhovor

Slovo interview pochází z angličtiny a lze ho volně přeložit jako mezilidský kontakt. Kromě tohoto pojmu se v některých publikacích objevuje pojem dotazování. Nejčastěji se jedná o kontakt tváří v tvář, někdy ale lze hovořit i o interview přes mobilní telefon. Gavora (2010) chápe interview jako výzkumnou metodu založenou na otázkách a odpovědích, jejichž cílem není jen zachycení faktů, ale též hlubší proniknutí do motivů, postojů, myšlenkových tendencí a operací dotazovaného (Vojtíšek 2012). Jedním z klíčových pojmů, jenž se s touto metodou pojí, je pojem raport. Raport popisuje proces navození přátelské, otevřené atmosféry mezi moderátorem a tázaným. Naopak chladné, nelaskavé či netaktní vystupování ze strany výzkumníka může respondenta odradit od spolupráce s ním. Někteří autoři používají na místo pojmu interview počeštěný výraz rozhovor.

Interview, stejně jako dotazník „*je zaměřený, plánovitý a cílevědomý způsob, jímž získáváme údaje od respondenta pomocí promyšlených a přesně formulovaných otázek*“ (Hyhlík 2018).

V obou výzkumných metodách se také shodně používají otázky otevřené, polouzavřené a uzavřené. Vzhledem k tomu, že interview je postaveno na interpersonálním kontaktu a můžeme sledovat i vnější reakce respondenta, na jejíž základě své otázky lze upravovat, doplňovat. Z těchto výše zmíněných důvodů se upřednostňují se v rozhovoru otázky otevřené. Právě v této pružnosti má interview oproti dotazníku nespornou výhodu.

Rozhovoru se dává přednost před dotazníkem tehdy, když potřebujeme navodit více osobní, otevřené, bezprostřední prostředí a chceme docílit autentičtějších odpovědí. Mnoho lidí upřednostňuje rozhovory před dotazníky i z toho důvodu, že se raději preferují ústní projev oproti tomu písemnému. Při využití metody rozhovoru se na rozdíl od dotazníkové formy můžeme spolehnout na větší validitu a vyšší návratnost (Vojtíšek 2012). Sice obsáheme menší penzum respondentů, ovšem ponor do problematiky bude hlubší a ucelenější. (Gavora 2010)

Samotné rozhovory lze dělit na strukturované (mají pevně danou strukturu otázek, jedná se o vlastně o ústní dotazník, z časového hlediska je nejúspornější, respondentovy otázky jsou zapisovány do standardizovaného dokumentu. Jeho stinnou stránku můžeme spatřit ve víceméně strojově řízeném procesu dialogu), polostrukturované (u nich je stanovena základní tematika, několik nosných otázek, další dotazy vyplynou až dle dané situace), nestrukturované (je stanovena pouze téma, obsahový rámec, otázky se vymýšlí za pochodu, zde je nejvíce kladen důraz na kvalitu výzkumníka, právě tento druh rozhovoru odráží běžnou či přirozenou komunikaci mezi jedinci). (Vojtíšek 2012). Dále lze rozhovory dělit na skupinové či individuální. Pro skupinové interview je příznačné, že účastníci nepociťují kladené dotazy tolik osobně, než by tomu bylo při individuálním rozhovoru. Dalším pozitivním aspektem může být i rychlá možnost korekce, velmi často na sebe jednotliví účastníci reagují, či korigují výroky a tvrzení mluvčího. Nevýhodou naopak je nemožnost rovnoměrně rozložit intenzitu účasti mezi všechny členy – například z důvodu odlišné míry stydlivosti. Vždy převládá ve skupině někdo, kdo je více aktivní, nežli ti ostatní. Většinou se stává, že aktivní jedinec může být zároveň i tím nejagresivnějším. Důležitým aspektem pro interview je prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává. Prostor by mělo být tiché, klidné a co nejvíce izolované od okolního dění. (Chráška 2007, str. 183)

Pro správné vedení rozhovoru má tazatel k dispozici prostředky, které mu napomáhají udržovat potřebnou aktivační úroveň respondenta, zpřesňovat odpovědi vzhledem k otázkám, vytvářet podmínky pro rozhovor. Tazatel by se měl chovat profesionálně, nikoliv však profesorsky. Neustále by měl dbát na to, aby zajišťoval příjemné a seriózní prostředí.

Pokládání otázky by měly tvořit určitý logický rámec. K udržení plynulého a adekvátního průběhu rozhovoru má výzkumník několik nástrojů, které mu mohou samotnou činnost ulehčit. Jedná se o:

- krátké výrazy navozující porozumění a zájem („Aha, rozumím.“)
- krátké vyčkávací přestávky (ne více jak 2–3 sekundy- delší pauzy mohou naopak působit rušivě a kontraproduktivně)
- neutrální žádosti o dodatečnou informaci („Byl byste tak laskav a tuto pasáž mi ještě jednou zopakoval?“)
- echo nebo přibližné opakování respondentových slov – symbolizujeme tím pozornost, sympatie a motivace k pokračování v rozhovoru
- shrnutí či reflexe respondentových výrazů
- žádosti o dodatečné informace („Jak jste k tomu dospěl?“)
- žádosti o objasnění („Není mi to úplně jasné. Mohl byste to prosím ještě jednou zopakovat?“)
- zopakování původního dotazu (Janoušek a kol. 1986, str. 112-113)

Rezultátem každého interview jsou respondentovy odpovědi. Tyto otázky zaznamenává tazatel písemně nebo za pomoci nahrávacího zařízení (diktafon, záznamník na mobilním telefonu). Je však důležité mít na zřeteli, že s pořizováním zvukového záznamu musí respondent souhlasit. Nahrávací zařízení je vhodné umístit mimo zorný úhel respondenta, aby toto zařízení neodvádělo pozornost. Získané odpovědi musí výzkumník kategorizovat. Snaží se odpovědi zařadit do širších kategorií. Interview je časově náročnější metoda než dotazník, jeho nespornou výhodou však je flexibilita. Ze strany výzkumníka je však během interpersonálního kontaktu potřebná pohotovost reagovat a dovednost jednat. Čím větší spontánnost respondenta při kontaktu, tak tím je validita vyšší. (Gavora 2010, str. 139-140)

#### 8.4.2 Dotazník

Dotazník představuje nejfrekventovanější metodu sloužící ke zjišťování dat a informací. Při této metodě jsou otázky kladeny písemnou formou a získávání odpovědí je realizováno totožným způsobem. Dotazník je určen především pro masové získávání informací od značného kvanta dotazovaných. Osoba, jež dotazník vyplňuje, bývá označována jako respondent. Dotazník se skládá z otázek, respektive položek. Pod pojmem položka se myslí výrok nemající formu dotazu. Procesu zadávání dotazníku říkáme administrace. Základní podmínkou správně koncipovaného dotazníku lze spatřovat ve zcela exaktní formulaci

kýženého výzkumného cíle. Při sestavování dotazníku je nutno základní otázku rozdělit do okruhů a ty doplňovat jednotlivými položkami. Dalšími důležitými kroky při zhotovování dotazníků jsou: jasně vytyčený cíl, stanovená témata, vhodná grafická úprava a podoba dotazníku atp. V úvodní části dotazníku nalezneme jméno autora případně instituce, cíle dotazníku, zdůrazňuje význam odpovědi a význam tvorby daného dotazníku. Druhá část dotazníku obsahuje samotné otázky. Seřazení otázek nemusí být vždy řazenou tematicky. Je doporučováno začít jednoduššími a přitažlivějšími otázkami, tak abychom respondenta ihned neodradili od vyplňování otázek následujících. Uprostřed by se měly nacházet dotazy sofistikovanější či časově náročnější. Jak již tedy podle tohoto schématu vyplývá, na konci by se měly nacházet otázky důvěrnější charakteru. Na konci dotazníku bývá slušné poděkovat respondentům za vynaložený čas a kooperaci. (Gavora 2010, str. 121–135)

Při formulaci otázek je třeba brát na zřetel několik regulí, jako například lze uvést: přesně formulovat otázky, tak aby je každý chápal stejně a byla co nejvíce eliminována možnost nesprávné interpretace. Dále bychom se měli vystríhat příliš zeširoka pojatých otázek, které mohou vést ke značně rozvleklým a fádním odpovědím. Otázky by rovněž měly být jednoduché, jasné, výstižné, smysluplné, vzbuzovat u respondenta zájem atp. Vyhybat se nejasným výrazům jako „několik“, „většinou“, „někdy“ a dvojitým, nesmyslným otázkám. Není vhodné dávat otázky, na které neexistuje jednoznačná odpověď. Nepoužívat záporné výrazy, které mohou být přehlédnutelné a zcela vyloučit dvojitý zápor, který může být velmi často matoucí. Mimoto je nevhodné používat otázky, které vzbuzují předpojatost, neobjektivitu či neetičnost. Mimo to bychom se neměli ptát na více informací jednou otázkou, dále bychom měli správně zvolit jazykovou formulaci v závislosti na věk či společenskou situaci respondentů. (Vojtíšek 2012 str. 27-28, Gavora 2010, str. 121-135)

Základní dělení otázek se odvíjí podle stupně otevřenosti na otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Pro uzavřenou otázku je charakteristické, že nabízí hotové odpovědi, které respondent pouze označuje nebo vybírá (většinou dvě odpovědi ano či ne – tzv. dichotomní). Nesporným plusem uzavřených otázek je snadný proces následného zpracování a vyhodnocení. Otevřené otázky dávají respondentovi velkou svobodu a volnost ve formulaci vlastní odpovědi, nevnucují mu jednu předepsanou a fixně definovanou možnost. Otevřené otázky mohou výzkumníkovi přinášet nové, neznáme, ba přímo neočekávané odpovědi. Co se nevýhod daného typu otázek týká, tak lze konstatovat, že se jedná o náročnější vyhodnocování a interpretaci daných odpovědí. I pro samotného respondenta je složitější

zodpovědět otevřenou otázku- ten si totiž musí nejprve svou odpověď promyslet a následně ji naformulovat (Vojtíšek 2012).

Naproti tomu pak polouzavřené otázky nabízejí odpověď a potom ještě navíc po respondentech žádají bližší specifikaci v podobě otevřené otázky. Další možností, jež můžeme v dotazníkovém šetření využít, je škálovací otázka, kde škála představuje a umožňuje odstupňované hodnocení. Není ovšem nutné využít ve svém dotazníkovém šetření všechny druhy výše popsaných otázek, nicméně tento fakt může působit osvěžujícím dojmem pro respondenta – vyvádí ho to z monotematického pojetí. Na druhou stranu bychom však neměli variovat až příliš, mohlo by to být pro respondenty rozptylující a rušivé. (Gavora 2010, str. 121–135)

Jednotlivé typy otázek mají různou validitu. Faktografické otázky týkající se věku, zaměstnání, bydliště či pohlaví mají vysokou validitu, respondenti na tyto odpovědi odpovídají exaktně a pravdivě. Naopak je tomu u otázek, které nějakým způsobem prezentují postoje, zájmy či názory -ty již vykazují nižší míru validity. Samo sebou správnost odpovědi není závislá pouze na typu otázky, ale i na samotných respondentech. Někteří odpovídají přesně, jiní si naopak odpovědi upravují, či přikrášlují. Co se tohoto faktoru týká, tak lze konstatovat, že pravdivější a upřímnější odpovědi v zásadě přinášejí dotazníky anonymního charakteru. Vyšší reliability dotazníku je docíleno, pokud více otázek zjišťuje totožnou informaci (více odpovědi je vázáno na konkrétní okruh informací).

Délka dotazníku bývá kompromisem mezi požadavky výzkumníka a zájmem a schopnostmi respondenta. Délka by měla být taková, aby výzkumník získal kýžený data. Délka dotazníků bývá značně diferenciovaná, nicméně obecně lze říci, že se délka vyplňování pohybuje mezi 15 až 25 minutami. Pakliže jsou dotazníky až nepřiměřeně dlouhé, může to mít za následek unaveného respondenta a tím pádem i značně povrchní vyplnění otázek. Samozřejmě bychom vždy měli brát zřetel na věk respondentů – u mladších věkových skupin by měly být dotazníky co nejkratší. Při práci s dotazníkem je důležité zmínit pojem návratnost, jež značí poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených exemplářů. Samotné procento návratnosti není bráno jako kritérium kvalitního výzkumu, důležitou roli hrají kupříkladu i složení respondentů, kteří dotazník vrátili a vyplnili. (Gavora 2010, str. 128–135)

## 8. 5 Samotné dotazníkové šetření a jeho výsledky

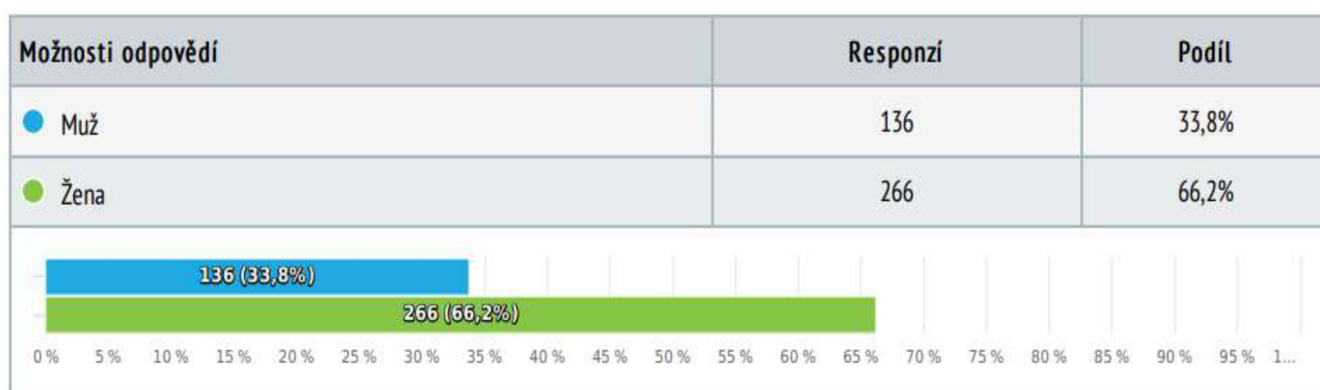
Jednou z metod výzkumu, kterou jsem se rozhodl pro své šetření využít, byla metoda dotazníkového šetření. Samotný dotazník byl vytvořen v aplikaci Surivo, která se právě na tvorbu dotazníků specializuje. Dotazník jsem mezi inkriminované vzdělávací instituce a jejich žáky resp. studenty distribuoval online formou – zcela konkrétně se jednalo o sdílený odkaz. Domnívám se, že v dnešní IT době je právě toto nejefektivnější, zároveň i nejrychlejší řešení, které je nasnadě. Dotazníkový výzkum byl určen žákům ZŠ – pouze však pro 8. a 9. ročníky, dále pak pro studenty terciálního stupně vzdělávání.

Oslovil jsem se svým výzkumem následující školy: ZŠ Lidickou v Hrádku nad Nisou, kde vyučuji na plný úvazek, ZŠ v Kamenickém Šenově, ZŠ Ještědskou v Liberci, soukromé gymnázium Doctrina v Liberci, dále OA v České Lípě a SUPŠS v Kamenickém Šenově. Věkově se tedy jednalo o respondenty v rozmezí 13 až 19 let. Dotazník otevřelo celkem 493 dětí, skutečně dokončených prací bylo 402, což se rovná návratnosti 82%. Průměrný čas potřebný k vyplňování dotazníku odpovídá 15 minutám. Dotazník obsahoval 20 otázek, přičemž se jednalo o otázky uzavřené, volné i škálovací.

### 8.5.1 Otázka č. 1: Jaké je tvé pohlaví?

#### 1 Jaké je tvé pohlaví?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x

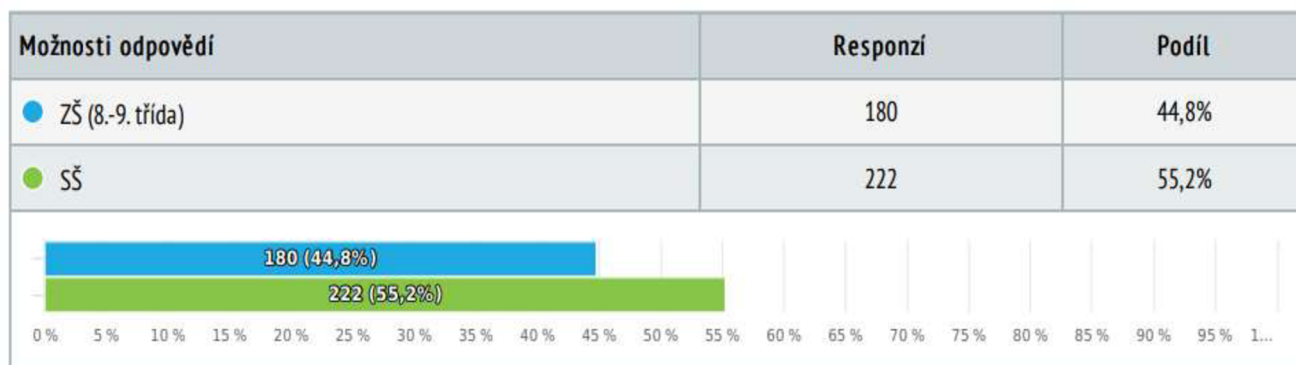


V souladu s následující tabulkou můžeme zcela jasně konstatovat, že se v převážné většině dotazníkového výzkumu jednalo o respondenty ženského pohlaví (počet 226 s procentuálním podílem 66%). Mužů bylo účastno pouze 136 z celkového množství.

## 8.5.2 Otázka č. 2: Jaký typ školy studuješ?

### 2 Jaký typ školy studuješ?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x

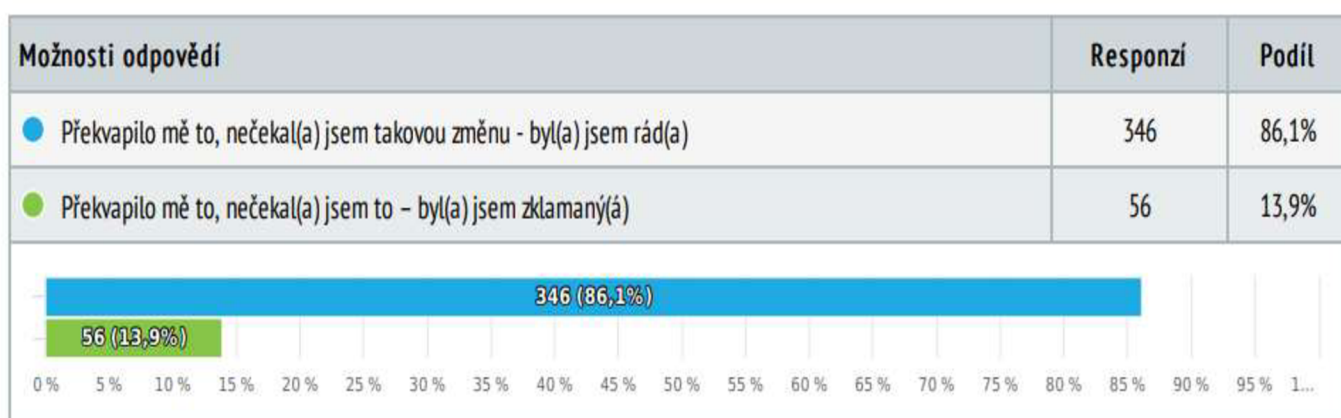


Z následujícího grafu je patrné, že počet respondentů ze středních a základních škol je téměř rovnoměrně rozdělen. O něco větší zastoupení nakonec převládlo u žáků SŠ – konkrétně se jednalo o 222 adolescentů. Poslední dva ročníky základního stupně vzdělávání zaškrtlo 180 lidí.

## 8.5.3 Otázka č. 3: Jak jsi reagoval (a), když ses dozvěděl (a) o tom, že se náhle budete učit z domova?

### 3 Jak jsi reagoval(a), když ses dozvěděl(a) o tom, že se náhle budete učit z domova?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



Tato otázka měla za cíl zjistit, jak respondenti reagovali na brskně vyhlášená vládní nařízení ohledně zavedení výuky online formou. Můžeme říci, že jasná většina respondentů byla sice

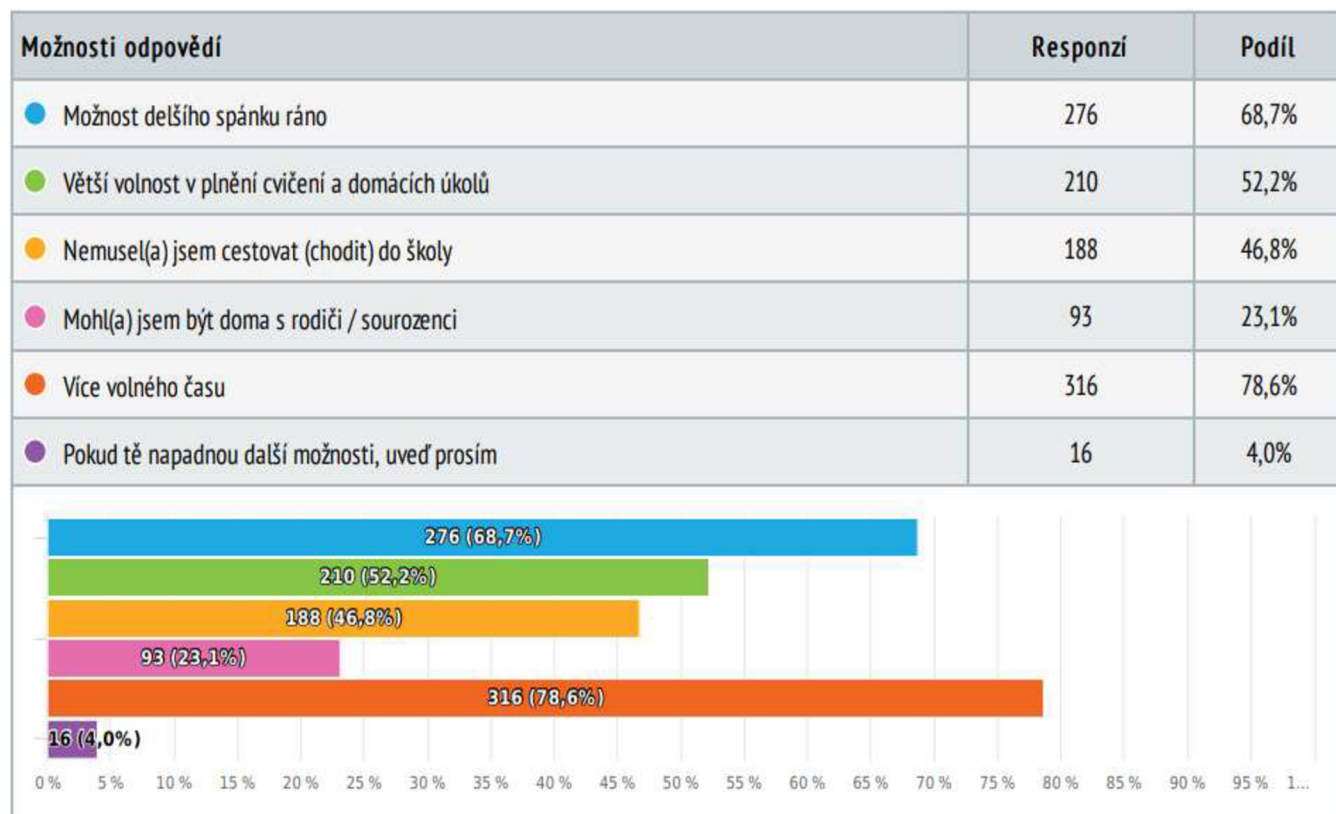


překvapena, ale s touto změnou souhlasila, resp. je potěšila. Zcela konkrétně se pro tuto možnost vyslovilo 86% odpovídajících. Naopak zklamaných dětí bylo pouze 14%.

#### 8.5.4 Otázka č. 4: Co se ti na distanční výuce (online) líbilo?

### 4 Co se ti na distanční výuce (online) líbilo?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



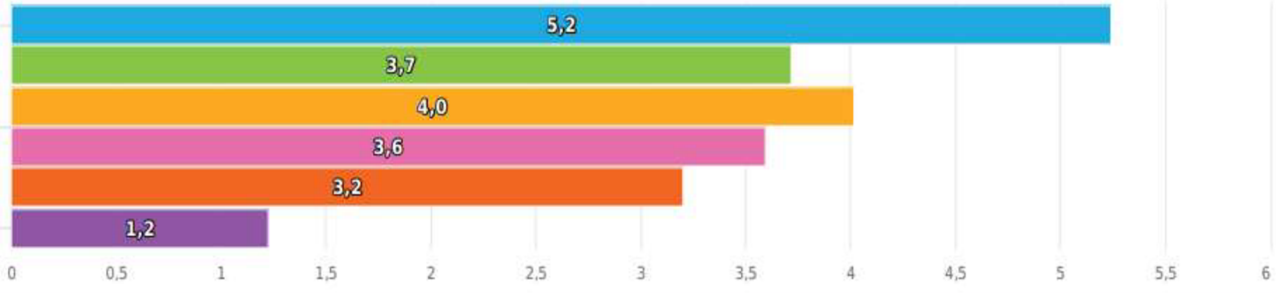
U této otázky měli respondenti za úkol nadefinovat, jaká pozitiva jim online vyučování přináší. Byla možnost zaškrtnout i více variant. Dle dostupných informací byla nejčastěji volena možnost mít více volného času – celých 79 % respondentů se pro tuto možnost vyjádřilo (316 účastníků). Druhou nejčastější responzí byla možnost delšího spánku ráno – pozitivně pozdější zvonění budíku vnímalo 69% odpovídajících (276 lidí). Třetí nejfrekventovanější eventualitou se stala větší volnost při plnění domácích úkolů a přípravy na výuku – 52%. Téměř identické procentuální zastoupení získala možnost nemuset chodit (cestovat, dopravovat se) do a ze školy – zde to odpovídá 47% z celku. Nejméně hlasů obdržela varianta trávit více svého času s rodinnými příslušníky / sourozenci (23%). U varianty jiné byla škála odpovědí příliš obtížná k vypíchnutí pouze jedné konkrétní, která by jasně dominovala.

## 8.5.5 Otázka č. 5: Co naopak vidíš jako negativum distančního vyučování

### 5 Co naopak vidíš jako negativum distančního vyučování?

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x

Odpověď	Důležitost
Omezení sociálního kontaktu – nemožnost vidat se s kamarády, spolužáky, rodinou ●	5,2
Vyšší nároky učitelů během výuky ●	3,7
Zákaz pořádání kulturních, sportovních a společenských akcí ●	4,0
Jednotvárnost denního režimu ●	3,6
Nuda ●	3,2
Pokud tě napadnou další možnosti, uveď prosím ●	1,2



Odpověď	Důležitost
Omezení sociálního kontaktu – nemožnost vidat se s kamarády, spolužáky, rodinou ●	5,2
Vyšší nároky učitelů během výuky ●	3,7
Zákaz pořádání kulturních, sportovních a společenských akcí ●	4,0
Jednotvárnost denního režimu ●	3,6
Nuda ●	3,2
Pokud tě napadnou další možnosti, uveď prosím ●	1,2

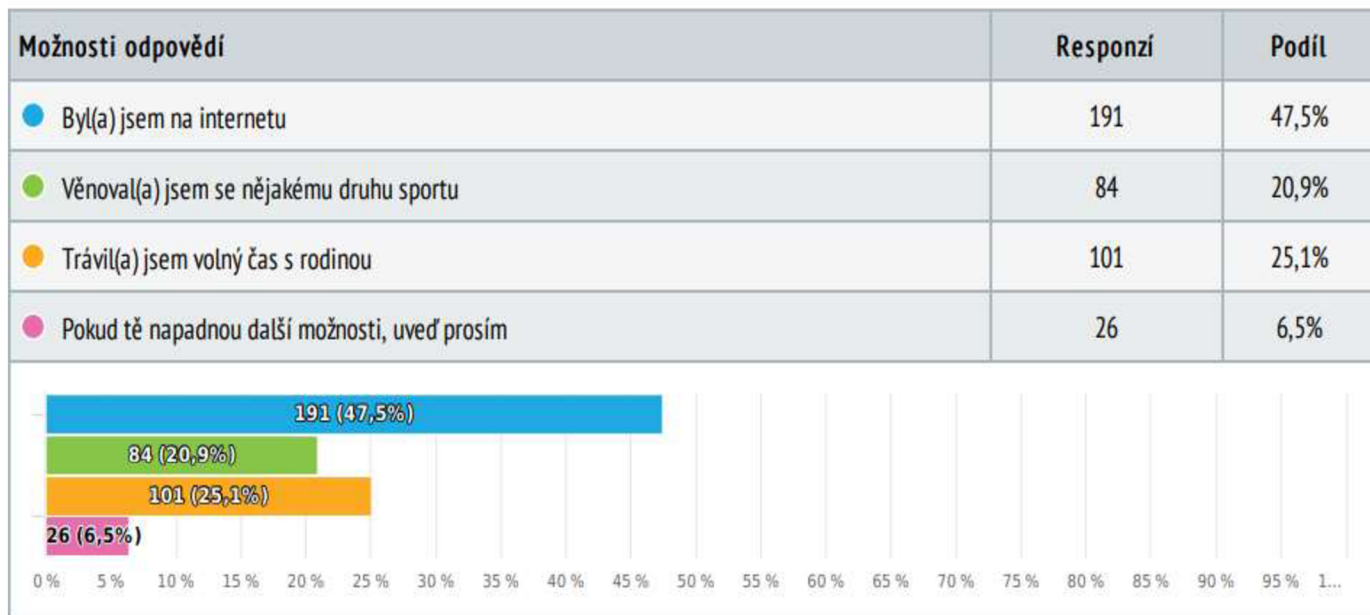
Předcházející otázka cílila na pozitivní stránky distanční výuky, není tedy velkým překvapením, že otázka s pořadovým číslem 5 se musí zákonitě ptát na to, co se žákům a studentům na neosobní výuce naopak nepozdávalo.

Nejvíce se respondentům přičil zákaz cílený na omezování sociálních vazeb a kontaktů. Právě nemožnost vidat své blízké, spolužáky a kamarády zaškrtilo největší množství dotazovaných. Zcela konkrétně tato eventualita získala od vyplňujících nejvyšší hodnotu důležitosti (5,2). Na druhém místě (důležitost 4) se dle hlasování umístil zákaz konání kulturních, sportovních a společenských akcí. Téměř shodně se umístily možnosti větších nároků během online hodin ze strany vyučujících (3,7) a jednotvárnost denního rytmu (3,6). Možnost nuda získala váhu 3,2. V kolonce jiné se nejčastěji zmiňovaly technické problémy či nedostatek PC v rodinách.

## 8.5.6 Otázka č. 6: Co jsi dělal (a) po skončení online vyučování?

### 6 Co jsi dělal(a) po skončení online vyučování?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



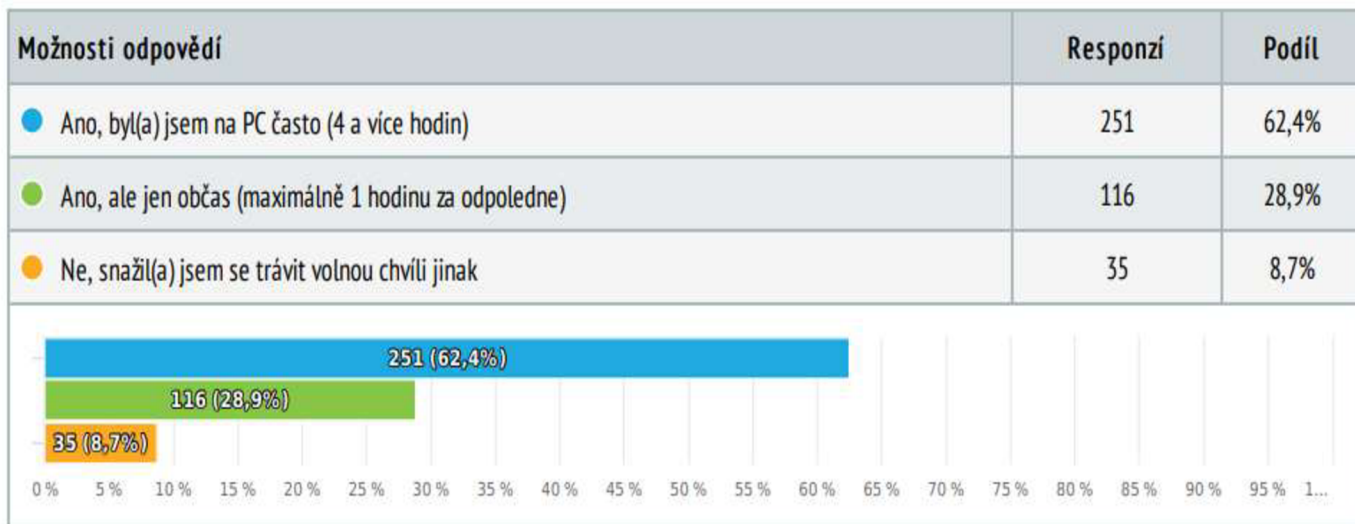
Tato otázka měla za úkol zjistit, jak respondenti trávili volný čas – resp. čas po skončení distanční výuky.

Podle očekávání nejvíce hlasů dali respondenti kolonce trávení volného času na internetu – takto volilo 191 jedinců, což odpovídá podílu 47,5% z celku. Druhou nejobsazovanější volbou byla možnost trávení odpoledne s rodinou (101 odpovědí a 25% podíl). Třetí jasně definovanou položkou v seznamu byla varianta věnování se nějakému druhu sportu – tento řádek označilo 84 osob (21%). Mezi odpověďmi v kolonce jiné se mimo jiné objevovaly možnosti jako domácí práce, relaxační a meditační techniky atp.

### 8.5.7 Otázka č. 7: Trávil (a) jsi čas na PC/telefonu (na internetu) i po skončení výuky?

## 7 Trávil(a) jsi čas na PC/telefonu (na internetu) i po skončení výuky?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



Následující otázka si kladla za úkol zjistit, kolik času na internetu tráví studující po skončení hodiny.

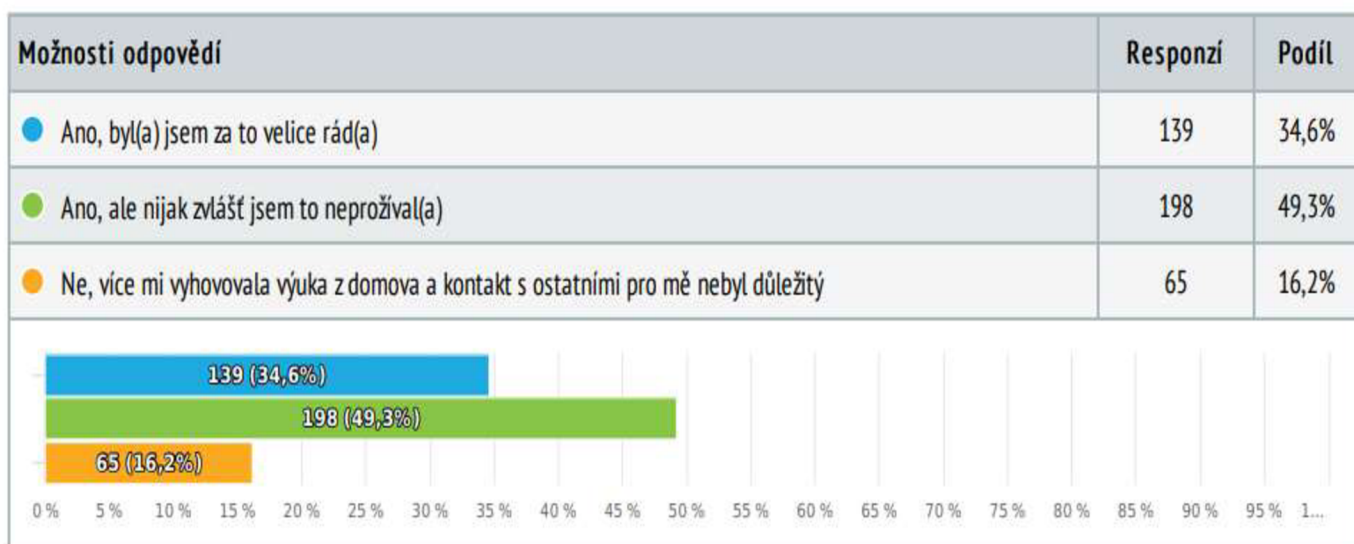
Pod pojmem často bylo specifikováno 4 a více hodin. Právě pro tuto alternativu se rozhodlo nejvíce respondentů – zcela konkrétně 251 lidí – matematicky to odpovídá podílu 62%.

Variantu občas, tedy maximálně jednu hodinu během odpoledne, vybralo 116 odpovídajících (29%). Odpověď ne, snažila jsem se využít svůj volný čas jinou činností, uvedlo necelých 10% osob.

8.5.8 Otázka č. 8: Po skončení vládních opatření jsi byl (a) rád (a), že se můžeš opětovně vídat se svými spolužáky a učiteli ve škole, tak jako dříve?

## 8 Po skončení vládních opatření jsi byl(a) rád(a), že se můžeš opětovně vídat se svými spolužáky a učiteli ve škole, tak jako dříve?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



U této otázky mě zajímalo, jak respondenti reagovali na tu skutečnost, že se po zrušení drtivé většiny vládních restrikcí mohli vrátit do školy. Otázka obsahovala výběr ze tří možností. Největší množství odpovědí se sesbíralo u varianty ano, avšak nikterak zvlášť jsem to neprožíval (a) – právě téměř polovina všech responzí patřila této kolonce. O něco více emotivně laděná varianta ano, byl (a) jsem za to velice rád (a), obsadila druhé místo. S tímto popisem skutečnosti se ztotožnilo 139 osob, cca 35%. Naopak online vyučování shledalo jako atraktivnější 16% lidí.



8.5.9 Otázka č. 9: Vyskytly se během distanční výuky nějaké technické problémy? (Např. nekvalitní internetové připojení, nedostatek počítačů v domácnosti atp.?) Pakliže ano, napiš jaké

9 Vyskytly se během distanční výuky nějaké technické problémy? (Např. nekvalitní internetové připojení, nedostatek počítačů v domácnosti atp.?) Pakliže ano, napiš jaké

*Textová odpověď, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x*

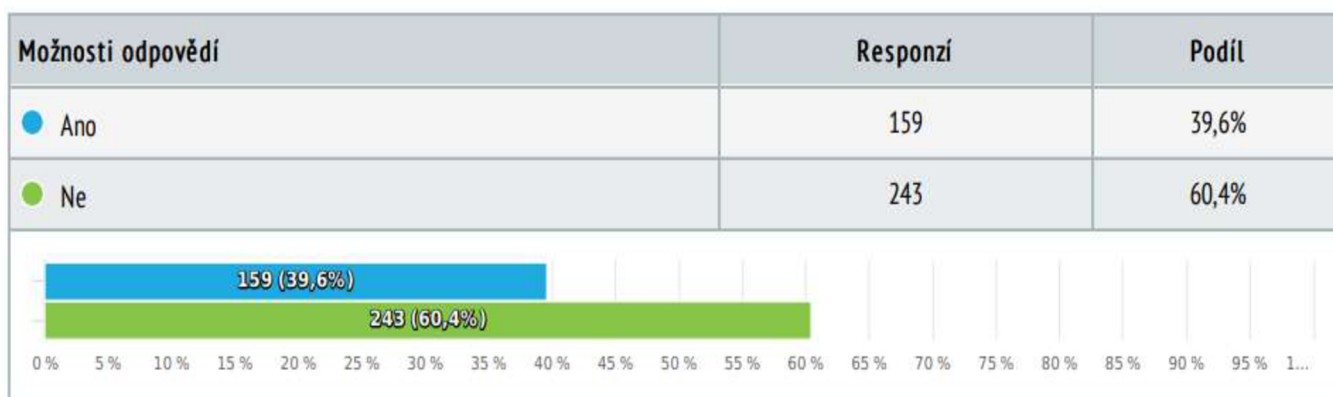
Otázka č. 9 byla první otázkou volnou, respondenti tedy měli za úkol sami napsat svou odpověď. Zajímalo mě, zda se během toho dlouhého období lockdownů a jiných restrikcí vyskytly obtíže technického rázu ve spojitosti se vzděláváním.

Podle očekávání se nejvíce skloňovaly problémy s internetem, ať už slabé či žádné připojení, dále pak potíže s mikrofonom, webovými kamerami, či připojování do virtuálních učeben. Nežádka kdy se tu objevovala odpověď, že v zejména vícečlenné rodině neměli dostatek aparátů k zabezpečení výuky pro všechny své děti, případně i rodinné příslušníky v bytě/domě. Část dotazovaných rovněž uvedlo, že se objevily obtíže na straně vyučujících, myšleno v tom smyslu, že pedagogové nebyli dostatečně kompetentní v oblasti ICT a následné obsluze technických zařízení.

### 8.5.10 Otázka č. 10: Posílila ti online výuka vztah s rodinou či sourozenci?

## 10 Posílila ti online výuka vztah s rodinou či sourozenci?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



Na tomto místě jsem se ptal, zda si respondenti během distančního vyučování více utužili sourozenecké a rodinné vztahy. 243 jedinců (60%) odpovědělo na tento dotaz záporně.

### 8.5.11 Otázka č. 11: Jakým novým aktivitám ses začal (a) v tomto období věnovat? Vypiš

## 11 Jakým novým aktivitám ses začal(a) v tomto období věnovat? Vypiš.

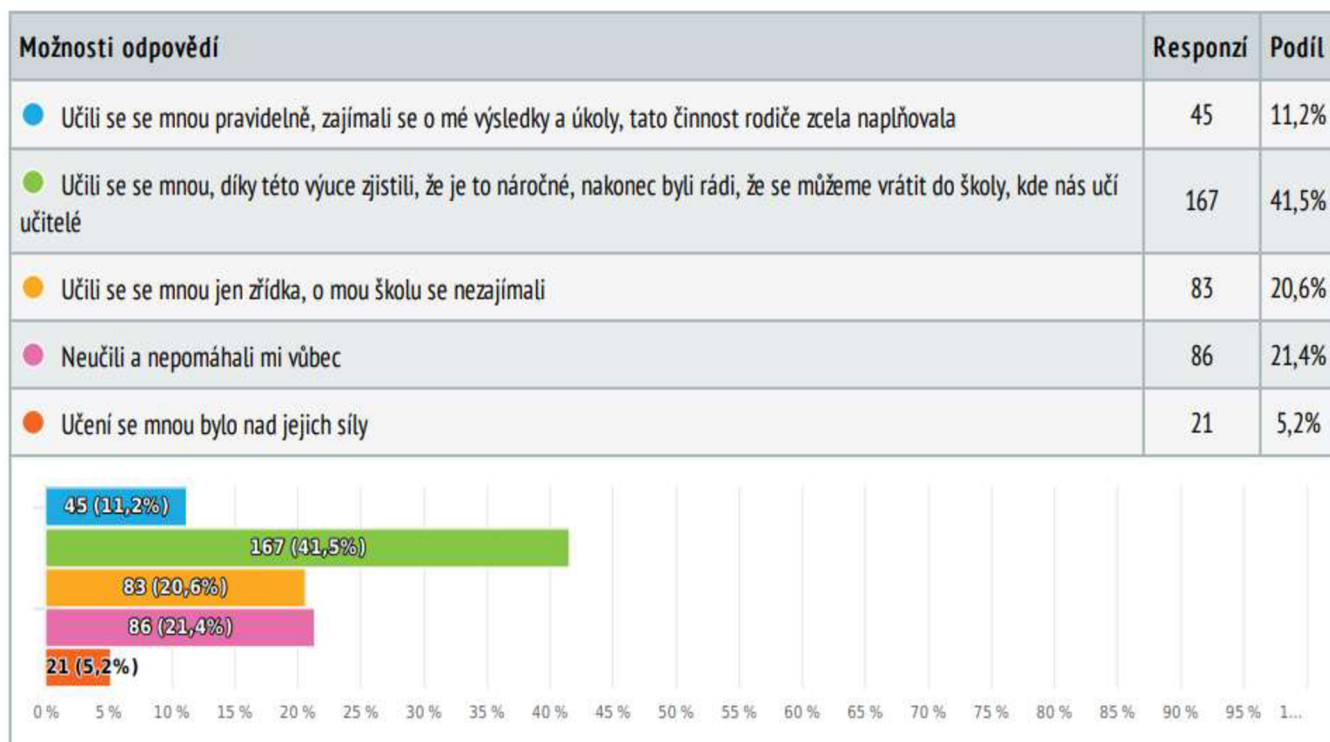
Textová odpověď, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x

Tato otázka byla opět konstruována tak, že nebyly dány žádné možnosti. Žáci nejčastěji uváděli, že se začali věnovat různým druhům sportu, nejčastěji se ve výčtu aktivit objevoval běh, dále pak cvičení doma nebo v posilovně, vaření, psaní různých textů, malování, kreslení. Z ručních prací převažovalo háčkování a pletení. Velice často zaznívala odpověď intenzivní hraní nových online her. Kromě těch her virtuálních se často zmiňovaly ty společenské /deskové. Kromě učení v rámci vyučování mnoho lidí uvádělo, že se během období uzávěrek zaobírali studiem nových cizích jazyků.

## 8.5.12 Otázka č. 12: Jak se na výuce podíleli tví rodiče?

### 12 Jak se na výuce podíleli tví rodiče?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



Velice důležitým prvkem se v době proticovidových opatření stala rodina. Právě z tohoto důvodu cílila můj další dotaz k této instituci. Tázal jsem se na míru zapojení rodičů do procesu učení vlastních ratolestí.

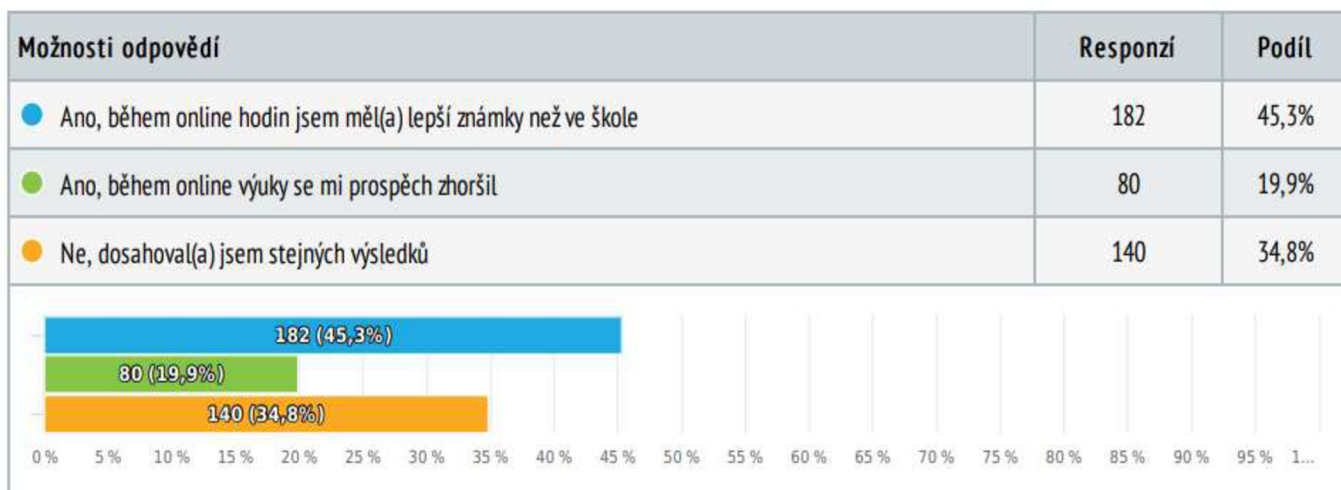
Nejvyšším počtem responzí (167) se mohla pyšnit varianta: rodiče se se mnou učili, díky tomuto procesu zjistili, jak je to náročné, následně proto byli rádi, že se můžeme vrátit do školy, kde nás učí pedagogové, což odpovídá 41%. Naopak nulové zapojení rodičů do procesu edukace svých dětí vybralo 21,5% dotazovaných. Téměř shodně skončila eventualita, že se s nimi rodiče učili pouze čas od času (rovněž necelých 21%). Rodiče věnovali výuce dětí značnou pozornost v případě 11% tázaných. Konečně 5% studujících uvedlo, že učení bylo pro jejich rodiče příliš náročné.



### 8.5.13 Otázka č. 13: Změnil se ti nějak výrazně školní prospěch během výuky z domova?

## 13 Změnil se ti nějak výrazně školní prospěch během výuky z domova?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x

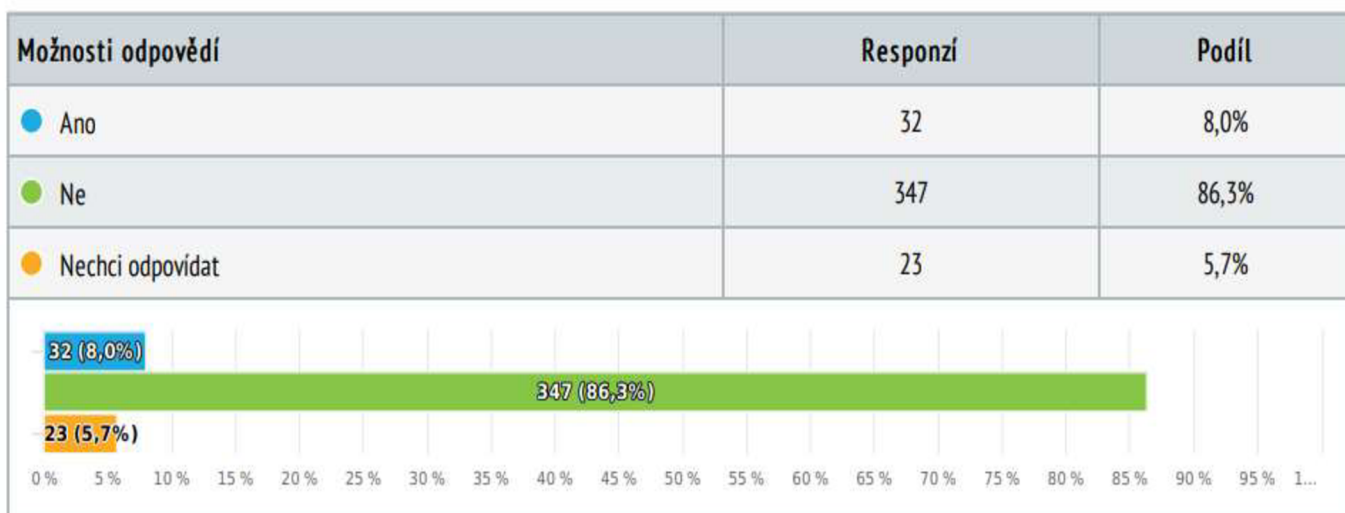


Dotaz s pořadovým číslem 13 se zaměřil na to, zda se žákům nějakým způsobem měnil školní prospěch v období vládních restrikcí. Největším, nikterak však suverénním poměrem zvítězila varianta ano, během online seminářů jsem dosahoval lepších známek než ve škole. Takto odpovídalo 182 zúčastněných (45%). Opačné garde, tedy že během distančních hodin měli respondenti horší známky než při výuce osobní, zvolilo pouze cca 20% z celku. Zbytek (35%) zaškrtl možnost, že jejich klasifikace byla víceméně shodná v obou typech výuky.

8.5.14 Otázka č. 14: Navštívil (a) jsi během distanční výuky nějakého odborníka? Např. psychologa, psychoterapeuta?

## 14 Navštívil(a) jsi během distanční výuky nějakého odborníka? Např. psychologa, psychoterapeuta?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x

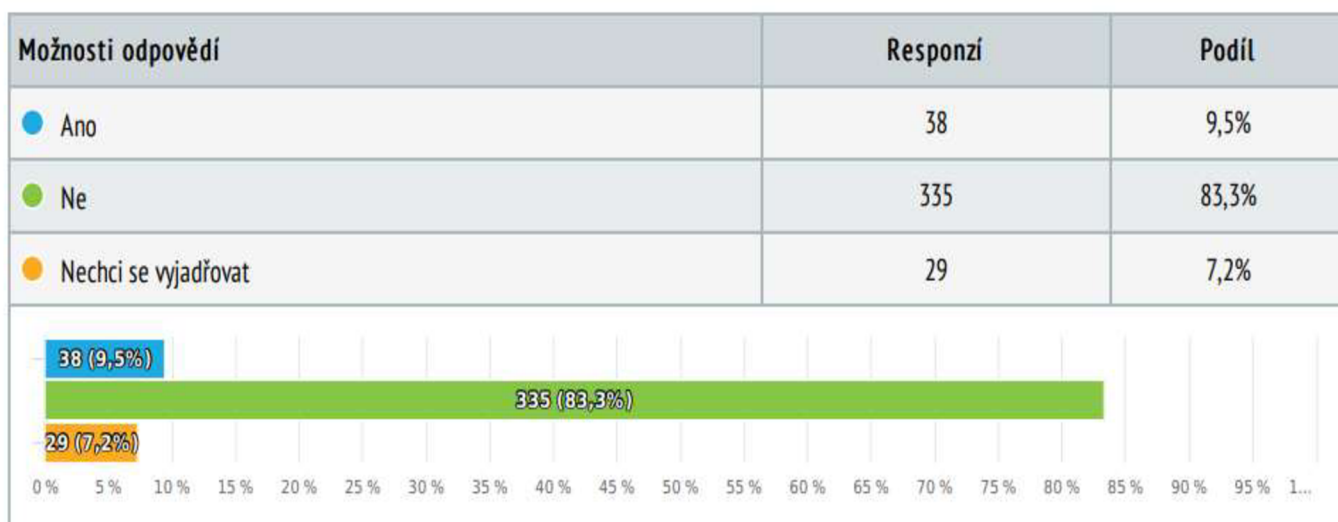


Na základě těchto podkladů jasně vychází, že naprostá majorita všech odpovědí patří kolonce ne. Hned 347 (86%) dotazovaných uvedlo, že nenavštívilo během krize žádného odborníka. Pouze 8% odpovědělo, že byla odborná pomoc vyhledána. Zbytku respondentů přišla tato otázka příliš intimní, a proto zvolili možnost neodpovídat.

8.5.15 Otázka č. 15: Vyhledal (a) jsi odborníka např. psychologa, psychoterapeuta po skončení covidové pandemie, který by ti pomohl vypořádat se s negativními důsledky vlivem vládních opatření ohledně online výuky?

15 Vyhledal(a) jsi odborníka např. psychologa, psychoterapeuta po skončení covidové pandemie, který by ti pomohl vypořádat se s negativními důsledky vlivem vládních opatření ohledně online výuky?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



Tato otázka velmi úzce navazuje na tu předchozí – na rozdíl od ní se však ptá, zda respondent využil možnosti kontaktovat odborníka až **po skončení** covidových restrikcí ze strany vlády. Tyto dvě otázky byly takto položeny záměrně, jelikož jsem chtěl zjistit, zda se budou jednotlivé odpovědi dotazovaných nějakým zásadním způsobem lišit. Nestalo se tak. Opět, tak jako u předchozího dotazu zcela jasně dominuje záporná odpověď. Ta je diferenční pouze v rádech několika zanedbatelných desetín procent. Psychologa nevyžilo 335 lidí z celku – 83,3%. O nepatrný zlomek si rovněž polepšila možnost ano. Kladně odpovídalo 9,5% vzorku. Nevyjádřilo se 7% účastníků.

Osobně jsem očekával, že by se tyto dvě otázky mohly o něco více lišit. Takto se dá říci, že jsou údaje téměř zcela identické.

8.5.16 Otázka č. 16: Co z nabídky pro tebe bylo náročné z psychického hlediska v době pandemie?

## 16 Co z nabídky bylo pro tebe náročné z psychického hlediska v době pandemie?

Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x

Odpověď	Důležitost
Pocit osamění ●	6,6
Ztráta zavedeného režimu ●	6,3
Nejistota a strach z dalšího vývoje ●	5,7
Poruchy spánku ●	4,7
Nízká motivace k učení ●	6,4
Ponorková nemoc v rodině - stále spolu v malém prostoru ●	4,0
Jednotvárnost a neměnnost (stereotypizace) denního režimu ●	4,5
Hádky v rodině ●	3,3
Nedostatek klidu na práci ●	3,6

Odpověď	Důležitost
Pocit osamění ●	6,6
Ztráta zavedeného režimu ●	6,3
Nejistota a strach z dalšího vývoje ●	5,7
Poruchy spánku ●	4,7
Nízká motivace k učení ●	6,4
Ponorková nemoc v rodině - stále spolu v malém prostoru ●	4,0
Jednotvárnost a neměnnost (stereotypizace) denního režimu ●	4,5
Hádky v rodině ●	3,3
Nedostatek klidu na práci ●	3,6

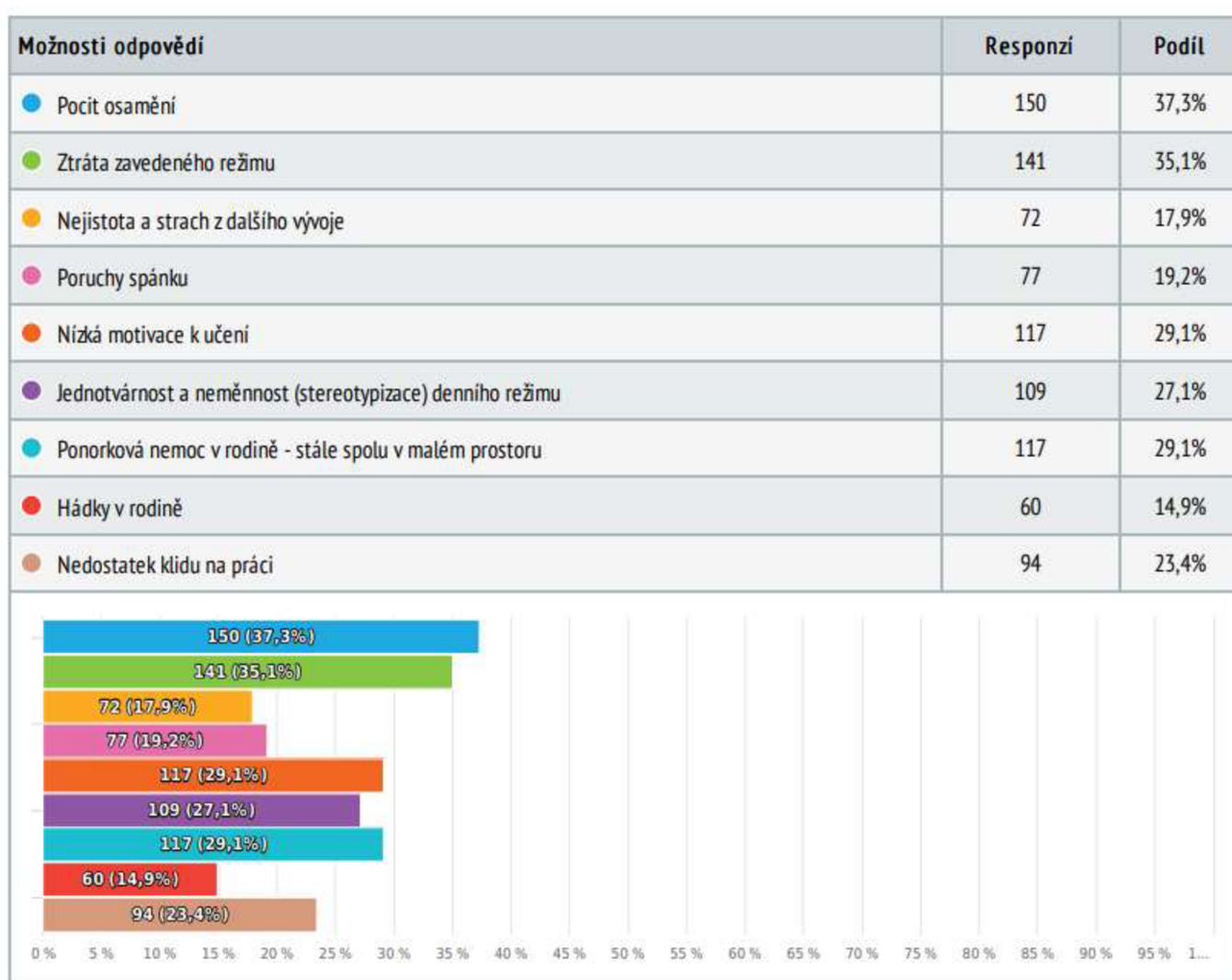
Otázky 16 a 17 jsou dle mého názoru pro výpovědní hodnotu a vzhledem k formulovaným cílům této závěrečné odborné práce zcela zásadní. Tato otázka má za úkol zmapovat a definovat nejpalčivější problémy a těžkosti žáků vzhledem k jejich psychickému vývoji a zdraví. Dotazovaní měli za úkol seřadit dané psychické neduhy podle toho, jak obtížné pro samotné respondenty bylo v době koronavirové krize dané obtíže překonat a čelit jim. Největší důležitost (vážnost) přikládali účastníci možnosti pocit osamění. Osamocení získala hodnotu 6,6. Jen o něco méně obdržela eventualita nízká motivace k učení (6,4). O jednu desetinu horší výsledek zaznamenala varianta ztráta zavedeného režimu (6,3).

Konečnou vážností 5,7 byla ohodnocena kolonka nejistota z dalšího vývoje. Další obtíže, které nebyly respondenty označeny, jako marginální jsou: poruchy spánku (4,7), stereotypizace (4,5), ponorková nemoc (4), nedostatek klidu na práci (3,7). Nejmenší váhu obdržela varianta hádky v rodině.

8.5.17 Otázka č. 17: Co z uvedené nabídky se vytratilo poté, co ses mohl vrátit do školy a kolektivu třídy?

## 17 Co z uvedené nabídky se vytratilo poté, co ses vrátil do školy a kolektivu třídy? (Navazuje na předchozí otázku)

*Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x*



U této otázky jsem se tázal na to, které z daných možností vymizely poté, co se žáci a studenti mohli vrátit do klasického modu vyučování. 150 osob (37%) vybralo, že jim po návratu do školy odezněly pocity osamocení. Jen o něco méně lidí (35%) vybralo řádek ztrátu zavedeného režimu. Následovaly možnosti nízké motivace k učení a ponorkové nemoci (obě



dosáhly shodně 29%). Téměř totožně dopadla varianta stereotypizace denního režimu (27%). 94 jedinců vybralo eventualitu nedostatek klidu na práci. Ostatní varianty skončily pod hranicí 20%. Nejméně byly dle mínění dotazovaných s covidovými restrikcemi spojovány rodinné hádky. Největší propad v konečném pořadí v otázkách 16 a 17 zaznamenala možnost nejistota a strach z dalšího možného vývoje. Dle toho můžeme tedy vyvozovat, že nejistota a strach z budoucnosti respondenty trápí i nadále a že nejsou tyto stavy zapříčiněny pouze tímto inkriminovaným obdobím.

8.5.18 Otázka č. 18: Přetrvávají u tebe některé obtíže, se kterými jsi během covidu navštívil (a) např. psychologa, psychoterapeuta, až do současné doby? Uveď prosím...

18 Přetrvávají u tebe některé obtíže, se kterými jsi během covidu navštívil(a) např. psychologa, psychoterapeuta, až do současné doby? Uveď prosím....

*Textová odpověď, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x*

Tato otázka přinesla poměrně velké množství psychických obtíží, které si dotazování spojují s obdobím distanční výuky. Jako příklad lze uvést nízká motivace k jakékoliv činnosti, plačtivost, poruchy příjmu potravy, zejména však pocity osamění, strach z navazování (nových) sociálních kontaktů, nezájem o nové věci a aktivity, nejistota a strach při konverzaci s dalšími lidmi, deprese, stres, někteří si na sobě všímají, že drastickým způsobem omezili vycházky do přírody. Někteří si všímají, že se část (zejména té mladší) populace desocializovala. Přesto však platí to, co jsem již psal u minulých otázek, drtivá většina tázaných uvedla, že u psychologa nebyla a nepozoruje na sobě nějaké závažnější potíže psychického charakteru.

8.5.19 Otázka č. 19: Jak zpětně hodnotíš dobu distanční výuky a vládních nařízení spojených s koronavirovou krizí?

## 19 Jak zpětně hodnotíš dobu distanční výuky a vládních nařízení spojených s koronavirovou krizí?

Výběr z možností, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x



V tomto bodě mě zajímalo, jak žáci hodnotí takto retrospektivně dobu vládních omezení, která měla za úkol mírnit nákazu.

Necelá polovina respondentů uvedla, že jim doba koronavirové krize a distančního vzdělávání nevadila. Takto odpovídalo 188 lidí (necelých 47%). Poněkud vyhraněnější názor mělo 36% oslovených, toto množství hodnotilo onu dobu negativně a neschvalovalo takto tvrdé zásahy do občanské společnosti. Naproti tomu zbylá část celku (17%) hodnotila dobu lockdownů jako vesměs dobrou a vyhovující.

8.5.20 Otázka č. 20: Kdyby se vládní opatření a covidová doba opakovala, co bys udělal (a) jinak?

## 20 Kdyby se vládní nařízení a covidová doba opakovala, co bys udělal(a) jinak?

Textová odpověď, zodpovězeno 402 x, nezodpovězeno 0 x

Poslední otázka měla volnou odpověď. V drtivé většině však studenti uvedli, že by neměnili nic. Pokud by už něco měnili, tak zejména lepší komunikaci se školou, více by se věnovali učení, chodili častěji ven s kamarády ven. Někteří by se již neuchylovali k plošným a drakonickým zákazům ze strany vládních činitelů.

## **8. 6 Rozhovory**

### 8. 6. 1 Rozhovor s výchovnou a kariérovou poradkyní

S rozhovorem souhlasila výchovná a kariérová poradkyně paní Mgr. Ivana Novotná, která mimo jiné vyučuje i český jazyk na ZŠ v Kamenickém Šenově.

#### **Jak byste Vy osobně charakterizovala dobu koronavirové krize?**

Toto období nás všechny zaskočilo – samotné pedagogy, rodiče i žáky. Já i další pedagogové jsme byli nuceni naučit se využívat ve výuce moderní technologie v mnohem větší míře než doposud. Co se rodičů týká, tam to bylo individuální – někteří rodiče na výuce participovali, někteří nikoliv. Stejně tak to lze popsat i žáků.

#### **Podařilo se Vaší škole přejít ihned do modu dálkové výuky?**

Na naší škole byl rozjezd poněkud pomalejší. V prvních týdnech jsme prováděli monitoring – snažili jsme se např. získat dodatečné informace, snažili jsme se zjistit, jak vyučují jiné školy v okolí atp. Já jako vyučující ČJ, tedy jednoho ze stěžejních předmětů, jsem měla navýšen počet hodin, i pro možnost připravit deváté ročníky k přijímacím řízením na SŠ. Dále jsme vyučovala Svět práce, který se konal jedno za dva týdny, i tam jsme výuku zprostředkovali, jelikož dlouhé prostoje jsem připustit nechtěla. Nejprve jsme tedy věřili, že by se mohlo jednat jen o několik týdnů, následně již bylo jasné, že se toto období distanční výuky protáhne na mnohem delší etapu. Čili obecně lze mohu říci, že jsme měli trochu vlašnější start.

#### **Co bylo dle Vašeho úsudky pro žáky resp. studenty nejsložitější z psychického pohledu?**

Domnívám se, že některé děti nejsou zcela samostatné a je pro ně i ve škole poněkud problematické nalézt motivaci k učení. V tuto dobu tedy tato úloha mnohem více přechází na bedra samotných rodičů, a bylo pouze na nich, jak a zda vůbec budou se svými dětmi v tomto ohledu pracovat.

Dále bych ještě zmínila problémy technického rázu, kdy bylo v řadách rodin problematické zajistit dostatečně kvalitní připojení či sehnat dostatek počítačů (zejména ve vícečlenných rodinách), což také mohlo následně ovlivnit vůli a chuť pokračovat ve školní docházce.

Celkově bych to asi charakterizovala jako problém s nalezením motivace a vůle pracovat v nastoleném trendu. O některých jedincích víme, že ani nevstávali z postele, čili ztráta nějaké



rutiny. Někteří žáci nezapínali během online hodiny kamery, tudíž jsme s nimi nemohli navázat kontakt.

**Nyní bych se rád zeptal na téma socializace. Velice často se zmiňovaly problémy spojené s tímto pojmem. Je vůbec podle Vás možné zapomenout socializovat se?**

Některé děti byly rády, že nemusely v kolektivu být, jiným ten nulový sociální kontakt se spolužáky scházel. Zpětně je patrné, že ještě nyní není dost dětí schopno ty sociální kontakty navázat, nebo v nich pokračovat. Někteří dokonce s navazování sociálního kontaktu v dané třídě ani začít nemohli (např. žáci prvních ročníků). Mám zkušenosti, že někteří žáci museli v tomto ohledu vyhledat odborníka, jelikož se jim do školy plné dětí nechce, a tento stav jim činí značné psychické problémy. Víím, že část těchto dětí nebyla již více než tři měsíce ve škole. Je neoddiskutovatelné, že socializace byla silně poznamenána a ochromena.

**Zaznamenala jste, že by se děti vyloženě těšily zpátky do školy a do třídního kolektivu?**

Nedokáži to vyjádřit nějak exaktně, ale myslím si, že se mnohem více zpět do školních lavic těšily děti na prvním stupni – tam je to ale dáno i tím, že spolu tráví mnohem více času po škole – nejen během samotného vyučování, ale i následně v družině či v rámci zájmových kroužků. Co se druhostupňových žáků týká, tak tam spatřuji mnohem více apatie a nechuti - velice často již vyžadují, aby byly do výuky implementovány moderní technologie. Ty klasické vyučovací metody již tolik netáhnou.

**V čem shledáváte pozitiva distanční výuky?**

Za sebe samou musím zmínit využívání moderních technologií při práci – zjistili jsme, že nám mohou být nápomocné. Nejen ve výuce ale i třeba v rámci kariérového poradenství. Často využíváme možnost uskutečnit online hovory a konference pro diskuzi se zákonnými zástupci a samotnými žáky. Například pokud je žák či žákyně dlouhodobě nemocný(á). Jinak jsem však zastánkyní osobní výuky, nejsem přesvědčena o tom, že má distanční výuka a neosobní forma výuka mnoho pozitiv. Výuka na dálku pro mě nebyla perspektivní a doufám, že se již distanční výuka nevrátí.

## **Nyní bych se rád přesunul k tématu rodina. Jak vnímáte roli rodiny v době koronavirové krize?**

Nedá se to paušalizovat, nicméně bych začala u tématu matek samoživitelek. Tam bylo pro ně nesmírně náročné obstarat více dětí zejména po technické stránce. Dále bylo možnost pro samotné rodiče zjistit, jak práce s dítětem vypadá, jak reaguje na vyučujícího, jak se jejich potomci vzdělávají atp. V některých rodinách se však vůbec nepomáhalo. Byly to například děti zdravotníků a lékařů. Jednoznačně však chci vyzdvihnout, že i pro samotné rodiče to byla zcela nová a náročná situace, na kterou se museli naučit reagovat a pracovat s ní. Je ovšem pravdou, že se v době domácí výuky museli rodiče starat mnohem více a svědomitěji o pozitivní výchovu a motivaci, jelikož pozice učitele byla v té době značně omezena. Neměli jsme na ně jako pedagogové takový vliv a tak velké množství „pák“, jako je tomu ve škole při klasické výuce.

## **Co Vám tato doba ukázala? V čem Vás změnila?**

Ukázala mi, že se může učit i jinak. Nutí mě to zamyslet se nad tím, zda bychom nemohli výuku uchopit trošičku odlišněji. Zda by třeba nestálo za to, více obohatit vyučování moderními aplikacemi. Byla to bezpochyby zkouška pro všechny. Pro mě to byla doba, kdy jsem byla nucena naučit se práci s moderními technologiemi.

## **Kdyby se tato doba opakovala, co byste udělala jinak?**

Pakliže bychom toto museli ještě někdy podstoupit, začala bych učit neprodleně. Cítím, že se během tohoto období ve vzdělávacím procesu objevila mezera, a cítím, že ji již nezalepíme. Asi jsme neměli být toliko opatrní. Sami jsme tlačili vedení, abychom již začali s výukou. Vím, že některé školy začaly ještě déle. Nečekali jsme to, byla spousta kolegů, kteří se seznamovali s novými technologiemi. Začali bychom učit dříve. Mám informace i o bývalých žácích naší školy, kteří vyprávěli, že na učilištích absolvovali praktickou výuku pouze online. Např. zdravotní sestry se učily převlíkat postele online, automechanici byli nuceni zapojovat součástky stejným způsobem. Tyto informace ve mně vzbuzují značné obavy v tom smyslu, jak relevantní a účinná byla výuka v tomto dvouletém období, zejména když si uvědomíme, že se učni vzdělávají pouze 3 roky. Jak jsem již jednou zmínila, už se jen modlím, aby se covidová éra nevrátila. Bohužel jsem neskončila příliš pozitivně, za což se omlouvám...

### 8. 6. 2 Rozhovor s psychoterapeutkou a vyučující na gymnáziu

Následující rozhovor mi poskytla vyučující na soukromém gymnáziu Doctrina, kde vyučuje semináře psychologie, a psychoterapeutka paní Mgr. Petra Stěhulová.

#### **Jak byste charakterizovala období covidových opatření?**

Popsala bych ho jako období velice náročné. Všichni jsme se učili fungovat v online prostředí. Museli jsme se velice rychle adaptovat, jelikož na nás jako vyučující byly kladeny vysoké nároky v tom smyslu, abychom garantovali kvalitní výuku. Hledali jsme řešení dobré spolupráce atp. Musela jsem vytvářet spoustu materiálů, dále jsem musela ihned poskytnout feedback, což mělo za následek, že jsem pracovala mnoho hodin denně. Bylo to i náročné z toho hlediska, že jsem se snažila o to, aby byla výuka pro studenty co nejpříjemnější a nejzábavnější. Za mě toto byla velice náročná doba.

#### **Vaše škola tedy začala ihned po vyhlášení zákazu na osobní výuce fungovat online?**

Ano, dostali jsme nařízení, jak musíme výuku zprostředkovat. Já jsem se učila obsluhovat technologie za pochodu, ale opravdu jsme začali s výukou ihned.

#### **Co se Vám jevílo z psychického hlediska jako nejpálčivější problém z pohledu vašich studentů?**

Když bych nejprve začala hodnotit ty studijní povinnosti, tak musím zmínit nejednotnost v nárocích od jednotlivých vyučujících. Ne každý z nás byl dostatečně flexibilní. Někteří pedagogové dávali více domácích úkolů, než jak by tomu bylo při osobní výuce.

Co se sociálního aspektu týká, tak nejhůře hodnotím právě to sociální odloučení. Najednou bylo studentům odepřeno vidat se s vrstevníky a spolužáky. Následně (po skončení restrikcí) bylo pro studenty velice problematické navrátit se do běžného školního prostředí. Mnozí uvedli, že pro ně bylo těžké vydržet ve škole celý den a opětovně se adaptovat na běžný režim mezi lidmi. Rovněž se museli opět s ostatními povídat a komunikovat. Vytratil se dle mého soudu ten mezilidský aspekt, resp. zájem o ostatní, o rozvoj jejich vztahu atp. Víím, že někteří naši studenti byli nuceni vyhledat odbornou psychologickou pomoc. Dokonce mám zprávy o tom, že někteří jedinci byli nuceni naši školu opustit, jelikož nebyli schopni vyhovět těm „staronovým“ nárokům, jež na ně byly po návratu k osobní výuce kladeny.

### **Jak moc je podle Vás závažný problém socializační? Je vůbec možné zapomenout socializační proces?**

Dle mého toto velice úzce souvisí s emocemi. Když bych to popsala na sobě, tak se mi opravdu po tak dlouhé době strávené sama, do školy plné lidí nechtělo. Bylo to dáno tím, že ta doba sociálního odloučení byla značně dlouhá, a zvykli jsme si na to, že žijeme ve velice omezeném počtu lidí. Při této představě jsem na sobě pozorovala úzkost. Podobné stavy mohli prožívat i naši studenti. Není to tedy vysloveně o tom, že bychom zapomněli socializaci, ale že jsme trávili dlouho dobu sami. Online kontakty se od těch osobních liší v tom, že při neosobním setkání můžeme celkem snadno odejít, ale ty mezilidské jsou v tomto ohledu složitější a náročnější. Návrat ke starým návykům byl o to složitější, jelikož se udál poměrně rychle. Pro většinu populace bylo problematické opět přepnout do zcela odlišného modu, a to i přesto, že socializace je ukotvena v každém z nás.

Vybavuji si, že mnoho studentů sdělilo, že se při návratu do školy ocitli ve stavu úzkosti. Následně však většina z nich byla za návrat do školy ráda. A to nejen extroverti, ale i introverti. Domnívám se, že je to základní potřeba každého z nás, střetávat se s ostatními lidmi. Online vídání se nemůže nikdy zcela nahradit to osobní.

### **Lze takto paušalizovat tu skutečnost, že je jiné vnímání těchto kontaktů mezi introvertními a extrovertními jedinci?**

Určitě bych to nepaušalizovala, ale mám zkušenost, že někteří jedinci, kteří se jeví jako uzavřenější, si i v tomto období našli mnohá pozitiva. Přesto však potřebovali určitý počet nejbližších lidí a přátel, se kterými se za normálních okolností mohli vídat. Vnímám, že i otevřený jedinec, který byl středem společnosti a rád vystupoval před třídou, se po covidové etapě zcela změnil a stal se uzavřeným.

### **Mohla byste zmínit nějaká pozitiva dálkové výuky?**

Já hodnotím kladně to, že jsem musela být dochvilná, věděla jsem, že navazuje další hodina. Naučilo mě to time managementu, byla jsem nucena lépe plánovat. Mohla jsem si lépe určovat metody. Dále jsem se naučila pracovat s jinými programy a aplikacemi. Jedná se o interaktivní metody, které využívám i dnes. Vše můžu studentům zadat online a není třeba toliko kopírovat atp. Sama za sebe jsem se zlepšila v práci s IT.

### **Jak byste charakterizovala roli rodiny v tomto období?**

Jsem přesvědčena o tom, že rodiny měly v této době velký úkol. Mohly si osahat a zjistit, jak jednotliví členové fungují. Některé rodiny se tímto stmelily, dokázaly se semknout a spolupracovat. Toto byla ta ideální rodina. Mnozí rodiče však na výuce svých dětí nekooperovali. Často se v této zkoušce ukázalo, jakou skutečnou roli a funkci rodina zastávala. V každé rodině muselo dojít k ponorkové nemoci, domnívám se však, že mohla sloužit jako skutečný obraz reality a skutečných vazeb mezi jednotlivými příslušníky.

### **Co nám tato doba ukázala?**

Ukázala nám, zda jsme zodpovědní, naše morální hodnoty – v této době se mohlo mnohem jednodušeji podvádět, ukázalo se, jak moc kvalitní máme rodinné vztahy – zda dokážeme ustát takto klíčové okamžiky, dále jsme mohli rozklíčovat vztahy mezi spolužáky i učiteli. Každého z nás mohla tato doba obohatit. Zaleží jen na každém z nás, jak s těmito poznatky naložíme a zda se z nich poučíme.

### **Co byste zpětně udělala jinak?**

Už bych na sebe nekladla tak vysoké nároky. Uvědomila jsem si, že jsem chtěla odučit co nejvíce. Nyní již vidím, že není nutné odučit celý ŠVP a tematický plán. Zpětně bych vytvořila zajímavější, kreativnější a praktičtější hodiny. Dále bych některé úlohy koncipovala jinak, dbala bych na to, aby ověřovaly i jiné než pouze kognitivní cíle, cílila bych i na ty afektivní. Jsem si vědoma, že jsem vycházela studentům vstříc, rovněž bych s kolegy více komunikovala, abychom zabránili přetěžování.

### **Hodnotíte ty dva roky jako produktivní nebo naopak jako kontraproduktivní a negativní?**

Já to beru tak, že nás to všechny mělo něco nového naučit, někam nás to posunout, mělo nás to přinutit o sobě něco nového zjistit. Chci se z této události poučit a chci v tom vidět pozitiva, v čem jsem se já zlepšila. Hodlám mít v paměti pouze ty dobré momenty. Pro mě samotnou bylo toto období také náročné. Zároveň mi to pomohlo otevřít oči v tom smyslu, že často bazírujeme na nesmyslných věcech, které jsou nedůležité a zbytné. My bychom jako učitelé měli děti posouvat nejenom v rovině kognitivní ale i osobnostní. Samozřejmě hodnotím ta vládní nařízení jako drakonická, nicméně pro život to mohlo být obohacující. Pro všechny z nás to bylo nové. V životě je velice důležité překonávat nové a často i negativní

překážky. Trénuje nás to pro život bez příkras. I přesto, že to bylo dlouhé období, tak si ho budu ve své paměti vybavovat jako veskrze pozitivní. Následné setkání ve třídě, při kterém máte před skupinou lidí vykládat látku, se neslo v nervózním duchu, nicméně jsem se těšila na opětovnou klasickou výuku.

### **Byly ty děti skutečně rády, že se mohly vrátit do školy?**

Domnívám se, že i přes ty úzkostné stavy, které byly zapříčiněny návratem do školních lavic a mezi lidmi, byly nakonec rády, že se mohly vrátit. Tyto úzkostné stavy trvaly poměrně krátkou dobu. Rovněž si následně dokáží zpětně uvědomovat výhody osobního setkávání a výuky a vážit si jich – kupříkladu se od té doby více soustředí na výklad a lépe spolupracují.

### 8.6.3 Rozhovor se zástupkyní ředitele PPP a psycholožkou

K dalšímu interview jsem si zvolil paní PhDr. Jitku Prokešovou, zástupkyni ředitele PPP v České Lípě.

### **Jak byste charakterizovala to období koronavirové krize?**

Jako neznámou zátěž. Museli jsme se vyrovnat s něčím novým, najednou jsme se museli vzdát svých svobod a bylo pro nás těžké adaptovat se na velké množství zákazů.

### **Co je podle Vás nejproblematictější z psychického pohledu pro žáky v rozmezí 13 až 20 let?**

Děti se velmi rychle naučí něco nového, naučit se nějaký nový vzorec chování a vystupování není v tomto věku potíž. Avšak velice rychle ztratily schopnost navazovat běžné mezilidské kontakty. Kromě toho také dost rychle přišly o schopnost pracovat se zpětnou vazbou. Tento problém spatřuji i v této době postcovidové.

### **Je podle vás možné zapomenout socializační proces?**

U menších dětí – myšleno u dětí prvního stupně na ZŠ, to zase takový problém nebyl. Nicméně u těch adolescentů to hraje velice důležitou roli. Z vývojového hlediska je právě pro tuto věkovou skupinu typické identifikovat se skrze skupiny. Pokud oni byli dva roky takto striktně omezovány, nahlížím na to jako na seriózní problém.

### **Jak nahlížíte na morální dilemata? V oné době covidu bylo snadnější podvádět. Máte k tomu co říci?**

V tomto ohledu hrál zcela markantní roli strach. Ten, kdo se toho viru bál, tak ty restriktce morálně nijak nehodnotil. Naopak ten, kdo je bral s rezervou, tak o nich přemýšlel rozdílně. Domnívám se, že velké procento adolescentů se vymezovalo jednak vůči rodině, která mohla mít strach. Na druhou stranu se chtěli s těmi kamarády a přáteli vídat, což mohlo dělat rozbroje v rodinách. Co se morální dilematu týká, tak jsem přesvědčena, že o takovýchto tématech adolescenti smýšlejí. Nicméně ta doba na formulování nějakých závěrů ohledně morálních dilemat, byla naštěstí příliš krátká.

### **V čem spatřujete světlé stránky online výuky?**

Pakliže vše fungovalo tak jak mělo, tak to má mnoho pozitiv. Vím však, že na mnoha školách online výuka probíhala poměrně zmatečně. V těch hodinách, kde probíhala v pořádku, tak tam vím, že se vyučujícím podařilo děti poměrně dobře aktivizovat a namotivovat. Dodnes vidíme, že v online vyučování chyběl nějaký dril, nebo cit na časté opakování, což je lépe proveditelné v kontaktní výuce. Pakliže se však něco nestihlo, dle mého soudu to tolik nevadí. V českém školství je poměrně dost možností pro opakování vyučovací látky např. v následujících ročnících. Většina témat se v tematických plánech neustále opakuje, takže se nedomnívám, že by byly škody nějak hluboké a značné.

### **Co nám tato doba ukázala? Nemusíme zůstat pouze u pedagogické branže, můžeme klidně zabrousit i do kulturně-společenského odvětví.**

Já bych ve společnosti viděla mnoho pozitiv. Digitální doba byla tímto období ještě prohloubena. Mnoho kulturních a společenských akcí se digitalizovalo. Nyní mají lidé mnohem více možností navštívit např. webináře, online divadelní představení atp. Co se společnosti týká, tak tam vidí značnou polarizaci a vyhraněnost názorů. Větší množství populace se radikalizovalo. Adolescenti nejsou s to řešit mezilidské konflikty. Spatřuji tam značný problém v tom, že zapomněli zvládat face to face vztahy. Mnoho času tráví na sítích. Bude pro ně problém rozlišit rozdíly mezi vztahy online a ty mezilidské.

### **Domníváte se, že je nutné, aby se nějakým způsobem omezil vliv sociálních sítí na děti?**

Bezesporu, by se to omezit mělo. Rozpor digitálního a reálného světa je opravdu značný a markantní. Je pro ně těžké rozlišovat ten reálný svět od toho online. Mladí nedokáží zvládat

konflikty v reálné podobě. Primárně by se v tomto ohledu měla angažovat rodina. Škola může pomoci budovat kritické myšlení, naučit jak pracovat s informacemi, tam by se měla ozvat škola, jelikož rodiče často neumí být kritičtí a pracovat správně s médii a informacemi. Rodina bude muset striktně omezit dobu, kdy mohou být děti v online realitě. Zejména náctiletí chlapci tráví velmi mnoho času na internetu, tam je potřeba dát jasné mantinely.

### **Kdyby se tato doba ještě opakovala, co byste udělala odlišně?**

Já bych ty věci, které jsem začala dělat až během té druhé vlny, začala dělat ihned. Věděli jsme, že určitá nařízení se dodržovat musela, ale mohli jsme pružněji reagovat na nové věci a informace. Já se svými dětmi měla dobré vzpomínky na toto období. Mé děti to měly velmi dobře zvládnuté ze strany školy, což mě samozřejmě potěšilo.

#### 8.6.4 Rozhovor s výchovnou poradkyní a vyučující na střední odborné škole

Poslední rozhovor povedu s výchovnou poradkyní a pedagožkou na SUPŠS v Kamenickém Šenově, paní Karolinou Stránskou.

### **Jak byste charakterizovala to období spojené s koronavirem?**

Jedním slovem hrozná. Byli jsme zavřeni doma a nemohli jsme vyučovat klasickým způsobem. Nebylo jednoduché přejít na nové vyučovací metody a aplikace. Navíc jsem měla syna ve 3. třídě, takže jsem musela řešit naše studenty i své dítě. U nás na škole jsme to s online výukou rozjeli poměrně rychle, což se ne vždy jednotlivým školám podařilo. Pracovali jsme s online učebnicemi. Bylo to opravdu složité období.

### **Co byste vypíchla, jako ten nejmarkantnější problém co se psychické stránky týče?**

Domnívám se, že to byla nejistota, studentům chyběla komunikace s kamarády, neměli tu svou sociální skupinu. Co se školy týkalo, tak zapomínali na klasické návyky, které se s ní pojí. Měli naprosto rozhozený denní režim. Často jsme měli problémy s pozorností na online seminářích. Kromě toho jsme zažívali problémy v době postcovidové. Studenti mi sami říkají, abychom s nimi probrali tu látku, která měla být probírána v době pandemické. Říkají mi, že si z této éry nic nepamatují.



### **V čem spatřujete pozitiva distančního vyučování?**

Byli jsme všichni nuceni seznámit se s novými aplikacemi. Doposud využívám online materiály, které jsem vytvářela v té inkriminované době.

### **Je dle Vás možné zapomenout socializaci? Jakou roli hrají sociální vazby, resp. jejich narušení?**

Nevím, zda zapomněli, ale myslím, že přišli o značnou část tohoto cyklu, což je právě pro tyto adolescenty velice kritické. Spousta z nich přišla na to, že je v podstatě fajn být doma, a že k tomu fungování vlastně toliko sociální vazby nepotřebují.

### **Jako roli měla v této době rodina?**

Velice důležitou. Jasně bylo patrné, jaké rodinné zázemí daný student má. Pakliže tam student tu podporu ze strany rodiny měl, tak měl veliký benefit. U menších dětí bylo zejména důležité nacvičování senzomotorického učení.

### **Domníváte se, že se vlivem covidu změnil pohled na práci vyučujících?**

Sama za sebe musím říct, že jsem si jiného přístupu k mé osobě nevšimla. Obecně však musím říct, že si rodiče více uvědomovali, jak je složité korektní a správné vysvětlení látky. Pravdou však zůstává, že by primární roli ve vzdělání měla hrát škola, rodina by se měla fixovat pouze na domácí procvičování, což se ovšem v této době ne úplně dělo. Často pak rodiče museli suplovat učitele, jelikož prostě nebylo dost dobře možné se individuálně věnovat každému žákovi. Počítač nikdy nemůže obsáhnout tu mezilidskou interakci.

### **Jste přesvědčena o tom, že ty děti byly skutečně rády, že se mohly po takto dlouhé době navrátit do školních lavic?**

Myslím si, že ano, jelikož ta odluha od sociálních kontaktů byla příliš dlouhá. Pro většinu společnosti to byl šok. Vlastně se vytratily ty každodenní maličkosti, které nám byly zakazovány. Malé procento lidí mi naopak sdělilo, že jim tato doba vyhovovalo – byli to ale dost často jedinci, kteří byli motivovaní a uměli se učit samostatně.

**Co nám tato éra dala? Nemyslím teď pouze pedagogickou sféru, pojd'me třeba zmínit i hledisko kulturně-sociální.**

Za mě jsou to ty každodenní drobnosti, více si vážíme věcí, které jsme nyní opětovně získali. Od té doby se většinou do práce těším, neměla jsem žádné vnitřní krize, že by se mi do zaměstnání nechtělo. Na druhou stranu se mi nelíbila ta segregace společnosti na jednotlivé tábory.

**Evidujete, že Vám přibyly případy dětí, které se na Vás obrací s problémy?**

Nyní už je to lepší, ovšem ten první rok jsme zaznamenali vysoký nárůst takovýchto případů. Šlo zejména o případy sebepoškozování, stavy úzkosti, neschopnost zařadit se do běžného rytmu, zvyknout si na klasické povinnosti. Skutečně se to v té době značně rozmohlo ve velkém měřítku. Nyní už se ty počty opětovně vyrovnaly. Dost často mi děti sdělovaly, že nemají motivaci k učení, avšak si nemyslím, že se jednalo přímo o demotivaci, kterou bychom mohli jednoznačně spojovat s tématem covid. Spíše byly tyto děti labilní a hypersensitivní – nechaly se poměrně snadno rozhodit, proto následně nechodily do školy, jelikož byly rozladěné.

**Co byste takto zpětně udělala lépe, kdyby se to vše opakovalo?**

Lépe si rozvrhnout denní režim. Nedokázala jsem si kvalitně rozložit činnosti během dne. Bylo pro mě složité zorganizovat si práci, rodinu a volný čas. Z těchto důvodů jsem byla opravdu permanentně vyčerpaná. Studenti měli rovněž posunutý režim činností, takže mi psali emaily klidně i o půlnoci. V jeden ten moment mi došlo, že je to nad mé síly, a že to musím velice rychle změnit.

**Hodnotíte tedy toto období pozitivně nebo negativně?**

No rozhodně na něj nahlížím negativně. Klidně bych se o tuto životní zkušenost nechala ochudit. Dle mého soudu jsme nemuseli být tak dlouho omezováni. Proto jsem pak byla vnitřně nevyrovnaná a vyčerpaná.

## 8.7 Diskuze k dotazníku

Jednou z metod výzkumu, kterou jsem se rozhodl pro své šetření využít, je metoda dotazníkového šetření.

Dotazník otevřelo celkem 493 dětí, skutečně dokončených prací bylo 402, což se rovná návratnosti 82%. Průměrný čas potřebný k vyplňováním dotazníku odpovídá 15 minutám.

Dotazník obsahoval 20 otázek, přičemž se jednalo o otázky uzavřené, volné i škálovací.

Tohoto šetření se účastnili respondenti – žáci ve věku od 13 do 19 let, jedná se tedy o jednu skupinu, žáci 8. až 9. tříd a studenti terciálního stupně vzdělávání.

Z tohoto důvodu jsem vybral následující školy: ZŠ Lidickou v Hrádku nad Nisou, kde vyučuji na plný úvazek, ZŠ v Kamenickém Šenově, ZŠ Ještědskou v Liberci, soukromé gymnázium Doctrina v Liberci, dále OA v České Lípě a SUPŠS v Kamenickém Šenově.

Z prvních otázek můžeme zcela jasně konstatovat, že se v převážné většině dotazníkového výzkumu jednalo o respondenty ženského pohlaví (počet 226 s procentuálním podílem 66%). Mužů bylo účastno pouze 136 z celkového množství. Více respondentů bylo ze střední školy (v poměru 55%).

Otázka č. 3 měla za cíl zjistit, jak respondenti reagovali na briskně vyhlášená vládní nařízení ohledně zavedení výuky online formou. Můžeme říci, že jasná většina respondentů byla sice překvapena, ale s touto změnou souhlasila, resp. je potěšila. Zcela konkrétně se pro tuto možnost vysloвило 86% odpovídajících. Naopak zklamaných dětí bylo pouze 14%.

Domnívám se, že to není nikterak překvapující, zejména v prvním roce covidového období bylo ve společnosti vidět mnohem více respektu a strachu z choroby. Čím déle se lockdowny a omezení praktikovaly, tím více se lidé osmělovali. Podle mínění pedagogů z rozhovorů i dle dotazníkového šetření bylo poměrně běžné, že se zejména mladší generace s ostatními vídat chtěla, nicméně na druhou stranu se chtěla rovněž chovat solidárně vůči starší generaci, čili docházelo k vnitřním rozporům a morálním dilematům.

Další dotaz cílil na pozitiva online vyučování. Nejvíce hlasů obdržela kolonka více volného času, nezanedbatelné množství získala i varianta možnost delšího spánku. Před nebezpečím ztráty zaběhnutého režimu varovalo několik odborníků. Kupříkladu (Uhlíř 2021) tvrdí, že je velice důležité, aby zejména rodiče dbali na to, aby se režim během karantény co nejméně lišil

od toho běžného (např. myslet na to, aby děti vstávaly dostatečně včas před začátkem online hodiny).

Otázka č. 5 se naopak tázala na negativa tohoto stylu vyučování. Největší množství hlasů získala odpověď „nemožnost stýkat se svými kamarády a přáteli“. (Hamberger 2021) uvádí důvod, proč tomu tak je: pro tento věk je charakteristická snaha dospívajících dětí o první oddělení se od rodinných vazeb, hledání vlastní identity a plánování budoucnosti. Není tedy s podivem, že stejně volili i respondenti mého šetření, kteří do této skupiny rovněž spadají. Kromě výše zmíněné eventuality získaly mnoho hlasů i varianty jako nuda, stereotyp. Právě tyto aspekty jsou pro psychickou stránku nejenom mladistvých klíčové.

Následující otázka se týkala trávení volného času respondentů po skončení online vyučování. V této souvislosti bych rád uvedl raport Národní zprávy o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže (UPOL 2018). V něm lze mimo jiné nalézt, že téměř 80% teenagerů tráví svůj volný čas sledováním televize, hraním her a sledováním multimediálního obsahu na počítači, herních konzolách nebo mobilních zařízeních. Každý den se tedy časově mladiství věnují těmto online aktivitám 2 hodiny. V mém dotazníkovém šetření se jednalo pouze o necelých 50% spektra. Cca po 20% získaly varianty „snažil jsem se trávit čas sportem“ a „trávil jsem volný čas s rodinou“. Co se délky trávení aktivity na PC týká, tam mí respondenti odpovídali tak, že často (4 hodiny denně) tráví u PC 63% dotazovaných. Občas (maximálně jednu hodinu denně) vybralo 29% zúčastněných.

Osmá otázka se zabírala reakcí dětí na návrat do školních lavic do třídního kolektivu. U této otázky získalo procentuální vítězství téma „ano, ale nijak zvlášť jsme to neprožíval“. Varianta „ano, byl (a) jsem za tuto skutečnost velice rád (a)“ obdržela 35%. I dle rozhovorů byla varianta ano, těšil jsem se očekávatelná. Je přirozené, že se děti po takto dlouhé době do školy na spolužáky a sociální kontakty těší, avšak tím, že se jednalo o skutečně dlouhé období, tak je jasné, že se mohou u člověka objevit i pocity z nejistoty a z „neznámého“ (zapomenutého).

Co se technických potíží při distanční výuce týká, tak tam se zmiňovaly zejména problémy s připojením, nekvalitní technika (mikrofony, webkamery). Často se uváděla i neochota a nechť vyučujících podávat zpětnou vazbu. Stejnou problematikou se věnovala například, zde německá studie (LpB 2021), jež uvádí, že nejvíce německým studentům překážela malá

iniciativa ze strany vzdělávací instituce, nízké digitální kompetence vyučujících či nejasné zadání domácích úkolů.

V následující otázce jsem se ptal na to, zda si respondenti během distančního vyučování více utužili sourozenecké a rodinné vztahy. 243 jedinců (60%) odpovědělo na tento dotaz záporně. V tomto bodě jsem se domníval, že bude procentuální poměr u odpovědi ano vyšší nežli těch 40%. V mém případě jsem si s rodinou veskrze rozuměl i v tomto značně problematickém období.

Dále mě zajímalo, zda se žáci začali věnovat nějakému novému koníčku. Dle odpovědí vyšlo najevo, že se respondenti začali věnovat různým druhům sportu, nejčastěji se ve výčtu aktivit objevoval běh, dále pak cvičení doma nebo v posilovně, vaření, psaní různých textů, malování, kreslení. Z ručních prací převažovalo háčkování a pletení. Velice často zaznívala odpověď intenzivní hraní nových online her. Kromě těch her virtuálních se často zmiňovaly ty společenské /deskové. Kromě učení v rámci vyučování mnoho lidí uvádělo, že se během období uzávěrek zabírali studiem nových cizích jazyků. Podobnou otázku si kladli i autoři italské studie (Salzano a kol. 2021). Těm vyšlo, že až 60% adolescentů si v tomto období karantén a uzávěrek našli nové hobby.

Jak se na výuce podíleli rodiče dětí, mě zajímalo v následné otázce. Nejvíce responzí získala možnost „učili se se mnou, ale následně byli rádi, že se můžeme vrátit do školy, kde nás vyučují pedagogové“ – takto volilo 41%. O polovinu méně získaly varianty „rodiče se se mnou učili pouze zřídka“ a „neučili se se mnou vůbec“. Velice často se pojednává o dopadech na děti a žáky, ale nemalý vliv mělo toto období i na rodiče, obecně dospělé jedince. Od rodičů se očekávala nepřetržitá flexibilita a adaptace na nová nařízení a nové skutečnosti. Opakované otevírání a zavírání škol od nich vyžadovalo neustálou změnu priorit (například rozkol mezi prací a starostmi o rodinu, učení se s dětmi...). U dospělých jedinců se nejvíce rozšířily potíže typu: syndrom vyhoření, poruchy spánku, psychosomatické obtíže, úzkosti, strach o budoucnost a svou existenci. (My clinic 2021)

Otázka číslo 13 měla následující znění: „Změnil se ti nějak výrazně školní prospěch během výuky z domova?“. Největším, nikterak však suverénním poměrem zvítězila varianta ano, během online seminářů jsem dosahoval lepších známek než ve škole. Takto odpovídalo 182

zúčastněných (45%). Opačné garde, tedy že během distančních hodin měli respondenti horší známky než při výuce osobní, zvolilo pouze cca 20% z celku. Zbytek (35%) zaškrtl možnost, že jejich klasifikace byla víceméně shodná v obou typech výuky.

Otázka č. 14: byla konstruována následovně: „Navštívil (a) jsi během distanční výuky nějakého odborníka? Např. psychologa, psychoterapeuta?“ Podle odpovědí vychází, že naprostá majorita všech odpovědí patří kolonce ne. Hned 347 (86%) dotazovaných uvedlo, že nenavštívilo během krize žádného odborníka. Pouze 8% odpovědělo, že byla odborná pomoc vyhledána. Zbytku respondentů přišla tato otázka příliš intimní, a proto zvolili možnost neodpovídat.

Otázka následující navazuje na tu předchozí – na rozdíl od ní se však ptá, zda respondent využil možnosti kontaktovat odborníka až **po skončení** covidových restrikcí ze strany vlády. Tyto dvě otázky byly takto položeny záměrně, jelikož jsem chtěl zjistit, zda se budou jednotlivé odpovědi dotazovaných nějakým zásadním způsobem lišit. Nestalo se tak. Opět, tak jako u předchozího dotazu zcela jasně dominuje záporná odpověď. Ta je diferenční pouze v řádech několika zanedbatelných desetin procent. Psychologa nevyžilo 335 lidí z celku – 83,3%. O nepatrný zlomek si rovněž polepšila možnost ano. Kladně odpovídalo 9,5% vzorku. Nevyjádřilo se 7% účastníků.

Právě u těchto dvou otázek jsem byl poměrně značně překvapen, jelikož si nemyslím, že by byly tyto odpovědi v šetření úplně spolehlivé a vypovídající. Zcela jinou situaci popisují např. (Bínová, Havelka), kteří uvádí, že se počet pacientů s psychickými obtížemi velice výrazně zvýšil během období druhé lockdownu. Jmenovitě směrem vzhůru vyletěly: případy úzkostných poruch, sebevražedné sklony, netolismus sebepoškozování či poruchy příjmu potravy.

„Co z nabídky pro tebe bylo náročné z psychického hlediska v době pandemie?“, tak zněla otázka s pořadovým číslem 16. Dotazování měli za úkol seřadit dané psychické potíže podle toho, jak svízelné pro samotné respondenty bylo v době koronavirové krize dané obtíže překonat a čelit jim. Největší důležitost (vážnost) přikládali účastníci možnosti pocit osamění. Osamocení získala hodnotu 6,6. Jen o něco méně obdržela eventualita nízká motivace k učení (6,4). O jednu desetinu horší výsledek zaznamenala varianta ztráta zavedeného režimu (6,3). Konečnou vážností 5,7 byla ohodnocena kolonka nejistota z dalšího vývoje. Další

obtíže, které nebyly respondenty označeny, jako marginální jsou: poruchy spánku (4,7), stereotypizace (4,5), ponorková nemoc (4), nedostatek klidu na práci (3,7). Nejmenší váhu obdržela varianta hádky v rodině. S těmito závěry se de facto shoduje většina již výše citovaných studií či odborných článků.

Následující dotaz měl podobu: „Co z uvedené nabídky se vytrátilo poté, co ses mohl vrátit do školy a kolektivu třídy?“ 150 osob (37%) uvedlo, že jim po návratu do školy odezněly pocity osamocení. Jen o něco méně lidí (35%) vybralo řádek ztrátu zavedeného režimu. Následovaly možnosti nízké motivace k učení a ponorkové nemoci (obě dosáhly shodně 29%). Téměř totožně dopadla varianta stereotypizace denního režimu (27%). 94 jedinců vybralo eventualitu nedostatek klidu na práci. Ostatní varianty skončily pod hranicí 20%. Nejméně byly dle mínění dotazovaných s covidovými restrikcemi spojovány rodinné hádky. Avšak kupříkladu německá studie uvádí opačné informace - tvrdí se v ní, že se již od počátku pandemie zvýšily případy domácího násilí. (LpB 2022).

18. otázka tohoto dotazníkové šetření se ptala na tu skutečnost, zda u respondentů přetrvávají ty obtíže, kvůli kterým vyhledal odbornou pomoc? Tato otázka přinesla poměrně velké množství různých odpovědí. Jako příklad lze uvést nízkou motivaci k jakékoliv činnosti, plačtivost, poruchy příjmu potravy, zejména však pocity osamění, strach z navazování (nových) sociálních kontaktů, nezájem o nové věci a aktivity, nejistotu a strach při konverzaci s dalšími lidmi, depresi, stres... Někteří si na sobě všimají, že drastickým způsobem omezili vycházky do přírody. Jiní jedinci zaznamenali, že se část (zejména té mladší) populace desocializovala. Přesto však platí to, co jsem již psal u minulých otázek, drtivá většina tázaných uvedla, že u psychologa nebyla a nepozoruje na sobě nějaké závažnější potíže psychického charakteru.

Předposlední dotaz směřoval k vládním restrikcím, resp. k názoru respondentů vůči nim. Necelá polovina respondentů uvedla, že jim doba koronavirové krize a distančního vzdělávání nevadila. Takto odpovídalo 188 lidí (necelých 47%). Poněkud vyhraněnější názor mělo 36% oslovených, toto množství hodnotilo onu dobu negativně. Zbývá část (17%) hodnotila dobu lockdownů jako snesitelnou. S podobným výsledkem se setkala anketa ve Spolkové republice Německo, zde se rovněž většina vyslovila pro to, že jsou vládní restrikce přiměřené ((LpB

2022). V Česku se v květnu roku 2021 vyslovalo naopak až 60% procent za to, že jsou kroky vládního kabinetu zmatečná a vágní. (iRozhlas 2021)

V poslední otázce měli dotazovaní napsat, zda by něco změnili, pakliže by se celá etapa znovu opakovala. V drtivé většině však studenti uvedli, že by neměnili nic. Pokud by už něco měnili, tak zejména lepší komunikaci se školou, trávili čas venku.

#### 8.7.1 Interpretace dotazníkového šetření a shrnutí cílů práce

Jak jsem již uváděl, využil jsem dvě výzkumné metody: jednalo se o dotazníkové šetření a polostrukturovaný rozhovor. Domnívám se, že se dané metody poměrně osvědčily. Vzhledem k tomu, že se jedná o věkové rozmezí (13-19 let) respondentů, jsem pracoval s jednou skupinou, jež čítala 400 žáků. Otázku ohledně rozdělení na druhý stupeň ZŠ a SŠ jsem zvolil proto, abych obsáhl celé zaměření své aprobeace. Většina odpovědí v dotazníku korespondovala s mým přesvědčením, výsledky rozličných odborných článků a studií, dále pak i s názory pedagogických pracovníků v rámci vedených rozhovorů., jak jsem již uváděl v diskuzi k dotazníku u jednotlivých otázek.

Na základě konkrétních odpovědí je alarmující skutečnost, že drtivá většina respondentů v dotazu ohledně návštěvy psychoterapeuta či jiného odborníka během nebo i po skončení období spojeného s koronavirem odpověděla, že žádného odborníka dané specializace nevyhledala, příp. ani nenavštěvovala. Podle studií, jež byly mimo jiné, i součástí této diskuze jasně vyplývá, že se skutečnost mezi mým výzkumem (diskuze dotazníku otázka č. 14 a 15), studii a rozhovory s odborníky značně rozchází, ba přímo stojí v rozporu.

Jsem přesvědčen, že výsledky mého výzkumu dokazují ve shodě s jinými výzkumy či odbornými publikacemi, že jedním z největších psychických důsledků pro tuto věkovou skupin byl sociální distanc a zákaz stětávání se s vrstevníky. Dále pak nejčastěji uváděli narušení denního režimu, ztrátu motivace o další vzdělávání, poruchy spánku či nejistotu z dalšího vývoje v budoucnu.



Vzhledem k získaným zkušenostem a poznatkům vyplývajícím nejen z této práce bychom se měli především zamyslet nad preventivními opatřeními a kroky, aby nás v budoucnu obdobná situace již v tomto rozsahu nezaskočila. Ze svého pohledu bych doporučil intenzivnější péči a pozornost v předcházení psychických dopadů na mladou generaci. Zlepšení dostupnosti psychologů, psychoterapeutů a neposlední řadě dle potřeby i psychiatrů ve specializovaných pracovištích.

Zároveň bych rád zmínil určité nedostatky dotazníkového šetření, vzhledem k tomu, že není ověřitelné, do jaké míry a hloubky se respondenti zabývali důsledným vyplňováním daných otázek. Z odpovědí totiž vyplývá, že ne všichni při volných odpovědích využili maximálně možnost vyjádřit svůj názor. Současně jsem pozoroval, že při vyplňování samotného šetření ne všichni žáci ochotně reagovali na otázky osobního charakteru. Z tohoto důvodu nemusí být některé výstupy zcela v koncenu s realitou a závěry expertů.

Domnívám se, že cíle stanovené v této závěrečné práci byly zodpovězeny, a to jak v dotazníkovém šetření, tak i v několika výše uvedených rozhovorech.

## 8.8 Vyhodnocení dat z polostrukturovaných rozhovorů

Rozhovory byly vedeny s pedagogickými pracovníky, kteří ovšem pracují na různých pozicích a vykonávají odlišné funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jednalo se o výchovné poradkyně, psychologku z PPP a psychoterapeutku. Data z rozhovorů byla členěna do jednotlivých tematických kategorií:

### 8.8.1 Zátěžové situace v covidovém období

Respondentky se jednoznačně shodují v tom, že tato dvouletá etapa byla značně problematická nejen pro samotné žáky a studenty, ale i pro samotné vyučující. Nejčastěji se pedagožky pozastavovaly u tématu socializace, resp. nebezpečí příliš dlouhého vypadnutí z cyklu socializačního. PhDr. Jitka Prokešová uvádí: „Z vývojového hlediska je právě pro tuto věkovou skupinu typické identifikovat se skrze skupiny. Pokud oni byli dva roky takto striktně omezovány, nahlížím na to jako na seriózní problém“. Kromě otázky socializace se rovněž velice často zmiňovaly obtíže s nalezením (udržením) zdravého denního rytmu. Mgr. Ivana Novotná tvrdí: „Celkově bych to asi charakterizovala jako problém s nalezením motivace a vůle pracovat v nastoleném trendu. O některých jedincích víme, že ani nevstávali z postele, čili ztráta nějaké rutiny.“

### 8.8.2 Funkce a vliv rodiny v tomto období

V této tematicke také panuje mezi jednotlivými osobami poskytující interview shoda. Všechny zúčastněné vyzdvihují důležitost a vliv rodiny. Dle jejich mínění bylo i mnoho rodičů postaveno před novou věc, se kterou se museli určitým způsobem vypořádat. Podle úsudku Mgr. Petry Stěhulové byla právě tato doba skvělou ukázkou toho, jaká daná rodina skutečně je: „Mohly si osahat a zjistit, jak jednotliví členové fungují. Některé rodiny se tímto stmelily, dokázaly se semknout a spolupracovat. Toto byla ta ideální rodina. Mnozí rodiče však na výuce svých dětí nekooperovali. Často se v této zkoušce ukázalo, jakou skutečnou roli a funkci rodina zastávala.“ Obdobně smýšlí i výchovná poradkyně Mgr. Karolína Stránská: „Jasně bylo patrné, jaké rodinné zázemí daný student má. Pakliže tam student tu podporu ze strany rodiny měl, tak měl veliký benefit.“

### 8.8.3 Distanční forma vyučování

K tématu distanční výuky se vyjádřily všechny respondentky. Uváděly, že v ní spatřovaly výhody zejména možnosti práce s novými technologiemi, resp. výukovými aplikacemi atp.

Ivana Novotná usuzuje: „*Za sebe samou musím zmínit využívání moderních technologií při práci – zjistili jsme, že nám mohou být nápomocné. Nejen ve výuce ale i třeba v rámci kariérového poradenství. Často využíváme možnost uskutečnit online hovory a konference pro diskuzi se zákonnými zástupci a samotnými žáky.*“ S podobnou reakcí se můžeme setkat i u Petry Stěhulové, jež tvrdí, že většinu výukových materiálů, které byly využity a vytvořeny v době pandemického období s oblibou používá ve výuce i dnes. Navíc ještě vyzdvihuje oblibu těchto interaktivních aplikací mezi svými studenty. O jiných pozitivích digitalizace společnosti hovořila také doktorka Prokešová: „*Digitální doba byla tímto obdobím ještě prohloubena. Mnoho kulturních a společenských akcí se digitalizovalo. Nyní mají lidé mnohem více možností navštívit např. webináře, online divadelní představení atp.*“

Co se však celkového času stráveného v online prostoru týká, tak tam je část respondentek v rozporu. Některé hovoří ve smyslu toho, že chtějí na toto období vzpomínat víceméně pozitivně, vnímají toto časové rozmezí jako období nových výzev a objevů. Jiné soudí diametrálně odlišně: Karolina Stránská: „*No rozhodně na něj nahlížím negativně. Klidně bych se o tuto životní zkušenost nechala ochudit. Dle mého soudu jsme nemuseli být tak dlouho omezováni.*“ Shodně negativnější shrnutí éry online vyučování přináší i Ivana Novotná: „*Mám informace i o bývalých žácích naší školy, kteří vyprávěli, že na učilištích absolvovali praktickou výuku pouze online. Např. zdravotní sestry se učily převlíkat postele online, automechanici byli nuceni zapojovat součástky stejným způsobem. Tyto informace ve mně vzbuzují značné obavy v tom smyslu, jak relevantní a účinná byla výuka v tomto dvouletém období*“.

#### 8.8.4 Závěrečné zhodnocení výzkumné metody rozhovor – hlavních tematických kategorií

Dle výsledků rozhovorů vyplývá, že se jednalo o značně kritickou éru, která sebou přinesla mnoho seriózních výzev a problémů, jež se podepsaly na většině společnosti. Nejvíce se však dle mínění respondentek projeví u pubertálních a adolescentních dětí. Právě v tomto období je pro tyto jedince klíčové navazovat, udržovat, pečovat o nové sociální vazby a věnovat se své skupině, díky které získávají nové životní stimuly a objevy. Skrze tuto sociální skupinu si spoluvytvářejí vlastní identitu a modifikují hodnoty do budoucna. Právě sociální odloučení zmiňovaly pedagogické pracovnice jako největší problematiku, se kterou budou muset odborníci i rodina pracovat. Dále pak hovořily o: narušení denní rutiny a nízkou motivaci k činnostem běžného charakteru. Distanční výuku hodnotí jako přínosnou ohledně rozvoje IT dovedností – jsou si však vědomy i jejího nedostatku (např. netolismus) Shodují se v tom, že rodina hrála velice důležitou roli v období lockdownů a online vyučování.

## Závěr

Tato práce měla za cíl analyzovat nejmarkantnější dopady způsobené vládními restrikcemi, jež byly zavedeny z důvodu šíření onemocnění covid-19. V teoretické části jsem se věnoval tématům jako stres a zátěž, která se bezesporu s daným obdobím téměř dvou let velice významně vázala. Dále jsem charakterizoval období puberty a adolescence. Mimo jiné bych v tomto období člověka rád vyzdvihl důležitost fixace na skupinu vrstevníků. Právě tato skutečnost byla vládními restrikcemi zakazována, resp. silně omezována. Dalšími tématy, jež jsou zmíněna, jsou rodina, socializace či třídní klima. Zejména fungování rodiny hrálo důležitou roli v době karantény – právě rodinní příslušníci byli mnohdy ti jedini, kteří mohli vnímat změny a adekvátním způsobem na ně reagovat. Následně byl stručně popsán průběh pandemie covid-19 v České republice, akcent byl brán zejména na postihy a dopady českého školství. Nutno podotknout, že právě tato dvouletá doba znamenala revoluční změnu – do té doby se online výuka praktikovala ve školách pouze zřídka. Rovněž i online výuka je v teoretické části popisována, jsou zde zmíněna její pozitiva a negativa.

Praktickou část tvoří dotazníkové šetření, které bylo prováděno na vybraných základních a středních školách v severočeském regionu. Snažil jsem se o průřezový relevantní vzorek škol, které svým odborným zaměřením reprezentují rozdílnou škálu vzdělávacích institucí. Na základě tohoto výběru udávají nejvyšší možnou vypovídající hodnotu. Z tohoto výše popsaného důvodu uvádím následující výčet středních škol. Bylo vybráno soukromé gymnázium Doctrina v Liberci, Střední umělecko-průmyslová škola sklářská v Kamenickém Šenově a v neposlední řadě Obchodní akademie Česká Lípa. Ze základních škol jsem ze stejného důvodu vytipoval školy z různých částí libereckého regionu a to: Základní škola Lidická v Hrádku nad Nisou, Základní škola Ještědská v Liberci a Základní škola v Kamenickém Šenově.

Právě tímto dotazníkovým šetřením jsem se snažil naplnit hlavní i dílčí cíle dané závěrečné práce. V konkrétním šetření jsem se respondentů ptal na to, jak trávili volný čas po skončení distančního vyučování, jak na tuto formu výuky nahlíželi, které aspekty na online výuce hodnotili pozitivně, které naopak negativně, co jim po psychické stránce činilo největší potíže, zda se jim během období izolace a lockdownů nějakým způsobem změnil prospěch ve škole, či se zlepšil nebo obecně změnil vztah k rodině, sourozencům, dále pak zda byli nuceni vlivem vládních restrikcí a hrozby onemocnění navštívit specialistu atp. Šetření obsahovalo dvacet otázek, které měly různé podoby. Nalezneme v něm otázky otevřené, uzavřené i

škálovací. Dotazník byl určen pro žáky 8. a 9. ročníků a pro žáky studující terciální stupeň vzdělávání. Co se množství respondentů týká, zúčastnilo se ho 400 osob.

Dle výsledků můžeme konstatovat, že se respondentům na online výuce líbila zejména větší volnost činností, resp. volnější režim – mohli déle spát, nemuseli trávit čas cestou do školy atp. Většina respondentů odpověděla, že vývoj vládních kroků byl sice nečekaný, nicméně ho veskrze schvalovala. V další části šetření mě např. zajímal vztah dotazovaného s rodinou, kde naprostá většina uvedla, že se za danou dobu vztah s rodinou neseznal s tendencí směrem k pozitivu. Dále jsem se dotazoval, jak trávili adolescenti svůj volný čas po skončení online seminářů: většina se vyslovila pro možnost trávení volného času na internetu. Ve volných odpovědích však zaznívalo, že pakliže měli možnost konat nějakou konkrétní činnost, jednalo se zejména o různé sportovní aktivity. Často se uváděly i různé manuální domácí práce. Stěžejní část však tvořily dotazy na téma dopady na psychiku jedince. Podle výsledků lze analyzovat, že nejvíce respondentům vadil sociální distanc od svých vrstevníků, což je právě pro tuto věkovou skupinu klíčový moment. Dále byl pak negativně hodnocen stereotypní styl života, dále strach z neznáma a nejistého vývoje či nuda.

Tyto výsledky byly následně víceméně potvrzeny při rozhovorech s pedagogickými pracovníky. Vybíral jsem je na základě jejich pracovních a odborných aprobací. Zároveň jsem se snažil o rozmanitost výběru jednotlivých pozic v daných institucích a charakteru jejich konkrétní pracovní náplně. Z interview vyplynulo, že nejpálčivějším problémem této doby byla sociální odluka. Velice často se rovněž hovořilo o tématice morálních dilemat ve vztahu k distanční formě vyučování.

Jsem přesvědčen o tom, že výsledky praktického výzkumu jsou nosné a mohou být přínosem v pedagogické činnosti. Zároveň pevně věřím, že závěry této práce využiji v praxi. Dotazníkové šetření vycházelo ze značného množství responzí, tudíž se nedomnívám, že by byly výsledky nějakým výrazným způsobem limitovány nízkou validitou či sníženou výpovědní hodnotou.

Přestože již v současné době téma covid-19 a s tím spojené restriktce ve společnosti nerezonují v takové míře jako v době pandemie, považuji toto téma za důležité z hlediska budoucího psychického vývoje jedinců a následným zvolením vhodných individuálních přístupů ke každému žákovi, který projeví o intervenci zájem.

## Zdroje a použitá literatura

- BÍNOVÁ, Šárka, HAVELKA, Tomáš. *Duševní zdraví dětí a adolescentů v době pandemie covidu-19 z pohledu dětských a dorostových psychiatrů*. Psychiatrie pro praxi. 2021, 22(3) s. 173-178
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.
- HAMBERGER, Tomáš. *Distanční vzdělání. Dopady na psychiku dětí*. Institut pro politiku a společnost ]. [cit. 24. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.politikaspolecnost.cz/wp-content/uploads/2021/05/Distan%C4%8Dn%C3%AD-vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-Dopady-na-psychiku-d%C4%9Bt%C3%AD-IPPS.pdf>
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HOŠEK, Václav. *Psychologie odolnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-889-1.
- HYHLÍK, F., 2018. *Interview* [online]. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR [cit. 14. 7. 2023]. ISBN 9788073303082. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interview\\_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interview_(MSgS))
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1369-4.
- IROZHLAS. *Podle téměř 60 procent Čechů jsou vládní opatření neúčinná a špatně odůvodněná, ukázal průzkum*. 2021. [online]. [cit. 18. 4. 2024]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/pruzkum-verejne-mineni-vladni-opatreni-proti-koronaviru\\_2105122145\\_onz](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/pruzkum-verejne-mineni-vladni-opatreni-proti-koronaviru_2105122145_onz)
- JANOUSEK, J., 1986. *Metody sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
- Kantorová, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010

KRPOUN, Zdeněk. *Sociální opora: shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti-nadané děti*. Psychologie, 2012, 6, 1, 43. [online]. [cit. 24. 7. 2023]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/krpoun.pdf>

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001, 279 s. ISBN 80-7178-551-2.

LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG. *Bringt Corona die Digitalisierung an Schulen voran?* 2021. [online]. [cit. 18. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.lpb-bw.de/schule-und-corona>

LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG. *Wie verändert Corona unsere Gesellschaft?* 2022. [online]. [cit. 18. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.lpb-bw.de/gesellschaft-und-corona#c76371>

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LEMOV, DOUG. *TEACHING, TECHNOLOGY AND THE NEW NORMAL: a short guide to surviving and thriving in the world of... online teaching*. S.l.: JOSSEY-BASS, 2020. isbn 9781119762935. OCLC: 1158583411.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013

Mertin, V. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR., 2013

Metodický portál RVP, 2011. *Učební typy*. [online]. [cit. 3. 2. 2024 ]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/U/U%C4%8Debn%C3%AD\\_typ#U.c4.8den.c3.ad\\_n.c3.a1podobou\\_\(observa.c4.8dn.c3.ad\\_u.c4.8den.c3.ad\)](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/U/U%C4%8Debn%C3%AD_typ#U.c4.8den.c3.ad_n.c3.a1podobou_(observa.c4.8dn.c3.ad_u.c4.8den.c3.ad))

MŠMT, 2020. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. [cit. 13. 7. 2023 ]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika\\_DZV\\_23\\_09\\_final.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV_23_09_final.pdf)

MY CLINIC, *Dopady pandemie COVID-19 na duševní zdraví dětí a jejich rodin*. 2021 [online]. [cit. 18. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.myclinic.cz/blog/dopady-pandemie-covid-19-na-dusevni-9>

NÚOV, 2008. *Jaký je rozdíl mezi dálkovým a distančním studiem?* [online]. Národní ústav odborného vzdělávání, [cit. 13. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.nuov.cz/jaky-je-rozdil-mezi-dalkovym-a-vecernim-studiem>

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995, 234 s. Dědictví Komenského, Sv. 4. ISBN 80-85498-27-8.

ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů*. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti. Brno: MuniPress Masarykovy univerzity, 2020, 30(2), 34. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>

SALZANO, G., PASSANISI, S., PIRA, F. et al, 2020. *Quarantine due to the COVID-19 pandemic from the perspective of adolescents: the crucial role of technology*. Ital J Pediatr [online] 2021, 47, 40 [cit. 18.4.2024]. Dostupné z: <https://ijponline.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13052-021-00997-7>

SLABÁ, Jitka. *Vládní boj proti pandemii: přehled opatření vydaných v souvislosti s pandemií onemocnění Covid-19 v Česku v letech 2020 a 2021*. Demografie. 2022, 64(2), s. 175-196. [cit. 8. 4. 2024]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/167607725/13005322q2\\_175-196.pdf/88d441f5-1b2c-42bd-a8cd-ab41cb0edfe7?version=1.1](https://www.czso.cz/documents/10180/167607725/13005322q2_175-196.pdf/88d441f5-1b2c-42bd-a8cd-ab41cb0edfe7?version=1.1)

SELYE, Hans. *Život a stres*. Bratislava: Obzor, 1966.

THOITS, P. A.: Life Stress, Social Support, and Psychological Vulnerability. Epidemiological Considerations. Journal of Community Psychology, 10, 1982

UHLÍŘ, Jan. *Vliv pandemie covidu-19 na duševní zdraví dětí a adolescentů*. Pediatrie pro praxi. 2021, 22(6), s. 370-372. [cit. 18. 4. 2024]. Dostupné z: [https://www.solen.sk/storage/file/PDF\\_na\\_stiahnutie/COVID\\_CZ\\_clanky/Solen\\_ped-202106-0001-001.pdf](https://www.solen.sk/storage/file/PDF_na_stiahnutie/COVID_CZ_clanky/Solen_ped-202106-0001-001.pdf)

UPOL, 2018. *Národní zpráva o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže* [online], Olomouc: Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 18. 4. 2024]. Dostupné z: <https://activehealthykids.upol.cz/#:~:text=Sv%C4%9Btov%C3%A1%20zdravotnick%C3%A1%20organizace%20doporu%C4%8Duje%20v%C5%A1em,pohybov%C3%A9ho%20re%C5%BEimu%20pohybovou%20aktivitu%20vysok%C3%A9>

VLÁDA ČR, 2020. *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii - rok 2020*. [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2020 [cit. 13. 7. -2023]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-sbojem-proti-epidemii-koronaviru---rok-2020-186999/>

VLÁDA ČR, 2021. *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii - rok 2021*. [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2021 [cit. 13. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-sbojem-proti-epidemii---rok-2021-193536/>



VLÁDA ČR, 2022. *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii - rok 2022*. [online].

Praha: Úřad vlády České republiky, 2021 [cit. 18. 7. 2023]. Dostupné z:

<https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii-180608/>

VOJTÍŠEK, Petr. *Výzkumné metody. Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. [online]. Praha: Vyšší odborná škola

sociálně právní, 2012 [cit. 16. 4. 2024]. Dostupné z:

<https://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta - V%C3%BDzkumn%C3%A9 metody.pdf>

## **Přílohy**

### **Dotazník**

Milé žákyně, milí žáci, mé jméno je Karel Baláček a studuji na Technické univerzitě v Liberci obor Učitelství pro druhý stupeň ZŠ a střední školy. Ve své závěrečné práci se věnuji tématu Dopady covidu-19 na psychickou stránku žáků. Cílem práce je analyzovat dopady tohoto onemocnění na vaši psychiku, zjistit, jak jste vnímali online vyučování atp.

Rád bych vás požádal o spolupráci. Vyplněním tohoto dotazníku mi pomůžete zhodnotit, jak jste danou situaci vnímali a prožívali vy osobně. Nejedná se o žádný test na známky, každá odpověď může být zodpovězena dle vašeho uvážení. Čtete vše prosím pozorně, aby měly vaše odpovědi co největší váhu a odpovídaly co nejvíce realitě a vašim skutečným pocitům.

Výsledky výzkumu budou vyhodnocovány a uveřejněny v anonymní podobě. Vyplněním dotazníku souhlasíte se zpracováním dat pro účely závěrečné práce. Zároveň je jeho vyplnění postaveno zcela na dobrovolné bázi.

Dotazník obsahuje dvacet otázek a je určen žákům 8. a 9. tříd ZŠ a studentům SŠ.

#### **1) Jakého jsi pohlaví?**

Muž

Žena

#### **2) Na jaké škole se vzděláváš nyní?**

Na ZŠ (8. až 9. třída)

Na SŠ

#### **3) Jak jsi reagoval (a), když ses dozvěděl (a) o tom, že se náhle budete učit z domova?**

Překvapilo mě to, nečekal (a) jsem takovou změnu - byl(a) jsem rád (a)

Překvapilo mě to, nečekal (a) jsem to – byl (a) jsem zklamaný(á)

#### **4) Co se ti na distanční výuce (online) líbilo?**

Možnost delšího spánku ráno

Větší volnost v plnění cvičení a domácích úkolů

Nemusel (a) jsem cestovat (chodit) do školy

Mohl (a) jsem být doma s rodiči / sourozenci

Více volného času

Pokud tě napadnou další možnosti, uveď prosím

#### **5) Co naopak vidíš jako negativum distančního vyučování?**

Omezení sociálního kontaktu – nemožnost vídat se s kamarády, spolužáky, rodinou

Vyšší nároky učitelů během výuky

Zákaz pořádání kulturních, sportovních a společenských akcí

Jednotvárnost denního režimu

Nuda

Pokud tě napadnou další možnosti, uveď prosím

**6) Co jsi dělal (a) po skončení online vyučování?**

Byl (a) jsem na internetu

Věnoval (a) jsem se nějakému druhu sportu

Trávil (a) jsem volný čas s rodinou

Pokud tě napadnou další možnosti, uveď prosím

**7) Trávil (a) jsi čas na PC/telefonu (na internetu) i po skončení výuky?**

Ano, byl (a) jsem na PC často (4 a více hodin)

Ano, ale jen občas (maximálně 1 hodinu za odpoledne)

Ne, snažil (a) jsem se trávit volnou chvíli jinak

**8) Po skončení vládních opatření jsi byl (a) rád (a), že se můžeš opětovně vídat se svými spolužáky a učiteli ve škole, tak jako dříve?**

Ano, byl (a) jsem za to velice rád (a)

Ano, ale nijak zvlášť jsem to neprožíval (a)

Ne, více mi vyhovovala výuka z domova a kontakt s ostatními pro mě nebyl důležitý

**9) Vyskytly se během distanční výuky nějaké technické problémy? (Např. nekvalitní internetové připojení, nedostatek počítačů v domácnosti atp.?) Pakliže ano, napiš jaké**

.....

**10) Posílala ti online výuka vztah s rodinou či sourozenci?**

Ano

Ne

**11) Jakým novým aktivitám ses začal (a) v tomto období věnovat? Vypiš.**

.....

**12) Jak se na výuce podíleli tví rodiče?**

Učili se se mnou pravidelně, zajímali se o mé výsledky a úkoly, tato činnost rodiče zcela naplňovala

Učili se se mnou, díky této výuce zjistili, že je to náročné, nakonec byli rádi, že se můžeme vrátit do školy, kde nás učí učitelé

Učili se se mnou jen zřídka, o mou školu se nezajímali

Neučili a nepomáhali mi vůbec

Učení se mnou bylo nad jejich síly

**13) Změnil se ti nějak výrazně školní prospěch během výuky z domova?**

Ano, během online hodin jsem měl (a) lepší známky než ve škole

Ano, během online výuky se mi prospěch zhoršil

Ne, dosahoval (a) jsem stejných výsledků

**14) Navštívil (a) jsi během distanční výuky nějaké odborníka? Např. psychologa, psychoterapeuta?**

Ano

Ne

Nechci odpovědět

**15) Vyhledal (a) jsi odborníka např. psychologa, psychoterapeuta po skončení covidové pandemie, který by ti pomohl vypořádat se s negativními důsledky vlivem vládních opatření ohledně online výuky?**

Ano

Ne

Nechci se vyjadřovat

**16) Co z nabídky bylo pro tebe náročné z psychického hlediska v době pandemie? (škála)**

Pocit osamění

Ztráta zavedeného režimu

Nejistota a strach z dalšího vývoje

Poruchy spánku

Nízká motivace k učení

Jednotvárnost a neměnnost (stereotypizace) denního režimu

Ponorková nemoc v rodině - stále spolu v malém prostoru

Hádky v rodině

Nedostatek klidu na práci

**17) Co se pak změnilo po nástupu do školy po covidu, v čem to bylo a je jiné?**

Pocit osamění

Ztráta zavedeného režimu

Nejistota a strach z dalšího vývoje

Poruchy spánku

Nízká motivace k učení

Jednotvárnost a neměnnost (stereotypizace) denního režimu

Ponorková nemoc v rodině - stále spolu v malém prostoru

Hádky v rodině

Nedostatek klidu na práci

**18) Přetrvávají u tebe některé obtíže, se kterými jsi během covidu navštívil (a) např. psychologa, psychoterapeuta až do současné doby? Uveď prosím**

.....

**19) Jak zpětně hodnotíš dobu distanční výuky a vládních nařízení spojených s koronavirovou krizí?**

Hodnotím jí jednoznačně negativně, už nechci, aby se někdy opakovala

Nevadilo mi se vzdělávat doma a online

Doba distanční výuky a lockdownů mi naopak vyhovovala více než běžná výuka na škole

**20) Kdyby se vládní nařízení a covidová doba opakovala, co bys udělal (a) jinak? Uveď**

.....

Moc vám děkuji za vyplnění dotazníku!