

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**VLIV PREZENČNÍ A DISTANČNÍ VÝUKY NA
SPOLEČENSKÉ VZTAHY VE TŘÍDÁCH
ADOLESCENTŮ**

THE INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING AND FULL-TIME
LEARNING ON RELATIONSHIPS WITHIN ADOLESCENT CLASSES



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Eva Kretková**

Vedoucí práce: **Mgr. Zuzana Müllerová**

Olomouc

2022

Poděkování

Na těchto několika málo řádcích bych ráda poděkovala zejména paní Mgr. Zuzaně Müllerové, vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, cenné rady a podnětné impulzy, které mně a mé práci věnovala.

Další díky patří také respondentům mého výzkumu, bez jejichž ochoty by tato práce neměla šanci nikdy vzniknout.

Jako poslední bych chtěla poděkovat svým rodičům a zejména mé sestře, za to, že mě při tvorbě práce odporovali od výběru témat až po odevzdání.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Vliv prezenční a distanční výuky na společenské vztahy ve třídách adolescentů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

Eva Kretková

OBSAH

OBSAH.....	3
ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 ADOLESCENCE A VRSTEVNÍCI	7
1.1 Charakteristika adolescence	7
1.2 Sekundární akcelerace.....	8
1.3 Sociální vývoj v adolescenci.....	9
1.4 Význam přátelství pro adolescenty	9
1.5 Znaky a kvalita přátelství	11
2 SOCIÁLNÍ ASPEKTY ŠKOLY	13
2.1 Škola jako socializační médium.....	13
2.2 Sociální aspekty školní třídy	14
2.3 Formy výuky v tradičních školách.....	15
2.3.1 Prezenční výuka	15
2.3.2 Distanční výuka	16
3 SOCIÁLNÍ IZOLACE	18
3.1 Sociální izolace	18
3.2 Sociální deprivace.....	18
3.3 Sociální deprivace a izolace u adolescentů.....	19
3.4 Technika jako alternativa osobního setkání	20
4 COVID-19 A ADOLESCENTI	22
4.1 Pandemická opatření od března 2021 do června 2021	22
4.2 Výuka během pandemie COVID-19	23
4.3 Změny vztahů v koronavirové pandemii.....	24
4.4 Výzkumy adolescentů během pandemie COVID-19	25
PRAKTICKÁ ČÁST	27
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
5.1 Cíle výzkumu	29
5.2 Výzkumná otázka.....	29

6	APLIKOVANÁ METODIKA.....	30
6.1	Metody a kritéria výběru výzkumného souboru.....	30
6.2	Charakteristika výzkumného souboru.....	31
6.3	Metoda získávání dat	31
6.3.1	Polostrukturovaný rozhovor.....	32
6.4	Deskriptivní fenomenologická metoda	33
7	ETICKÉ ASPEKTY A RIZIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	35
8	PROCES ANALÝZY.....	36
8.1	Příprava dat	36
8.2	Sebereflexe výzkumníka	36
8.3	Analýza rozhovoru	37
9	DESKRIPCE DAT.....	42
9.1	Anita.....	42
9.2	Dan	45
9.3	Klára.....	48
9.4	Natálie	52
9.5	Tereza.....	56
9.6	Společná analýza dat.....	58
9.7	Odpovědi na výzkumné otázky	62
10	DISKUZE.....	64
11	ZÁVĚRY.....	69
	SOUHRN.....	70
	ZDROJE.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

V posledních několika letech jsme se museli adaptovat na změny, které přišly s pandemií COVID-19. Pro vlastní ochranu jsme se izolovali, zůstávali doma a snižovali počet svých kontaktů. Z pohledu pandemie je malý počet kontaktů něco žádaného, ale pro naši psychiku jsou ostatní lidé nepostradatelní a jejich nedostatek nás ovlivňuje.

Dle mého názoru žáci základních a středních škol patří mezi ty, kteří byli nejvíce zasaženi pandemickými opatřeními. Celý koncept jejich studia se změnil a oni se museli na nový status quo adaptovat. Přešli z každodenního kontaktu se svou třídou do studia o samotě ve svém domově. Komunikovat mohli převážně jen přes sociální sítě. Koronavirus je první pandemie, ve které má široká veřejnost přístup k moderním technologiím. Kontakty se tak přenesly do kyberprostoru a adolescenti tak mohli své vztahy nadále udržovat. V této bakalářské diplomové práci se budu zabývat společenskými vztahy ve třídách adolescentů, jejich proměnami během různých forem výuky a tím, jak tyto proměny ovlivňují prožívání adolescentů.

Teoretická část je tvořena čtyřmi kapitolami, ve kterých přibližuji období adolescence, sociální aspekt školního prostředí, důsledky absence vztahů v návaznosti na průběh pandemie COVID-19 a aktuální výzkumy těchto témat.

Ve výzkumné části se budu zabývat 5 respondenty jedné třídy ve snaze popsat způsob, jakým se podle nich změnily třídní vztahy při přechodu do distanční výuky a zpátky do prezenční, a zjistit, jaký vliv to mělo na jejich psychický stav. Dívali jsme se na aspekty forem výuky, jejich vliv na komunikaci ve třídě, propojení třídních vztahů s osobními vztahy respondentů a konečně jak respondenti své vztahy udržují s ohledem na to, zda je tento způsob komunikace pro jedince uspokojující.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ADOLESCENCE A VRSTEVNÍCI

V první kapitole se zaměříme na období adolescence, její znaky a význam vrstevnických přátelství, která v tomto období získávají na důležitosti. Účelem této kapitoly je seznámit se s vývojovou fází, kterou si adolescenti procházejí, a s charakteristikami přátelství v tomto období.

1.1 Charakteristika adolescence

Pro účely této práce budeme vycházet z Langmeiera & Krejčířové (2006) za adolescenty tedy považujeme lidi ve věku od 15 do 22 věk. Za počátek adolescence nejčastěji považujeme začátek pohlavního zrání zejména vývin sekundárních pohlavních znaků, za konec adolescence považujeme ukončení pohlavního zrání, kdy se člověk stává plně pohlavně vyvinutý, a dokončení růstu.

Sociálně je začátek adolescence typický změnou postavení dítěte ve společnosti. Po ukončení povinné školní docházky pokračuje většina adolescentů na střední školu nebo do učebního poměru, kde je jejich okolí bere jako soběstačnější a zodpovědnější. Společensky se uvolňují ze závislosti na rodičích a navazují vztahy s vrstevníky, vztahy, které nabírají na důležitosti. I přesto jsou však rodiče jejich hlavní oporou, ke které mají ambivalentní vztah. Závislost na rodičích adolescenty ochraňuje, ale chtějí se z pod ní vymanit. Začínají také vstupovat do romantických vztahů. Na konci adolescentního období se vztah s rodiči obnovuje, avšak rodiče a děti jsou nyní v rovnocennějším postavení, než ve kterém začali (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Po psychické stránce je adolescence provázena změnami nálad, emoční labilitou a negativním rozpoložením. Po emoční stránce se jedná o vyčerpávající období. Adolescent ve svém vnitru svádí boj sám se sebou. Svět vidí černobíle, neexistují šedé zóny. I samotný adolescent přechází z narcisistických postojů do depresivního sebepodceňování. O světě má romantické a nerealistické představy. Staví se proti autoritám (Thorová, 2015).

Adolescence odpovídá v Piagetově kognitivním vývoji stádiu rozvoje formálních operací. Od věku 12 let se jeho kognitivní schopnosti rozvíjí, zvažuje i alternativní řešení problémů. Rozvíjí se jeho kritické myšlení a schopnost vyhodnotit logické operace bez soudů, což se opět pojí s tím, že k operacím nepotřebuje konkrétní pojmy. Využívá relativismu, chápe,

že za chováním mohou být různé pohnutky. Zlepšuje se jeho schopnost metakognice, která umožňuje introspekci a usnadňuje sebepoznání. Od 12 let také počíná genitální fáze Freudova psychosexuálního vývoje. Aktivují se sexuální pudy, které byly přes období latence utlumené. Adolescenti přechází postupným učením z egocentrismu do vzájemně uspokojujících vztahů. Tímto stádiem se sjednocují jedincovy znalosti z předchozích stádií, které pomáhají utvořit celistvou strukturu osobnost. Ve stejném věku se adolescent potýká s krizí, kterou Erikson nazval bojem mezi identitou ega a zmatením rolí. Adolescentovi se utváří osobní identita. Jeho já, jeho smysl a místo na zemi. Zajímá se o to, jak se prezentuje svému okolí, zkoumá své role. Se svou identitou volně experimentuje například se svým stylem oblékání. V tomto období se může vyskytnout tzv. difuzní identita. Ta je nesoudržná, nejednotná, se zmatenou strukturou. Pokud adolescent úspěšně překoná zmatení rolí dosáhne na ctnost poctivosti.

1.2 Sekundární akcelerace

S vývojem společnosti se mění časová rozhraní jednotlivých období lidského života. Tomuto fenoménu říkáme sekundární akcelerace. Puberta přichází dříve než kdysi, proto nemůžeme pevně určit časové rozmezí adolescence. Menarche se objevuje u stále mladších dívek. V roce 1897 se první menstruace objevovala ve věku 15-16 let, v roce 1962 už ve 13 (Fetter et al., 1967). Sekundární akcelerace ovlivňuje i růst, dospívající jedinci dosahují stále větší průměrné výšky populace. To potvrzuje populační studie Vignerové et al. z roku 1999 (Vignerová et al., 2005).

Co se týče akcelerace duševního vývoje, tak aktuální přepracování norem testů jako například škály Gesellovy nebo Wechslerovy škály ukazují, že se průměrný výkon ve věkové skupině oproti minulým generacím zvyšuje. Stejně tak se u adolescentů zrychluje vývoj emocí. Jinými slovy se sekundární akcelerace projevuje i v duševním vývoji (Langmeier & Krejčířová, 2006). Šedá zóna mezi dítětem a dospělým se tímto rozšiřuje a trvá déle než u generací minulých.

1.3 Sociální vývoj v adolescenci

Podle Langmeiera & Krejčířové (2006) sociální vývoj v tomto období prochází pěti stádii. Mezi ně patří:

- Skupinová izosexuální fáze
- Individuální izosexuální fáze
- Přejídná etapa
- Heterosexuální polygamní fáze
- Etapa zamilovanosti

Prvním stádiem je *skupinová izosexuální fáze*, ve které se tvoří stejnopohlavní skupiny kamarádů. Kamarádské skupiny jsou v čase stabilnější a organizovanější než v předešlých obdobích. Členové mají rozdělené role a jsou si vědomi norem, které si skupina stanovila. Dále v *individuální izosexuální fázi* si jedinec tvoří intimní párové přátelství, výsledkem toho má „nejlepšího kamaráda“. Tato fáze je podnícena právě potřebou intimního přátelství. Jedinci mezi sebou už nemají normy ani role, ve vztahu jsou si rovnocenní. Přátelství vytvořená v této době mají dlouhodobý charakter a někdy vydrží až do dospělosti. Na základě poznatků z tohoto vztahu staví člověk později při prozkoumávání vztah romantický. Až doposud se vývoj týká stejnopohlavního přátelství, to se však mění v *přejídné etapě*, v níž se jedinec začíná zajímat o protější pohlaví. Zájem je vyjádřený převážně na dálku ve formě pošťuchování, provokace a vtípkování. První odvážlivci, kteří se k druhé skupině vydají, bývají ve své původní partě zesměšňováni částečně i kvůli žárlivosti. S postupem času v *heterosexuální polygamní fázi* začínají první romantické vztahy, které nejsou ani tolik o intimitě jako o zvědavosti a ujištění sebe sama. Vznikající vztahy jsou nejisté a proměnlivé bez většího závazku. *Etapa zamilovanosti*, poslední období, je typická tím, že se objevuje až na konci adolescence. Vztah tehdy nabírá hloubku, jde v něm o pochopení partnera, oddanost a důvěru. Fixuje se postoj jedince k druhému pohlaví. Vztahy nabírají hlubšího porozumění a jsou více zavazující než v předešlé fázi. Některé končí svatbou a manželstvím (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.4 Význam přátelství pro adolescenty

Mnoha různými slovy můžeme popsat, co je to přátelství, ale pro naše účely využijeme definici Hayse (Duck, 1997), podle nějž přátelství je „*dobrovolná vzájemná závislost mezi dvěma*

osobami v průběhu času, která má usnadnit sociálně-emocionální cíle účastníků a může zahrnovat různé typy a stupně přátelství, intimity, náklonnosti a vzájemné pomoci“.

Adolescenti získávají nové přátele nejčastěji přes společná témata, jako jsou škola, kroužky nebo jiné zájmové aktivity. Primárně lidi v jejich věku maximálně o dva roky starší nebo mladší. Sociální síť, kterou si adolescenti tvoří, má vliv na životní spokojenost (Haller and Hadler 2006; Powdthavee 2008).

V porovnání s mladším školním věkem se v adolescenci přátelství stávají významnějším. Jedinci se častěji účastní socializačních aktivit, pod kterými si můžeme představit třeba zájmové kroužky. Obzvláště v rané adolescenci od 12 let věku do 16 let se klade na kamarády velký důraz. Žáci, kteří se těchto aktivit účastnili více, vnímali víc kvalit ve svých přátelstvích (Mathur & Berndt, 2006). V určitých případech je podpora přátel schopná nahradit podporu, kterou tradičně očekáváme od rodičů a příbuzných (Amati et al., 2015).

V období adolescence se utvrzují vztahy mezi vrstevníky. S jejich dozráváním se i jejich vztahy stávají složitější, dosahují nových úrovní. Kamarádské skupiny bývají složené z lidí, jež jsou si podobní a hodnotově si sedí. Důležitým pojmem ve skupinách adolescentů je status a prestiž jedince. Mladí lidé s vyšším společenským citěním a prosociálním chováním se lépe přizpůsobují a jsou v kolektivu oblíbenější než ti, kteří jsou ve skupině ostýchaví a nezapadnou. Úspěšná adaptace a přijetí vrstevnickou skupinou je dobrý předpoklad pro budoucí chování jedince a důležitý faktor sebehodnocení, ale zvláště v adolescenci to není danost. Oblíbenost a společenská hierarchie u vrstevníků není pevná (Berndt & Murphy, 2002; Bukowski & Adams, 2005; Hartup, 1999; Savin-Williams & Berndt, 1990). Ale i přesto, že přátelské a romantické vztahy jsou pro adolescenty důležité, jsou stále nejvýznamnějším faktorem v jejich životě rodiče. V roce 1992 proběhl výzkum na 935 adolescentech, jenž se týkal jejich vztahů s rodiči a vrstevníky v propojení s jejich mentálním prožíváním. Chlapci a děvčata se významně nelišili ve vztahu k rodičům, ale dívky měly silnější vztah k vrstevníkům nežli hoši. Výsledky ukázaly, že dobrý a pevný vztah s rodiči i vrstevníky vedl k lepším výsledkům na škále wellbeing a sebehodnocení. Při důkladnější analýze dat se ukázalo, že ani pevné přátelské pouto nedokáže nahradit zdravý vztah k rodičům. Jinými slovy rozhodujícím aspektem wellbeing a sebehodnocení jsou i přes narůstající význam vrstevníků pořád rodiče.

I přes to však začínají adolescenti více vyhledávat pomoc u svých přátel. Také s nimi tráví o poznání více času v porovnání s mladšími dětmi. Začínají se vytvářet více specifická přátelství. Kromě nejbližší skupiny přátel mají adolescenti třeba kamarády z hokeje, kamarády,

kteří s nimi chodí na hory, ty, kteří bydlí ve stejné ulici, a podobně. V této době si také začínají tvořit přátelství mezi kluky a holkami. Od přátelství mezi stejným pohlavím se tato liší tím, že adolescenta učí o jiné perspektivě. Zároveň slouží jako odrazový můstek k romantickým vztahům, jelikož přes kamarády druhého pohlaví se adolescenti seznamují s potenciálními partnery. Někdy se přímo z takových přátelství romantické vztahy stávají. V každém případě se pomocí kamarádství se stejným i jiným pohlavím jedinci učí důvěře a intimitě, na nichž budou později stavět svoje romantické vztahy (Berger et al., 2017).

1.5 Znaky a kvalita přátelství

Kvalita přátelství je ovlivňovaná nejen společnými faktory, ale i jedincem. Jak děti ovládají své emoce, je podle některých zásadním faktorem kvality vztahů (Klimes-Dougan et al., 2013). Důvěrná přátelství nabízí adolescentům pocit bezpečí a ochrany, místo, kde můžou získat pomoc a podporu, kterou potřebují (Gottman & Mettetal, 1986). Jednotlivé strany se svěřují s pocity vzteku, závidosti, úzkosti a dalších. Proto je důležité, aby nejdříve byl člověk schopný sám na sobě rozeznat a pojmenovat své pocity (Saarni, 1999). Na tuto schopnost později navazuje schopností rozeznat pocity ostatních. Právě díky faktu, že adolescenti dokáží rozpoznat a ovládat své emoce, dosahují svých společenských cílů (Klimes-Dougan & Zeman, 2007). Sullivan už v roce 1953 přišel s myšlenkou, že blízká přátelství mají socializační efekt, což nedávno prozkoumali a potvrdili Glick & Rose (2011). Zvláště v kontextu hledání a poskytování pomoci.

Dobré a pevné přátelství má mnoho charakteristik. Vysokou kvalitu mají přátelství s vyšší mírou důvěry a prosociálního chování, zároveň se u nich méně objevuje konflikt a rivalita. Předpokládá se, že kvalita přátelství má vliv na společenský vývoj dítěte zvláště pak na sebehodnocení a na schopnost adaptace. Avšak podle nových výzkumů má kvalita přátelství vliv hlavně na jeho úspěch u vrstevníků. Kamarádi mají na sebe navzájem nepřímý vliv, který buď facilituje nebo inhibuje postoje a chování jedince. Například kvalitní přátelství mohou snižovat tendence dítěte, aby napodobovalo chování svých ostýchavých kamarádů, ale neprokázalo se, že by se s vyšší kvalitou přátelství zvyšoval i vliv, který na sebe dva lidé mají (Berndt, 2002).

Co je to přátelství a kdo je kamarád bylo tématem zájmu několika různých výzkumů. Buď obecně, kdy se respondentů ptali: „Kdo je to přítel? Jak poznáš, že jsi něčí kamarád?“,

nebo se ptali na jejich konkrétní kamarády. Nehledě na způsob sběru dat, výsledky byly podobné. Mezi obdobím dětství a rané adolescence vzrostla důležitost důvěry (Reisman & Shorr, 1978; Sehnan, 1981). Dalšími figurujícími faktory přátelství byly kromě ní i vzájemnost vztahu, podobnost a rovnocennost mezi kamarády. V jedné studii adolescenti hodnotili, jak důležité jsou podle nich různé dimenze kamarádství. Důležitost důvěry a svěřování se vzrostla mezi 12 a 14 rokem života (La Gaipa, 1979). To samé ukázala i další studie, která opět označila jako přelomový věk okolo 13 let (Sharabany et al., 1981). Oboustrannost přátelství a ohled na přání a potřeby druhého se běžně projevuje ochotou společně sdílet a pomáhat si v nesnázích. Podle Sullivana (1953) to má původ ve školním věku, kdy se děti stanou citlivější vůči sobě navzájem. Stanou-li se kamarády, pak se snaží maximalizovat štěstí druhého, aby jejich vzájemné interakce byly uspokojivé. K tomu Youniss (1980) dodává, že tato myšlenka je v souladu s Piagetovou teorií vývoje reciprocity ve vrstevnických vztazích. V té Piaget (1948) říká, že mladé děti chápou reciprocitu jako výměnu oko za oko, starší potom chápou reciprocitu ve smyslu, jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. Neboli chovej se k ostatním tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě. Podobnost přátel byla zkoumaná už ve 20. letech minulého století z mnoha různých úhlů (Hartup, 1983). Během našeho života si vybíráme přátele, kteří jsou nám podobní věkem, pohlavím a rasou. Tyto výsledky nejsou ničím šokující, kamarády si vybíráme z lidí, kteří k nám mají blízko. Jinými slovy si je vybíráme z lidí, které běžně potkáváme v dennodenním životě. V práci a v zájmových aktivitách se právě společné znaky vyskytují (Tuma & Hallinan, 1979).

2 SOCIÁLNÍ ASPEKTY ŠKOL

Škola k životu neodmyslitelně patří. V pořadíku míst, kde děti tráví nejvíce času, zabírá hned druhou pozici po jejich vlastním domově. Jedná o se o instituci, která má na nás a na náš vývoj největší vliv. V této kapitole si představíme školu a třídu jako prvky socializace.

2.1 Škola jako socializační médium

Primární účelem škol je už od jejich založení vzdělání a edukace. Pod pojmem škola se skrývá mnoho různorodých institucí, které toho nemají mnoho společného. Například mateřská škola a vysoká škola jsou příkladem velké diverzity ve školských systémech. I tak mají všechny školy kromě vzdělání ještě něco společné. Jsou místem pro setkání, socializaci a vytváření kontaktů, ať už mezi studenty navzájem, mezi studentem a učitelem nebo jinými částmi vedení školy. Sociální stránka školy je už od nástupu do školy pro jedince klíčová. Jedná se o jednu z hlavních složek sekundární socializace, která učí jedince pravidla, normy, cíle společnosti a další. To se děje hlavně ve vrstevnických skupinách, do nichž patří i školní třída. Děti se tady setkávají s názory a postoji jinými, než které si přinesly z domu. Třída se stává po rodině další referenční skupinou neboli skupinou, jež pomáhá formovat společenské návyky člověka do budoucna (Wentzel, 2015). V ní se studenti na základě rovnocenných vztahů učí subkulturu mládeže. Jedinci takto postupně zrají a stávají se z nich samostatné relativně nezávislé osoby. Mladí lidé se ve škole učí, jak vyjít s různými typy lidí. Poznávají, že jsou učitelé, kteří kladou důraz na pochopení principu více než na fakta, že někteří učitelé používají rádi zákeřné otázky. Ale kromě rozpoznávání typů lidí se naučí zásadní schopnost, jak s různými lidmi vycházet, z čehož čerpají i do budoucna.

Vrstevnická skupina hraje velkou roli v osamostatnění dítěte od rodiny, pomocí sdílení potíží, řešení otázek a společných zájmů se tvoří podpurná skupina přátel, která má v pubertě velký význam (Wentzel, 1989). Tehdy vztahy, které člověk s vrstevníky má, fungují jako faktor sebehodnocení. Oblíbenost v referenční skupině bere člověk jako zpětnou vazbu na jeho osobu. Stejně tak i vztahy, které má se svými učiteli.

Všechny tyto procesy socializace, kultivace a humanizace člověka jsou součástí skrytého kurikula, věcí, které škola člověka naučí, aniž by se o to účelně snažila (Trenholm &

Rose, 1981). Nicméně se jedná o důležité a nepostradatelné znalosti pro další fungování ve společnosti.

2.2 Sociální aspekty školní třídy

Školní třída jakožto kolektiv je pro dospívajícího specifická a výrazně ovlivňuje jeho sebepojetí. Mezi svými spolužáky tráví adolescenti mnoho času a co víc, třída se nedá vyměnit. Ať už se adolescent ve třídě cítí jako mezi svými, nebo nemá-li moc s kým by si rozuměl, musí být schopný se přizpůsobit realitě, ve které žije.

Jedinec chce ve třídním kolektivu dosáhnout uspokojivého postavení. Nebýt vyvržen, ale naopak mít pevnou skupinu přátel, být oblíbený. Pozice, kterou zaujme, se poté projevuje na adolescentově sebepojetí. Dobře začleněný a oblíbený člověk získává sebevědomí a společenské schopnosti, to je do budoucna větší indikátor úspěchu než samotný školní prospěch. Mezi kvality oblíbených jedinců patří nevydřená inteligence, ochota pomoci a společenskost, obzvlášť se cení, když je někdo vtipný. Kvality, které nejsou ceněné a vedou k ostrakizaci jedince, se týkají konfliktů a pomluv. Jedinci, kteří ve třídě začínají hádky či stojí v centru konfliktů, jsou z kolektivu vyčleňováni. Školní třída také čítá příliš mnoho lidí na to, aby mohla vzniknout vysoká míra koheze. Proto se třídy povětšinou vnitřně rozdělí do skupinek. Spojovat je můžou různá témata. Na konci puberty ještě stále převládají skupiny rozdělené na základě genderu. S rostoucím zájmem o romantické vztahy v průběhu let nabývá počet kontaktů napříč skupinami na intenzitě a propast mezi dívčí a klučíčí skupinou se uzavírá. Ke konci studia jsou skupinky ve třídě tvořené nejčastěji podle budoucího povolání (Vágnerová, 2012).

Kolařík a Smékalová (2011) dělí třídní kolektivy na základě jejich historie na:

- *Zcela nový kolektiv*: Žáci v kolektivu se mezi sebou neznají.
- *Kolektiv vzniklý spojením*: Kolektiv vznikl sloučením už existujících skupin.
- *Kolektiv s delší společnou minulostí*:
- *Pozitivně naladěný kolektiv*: Kolektiv této třídy má zaběhlé pozitivní normy.
- *Kolektiv bez sounáležitosti ke skupině*: V této třídě není vytvořená silná sociální síť.
- *Kolektiv negativně naladěný*: Skupinové normy v tomto kolektivu jsou negativně laděné

Nakonec Braun et al. (2014) popsali tři stádia vývoje koheze ve skupině.

- *Stádium prekohezní*: Stádium se u víceletých gymnázií týká primy a sekundy. V této fázi jsou normy stanovené na základě učitele a jeho přístupu. V této fázi má názor učitele největší váhu.
- *Stádium prvotní koheze*: Vyskytuje se v tercii a kvartě. Třídní kolektiv se začíná osamostatňovat. Zodpovědnost za třídu pomalu přebírají sociálně vlivní jedinci. V této fázi má učitel poslední šanci zasáhnout do třídní dynamiky.
- *Stádium kohezní*: Od kvarty až po konec studia. V této fázi se už stabilizovala třídní hierarchie a vliv učitele je minimální. Třídu vedou sociálně vlivní jedinci. Četnost konfliktů se v této fázi odvíjí zejména od toho, zda jsou tito lídři třídou akceptováni.

2.3 Formy výuky v tradičních školách

Výuka ve škole může být koncipovaná různě. Již po staletí existují školy, které se snaží jít proti běžné frontální výuce, upravit ji nebo obohacovat. Mezi tyto alternativní školy patří například Montessori a waldorfské školy. Avšak ani tradiční výuka nevypadá vždycky stejně. V této části teoretické práce se na jednotlivé formy tradiční výuky podíváme blíže.

2.3.1 Prezenční výuka

Prezenční výuka, známá také jako denní studium, je typ výuky, který v hodinách vyžaduje přítomnost studentů. Můžeme si představit klasickou školu, ve které sedí žáci v lavici a poslouchají učitelův výklad. Podle § 25 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se prezenční formou vzdělávání rozumí „*výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku*“.

Až do nedávna byla prezenční výuka jediná povolená forma dokončení základní školy. Ale střední škola, vyšší odborné vzdělávání i odborná škola mohou probíhat v jiných formách vzdělávání jako například v distanční výuce.

2.3.2. Distanční výuka

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje distanční formu vzdělávání jako „*samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi*“. Tato forma byla vytvořena přednostně pro dospělé jedince. Samostudium je v tomto případě doplněno méně častými ale intenzivnějšími setkáváními jako jsou semináře a soustředění. Tato forma bývá finančně nákladnější na pomůcky, mezi studenty jsou slabší kontakty. Distanční výuka se nedá uskutečnit ve vzdělání zaměřeném na osvojování si dovedností jako jsou řemesla.

Existují školy, které jsou postavené na distanční formě vzdělávání, jako je Sydney Distance Education High School. Ta vznikla, aby děti v těžko přístupných izolovaných lokalitách mohly dostat vzdělání, i v případě, že si nemůžou dovolit platit soukromého učitele. Škola se přizpůsobuje svým studentům. Někdy je celý ročník vytvořen z online hodin a některé roky se jedná jenom o pár předmětů. Systém je zařízen tak, aby se vyučování mohly účastnit i děti ze vzdálených oblastí (Sydney Distance Education High School, 2011). Sydney Distance Education High School a podobné instituty fungují ve formě distanční výuky už od minulého století a díky nim jsme schopni se podívat na výhody a nevýhody tohoto stylu vzdělávání.

Před pandemií byla distanční forma vzdělání zaměřena hlavně na dospělé jedince, kteří měli většinou práci, rodinu či jiné povinnosti, a proto nebyli schopni pravidelně docházet do hodin. Flexibilita vzdělání je pro ně i pro studenty, kteří se dostali k distanční formě studia teď, velkou výhodou. Člověk může učení přizpůsobit svým potřebám a svému časovému vypětí. Stejně tak škola dodává rutinu a pomáhá člověku lépe organizovat čas. Naopak nevýhoda distanční výuky je, že se jedinec učí v nekontrolovaném prostředí. Na rozdíl od třídy má doma například zbytek rodiny, mazlíčka, ale i jeho vlastní pokoj je plný rozptylujících faktorů. Pak také při učení z domu, se může smazat hranice, mezi prostředím, které je určené k odpočinku, a prostředím, které je určené k práci. Zdá se, že se nejedná o nic závažného, ale v takovém ambivalentním prostředí se nedá ani plně soustředit ani relaxovat, což narušuje mentální pohodu jedince. Další nevýhodou této formy vzdělávání je menší sociální kontakt. Studenti se s učitelem a mezi sebou navzájem znají o poznání méně než žáci v prezenční výuce. S omezením kontaktů pak můžou vzrůstat negativní emoce u studentů. Čím větší izolace je, tím větší je potenciál k rozvoji duševních nemocí (Bernard et al., 2004). V tuto chvíli se sluší říct, že distanční forma vzdělání nebyla vytvořena pro případy jako je pandemie COVID-19. Nedostatek kontaktů se v distanční výuce před pandemií obvykle kompenzoval tím, že student žil aktivním sociálním životem mimo školu. Například se jednalo o dospělého člověka, který si

zpětně dodělával vzdělání v době, kdy už pracoval a měl založenou rodinu, a kvůli tomu neměl čas do výuky docházet. Takto může vypadat ideální kandidát na distanční formu vzdělávání.

3 SOCIÁLNÍ IZOLACE

Izolace je slovo, které se v posledních dvou letech stalo skoro denním chlebem. Nejsme-li v povinné karanténní izolaci, pak je nám alespoň doporučovaná. Pod pojmem izolace si nejčastěji představíme pobyt v uzavřeném prostoru bez ostatních lidí, ale v období pandemie je ještě více přítomna izolace sociální.

3.1 Sociální izolace

Ta je v psychologii známa hlavně jako obranný mechanismus v psychoanalýze, ale není to jednoznačný pojem. Sociální izolace může být vědomá a záměrná nebo subjektivně motivovaná. První z nich známe hlavně v kontextu trestů, kde je izolace na jedince uvalena pro ochranu jeho či okolí. Druhý typ izolace je podmíněn strachem a úzkostí z mezilidských kontaktů, kdy se člověk v této situaci nachází na základě svého rozhodnutí. V tomto případě se jedná o psychopatologický projev, který může vést k sociální a citové deprivaci.

Sociální izolace má dopad obzvlášť v kritickém období dětství a dospívání. Známe několik extrémních případů sociální izolace v kritickém období, většinou se jedná o děti, které byly vychovávány divočinou bez přítomnosti lidí. Takové případy jsou známé pod jménem vlčí děti. Příkladem jsou Kamala a Amala nebo chlapec z Aveyronu. Děti, které byly ponechány v divočině, kde bez lidí přežily a naučily se chování zvířat (Černoušek, 2017). Při přesunu do lidské společnosti se neuměly přizpůsobit, měly problém s mluvením a často umíraly mladé. Jedná se o jedinečné případy, se kterými se v běžném životě nepotkáme. S moderními technologiemi však vznikl nový druh sociální izolace u lidí, kteří jsou počítačově závislí.

3.2 Sociální deprivace

Sociální izolace může vést k sociální deprivaci. Jedná se o stav, ve kterém člověk trpí nedostatkem lidské interakce. Není schopen uspokojit své potřeby. Existuje mnoho způsobů, jak se člověk může dostat do sociální deprivace. Například ztrátou zaměstnání, ztrátou bydliště, při odmítnutí svou rodinou a blízkými lidmi (Jedlička, 2015). Vztah k lidem, sounáležitost ke skupině a komunita jedince jsou posilující faktory rezilience neboli schopnosti zvládat a úspěšně překonat stres. Jedinec v sociální deprivaci není schopen si rezilienci plně rozvinout,

a tak se jeho schopnost čelit překážkám a náročným situacím snižuje. Zvláště pak mladí lidé s méně zkušenostmi si nevyvinou seberegulační zkušenosti v dostatečné míře, tím pádem jsou snadněji frustrováni. Kvůli nízké rezilienci pak v zátěžové situaci snadno ztrácí rozumovou kontrolu. Všechno vidí hůře, nevěří si a jejich stres se poté transformuje do dalších oblastí života, jako zástupný konflikt, regresivní chování nebo útek do fantazie (GARMEZY, 1991; Theron & van Rensburg, 2018).

Na sociální deprivaci a její efekty se můžeme dívat z více hledisek. Obecně deprivace vede ke zhoršení lidské interakce (Spitz & Cobliner, 1992). To má dopad na více front, na jedince a jeho život a na společnost jako takovou. Bez uspokojivé socializace je na individuální úrovni zhoršena schopnost jedince vstupovat do běžných interakcí s dalšími členy skupiny. Pokud se tak děje dlouhodobě, stane se z člověka sociálně narušený jedinec, který nezná a tím pádem není schopný respektovat normy, cíle a hodnoty společnosti. Nedokáže se podílet na životě skupiny a zapojovat se do hromadných akcí. Na vyšší úrovni máme společnost, jež bez adekvátní socializace není schopna předat své normy a hodnoty následující generaci a naučit je své kultuře a zásadám. Vede to k rozkladu a zániku dané společnosti. Takový fenomén známe z historie, kdy se kvůli kolonizaci původní společnosti vypařily ze světa. Nátlakem dobyvatelů kultury bývalých společností zanikly, i když nebyly nutně likvidovány hrubou silou (Keller, 2012).

3.3 Sociální deprivace a izolace u adolescentů

Sociální izolace u adolescentů není moc prozkoumané téma. Vzhledem k etickým otázkám, které by u takového výzkumu vzešly, je téměř nemožné, že by takový projekt dostal zelenou. Ale našťastí jsme schopni sledovat opačnou situaci, tedy jak sociální kontakty ovlivňují adolescenty v momentální situaci a jak je ovlivňují do budoucna. V pubertě vzniká zvýšená citlivost na společenskou stimulaci u vrstevníků. V této době se člověku vytváří mozkové struktury, které jsou odpovědné za sociální citění a kognici (Mills et al., 2012). Adolescence, jakožto poslední období před dospělostí, je čas sociálních a psychických transformací. Soustředění je zaměřeno spíše k vrstevníkům, což v budoucnu vede k větší samostatnosti a k odpoutání od rodičů. Proto je pro adolescenty tak důležité, aby byli přijati skupinou neboli aby byli oblíbení. Vztahy a konexe z této doby slouží v dospělosti jako síť pro rozlet jedince z hnízda (Sawyer et al., 2018). Teprve po rozvoji covidové epidemie se toto téma začalo více prozkoumávat. Z minulosti si můžeme představit například studii Cacioppo et al. (2010), která

dokazuje, že přílišná samota může v budoucnu vést k psychickým problémům. Chceme-li konkrétnější informace, pak se musíme podívat trochu jiným směrem.

Pro krysy je „social play fighting behavior“ společenská hra zásadní pro finální fázi vývoje mozku a chování. Známe výzkumy, kdy badatelé oddělili mladá zvířata od jejich vrstevnické skupiny a vytvořili tak „peer deprivation“ situaci. Na rozdíl od běžnějších výzkumů, kdy jsou zvířata oddělena od rodičů se zde jednalo o to, jaký vliv bude mít absence vrstevníků na vývoj. U krys, na kterých byl tento experiment prováděn, se objevila zvýšená citlivost a zjednodušil se proces vytváření závislostí. U chronické deprivace pak byla zvířata agresivnější, reagovala intenzivněji na stresující situace (Popova & Petkov, 1990). V další studii krysy izolovali v období mezi jejich 21. a 43. dnem života. To jsou pro srovnání v lidských letech asi první tři roky adolescence. Opět se u zvířat hojněji objevovalo úzkostné a depresivní chování (Burke et al., 2017).

Experimenty provedené na krysách v tomto období se projeví v neurobehaviorálních měřeních, která na nich byla provedena. Krysám v experimentálních skupinách byly naměřeny odchylky, které vedly k úzkostem, depresím a závislostem. Obecně se dá říct, že přítomnost vrstevnické skupiny je u krys kritická pro zdravý neurobehaviorální vývoj. Absence vede k jednoduššímu vytvoření závislostí, depresivnímu a úzkostnému chování v dospělosti.

3.4 Technika jako alternativa osobního setkání

S omezením volného pohybu a začátkem opatření se výrazně snížilo sociální vyžití lidí. Také klesl počet kontaktů mezi kamarády i rodinnými příslušníky, jak v úzkém tak v širším rodinném kruhu. V době poklesu kontaktů komunikační technologie nabízely možnost, jak si kontakt udržet. Ale přesnou roli, kterou technologie sehráli, je těžké určit. V tomto ohledu se můžeme podívat na výzkumy, které sledovaly, jak důležité byly komunikační technologie pro lidi, kteří po změně bydliště na tato zařízení spoléhali. V jedné studii se sledovalo 900 respondentů, kteří změnili bydliště a jejich 1892 vtaů, které spoléhaly hlavně na email a telefon. Z výsledků je zřejmé, že frekvence jejich užívání se dá použít jako indikátor délky vztahu. Pokud počet kontaktů přes email po stěhování klesne, vztah taky opadne. Nicméně stane-li se opak a počet emailů se zvýší, tak se nedá predikovat budoucnost vztahu, jelikož se nenašla žádná spojitost mezi nárůstem emailů a hloubkou či délkou vztahu. Na rozdíl od toho telefonáty pomáhají vztahy prohloubit a slouží k vyjádření a výměně mentální opory (Shklovski et al., 2008).

V posledních pár dekadách se vlivem nových technologií drasticky změnil každodenní život. Studie, která se dívala na nejlepší kamarády od roku 1987 až do 2002, právě tyto změny pozorovala. Drasticky se snížilo posílání dopisů a jiné komunikace přes poštu. Kontakty přes telefon se v této studii ukázaly přesnějším predikátorem síly přátelství než kontakty tváří v tvář (Ledbetter, 2008).

Podle výzkumu je při komunikaci v online prostoru často kompromitovaná empatie. K tomu, aby se člověk mohl do druhého vžít, potřebuje pochopit subjektivní perspektivu člověka, jeho emoční stav a sledovat neverbální projevy. Všechny formy nepřímé komunikace i videohovory zhoršují percepci sociálních vodítek. Dlouhodobý pobyt v online prostoru také vede ke zhoršení pozornosti a zvýšení výskytu denního snění. To jsou faktory, které také zhoršují schopnost empatie. Naopak při absenci technologií, která nastala ve Spojených státech amerických po hurikánu Sandy, se mezi zasaženými lidmi zvýšila mindfulness i pozornost. I když v tomto případě se zřejmě jednalo o silné působení vícero faktorů, nejen o absenci technologií (Tettegah, 2016).

4 COVID-19 A ADOLESCENTI

Téma této práce je neodmyslitelně spojené s pandemií koronaviru, která může za změny formy výuky a ovlivnění vztahů. Zde bych se podrobně podívala na průběh pandemie a rozsah opatření, která platila v době sběru dat, a tomu, jak se výuka na školách přizpůsobovala měnící se situaci. Nakonec se podíváme blíže na změny vztahů u adolescentů v návaznosti na COVID-19.

4.1 Pandemická opatření od března 2021 do června 2021

Situace COVID-19 v České republice a omezení s ní spojená se hodně proměňovaly. Od 11. března, kdy byly školy poprvé zavřeny, byli žáci až na malé přestávky v rámci pár týdnů pořád v distanční výuce. Po nové vlně, která přišla po vánočních svátcích, se situace zhoršila a omezení zpřísnila. V březnu 2021, kdy začal sběr dat, se zavřely školy, školky i dětské skupiny. Výjimku měla zařízení, která se starala o děti pracovníků nemocnic a integrovaného záchranného systému, které pokračovaly v omezeném provozu. To bylo poprvé od začátku pandemie, kdy se zavřely i mateřské školy. Také se na tři týdny nemohlo cestovat mezi okresy, s tím, že po okresu se člověk mohl pohybovat kvůli nákupům, ale procházky a podobné volnočasové aktivity mohly být provozovány jenom na území obce. Uzavřené byly obchody, tentokrát včetně maloobchodů jako jsou prodejny dětského oblečení. Tato omezení byla stanovena na dobu tři týdnů (Televize, 2020).

Po uplynutí slíbených tří týdnů se však situace dostatečně nezlepšila a proto byl 22. března prodloužen lockdown. Avšak z omezení sportu se slevilo, a tak se mohli lidé opět věnovat sportovním a volnočasovým aktivitám, ovšem jen ve svém okresu.

Na začátku dubna se potvrdily první případy mutací koronaviru v zemi. Od 12. dubna se opět rozvolnila část opatření. Žáci prvního stupně základních škol a posledního ročníku mateřských škol se navrátili do lavic s podmínkou antigenního testování, které probíhalo dvakrát týdně. Také se otevřely některé obchody jako papírnictví a prodejny dětského oblečení a venkovní prostory jako zoologické a botanické zahrady. Ty byly otevřeny s omezením, že v areálu může být naplněna maximálně pětina kapacity zařízení. Nakonec skončil nouzový

stav a s ním se otevřely okresy a bylo opět povoleno vycházení mezi 21.-5. hodinou (Televize, 2020).

Od 3. května byla obnovena rotační výuka žáků druhého stupně v Praze, Karlovarském, Královéhradeckém, Libereckém, Pardubickém, Plzeňském a Středočeském kraji. Pokračovalo se i s otvíráním obchodů, tentokrát opět zahájila činnost kadeřnictví a další kosmetické služby, s tím, že je člověk povinen se prokázat negativním testem. Od 10. května zahájily výuku i druhé stupně základních škol ve zbylých krajích a otevřely se veškeré maloobchody. O týden později se povolil vstup do zahrádek restaurací. U jednoho stolu mohli sedět nejvíc čtyři lidé s výjimkou členů jedné domácnosti, všichni museli mít negativní test nebo potvrzení o očkování. Také se povolily venkovní akce s kapacitou 700 lidí, opět s negativním testem nebo potvrzeným očkovaním. Poslední den v měsíci se otevřely i vnitřní prostory restaurací, wellness, bazény a sauny (Televize, 2020).

Od 8. června ve všech krajích kromě Jihočeského, Zlínského a Libereckého kraje nemuseli nosit roušky během výuky žáci ani učitelé ani zaměstnanci v jedné kanceláři. Opět se také zvýšila kapacita kulturních akcí, až 1 000 lidí uvnitř a 2 000 venku. Další týden byla zrušena povinnost nosit roušky při výuce i ve všech zbývajících krajích (Televize, 2020).

Od 1. července se mohli lidé pohybovat venku bez zakrytých dýchacích cest. Také se v celé republice zrušila povinnost testovat ve firmách a ve školách. Na konci měsíce se také oznámilo, že vláda je povinna do půlky srpna vydat verdikt, zda se ve školách bude na začátku nového školního roku muset opět testovat.

4.2 Výuka během pandemie COVID-19

Tato kapitola byla sepsána na základě osobního rozhovoru s třídním učitelem respondentů. Výuka během pandemie byla proměnlivá. V březnu 2020, kdy se zavřely školy, nikdo nebyl úplně připravený. Hlavně díky tomu, že školy měly být zavřené jenom na dva týdny, než se situace přežene. O dva roky později jsme stále v pandemii, a i když se situace zlepšuje, tak se očekávají relapsy. Avšak během těch dvou let se školy naučily fungovat i s omezenými podmínkami.

V druhém pololetí roku 2019/2020 to vypadalo tak, že studenti dostávali prezentace a úkoly na vypracování, které měli do určitého času odevzdat. Někteří učitelé nabízeli

i konzultace. Tímto způsobem to fungovalo až do posledního týdne pololetí, kdy se studenti na chvíli vrátili do prezenční formy studia.

V prvním pololetí školního roku 2020/2021 přišla strukturovaná změna. Učitelé i žáci viděli, že je třeba lepší organizace. Zmenšila se časová dotace hodin, konkrétně páté ročníky měly místo sedmi hodin jenom pět. Škola vytvořila rozvrh složený ze dvou druhů hodin: synchronních a asynchronních. Synchronní hodiny měly povinnou docházku. V podstatě se jedná o hodiny denní formy studia přenesené do online prostoru, kde učitel vykládá látku a žáci si dělají poznámky, případně vznášejí dotazy k probírané látce. Náplní asynchronních hodin bylo samostatně vypracovat a odevzdat splněná zadání od učitele. Žáci měli možnost si práci vypsát kdykoliv, nemuselo to být v časovém rozmezí dané hodiny, ale po dobu hodiny byl učitel připojen na síti a byl dostupný pro případné dotazy. Škola také zařadila do rozvrhu volné hodiny, aby se žáci mohli na chvíli odpojit od počítače.

4.3 Změny vztahů v koronavirové pandemii

Poprvé v moderní historii se potýkáme s pandemií takových rozměrů, jako je COVID-19. Pro nás všechny je to nová zkušenost, na kterou jsme se museli adaptovat. Na začátku si asi málokdo dokázal představit, jakých rozměrů nabude. Přes to, že se nejedná o první pandemii v dějinách lidstva, tak se jedná o první pandemii v moderních podmínkách, kdy máme systematicky organizované zdravotnictví, rychlý přenos zpráv a digitální technologie. I díky tomu si asi většina z nás myslela, že není šance, aby nás jeden vir zasáhl takovým způsobem, ale opět se ukazuje, že člověk není pánem světa a musí se adaptovat na svět okolo něj. Jak dobře je člověk schopen se adaptovat na novou situaci je dáno mnoha různými podmínkami. U adolescentů je obzvláště důležité jejich domácí prostředí. Zda jsou finančně zajištěni a zda jsou pro ně jejich rodina či jiní členové domácnosti mentální oporou. Díky technologiím, které jsou každodenně člověku dostupné, není situace tak bídná, jak by mohla být. Příbuzní a kamarádi se mohou kontaktovat dennodenně přes telefon, videohovor a podobná media. Nejlépe však jedinci pomůže klasická přímá konverzace (Burke et al., 2010).

Člověk má v podstatě ve společnosti dva typy kontaktů. Bonding a bridging. Bondingem rozumíme komunikaci, která probíhá uvnitř skupiny. Probíhá mezi lidmi, kteří už mezi sebou mají vytvořené pevné, často důvěrné vztahy. Bridging se týká komunikace mimo skupinu. Můžeme si pod tím představit například komunikaci mezi kolegy v práci. Účastníci

konverzace u bridgingu nemají vzájemný důvěrný vztah. Ty byly v době před pandemií u většiny lidí na denním pořádku, často jsme i potkávali lidi, které jsme potkat nechtěli. V pandemií se izolací zvýšil bonding, zvláště u spolubydlících. Na rozdíl od toho bridging v lockdownu zanikl. Dospělým ani tak ne, ale děti a adolescenti tímto trpěli zvláště pokud se zrovna ten rok ocitli v nové třídě. Neodmyslitelnou zkušeností během karantény se stala takzvaná „ponorková situace“. Neboli situace, kde byli lidé nuceni po delší dobu zůstat společně v jednom bytě. Jedinci, kteří si tím prošli, pak spíše hlásili změny i ve vztazích s lidmi, se kterými nebydleli. Většina lidí však nezaznamenala trvalé změny ve vztazích (Hughes, 2021).

4.4 Výzkumy adolescentů během pandemie

Důsledky pandemie COVID-19 se dají těžko predikovat, ale již nyní vnímáme změny v lidech okolo nás. Od rozšíření této nemoci vzniklo nespočet výzkumů, které hledají odpovědi na to, jak koronavirus ovlivnil náš svět. I když samozřejmě měly prioritu studie zaměřující se na fyzické následky prodělání nemoci, tak narostl zájem o psychické následky pandemie na lidech. Ty se od biologických vlivů liší tím, že působí i na ty, kteří nebyli nemocní. Jak se dá očekávat, tak vzhledem k relativně krátkodobému rozšíření nemoci nemáme k dispozici žádné longitudinální studie, avšak příčných studií vzniklo za poslední dva roky mnoho. Z nich plyne, že kvůli obdobím karantény, zavření škol, omezeným možnostem venkovních aktivit, nepravidelnému spánku a stravě se u adolescentů zhoršila jejich psychika (Ghosh et al., 2020). Zvláště pak u těch, kteří ještě před touto situací žili s mentálními problémy. Odstřihnutí od zdrojů a od školy často vyvolávalo napjaté situace v rodině. Hlavně adolescenti trpící depresi jednoduše sklouzávali do stavů, kdy nevycházeli z pokoje a nestarali se o své potřeby. Těžký návrat do normálu se očekává u dětí s poruchami PAS, pro které je přizpůsobení rapidně se měnícím situacím obtížné (Lee, 2020). Podle výzkumů to vypadá, že u adolescentů, kteří před COVID-19 netrpěli žádnými psychickými problémy je největším rizikem vznik úzkostí. Ve španělských a italských rodinách se výzkumníci ptali rodičů, jaké chování pozorovali u svých dětí. Všechny byli v rozmezí mezi 3 až 18 lety. Z toho 76,6 % mělo problém se soustředěním, 52 % trpělo nudou, 39 % bylo podrážděných, 38 % bylo nervózních, 31,3 % se cítili osamoceni a zhruba 30 % cítili obavy a ze situace byli neklidní (Orgilés et al., 2020).

Dle výzkumů prožívání epidemie ovlivnily hlavně individuální faktory. Například pohlaví. Dívky měly na škálách depresivních a úzkostných symptomů horší skóre. Stejně tak

i při měřeních životní spokojenosti. Naopak u chlapců se častěji vyskytovaly konflikty v rodinách. Rozdíly nebyly v přístupu ke škole ani v přístupu k digitálním médiím. Silné pocity stresu a izolace se vyskytovaly hlavně u lidí, kteří hodně sledovali zprávy a ztratili motivaci studovat. Věk nijak významně nefiguroval.

Nejčastější problémy v distanční výuce se týkaly technických problémů, potíží porozumět materiálu, nemožnosti požádat učitele o vysvětlení a ztráty motivace. Podle výzkumů přechod k distanční výuce neměl signifikantní vliv na depresivní a úzkostné symptomy ani na životní spokojenost. Ale vliv toho, jestli se student potýkal s výše zmíněnými problémy, se signifikantně prokázal zvýšením depresivních symptomů. Hladina symptomů se snižovala, cítil-li se člověk propojen se svými blízkými (Magson et al., 2020). Výzkumy z pohledu rodičů ukázaly, že rodiče trápí zejména pocity osamocení, které na svých dětech vidí. Školní výsledky se dle respondentů dají dohnat, takže nejsou až takový problém. Rodiče popisovali své děti jako úzkostné a pod velkým napětím, které mimo izolační situaci dávali za vinu i mediálním zprávám. Mentální stav dětí se podle rodičů zhoršoval s narůstajícími opářeními. Například, že se desetileté dítě začalo zase pomočovat. U adolescentů se mentální zdraví projevovalo hlavně depresemi a úzkostmi, kvůli kterým rodiče hledali pomoc. U adolescentů figurovala i lítost, že přišli o mezníky a přelomové tradice typické pro jejich věk (O'Sullivan et al., 2021).

Máme i výzkumy, které byly prováděny přímo na adolescentech. Například ve stylu dotazníku se škálami, ve kterém označovali na škále od 1 do 10, do jaké míry souhlasí s danými výroky. Z výsledků vychází to, co se dalo čekat na základě předchozích výzkumů. Největší distres mají adolescenti z toho, že nemůžou vidět své kamarády. Na těsném druhém místě je pak obava, že se jejich blízcí těžce nakazí či že zemřou na COVID. Naopak neměli strach z toho, že by oni sami onemocněli nebo zemřeli na koronavirus. Při porovnávání dotazníků depresivních symptomů mezi prvním sběrem dat před pandemií a následným sběrem dva měsíce po propuknutí koronaviru v jejich zemi se našel signifikantní nárůst depresivních symptomů, úzkostí a životní nespokojenosti. Stejně tak se ukázalo, že sociální podpora, kterou adolescenti dostávali, zmírnila jejich symptomy. Ti, kteří během doby před prvním a druhým sběrem dat nepocítili sociální izolaci, měli v dotaznících signifikantně menší skóre symptomů než jejich izolovaní vrstevníci (Magson et al., 2020).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pandemie COVID-19 změnila za pár měsíců život lidí k nepoznání. Ze dne na den nás připravila o volný pohyb, o styl života, na který jsme byli zvyklí. Museli jsme nasadit roušky, izolovat se a připravit se na karanténu a omezení pohybu. Tehdy jsme s tím neměli problém hlavně díky tomu, že jsme věřili, že se jedná o dočasné opatření. Avšak opak byl pravdou. V tomto smyslu nejsou koronavirem zasažení jenom ti, kteří s COVID-19 onemocněli, ale všichni, kteří museli svůj dosavadní život obětovat pandemii a zvyknout si na nový status quo. Kvůli velmi restriktivním nicméně nutným opatřením se nám všem na několik let změnil život. V aktuální situaci nejsme schopní určit, co to s námi udělalo. To je zapříčiněno několika faktory, zejména tím, že jsme ještě nedošli ke konci koronavirové éry. Ale zároveň není lepší čas, kdy se začít zamýšlet než nyní.

Jedním z nejvýznamnějších faktorů, který utváří a ovlivňuje naši psychiku je naše okolí, tj. lidé, se kterými se setkáváme. Vlivem karantén, distanční výuky a různých opatření se počet našich kontaktů ze dne na den drasticky snížil, většinou jen na naši úzkou rodinu či spolubydlící. V takovém omezeném systému fungujeme s přestávkami až doteď a osobně si myslím, že se nenajde člověk, který by zůstal nedotčen. Otázka pro tento výzkum je, jak nás nastalá situace za poslední dva roky ovlivnila?

Tento výzkum se týká toho, jakou zkušenost mají adolescenti jedné třídy s distanční a prezenční výukou během pandemie COVID-19 a jak se jejich společenské vztahy a psychika měnily s formami výuky. Většina výzkumů, které zkoumají psychiku jedinců během pandemie, se zaměřuje na doktory a zdravotnický personál. Ti jsou právoplatně hlavním centrem zájmu, jelikož mají s pandemií nejbližší kontakt. Dle mého názoru je však neméně důležité se podívat i na skupiny, které jsou už od své podstaty zranitelné jako jsou nezletilí, důchodci a menšiny. V této práci se budeme zajímat konkrétně o adolescenty, protože ti jsou ve věku velkých milníků, kdy pomalu přechází z dětí do dospělých. Avšak mnoho tradic a možností s tím spojených jim bylo odebráno a oni se s tím museli sami vypořádat bez podpory okolí. Alespoň bez podpory, na kterou byli zvyklí.

5.1 Cíle výzkumu

Cílem této práce není vytvořit univerzální přehled o tom, jak byli adolescenti zasaženi. Hlavní ideou je vymezit změny v jejich společenských životech s ohledem na vztahy s vrstevníky a popsat zkušenosti, které jim pandemie dala. Určit jakým směrem by se měly další výzkumy ubírat tak, abychom byli schopni plně pochopit, jak jednotlivci prožívali zásah do jejich životů a vztahů.

5.2 Výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření jsme s ohledem na stanovené cíle formulovali dvě na sebe navazující výzkumné otázky a doplňující podotázku.

VO1: Jak jsou vztahy ve třídách adolescentů ovlivněné druhem výuky?

Účelem této otázky je objasnit, jaké změny se projevují při různých formách výuky. Jakou zkušenost mají respondenti se svými spolužáky v různých typech výuky. Zda podle nich zasahují do třídního kolektivu jednotlivé aspekty výuky nebo jestli je na vině celá situace. Jak ta samotná změna vypadá. Snažíme se tímto popsat rozdíly, které v kolektivu respondenti vidí při porovnání distanční a prezenční výuky.

VO2: Jak ovlivňují změny ve třídních vztazích subjektivní prožívání adolescentů?

Pomocí této otázky se snažíme pochopit, jak změny ve vztazích ovlivnily psychiku adolescentů. Jak chápou svoji zkušenost během pandemie. Jaký význam nastalým změnám dávají. Jak to dle svého názoru zvládají nyní. Jak přemýšlí o tom, co už mají prožité. A formulovat jejich zkušenost s touto pandemií.

VPO: Co podle adolescentů pomáhá udržet dobrou kvalitu vztahů?

V této otázce se snažíme objasnit, co pomohlo adolescentům udržet si co nejuspokojivější vztahy během izolace a podívat se na to, zda by nemohla vyvstat nějaká obecná pravidla co pomáhá a čemu se vyvarovat v udržení vztahů v izolaci.

6 APLIKOVANÁ METODIKA

Nyní budeme charakterizovala metodologický rámec, se kterým jsme v rámci našeho výzkumu pracovali. Konkrétně mluvíme o charakteristice výzkumném souboru, o metodách sběru dat, analýzy a kritériích pro výběr respondentů. Jaká jsou a proč byla takto stanovena.

6.1 Metody a kritéria výběru výzkumného souboru

Vzhledem k charakteru výzkumných otázek a stylu analýzy dat jsme pro výzkum zvolili homogenní soubor. Jelikož cílem této práce je podívat se na vztahové rozdíly studentů jedné třídy, stanovili jsme první kritéria pro výběr dané třídy a až poté pro výběr jednotlivých respondentů. To bylo nápomocné i v tom, že bylo méně pravděpodobné, že by respondenti měli mezi sebou velké rozdíly, co se týče socioekonomického statusu.

Kritéria pro výběr třídy jsou následující:

- Ve třídě není historie násilí a těžké šikany ani není extrémně kohezivní
 - *I když pracujeme s homogenním souborem, snažili jsme se vybrat co reprezentativnější třídu. Vyvarovat se extrémním třídním dynamikám.*
- Nejedná se o první ročník.
 - *Tyto ročníky nastoupily do školy během karantény, a tak se jejich třídní kolektiv k analýze vztahů nehodí*
- Nejedná se o maturitní ročník.
 - *Maturitní ročníky se pro výzkum nehodí, jelikož končí dříve. Náš sběr dat je plánován až do června.*

S danými kritérii jsme kontaktovali šestileté gymnázium, o kterém jsme věděli, že je otevřené výzkumům a vstřícné vůči vysokoškolským studentům. Oslovili jsme vedení školy, které dle našich požadavků vybralo třídu a oslovilo žáky přes jejich učitele. Na jejich vyzvání se přihlásilo pět respondentů, jejichž kontaktní informace jsme dostali přes email a konečně je oslovili sami. Dostali jsme také kontakt na třídního učitele, který kvitoval, že do třídních vztahů nevidí a tomhle ohledu mi není schopen poskytnout informace. Vidí se s nimi jen jednou za týden. Ale byl ochotný během rozhovoru probrat stanovená kritéria a povědět nám o historii třídy.

V plánu bylo získat 3 až 5 respondentů. Ve třídě probíhal samovýběr. Na popud učitele se do výzkumu se z vlastní vůle přihlásilo přesně pět respondentů. Všichni splňovali kritéria.

Kritéria pro výběr respondentů výzkumu

- Ve věku od 14 do 18 let
- Bez individuálního plánu a jiných speciálních režimů studia
- Ve třídě studuje aspoň 3 roky, tj. po větší polovinu existence třídy

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Třída, ze které respondenti pochází, je pátý ročník šestiletého výběrového gymnázia. Nachází se ve statutárním městě v Moravskoslezském kraji. Každý ročník má tři třídy s až 30 studenty, třídy se dělí podle druhého cizího jazyka. Celkem je na škole okolo 550 žáků. Třidu mých respondentů tvoří 28 studentů. Jsou v předmaturitním ročníku.

V následující tabulce jsou stručně představeni respondenti, kteří se výzkumu účastnili. Respondenti jsou zde uvedeni dle jmen, která jim byla náhodně přiřazena a která nemají s jejich skutečnými jmény žádnou souvislost

Tab. 1: Deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru

Respondent	Pohlaví	Věk v březnu	Ročník
Anita	Žena	18	5
Dan	Muž	17	5
Klára	Žena	17	5
Natálie	Žena	18	5
Tereza	Žena	18	5

6.3 Metoda získávání dat

Sběr dat byl realizován opakovanými polostrukturovanými rozhovory v průběhu druhého pololetí. Vzhledem k tehdejší pandemické situaci se rozhovory odehrály online přes platformu Messengeru, kterou si respondenti sami zvolili. První rozhovor proběhl na konci března, poslední na konci června. Během této doby jsme spolu realizovali celkem 15 rozhovorů,

s každým respondentem tři. Rozhovory proběhly vždycky po měsíci, abychom dostali informace o jejich dlouhodobém rozpoložení a jeho změnách s ohledem na nastalou situaci. Rozptyl o délce měsíce byl zvolen jako kompromis mezi snahou o co největší bohatost dat a snahou vyvarovat se přesyčení. Pro respondenty bylo i tak složité najít čas být na jeden rozhovor za měsíc. Naštěstí se podařilo a všichni respondenti vydrželi až do konce sběru dat. Výhoda opakovaných rozhovorů byla mimo jiné v tom, že jsme se mohli doptávat na nejasnosti a rozvíjet témata, kterých jsme si všimli při přepisu rozhovorů.

Rozhovory trvaly různě od 50 do 80 minut. Skládaly se ze tří, které odpovídaly jádru výzkumných otázek. Momentální stav třídy z pohledu respondenta, jak respondent udržuje své vztahy, a nakonec jeho prožívání v kontextu jeho osobních vztahů. Během sběru dat přešli respondenti z distanční formy studia s velmi omezenými možnostmi volného pohybu do skoro měsíc trvajícího prezenčního studia.

6.3.1 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je nejčastěji používanou kvalitativní metodou. Podle Hendla (2005, str. 164) je definovaný svým „*účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací.*“ Skloubí tedy dohromady výhody strukturovaného i nestrukturovaného interview a zároveň minimalizuje jejich nevýhody. Využívá jak přípravy a osnovy tazatele tak i jeho autentičnost.

Oproti nestrukturovanému rozhovoru trvá příprava déle. Tazatel si stanoví okruhy, které chce prozkoumat. Takto stanovené pevné jádro interview je pro každý rozhovor povinné. Pořadí okruhů je flexibilní a může se přizpůsobit jednotlivým respondentům. Výzkumník přechází od daných oblastí k tématům, která se vynořují. Díky tomu data získávají větší bohatost. Další výhoda spočívá v možnosti využít inquiry nebo-li dodatečných otázek, které nám pomáhají upřesnit či dovysvětlit respondentovy myšlenky a jak on sám chápe svět. Jako nevýhodu můžeme počítat fakt, že získáme i data, která jsou k výzkumu nerelevantní (Miovský, 2006).

Okruhy rozhovoru se odvíjely od výzkumných otázek. Každá otázka vytvořila jeden okruh otázek. Momentální stav třídy z pohledu respondenta poté jeho prožívání, osobní vztahy a možná interakce těchto faktorů a nakonec jak vztahy udržuje. Ke každému okruhu jsme na základě rešerše a pozorování svých mladších příbuzných vytvářeli otázky, dokud nám nedošly nápady. Následně jsme odstranili přebytečné nebo opakující se otázky. Zbytek jsme změnili do formy otázek otevřených a snažili se o minimalizaci sugescí. Výslednou podobu

rozhovoru jsme ještě před respondenty použili na pilotní rozhovor, ve kterém jsme ozkoušeli i nahrávání. Od účastníka pilotní studie jsme dostali zpětnou vazbu a zapracovali ji. Finální podoba rozhovoru je přiložena jako Příloha č. 4.

Další rozhovory jsme stavěli na stejných třech okruzích a na tématech, kterých jsme si při přepisu rozhovorů všimla. Většinou se jednalo o otázky mířené na jednotlivce. Poslední dvě interview jsou opět přiložené jako Příloha č. 5 a č. 6.

6.4 Deskriptivní fenomenologická metoda

Deskriptivní fenomenologická analýza (IPA) se nesnaží o objektivní popsání fenoménů, ale o porozumění tomu, jak jedinec svoji zkušenost chápe. Jak rozumí světu a jaký dává význam svým prožitkům, které výzkumník pokládá za jedinečné a neopakovatelné. Zkoumá tedy konkrétní perspektivu člověka. Tato perspektiva je pak chápána přes filtr výzkumníkova vlastního pohledu (Smith, 2004).

IPA je zakotvená ve třech principech: fenomenologii, idiografickém přístupu a hermeneutice.

Hlavní součástí fenomenologie v kontextu IPA je žitá zkušenost respondenta, která je vázaná na kontext, čas a konkrétní individua. Fenomenologie jako taková se snaží popsat jev v jeho čisté podobě. To znamená oddělit je od zkušeností lidí. Právě tento aspekt se zdá těžko slučitelný s podstatou IPA – popsat zkušenost. Avšak není jedinou kvalitativní metodou, která tímto nesouladem trpí. Její princip a přístup k datům je považován za jeden ze vhodných a přílehlavých k existenciálně-fenomenologickým paradigmatům (Shinebourn, 2011).

Idiografický přístup je opakem nomotetického přístupu, který se snaží o nalezení obecně platných norem. Idiografický přístup vidí každý jednotlivý případ jako neopakovatelnou událost v životě konkrétního jedince. To se odráží v procesu analýzy, kdy se každý případ posuzuje jako samostatný. Až poté, kdy dosáhneme uspokojivé úrovně porozumění této konkrétní události, se můžeme přesunout na další, kde začínáme zase od píky. Objevená témata z případů nepřenášíme do analýz dalších dat (Smith, 2004).

V neposlední řadě se v IPA užívají principy hermeneutiky konkrétně dvojí hermeneutika. Tento pojem popisuje princip, kdy na první úrovni se respondent snaží uchopit svou zkušenost a podle toho ji přiřazuje význam. V druhé úrovni se výzkumník snaží porozumět

tomu, jak jedinec svou zkušenost chápe. Kvůli tomu je v IPA důležitá i zkušenost samotného výzkumníka a jeho interpretace dat (Willig, 2001).

7 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Ve výzkumu jsme nepoužili klamání. Respondentům jsme hned na začátku nahrávání rozhovorů zopakovali jejich práva, účel výzkumu a jak bude s jejich daty nakládáno. Konkrétně jsme zdůraznili, že jejich účast je dobrovolná, že mají právo kdykoliv z výzkumu odstoupit. Upozornili jsme je, že rozhovory jsou nahrávány a pro účely bakalářské práce budou přepsány, zpracovány a uloženy v anonymizované podobě. Přístup k datům budou mít pouze výzkumníci. Po dokončení výzkumu budou data nenávratně smazána. Před odevzdáním práce jsme respondentům ukázali finální podobu práce pro kontrolu a požádali je o podepsání informovaného souhlasu.

Možné riziko spočívá v tom, že se respondenti navzájem znali a věděli, kdo se výzkumu účastní dříve, než vlastní sběr dat začal a my je kontaktovali. S respondenty jsme tento fakt probrali a dohodli jsme se na diskrétnosti jak otázek interview tak jejich vlastních výpovědí. Až do konce sběru dat tak drželi mlčenlivost, poté mohli s průběhy svých rozhovorů nakládat, jak uznali za vhodné.

8 PROCES ANALÝZY DAT

V této kapitole popisujeme, jak bylo s daty nakládáno, jak byla fixována a jak probíhala samotná analýza.

8.1 Příprava dat

V návaznosti na předchozí metodologické kapitoly bychom tuto kapitolu věnovali tomu, jak bylo s daty dále nakládáno. Ze dřívější zkušenosti víme, že z populárních sociálních sítí, které si respondenti zvolili pro komunikaci, žádná nenabízí možnost rozhovor nahrát. Proto jsme zkoušeli různé aplikace, kterými bychom mohli data fixovat. Nejlépe fungoval tandem dvou. Apowersoft Online Screen Recorder, který je schopný zaznamenat jak obrazovku, tak audio od respondenta. Naneštěstí jeho možnosti jsou omezené a není schopný nahrát audio vstupy od výzkumníka. Proto jsme pro zaznamenání svého projevu použili aplikaci Recorder z mobilu, jenž se osvědčil už při dřívějším sběru dat.

Přepis dat jsme provedli ručně do dokumentu Microsoft Word. I když proces, kdy jsme museli střídat mezi dvěma záznamy, nebyl úplně elegantní, umožnilo nám to seznámit se blíže s daty a uvědomit si informace, které jsme během rozhovoru minuli. Jelikož přepis dat probíhal velmi těsně po prvních a druhých rozhovorech, tak jsme mohli těchto poznatků využít a zakomponovat je do okruhů dalšího rozhovoru. Dokument s rozhovory jsme si upravili do podoby, kde jsme měli rozhovory seřazené podle respondentů, ne chronologicky. Také jsme využili širšího řádkování a číslování stránek pro větší přehlednost. Takto upravené dokumenty jsme následně užili pro analýzu

8.2 Sebereflexe výzkumníka

Jako zbytek světa i já mám s izolací a pandemickými opatřeními vlastní zkušenost. Jsem si vědoma toho, že moje zkušenost se od většiny lidí liší tím, že mám v blízkém okolí zdravotní pracovníky. Tento fakt mě drasticky ovlivnil, jelikož jsem si byla vědoma závažnosti situace hned od začátku. Kdy si mě tito lidé zavolali, sdělili mi jejich závěti a co mám dělat v případě, že by pandemií nepřežili. V dalších měsících jsem na nich viděla jejich rostoucí vyčerpání a poslouchala o zhoršující se situaci. Takové události ve spojení s mou úzkostnou povahou

vedly k tomu, že jsem karanténu prožívala hůř. Například když mí příbuzní zůstávali v práci déle, dostávala jsem se do úzkostných stavů, co se jim mohlo stát.

Nicméně na téma práce mě navedli mladší jedinci. V karanténě se často vtipkovalo o tom, jak mají studenti další prázdniny, více času a při hodinách spí nebo hrají videohry místo učení. To neodpovídalo realitě, kterou jsem viděla. To mě nakonec dovedlo k tématu této práce.

Přestože zkušenost s distanční výukou a izolací mám, musela jsem si uvědomit, že skupina adolescentů, kteří mi dělali respondenty, jsou v jiné životní fázi než já a své zkušenosti interpretují jinak. Také jsem reflektovala riziko sebenaplňující předpovědi. Tím, že respondenti byli z řad dobrovolníků byla u nich vidět větší ochota mi pomoci. To se projevilo například, když mi jedna respondentka řekla, že má pocit, že by v mém výzkumu neměla být, protože si distanční výuku užívá a je s ní na rozdíl od zbytku třídy spokojená. Proto jsem u otázek interview dbala na to, aby otázky nebyly sugestivní.

8.3 Analýza rozhovorů

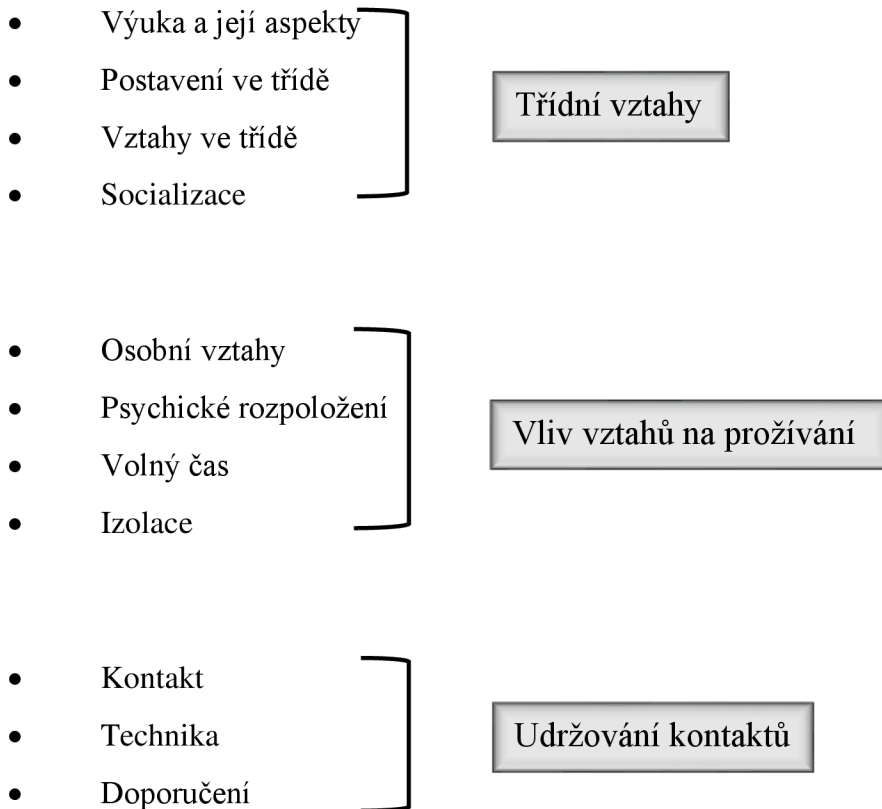
V procesu analýzy rozhovorů jsme se soustředili nejdříve na zpracování jednotlivých rozhovorů. Věnovali jsme pozornost jednomu respondentovi po druhém a teprve po zanalyzování všech respondentových rozhovorů jsme se posunuli dál. Po dokončení analýzy jednotlivých souborů dat jsme sloučili data jednotlivých respondentů ze tří jeho rozhovorů do jedné narativní deskripce. Snažili jsme se zdůraznit obzvlášť oblast třídních a osobních vztahů a jejich rozdíly a paralely v distanční a prezenční formě výuky. Poté, co jsme takto zpracovali data všech respondentů, jsme se podívali na společné zkušenosti respondentů, kterými jsme v dalších kapitolách odpověděli na výzkumné otázky.

Základní oblasti, které jsme mapovali v rozhovoru, vytvořené na základě výzkumných otázek jsou:

- Třídní vztahy
- Vliv osobních vztahů na prožívání
- Udržování vztahů

Při opakovaném čtení transkripce rozhovorů jsme registrovali opakující se pojmy a fráze, díky kterým jsme následně vytvořili kódy. Kódy byly přiřazeny k adekvátním vynořujícím se kategoriím, čímž se vytvořil komplexní systém.

Okruhy a kategorie



Kategorie a kódy

Zde jsou konkrétní příklady kategorií a kódů, které byly při analýze dat nejvýznamnější. Dále v tabulkách s konkrétními citacemi z rozhovorů ukážeme aplikaci některých kódů. Vzhledem k tomu, že rozhovory si byly v určitých okruzích paralelní a odehrávaly se s časovým rozestupem, rozhodli jsme se nepoužít kódy k identifikování času, ale prvně jsme analyzovali rozhovory samy o sobě a potom sloučili data z jednotlivých měsíců do komplexní deskripce jednotlivců.

Třídní vztahy

Zabývali jsme se tím, jak respondenti vnímají třídu, její pospolitost a změny v čase. Jak popisují třídu jakožto kolektiv a společenskou skupinu. Jak aspekty výuky ovlivňují kolektiv.

Výuka a její aspekty

- Nedostatek kontaktu
- Únava
- Časové vyčerpání
- Organizovanost
- Racionálnost

Tab. 2: Ukázka kódování dat – Výuka a její aspekty

<i>Co mi vadilo bylo to, že učitelé nám posílali úkoly různě, ráno, večer, v sobotu a my jsme, nebo aspoň já, jsem udělala úkol a další dva přistály. To bylo takové pesimistické, ztrácela jsem motivaci tím, že jsem něco udělala, ale i tak jsem toho měla ještě více než předtím.</i>	Bez rozvrhu Domácí úkoly Ztráta motivace Únava
---	---

Vztahy ve třídě

- Dobrý kolektiv
- Respekt a spolupráce
- Snaha vycházet se všemi
- Rozdělení na skupinky
- Bez kontaktu

Tab. 3: Ukázka kódování dat – Vztahy ve třídě

<i>Ve třídě jsou skupinky asi nikdy nebude kolektiv dokonalejší a snažila jsem se se všemi v rámci možnosti vycházet, i když jsem se s nimi nebavila.</i>	Rozdělení na skupinky Snaha vycházet se všemi
---	--

Vliv vztahů na prožívání

Zde se snažíme pochopit emoční stav respondentů, jeho propojení se společenským vyžitím a konečně četnost a intenzitu kontaktů, které respondenti mají se svými přáteli.

Osobní vztahy

- Společné koníčky
- Vzájemnost vztahu
- Loajalita, podpora
- Omezený kontakt

Tab. 4: Ukázka kódování dat – Osobní vztahy

<i>Nejhorší bylo, že jsem nemohla vidět toho nejlepšího kamaráda, se kterým chodíme na hory, a že jsem nemohla vyrazit do té přírody. To bylo asi největší mučení.</i>	Omezený kontakt Společné koníčky
--	---

Izolace

- Pandemická opatření
- Nedostatek pohybu
- Nedostatek nových podnětů

Tab. 5: Ukázka kódování dat – Izolace

<i>Nekonají se žádné akce, kam by mohl jít, a to všeho druhu někam se dostat ven a v podstatě ano, stále stejné stereotypní monotónní podněty.</i>	Omezení společenských akcí Nedostatek nových podnětů
--	---

Udržování vztahů

Zde jsme se soustředili na přístup respondentů ke svým vztahům. Jakým způsobem je udržovali, co považují za ideální situaci, co by se dalo zlepšit. Také nás zajímalo, zda by jim škola mohla v tomto ohledu nějak přispět.

Kontakt

- Přes sociální sítě
- Osobní setkání
- Četnost kontaktů

Tab. 6: Deskriptivní charakteristiky souboru mužů a žen z hlediska věku

<i>Pišem si jednou za dva za tři dny. Voláme si jednou za tři týdny a vidáme se jednou dvakrát týdně.</i>	Četnost kontaktu Přes sociální sítě Osobní setkání
---	---

9 VÝSLEDKY DAT

V této kapitole jsme nejdřív popsali individuální analýzy všech respondentů. Po 5 deskripcích dat následuje podkapitola společné analýzy dat a konečně odpověď na výzkumné otázky, které jsme si na počátku výzkumu položili.

9.1 Anita

Anita je osmnáctiletá studentka gymnázia. Volný čas tráví hraním na kytaru, chozením po horách a dobrovolnictvím. Je to ambiciózní a disciplinovaná žena, která dává v životě důraz na své vztahy. Avšak příliš mnoho jich neudrží. Vyjma pár kamarádek ze třídy má jednoho nejlepšího kamaráda, na kterém jí hodně záleží. Ví, že její nejbližší ji hodně ovlivňují. *„Vliv ostatních na moji psychickou pohodu je obrovský. Bohužel ale je to tak. Protože si u sebe držím lidi, co mi pohodu přináší a je mi s nimi dobře.“*

Její myšlenky teď směřují hlavně k dalšímu vzdělávání. *„To je úplně jedno, že je teďka covid nebo není covid, já mám strach ze školy obecně.“* Usiluje o vysokou školu a těší se na ni. Ve třídě ji lidi respektují a chodí k ní pro pomoc s učivem. Anita však na třídu nemá úplně pozitivní názor. Dle ní se respektují a přijímají, i když mají skupinky, které jsou si bližší. Ona sama do takové závislé skupinky nepatří. *„Spousta těch lidí se naučila využívat některé ty spolužáky, že kolikrát ani nepřemýšlejí v hodinách.“*

Začátek první karantény Anita nezvládala dobře. *„Nejhorší byl začátek, kdy jsem nemohla vůbec nikam. To jsem měla škaredý týden, ještě jsem neměla návyky, ale nesložila jsem se.“* První distanční výuka fungovala hlavně na principu úkolů, které jim učitelé posílali a podle kterých je dál hodnotili. Anitu zatěžovala nejenom náročnost úkolů, nad kterými seděla od rána do večera, ale i to, že si k ní ostatní chodili pro rady a doučování. K tomu se přidaly rodinné a osobní problémy. Myslím si, že v tomto momentu se utvořilo moto, podle kterého Anita dávala význam svým zbylým zkušenostem. *„Že všechno je lepší než se sesypat. Ve všem je něco, co mě udrží nad vodou.“* Ta slova se projevují kdykoliv, když Anita mluví o těžkých či nepříjemných situacích. Věci bere jako dané. *„Jak se říká: It is what it is.“* A řekne-li, že něco bylo těžké, tak větu vždycky zakončí pozitivní notou. *„Takže to bylo nejtěžší, ale teď jsem šťastná.“*

Duben

„Na ten podzim, tak to už jsme byli připraveni lépe. Protože tam už byl nějaký rozvrh, nějaký systém.“ Nyní si distanční výuku chválí, hlavně z důvodů, že nemusí nikam dojíždět a může si jet podle vlastního režimu, má méně stresu. „*Já si připadám tak hrozně divná, ale... Pro mě to má víceméně samá pozitiva.*“ Systém, který jim na podzim připravili se skládal ze synchronních hodin s učitelem a asynchronních hodin, kde měli zadanou práci. Měli také méně hodin a osekane učivo jenom na základní informace a ty, které využijí u maturit. „*U online mi přijde, že je to na zodpovědnosti jednotlivce.*“

Se třídou si během distanční výuky není blízka. „*Teď to není tak hřejivé, ale nevadí mi to.*“ O některých spolužácích neví vůbec nic. Podle ní se stále baví skupinky, které si byly blízké už předtím. Nejlépe jsou podle Anity na tom kluci, kteří si povahově sedli i před pandemií a v pandemii si vytvořili společný prostor na Discordu, kde si povídají a hrají videohry. S tím, že tento prostor je zbytku třídy přístupný. Celá třída se setkává jenom na synchronních hodinách. Anita si je v distančním režimu svým postavením ve třídě dost nejistá. „*Já třeba mám konkrétně strach z toho, že mě ta třída už nepřijímá tak jako předtím, protože jsem ten jediný člověk, co se s tím učitelem baví.*“

Během distanční výuky udržovala kontakt s lidmi, které již dříve označila za nejbližší – s nejlepším kamarádem a s pár svými spolužačkami. Se všemi se kontaktovala skoro denně. Se spolužačkami si společně volaly a pomáhaly během školy, s kamarádem zase trávila víc volného času na horách. Se spolužačkami probíhal kontakt hlavně přes sociální sítě. Anita kvitovala, že je ráda, že mají alespoň nějaký druh kontaktu, zároveň ji videohovory nenahrazovaly kontakt z očí do očí. „*To je prostě takové to, že ten člověk tady není, a přitom on mě vidí, slyší mě, ale já se ho nemůžu dotknout.*“ Také jí nepřišlo příjemné být neustále na kameře.

Teď je s celou situací smířená. „*Žádné výboje, žádné návaly radosti ani vzteku, prostě dobře, tak nás zavřete no. Nějak to dopadne.*“ Ale vadí jí omezení, kvůli kterým nemůže vykonávat své koníčky a potkávat přátele. Například omezení pohybu mezi obcemi, které bylo v této době platné. Kromě toho jí mrzí i nemožnost účastnit se kulturních akcí. „*Tak je to takové, že se člověk nikam dále nevyvíjí, což je problém. Protože člověk v našem věku by se takhle vyvíjet měl, poznávat nové lidi, dělat chyby, a hlavně se učit, jak fungovat v té společnosti, což u nás nenastává. Takže to vnímám jako velké minus.*“

V době, kdy jsme Anitu kontaktovali pro první rozhovor, panovala velká omezení pohybu – konkrétně pohybu mezi okresy a obcemi. Anitě to znemožnilo většinu pohybu, kterým si kompenzovala dlouhé hodiny strávené u počítače. *„Nejhorší bylo, že jsem nemohla vidět toho nejlepšího kamaráda, se kterým chodíme na hory a že jsem nemohla vyrazit do té přírody. To bylo asi největší mučení.“* Pokračuje, že i kdyby někam šla, tak to nemůže s nikým sdílet, další mínus.

Květen

V době dalšího rozhovoru už bylo stanované, že se žáci vrátí do škol. V distanční výuce nebyly změny. Anita prožívala vidinu návratu do školy hůř, než čekala. *„Hlavně mi došlo, že jsem spokojená, když nevidím své spolužáky. Oni člověka dokážou sundat jedním pohledem. Ta arogance opovržení, to hrozně ubírá energii a když s nimi nejsem, tak mně je tak hezky.“* Dlouhému období bez spolužáků dávala i zásluhy za své zvětšené sebevědomí. *„Tím, že ty, kteří se o mě nezajímali, jsem neměla u sebe, jsem mohla sama růst.“*

Anita byla navyklá na svůj režim, ve kterém mohla během přestávek ve výuce efektivně využít čas, cvičit, vařit atp. Nepotřebovala ve svém okolí více lidí. *„Ta izolace je vlastně krásná pro některé lidi, když se člověk naučí mít rád sám sebe a čas, který se sebou tráví, ona je to pak komfortní zóna, do které nikoho nechce pustit.“*

Na návrat do školy se netěšila nejenom z důvodu kolektivu, ke kterému nemá nejvřelejší vztah, ale také se hrozila písemek, které je čekaly a s tím spojeného stresu a nedostatku času. *„Nechci vidět ty lidi, psát písemky, mít nedostatek spánku, pořád nejíst, učit se do noci.“*

Červen

V červnu jsme se setkaly na poslední rozhovor. Začaly jsme jejím prvním týden ve škole. *„První týden jsem tam nechtěla být, druhý byl ještě horší a teď si začínám zvykat. Už je to zvyk se třídou vycházím dobře, takže dobrý.“* Měla problém s velkým počtem lidí v učebně a s hlukem, který tam panoval. Kvůli tomu ztrácela v hodinách pozornost a nenaučila se toho tolik, kolik by si přála. Náhlá velká koncentrace lidí Anitě nedělala dobře, i když to nebyl jediný faktor, jenž jí ztěžoval návrat do prezenční výuky.

„Člověk pak přijde domů a musí se znova učit, což je deprimující.“ Avšak na vině nebylo jenom školní prostředí. *„Bylo to namáhavé období pro všechny, ani za to nemohly písemky, bylo to celkově namáhavá situace.“*

Ve třídě to podle Anity bylo, jako kdyby se nic nestalo. *„Někteří se spolu začali bavit více než předtím, ale to je tak asi všechno.“* Kromě tohoto a faktu, že někteří trochu povyrostli, nenechala dlouhá doba odloučení na třídě žádné stopy. Ve třídě se Anita vypořádávala se zahlcujícím prostředím pomocí svých koníčků. Nosila si sebou sluchátka a knížky na přestávky. I tak za ní spolužáci docházeli a snažili se pomoci jí zase si zvyknou. A uspěli. *„O přestávkách si teď povídám s lidma, což je neuvěřitelná věc.“* Nicméně její postoj ke třídě se od distanční výuky do prezenční neproměnil. *„Necítím se tam špatně, ale nepotřebuji tam s některými být.“*

Při pohledu zpátky vnímá Anita poslední dva roky jako dobře zvládnuté. *„Já bych řekla, že to byla zkouška, co dost dala a mohla hodně vzít. Já jsem měla dobrý základ, dobré lidi kolem sebe, takže jsem to zvládla dobře bych řekla.“*

Anita je člověk, který je rozhodnutý si v každé situaci najít něco, aby se nepotopila. Během našich rozhovorů se ukázalo, že špatné situace si kognitivně zpracuje tak, aby jim nepodlehla. Její vztahy na ní mají velký vliv, slouží jí hlavně jako opora, pro případ, kdy není kognitivního výkladu situace schopna. Okruh přátel má úzký, ale o to víc na ně dává důraz. Období, ve kterém by jí výrazně chyběl kontakt nezažila. Její vztahy byly nejvíce zasažené omezeními pohybu mezi obcemi, ale i tak byla schopná je vrátit na původní úroveň.

9.2 Dan

Dan je sedmnáctiletý student gymnázia, který je ve svém životě zaměřený na výkon a seberozvoj. Je vědecky založený, vyloženě ho těší práce na projektech a účast v různých soutěžích. V budoucnu má ambice přispívat k vědecké obci. Nemá v povaze kontakt s lidmi vyhledávat, ale ví, že na něj má společnost druhých dobrý vliv.

Ve třídě je ten, ke komu ostatní chodí pro radu a pomoc se školními úkoly. Dan jim rád pomáhá. *„Mám svoje docela dost odlišné zájmy a moc lidí takhle nemůžu najít.“* I tak je se třídou spokojený, cítí se v ní dobře. V průběhu studia se podle něj vztahy o dost zlepšily a prohloubily. Ve třídě si zakládají na spolupráci a hromadně podnikali aktivity. Dan si již před pandemií uvědomoval, že má kontaktů málo. Není pro něj přirozené je vyhledávat, musí se na to záměrně soustředit. Tehdy měl svůj čas vyplněný projekty a soutěžemi. *„Uvědomoval jsem si, že by to chtělo zlepšit složku přímého kontaktu, o to jsem se pokoušel.“* Začal se více setkávat se svými spolužáky a účastnit se akcí. *„Ale to bylo znemožněno.“*

Před začátkem izolace měl Dan rozdělanou spoustu věcí, ze kterých měl příjemný stres. Avšak musel se jich vzdát. Tehdy škola fungovala jen na asynchronních hodinách, a tak mohl Dan využít čas efektivně. Chodil ven, učil se, věnoval se svým novým aktivitám, kterými si ztrátu vynahrazoval. *„Měli jsme domluvené soutěže a spoustu akcí, teď v podstatě jsem seděl doma.“*

Na podzim doufal, že vlna počká a přijde až v prosinci. Postupně však čísla narůstala a situace se stěžovala. A tak nakonec nastoupil Dan na distanční výuku podruhé. Tentokrát do více organizované výuky, která se skládala z asynchronních i synchronních hodin. *„Z části je to snadnější, dá se dělat více věcí, ale myslím, že moc efektivní to není.“* Chybí mu lidská složka výuky, konkrétně možnost přímo si promluvit s učitelem. Ve výuce by Dan ocenil individuálnější přístup, který by byl úměrný učitelovu času, například konzultace po skupinkách a více času na úkoly. Právě ztráta kontaktu s učiteli se projevuje i na jeho koníčcích. Například má problémy kantory sehnat, aby s nimi mohl probrat soutěže. *„Rád bych taky vyvrátil mýtus, že máme hodně času. Jsou úkoly, které potřebují hodně času a soustředění. Strávím se nad tím celý den.“*

Od října viděl Dan v třídních vztazích úpadek *„To byl asi ten největší dramatický propad v těch vztazích a v naší třídě. (...) Mluvili jsme spolu hodně, ale postupem času tam byl takový pokles.“* Tento pokles je podle Dana způsoben psychickou vyčerpaností spolužáků z celé situace. Jmenovitě zmiňuje rychle se měnící opatření, kdy lidé ztrácejí jednoduše přehled, což se podepisuje na jejich psychice. Psychická vyčerpanost se postupně zvětšovala a tím komunikace uvadala. *„Hlavně se scházíme na výuce, která to nemůže plně nahradit. Většina kontaktů se přenáší do kyberprostoru.“* K tomu Dan dodává, že mu chybí třídní výlety. *„Bylo to osobnější a mohli jsme si to zařídit sami.“* Třídní výlety vnímá jako důležitý prostředek ke stmelení kolektivu. Hlavní téma v třídním chatu je teď pomoc s úkoly, jinak spolu nekomunikují.

Duben

Danovi chybí možnost sejít se s lidmi. Potřebuje to dle svých slov pro nasycení potřeb. Nemá-li s lidmi kontakt, jde to poznat. Dvojnásob v období, kdy se blíží deadline. Nedostatek kontaktů ho dostává do nepříjemných stavů. *„Uvedl bych to jako trošku... Ne vedoucí k depresi ale blížící se.“* Jedná se o ztrátu chutě jít do nových věcí, ztrátu motivace. Taková období jsou u něj typická tím, že se do věcí nutí. Chtěl by se vrátit do stavu, který byl předtím. Uznává, že by se toho dalo docílit videohovory, ale kvituje, že ne vždy jsou ně vhodné podmínky. Můžou je

znemožnit třeba technické nedostatky nebo problémy v rodině. Například je těžké si s druhým volat v malém bytě s malými sourozenci.

Videohovory podle něj mají největší potenciál. I když je pro úspěšný videohovor potřeba víc než jen pro pouhé dopisování. Obtížnost koordinace situace pro videohovor se u jeho přátel prakticky ukazuje. *„Většinou to jeden člověk nebo dva odmítnou, že zrovna nemůžou, pak se to může podepsat na celé skupině.“* Teď se takové schůzky odehrávají v menší četnosti než na začátku října, kdy Danovy online schůzky měly pravidelný ráz. Částečně padá vina i na Dana, který uznává, že teď neměl moc volného času.

Nedostatek kontaktů a nemožnost setkat se s lidmi vede u Dana k nedostatku emočních podnětů. Naživo se vidí pořád dokola se stejnými lidmi, a i když má svou rodinu rád, tak jí má občas taky dost. Zároveň se nekonají žádné akce, kam by mohl jít a dostat se ven. Takže je každý den vystaven stejným stereotypním a monotónním podnětům. Když už na něj nepříjemné emoční stavy přijdou, snaží se s nimi vypořádat pomocí rozumu. Racionálně si vykládá situaci a odstříhává se od emocí. Kamarád mu představil metodu vypínač emocí, ze které je Dan nadšen. *„Že když se uzavřu, aby mi bylo umožněno věnovat se víc racionálněji tomu životu.“* Obecně se však takovým stavům snaží předejít tím, že si zařizuje nové podněty sám. Když cítí stagnaci, nabere si na sebe více projektů, než může zvládnout. Uspokojení z úspěšného dokončení svých projektů mu nahrazuje nedostatky v jiných sférách.

V dalších dnech by se Dan jako obvykle rád věnoval seberozvoji. *„Tak pokouším se stále nějak rozvíjet, protože to je asi takový ten hlavní hnací pohon mládeže.“* Kromě stáží do seberozvoje počítá i čas strávený s kamarády. Snaží se navýšit sociální kontakt a dodat mu pravidelnost. *„Vím, že je to složité a nemusí to být možné, ale to je asi nejučinnější věc, co dělat.“*

Květen

Když jsme se sešli v květnu, Dan už se setkával se svými kamarády. Podle jeho slov se mu tím změnily hladiny hormonů, což dál vedlo ke zvýšení motivace, chutě do aktivit. Stejně tak na něj působilo, když se mohl věnovat své stáži. Tyhle dvě věci označuje za nejlepší momenty, pomohly mu rozvíjet se. Nyní soudí, že technologie takový kontakt nemohly nahradit. Chybí jim *„zapojení vícera smyslů, zároveň [ted'] je to opravdu ten člověk.“* Odloučením od lidí Danovi klesá prožívání emocí. Nedostaví se mu zdravá úroveň štěstí a smutku. To podle Dana směřuje k depresivním stavům, které sám pocítil. Kvůli jeho vědecké nátuře pro něj hledání sociálního kontaktu představuje výzvu. Ale ví, že mu to prospívá.

Také se věnoval svým zálibám a projektům. Smysluplná výplň harmonogramu a pocit postupu je pro něj stejně důležitý jako právě lidský kontakt. Rád by ovšem našel nějaký dlouhodobý projekt více lidí s praktickým přesahem. Bezradný se cítil jenom v momentech, kdy pociťoval absenci pracovní a vztahové seberealizace. Z komplexního hlediska se cítí dobře.

Červen

V červnu už se Dan opět účastnil prezenční výuky. To pro něj nepředstavovalo žádný oříšek. *„Když to tak vezmu, tak samotný návrat do školy nebyla velká změna. Nedošlo k velké změně přístupu, ale člověk si na to mohl hned zvyknout.“* Pozoroval na sobě hlavně pozitivní emoční změnu, který přišla s jeho spolužáky. Zvýšila se mu motivace. Ovlivnily ji dva faktory. Přítomnost spolužáků a samotné školní prostředí. Tyto věci dodávají Danovi příjemný stres a tlak na výkon. *„Ano, přesně tak pozitivní změna, možnost setkat se s lidmi, možnost zapojit se s nimi, což právě vedlo k motivaci.“* Tento tlak se v domácím prostředí nedal nahradit. Ve třídě je Dan spokojený. *„Je to takové klidové, bezproblémové a pozitivní.“* Vnímá větší možnost se spolužáky být a zapojit se do dění. Kromě školy se s nimi vidí dvakrát do týdne. Méně často ve velké skupině. Výrazné změny nevidí, jako kdyby začali tam, kde přestali.

Samotná pandemie Danovi dala spoustu nezanepřádněného času, díky kterému se mohl nad věcmi zamyslet. Pozoruje na sobě větší stabilizaci emocí, je těžší ho vykolejit. Cítí se vyrovnanější. *„Určitou mentální dospělost a připravenost na takové problémy nebo když se člověk ocitne v podobných situacích, kdy bude muset spoléhat sám na sebe.“*

Dan je mladý muž s vášní pro vědu, které se rád obětovává. Ta mu dodává pocit uspokojení a úspěchu, díky kterému zvládne překonat i těžké situace jako pandemie. Avšak ve svých ambicích někdy zajde až moc daleko do bodu, kdy to nezvládá. V takových chvílích potřebuje své okolí a být s jinými lidmi. Uvědomuje si, že aktivní zapojování se do společenského života je pro něj něco nepřírozeného, ale nebrání se tomu. Snaží se tomu jít naproti.

9.3 Klára

Klára je sedmnáctiletá studentka gymnázia, která se popisuje jako extrovert. V životě před koronavirem věnovala hodně času tanci a sportu, takže byla pořád v jednom kole. Často vyjadřuje potřebu mít druhého člověka a dostávat od něj zpětnou vazbu. Ráda rozdává dobrou náladu a sklízí ji od ostatních.

V třídním kolektivu se vidí jako samorost. Ze začátku neměla ve třídě skvělé vztahy. *„Protože se jim nelíbila moje postava. Takže tam byla taková trošku šikana.“* Nicméně se spolužáky teď vychází, má pocit, že dospěli. Baví se s vybranými jedinci, ve třídě se snaží vycházet se všemi. *„Ale jinak se bavím s lidma, kteří to mají v hlavě v pořádku, takže jsem taková.“*

Třidu popisuje jako hodně rozdělenou. Kluci se nebaví s holkami, holky mají skupinky mezi sebou. *„Hodně lidí nás prezentují, jakože jsme taková skvělá třída i učitelé, ale podle mě je to jenom takové divadlo a za tou oponou je to takové jiné.“*

Začátek karantény viděla stejně jako ostatní optimisticky. Nebyla tím pádem připravená na změny výuky. *„Protože jsme neměli pevný rozvrh, naopak nám učitelé ze dne na den řekli, že budeme mít hodinu a dávali nám úkoly na odevzdání do půlnoci.“*

Pro Kláru přinesl COVID-19 změnu v životním postoji. Poté, co byla uměle vytržena ze shonu svého života, měla čas se na chvíli zastavit a zamyslet se. *„Teď hodně přemýšlím nad maličkostmi.“* *„Mám opravdu radost z maličkostí velkou.“* Nyní klade důraz na štěstí, zvláště takové, které může člověk sám sobě dát. Například koupit si kytku nebo něco upéct, takové malé radosti si s maminkou dělají regulérně. Změnu ve svých hodnotách popisuje takto. *„Prostě snažím se cítit se dobře, takový self-love.“*

Na podzim se ráda vracela do třídního kolektivu, ale věděla, že to není na dlouho. Ulevilo se jí s nastolením systému synchronních a asynchronních hodin. Nicméně dlouhý pobyt u počítače jí vadí. *„Potřebuju si odpoledne odpočinout, protože mě z toho opravdu bolí hlava a není mi to příjemné.“* Uvědomuje si, že v distanční výuce se toho tolik nenaučí a necítí tlak k učení. Nicméně si pochvaluje možnost mít tabuli pro sebe.

Klára vidí v třídním kolektivu během distanční výuky změnu v kohezi. Propasti mezi jednotlivými skupinkami se vzdalují. Klára si je paradoxně bližší s pár spolužačkami, které začala doučovat. Intenzivnější kontakt se spolužáky jí i tak chybí. Pozitivní změnu vnímá v ochotě pomáhat. *„Já si myslím, že dříve to by každý jel za sebe. Jenom kdyby mu hořelo u zadku tak by něco potřeboval, ale jenom po své skupince kamarádů.“* Teď si píšou běžně do třídního chatu. A konečně cítí lítost kvůli ztraceným možnostem a zážitkům. *„Takhle si budu pamatovat jenom obrazovku a to, že jsme dobře něco podvedli, ale to se stává málokdy. Nejsou tam asi žádné vzpomínky si myslím.“*

Na podzim začala složitá kapitola její karanténní zkušenosti. „*Pomuré počasí, tak na mě to hodně souvisí s psychikou a měla jsem takové dilema i pocity, že tohle snad nikdy neskončí a už mi opravdu chyběl lidský kontakt. Od podzimu až do února jsem se opravdu s nikým nevidala. Opravdu jsem dodržovala ta opatření. (...) Rodiče na mě pozorovali výkyvy nálad, takže mi řekli, že se mám jít s někým stýkat. Takže jsem se sešla s někým venku a pomohlo mi to, mít plány na odpoledne a dělat jinčí věci, žádný stereotyp.*“ Negativní pocity v sobě dusila. Kvůli tomu, že nikam nechodila, je neměla šanci ventilovat. Pomohlo až osobní setkání s kamarády.

Duben

První rozhovor se mnou Klára provedla v době, kdy se jí začalo rozpadat přátelství s kamarádkami z dětství. Naše první interview se kolem této události točilo. „*Takže bych po sobě chtěla to, abych nebyla tak hloupá a viděla to.*“ Ale kde něco končí, tam něco jiného začíná. S návazností na tuhle událost Klára utužila vztahy s kamarádkou, která jí v tom dělala podporu. „*Jsem s ní spokojená, protože v ní mám oporu a ona mi hodně pomohla v horší psychické situaci.*“ S touto kamarádkou se vidá i naživo, nejen přes sociální síť. „*Píšem si jednou za dva za tři dny. Voláme si jednou za tři týdny a vidáme se jednou dvakrát týdně.*“ Kontakt jí chybí i tak. „*Já jsem hodně extrovertní člověk, takže mi to chybí a já bych potřebovala se s nimi více vidat, abych mohla šířit dobrou náladu a dostávat to od nich*“

Na konci svou výpověď uzavírá. „*Co jsem si prožila doufám, že už je za mnou a jinak teď mám mnohem pozitivnější myšlení a začínám na sobě vidět změny, takže to asi půjde k lepšímu spíše.*“

Květen

V květnu jsme se sešly, když se Klára připravovala na návrat do prezenční výuky. „*No, někdy mě bolí zadek z toho dlouhého sezení a někdy oči. Ale jinak už jsem i docela zvyklá na to pohodlí, že se nemusím strojit, vstávat brzo, dát si nohy na stůl. Má to svoje pro i proti ale ráda bych se viděla se svými spolužáky. Je to takové půl na půl.*“

Její každodenní život pokračuje ve svižnějším tempu než minule, což může být dané i rozvolněním situace. „*Chodím mnohem častěji ven, předtím jsem neměla čas na maličkosti. Zaběhat si, projít se s kamarádkou. Teď na to mám čas což mi přijde fajn. Protože v normálním životě na to nemám čas.*“ Se sebeláskou a maličkostmi pokračuje i nadále.

Při ohledu na své minulé období se opět dostáváme k tématu lidského kontaktu. „*Tak člověk je celkově sociální tvor, který potřebuje lidský dotek, protože kdyby to nedělal, tak se zblázní a řeknu, že jsem od toho neměla daleko*“ Klára potřebuje k řešení problémů druhé. „*Člověk se potřebuje někomu svěřit nebo prostě zapomenout na své problémy tím, že spolu něco proberou nebo podniknou.*“ Stačí jí jenom vidět, že za ní někdo stojí a má ji rád. Podporu získala kromě kamarádek i od rodiny. Její rozpoložení se zlepšuje, tak jak si to minule přála.

Červen

V červnu se setkávám s Klárou, která má za sebou měsíc prezenční výuky. Teď je zrelaxovaná a těší se na prázdniny s kamarády, ale začátky měsíce byly krušné. „*Chvilka to byly fakt úzkosti. Na začátku se nám nakupily písemky, to bylo hektické období.*“ Tyto pocity pramenily z rychlé změny režimu, na kterou se těžko zvykalo. „*Takhle chodím do školy už deset let, ale v tu chvíli jsem si zvykla být sama a najednou to bylo moc lidí na mě. I když jsem člověk, co má rád společnost, tak mi vadil ten křik. Doma jsem měla klid a ticho, mohla jsem si dělat učení a všechno podle sebe.*“ Klára si během distanční výuky zvykla na vlastní režim a klid. Na spolužáky se těšila, ale i tak pro ni jejich přítomnost představovala problém, kterému se musela adaptovat. Co se týká čistě změny prostředí tak kromě hluku a osobního prostoru měla Klára problém, že neviděla na tabuli a přišla o část volného času-. Nakonec se opět dostala do starých zvyků, ale vnímá, že by potřebovala více než měsíc, aby se mohla plně aklimatizovat.

Ve třídě se událo pár změn, ale podle Kláry se nejedná o žádné výrazné věci. „*Řekla bych, že jsme všichni dost vyrostli, ať už fyzicky nebo dost psychicky. Že mě někteří i překvapili, že se se mnou i bavili.*“ I když ve třídě nemá žádné problémy, tak jejich společnost nevyhledává, a to se nezměnilo ani po podstatném odloučení. „*To už jsem tak zmínila, že se s nima necítím dobře, že to není typ lidí, se kterým bych si rozuměla, a kteří jsou pro mě přínosní. (...) Jak jsem se s nima nemusela scházet, takže pro mě to bylo, že mi to vůbec nevadilo.*“ Ale své spolužáky-nekamarády vnímá jako důležitou součást života pro svůj další rozvoj a socializaci. „*Člověk se naučí, jak vycházet s lidmi, i když mu ti lidi nejsou sympatičtí a nesedí si. Tohle bude potřeba v práci s kolegama nebo kdekoliv jinde.*“ Ve třídě se najdou snahy o společné aktivity, jako výlety školní i po vlastní ose. Avšak podle Kláry se nedá takhle blízko ke konci studia žádná velká změna na stmelení třídy provést.

Od minule se Klára skamarádila se spolužačkou, která ji kontaktovala kvůli škole a našly společnou notu. „*Takže jsme na tom byly stejně, mohly jsme si navzájem postěžovat, byly jsme spolu venku a sedly jsme si.*“ Jejich pouto bylo tvořeno hlavně krátkými videi, které si každý

den posílaly. Jednalo se o věci, které je zrovna ten den potěšily, a tak sdílely svou radost, což je aspekt kontaktu, který Klára dříve zmiňovala, že jí chybí.

Po dobu distanční výuky dbala na přísné dodržování pravidel tak, že jí to pomalu zhoršovalo psychický stav. *„Já jsem to jednu dobu fakt hrozně dodržovala, ale potom mi ta samota začal lézt na mozek, že jsem byla sama a neměla jsem ty lidi kolem sebe. Takže jsem začala něco porušovat, třeba večerku nebo jsem se s někým sešla, protože já bych se jinak zbláznila.“* Jako poučení do budoucna si ze situace bere, že se nedají dodržovat všechna nařízení a člověk si musí zařídit život podle sebe. Nebýt bezohledný k tomu, co se děje, ale udržet si psychickou pohodu. Ještě dodává, že by si člověk měl dělat radost a nezapomínat na self-love.

Klára je dívka, která si v karanténě procházela velkými změnami svých přátelství a svých vlastních hodnot. Dává důraz na radosti z maličkostí a ocenění vlastní hodnoty. Tuto vlastní hodnotu získala díky času, který jí koronavirus poskytnul. Je si vědoma toho, že potřebuje lidi okolo sebe a když je nemá, tak tím trpí. Což se naneštěstí stalo během izolace, jejíž některé chvíle pro ni byly těžké. Naučila se přizpůsobit se a někdy i porušit pravidla tak, aby mohla svou potřebu afiliace uspokojit. V prezenční výuce společnost spolužáků nevyhledává, ale těší se z možnosti trávit společný čas se svými spolužáky.

9.4 Natálie

Natálie je osmnáctiletá studentka gymnázia, která má k pandemii trochu blíže než běžný člověk tím, že má v rodině jak učitele tak doktora. Díky tomu má náhled za oponu a je schopná mi dát novou perspektivu na některé věci.

Natálie se vidí jako součást celku, který jejich třída tvoří. Když už by se měla vymezit, tak má ve třídě skupinu holek, ke kterým se aktivně hlásí. *„Ty jsou na skvělé úrovni, my se známe už hodně dlouho, jsme dobré kamarádky.“* Na třídu má jen pozitivní názor. Porovnává ji se třídou ze základní školy, kde se necítila dobře. Natálie je schopná se domluvit se všemi, i když běžně spolu čas netráví. *„Myslím, že jsme fajn třída, že jsme se sešli dobří lidi a že na to budeme v budoucnu vzpomínat.“*

„Bude to jenom chvilka, vrátíme se do školy.“ To si Natálie říkala, když je zavřeli v březnu poprvé. S koronavirem se potkala hned ze začátku. *„Nakazila se naše sousedka a měla velmi těžký průběh.“* Natálii a celou její rodinu to vedlo k důslednému dodržování opatření,

které jí vydrželo až do konce. V březnu Natálie najela na nový životní styl, zvykla si, utříbila emoce a od té doby si přijde stabilní. „*Pak jsme si nějak zvykli a já si myslím, že vesměs jenom v nějakých minimální obměnách se to táhne až dodnes.*“ Ke konci školního roku si Natálie ani nepřála se do školy vrátit kvůli závěrečným písemkám.

Na podzim se Natálie ráda vrátila do prezenční výuky, kde vydrželi do října. Ve třídě panovala dobrá atmosféra, i když věděli, že na dlouho to nebude. V distanční výuce přešli na systém synchronních a asynchronních hodin, na který si Natálie rychle zvykla. Oproti prezenční výuce ji distanční tolik nevyhovuje. Jako mínus vidí menší rutinu a technické rozmezí hodin. „*I když ta technika je dostačující, tak tam pořád nějaké prodleva je, není to okamžitá reakce.*“ Natálie vysvětluje, že při hodinách mají podle předmětů neoficiálně určené, kdo se hlásí na který předmět. Když tam vidí ten zástup rukou, tak ztrácí motivaci se sama přihlásit. Ale věří, že studenti jsou ve výuce svědomití a dávají pozor. Díky příbuzným, kteří pracují jako učitelé, vidí věci z druhé strany. „*Pan profesor volal a říkal, že nějakým způsobem to poznal, že jsme vyčerpaní že toho máme hodně, a že nějakým způsobem to mentálně nezvládáme a že by se toho mělo ubrat, toho učiva.*“

Duben

Co se týká třídních vztahů, tak kromě toho, že se teď musí řešit záležitosti distanční výuky, změny ve vztazích nevidí, ale reflektuje, že to je i tím, že lidem do domu nevidí. O některých spolužácích nemá informace „*Teď jsem spolužáka ve městě skoro nepoznala.*“ Popsat zvládne jen svou partu spolužaček. Tam je pořád v rámci možností spokojená. „*Ale kdybych mohla tak bych si tady ty kamarády nějak vyčarovala.*“

Kontakt s kamarádkami Natálie udržuje přes sociální sítě, je za to vděčná a s kamarádkami spokojená. „*Těším se a mnohdy i vyzývám k tomu, že si zavoláme.*“ I interakce menší, zasekané nebo rozmazané jí umožňují se s nimi vidět. Ale bezprostřední kontakt jí chybí v přátelstvích i v jiných vztazích. Nejvíc jí vadí dvě věci, nemožnost se setkat s ostatními a nemožnost účastnit se kulturních akcí. „*Chci mít lidi kolem mě. Já jsem dost kulturní člověk, takže mě dost omezuje, že je vše kolem mě zavřené a nemůžu do divadla ani do kina. Co mě fakt drží, jsou ty kámošky no.*“ V kontaktu s nimi si zakládá na pravidelnosti. „*Když ten kontakt na nějakou dobu přestane, tak to vede k horšímu.*“

Květen

V květnu jsme s Natálií probírali bezprostřední kontakt, který dříve hodně zmiňovala. I přes veškeré technické vymoženosti naší doby je kyberprostor v porovnání s přímým kontaktem nedostatečný. Zmiňován byl hlavně pohled z očí do očí, komplexní reakce druhého. V návaznosti na to Natálie dodává, že se trochu bojí o první ročníky, které se znají jen přes kyberprostor. *„Tak, že ty komunikace písmenné a přes sms jsou jiné, než v reálném životě, takže to pro ně může být těžší při navazování nových vztahů a tak.“*

Co se týká školy, tak od června se vrátí do prezenčního režimu. Natálie se připravuje na to, že se bude jednat o složité období plné testů a písemek. Na třídních schůzkách se přehlčení písemkami probíralo a škola přislíbila jiný režim. *„Že to nebude jako před Vánoci, kdy jsme psali milion písemek, pokud bychom se vrátili.“*

Po fyzické stránce si začala Natálie s hezkým počasím kompenzovat dlouhé hodiny sezení u počítače pohybem. Běháním, které jí nevydrželo, procházkami a cvičením. Chybí jí školní akce. Těšila se na utužení třídních vztahů, ale i na to, že se pozná se zbytkem ročníku. *„Těšila jsem se na tu akci a na ty lidi, že se více poznáme. Jede tam vlastně celý ročník.“*

S kamarádkami stále udržuje kontakt. *„Pořád jsme na Messengeru. Od začátku si zapínáme kamery, tak se i vidíme. Teď jsme objevily sdílení obrazovky na Messengeru.“* Ale nejsou už vázané jen na něj. Díky rozvolnění se Natálie s kamarádkami schází osobně. *“Předtím naposledy jsme se viděly na Vánoce jinak přes videohovor. Takže jsme se teď zase po dlouhé době viděly.“* Nyní k sobě můžou jezdit, navštěvovat se a řešit problémy spolu v reálném čase. Právě první setkání od Vánoc Natálie považuje za jeden z nejlepších momentů od začátku pandemie. Navíc s blížící se maturitou se nejspíš budou scházet čím dál častěji.

Natálii však pořád chybí pohyb. Od malička plavala, takový specifický pohyb se dá nahradit obtížně. Stejně tak ji mrzí kultura. Sama se popisuje jako kulturní člověk. *„Zavřená kina a divadla mě děsí.“*

Ke konci Natálie dodává, že jí oporu dělají hlavně rodiče a podpůrná skupina. Snaží se neohrožovat lidi okolo sebe a být pozitivní. Jak říká její tatínek lékař, *„I taková nemoc, jako je covid, souvisí s psychikou.“*

Červen

V červnu se scházíme pár týdnů potom, co se Natálie vrátila do prezenčního stylu výuky. Přejít nebyl jednoduchý, ale to Natálie předpokládá, že pro nikoho. *„Už jsme si zvykli, že se*

můžeme v klidu vyspat, tak to není zrovna příjemné a vzhledem k počasí a teplotám to není ideální. “ Škola dodržela slovo a žáci měli upravený systém testování, kdy z každého předmětu psali jenom jednu písemku. I tak to ale bylo náročné období. *„Teď už se cítím dobře, jelikož dnes je poslední písemkový den.*“ Nápor na přípravu je podle Natálie větší, když se studuje prezenčně. Z menšího počtu hodin v distanční výuce přešli na sedm hodin každý den.

Při pohledu zpátky vidí distanční výuku, kterou měli poslední půlrok jako dobře koncipovanou. Vypichuje obzvlášť volnou hodinu uprostřed, která ji hodně pomohla. Natálie by také ocenila, kdyby aspoň asynchronní hodina nebyla postavená na práci s počítačem, ale kdyby byla praktičtější. Jako příklad uvádí třeba udělat herbář.

Teď je Natálie zase ráda zpátky ve třídním kolektivu, který aktivně plánuje společné aktivity. *„Tak to je úžasné, na to jsem se těšila. Teď se bavíme, děláme plány na prázdniny a už je to mnohem lepší.“* Dohromady má celá třída chemii na vyšším levelu. Původně se těšila jenom na svou skupinku, ale teď nadšeně povídá i o zbytku třídy. Cítí, že jsou fajn kolektiv plný zajímavých individuí. I jedinci, se kterými se nebaví, třídu doplňují. V hodinách je díky tomu příjemná atmosféra, která jí v distančním režimu chyběla. *„V distanční výuce jsme si říkali, že se stejně těšíme jen na náš okruh a není to tak. Stejně se bavíme s těmi ostatními, protože jsme fakt super třída.“*

Sama Natálie se považuje za tak trochu asociála a mezi spolužáky nechodí, ale cení, když za ní někdo přijde s plány na odpoledne. Svě kamarády má jenom ze školy, takže nyní se s nimi vidí každý den. S tím je velmi spokojená. Kromě toho se schází i odpoledne v parku nebo chodí přes víkend na výlety. Vyhovuje jí to tak a opět připomíná možnost povídat si z očí do očí, kterou teď má.

Natálie pořád dbá na dodržování opatření v rozumné míře stejně jako na začátku. *„Fakt jsem se snažila vyhýbat se kontaktům, takže z hlediska rodiny máme malou rodinu, nejbližší kamarády, nelegální věci jsem neprováděla, takže doufám, že jsem pomohla ke zlepšení situace.“*

Natálie je svědomitá a zodpovědná mladá žena, která během izolace dávala důraz na dvě věci: Na zachování svých přátelství a dodržování opatření. Přistupovala ke svým přátelům aktivně, adaptovala se na změněnou situaci a vyzývala ke kontaktu. To se jí dařilo po celou dobu v míře, se kterou byla spokojená. Její těžké situace byly způsobené hlavně náročnými obdobími ve škole. Opakuje, že ji drží nad vodou její rodina a přátelé, ale dle mého názoru je to i ona, která ve velkém přispívá k udržení kvality svých vztahů právě svým přístupem.

9.5 Tereza

Tereza je osmnáctiletá studentka gymnázia, která ve svém čase ráda tančí. Sama se označuje za berana kvůli své vznětlivosti, ale i naproti tomu je to citlivá dívka, která se cítí často nejistá.

Do třídy se jí nepovedlo úspěšně zařadit. *„Neuměla jsem tam nějak zapadnout, aby se na mě nedívali nějak, že jsem jiná nebo takhle.“* I tak má ve třídě dvě kamarádky, o kterých mluví s citem a něhou. Kromě nich se spolužáky vychází a snaží se každému říct aspoň ahoj. Třidu vidí jako kolektiv, který nikdy nebude dokonalý, ale je dobrý. Všichni se snaží spolu vycházet.

Začátky distanční výuky pro ni byly hektické. Několikrát zmiňuje potřebu rutiny a pevného režimu. Bez ní se necítí produktivní. Situaci nepomohl ani tehdejší styl výuky. Učitelé posílali žákům práci na doma. *„Co mi vadilo bylo to, že učitelé nám posílali úkoly různě, ráno večer v sobotu a my jsme, nebo aspoň já, jsem udělala úkol a další dva přistály. To bylo takové pesimistické, ztrácela jsem motivaci tím, že jsem něco udělala, ale i tak jsem toho měla ještě více než předtím.“* Tereza na sobě pozorovala, že byla línější. Úkoly si nechávala na později a prokrastinovala. Bez rutiny se cítila rozčarovaná a nejistá.

Na začátku se Tereza nekontaktovala se svými kamarádkami. Nejdřív měli být zavření jen dva týdny a potom při prodloužení jim chvíli trvalo se dostat opět do kontaktu. Její kamarádky jí chyběly a cítila se osaměle. *„Tak já myslím, že to na každého doléhá a každý má slabou chvíli, kdy se rozbrečí, to u mě bylo několikrát.“* Samota je nejspíš pro Terezu důležité téma. V kontextu svých vztahů klade důraz na to, aby si ostatní osamoceně necítily. *„Jestli je něco netrápí a pomoci se jim snažím. Aby věděly, že na ten problém nejsou samy.“*

Na podzim se Tereza ráda vrátila do školy. *„První den jsme byli v kavárně a prodrbali jsme všechno, co jsme prožili za prázdniny.“* Všichni vyrostli a vyspěli, ale atmosféra třídy zůstala stejná. Tereza si ji dlouho neužila, protože onemocněla, čímž se dostala domů dříve než ostatní. Na druhou dávku distanční výuky byla připravenější. Měla představu, jak to bude vypadat. Neměla strach, do čeho jde. Zároveň s tím se jí začalo zvedat sebevědomí. Dlouho se trápila s akné. *„Nechtěla jsem se lidem dívat do očí a nechtěla jsem vědět, co si myslí, celkově reagovat.“* Na podzim se jí zlepšila pleť a začala si víc věřit.

Duben

Tereza preferuje prezenční výuku, ale distanční podle ní zaleží hlavně na přístupu učitelů. „*Někteří ví, že je toho na nás hodně a nemáme to jednoduché, ale někteří... S některýma je to těžké no.*“ V distanční výuce má více času, jelikož se nemusí na hodinu připravovat ani dojíždět. Ale potřebuje pevnou rutinu. „*Snažím se dodržovat ten rozvrh, protože fakt ten den stihnu více, než kdybych ho nedodržovala.*“

Ve třídě vidí změnu hlavně v komunikaci přes sociální média. Před distanční výukou si jednotlivé skupinky řešily zadání a úkoly mezi sebou. Teď spíše napíší celé třídy a ta je ochotnější jim pomoci, než byla kdy předtím. Tereza by si přála, aby se po návratu do prezenční výuky věci vrátily do původního stavu, ale ví, že nemůže očekávat, že lidé budou stejní a nezmění se.

Pořád se nejvíc baví se stejnými dvěma spolužačkami. Volají si každý den, hlavně v pracovní dny. Kromě toho si píší. Osobně se neviděly od Vánoc, kdy si za patnáct minut vyměnily knížky. Teď si hlavně volají přes videohovory, ale většinou skončí kvůli vtípkům s vypnutými kamerami. Tereza by se ráda viděla osobně častěji, ale s aktuálním zákazem pohybu mezi obcemi to není možné.

V distanční výuce se jí změnilы životní hodnoty. „*Taky si myslím, že jsem se za ten rok změnila, že nepřemýšlím, co by mohlo být, ale snažím se využít, toho, co je.*“ Podle ní to ale nesouvisí jen s pandemií. Je to dáno i přirozeným vývojem člověka. Pozoruje na sobě i menší výbušnost, se kterou se dříve potácela. „*Když mám blbou náladu, tak vybuchnu a nemám trpělivost.*“ To jí zasahovalo i do přátelství, ale nyní se v ovládání svých emocí zlepšuje.

V současné situaci by ráda viděla světlo na konci tunelu a měla naději, že se to zlepší. Celkově by ji potěšilo, kdyby se věci začaly vracet do předpandemických poměrů.

Květen

Podruhé jsme se sešly během posledního týdne distanční výuky. V té době fungovala škola na systému, kdy měli ráno dvě až tři hodiny vyučování, jednu volnou a poté další dvě vyučovací hodiny. Pro Terezu sloužila volná hodina k psychické přípravě. Byla ráda, že ji tam mají. Pevný rozvrh jí seděl. Měla přesně ohraničený čas pro školu a čas pro vlastní aktivity.

Se svými dvěma kamarádkami si i nadále volají. Většinou během školy, což Terezu motivuje k práci a pomáhá jí soustředit se. Také se poprvé viděly osobně. „*Takhle jsme jely na*

kole, usadily jsme se, udělaly oslavu. Bylo to super. “ Těší se na školu, kde se budou vídat každý den. „*S rodiči všechno nevyřešíš. Potřebuješ ty kamarády, co tě obklopují.* “

„Měla jsem se dobře, neměla jsem stavy a celkově, jak se to rozvolňuje, tak člověk přemýšlí, kam by mohl zajít. Tak jsem se na to těšila!“

Červen

V červnu už měla Tereza měsíc školy za sebou. Z distanční výuky si odvykla na třídní prostředí a na lidi obecně, takže neměla zrovna hladký přechod. „*Jsem byla zvyklá na sebe a pár lidí okolo a když bylo 27 lidí okolo, tak to bylo docela nepříjemné.* “ Takový stav trval asi první dva týdny, než se zase aklimatizovala na život se třídou. Teď už jí školní prostředí nevadí. „*Už si s nima ráda povídám, vidám se s nimi a myslím si, že se to vrátilo tam, kde už to dlouhou dobu mělo být.* “ V kolektivu pozoruje pár změn, ale přisuzuje to hlavně přirozenému vývoji, „*Rok je docela dlouhá doba.* “ Její vztah ke třídě se pořád nezměnil. „*Prostě se naučím vycházet s kýmkoliv. I když nejsme nejlepší kamarádi, tak bychom měli spolu nějak vycházet.* “

Nejlepší vztah má stále se dvěma kamarádkami, se kterými trávila čas i během distanční výuky. Komunikace je teď jiná, intenzivnější. „*Vidíme i tu mimiku a co se tomu člověku zrovna honí hlavou.* “ Kromě každodenních kontaktů ve škole si plánují víkendové výlety.

Teď se jí vrací její spánkový deficit a “*zase nic nestihá*”, ale z distanční výuky odchází s větším sebevědomím.

Tereza je citlivá dívka, která se pomalu učí rozumět světu a sama sobě. V jejím nitru se toho odehrává hodně a nebojí se to vyjádřit, i když má ve zvyku šetřit slovy. Její kamarádky pro ni znamenají hodně. Kromě podpory jí jejich přítomnost také pomáhá aktivizovat svou energii. Nedostatečný kontakt ji dokáže hodně ovlivnit. Ke třídě udržuje přes všechny změny výuky neutrální vztah.

9.6 Společná analýza dat

V předchozí kapitole jsme rozebírali jednotlivé respondenty a jejich příběhy. V návaznosti na to bychom se teď chtěli podívat na sdílené zkušenosti respondentů a paralely mezi jejich zážitky.

V tabulce níže jsou uvedeni respondenti a kategorie, které se v průběhu analýzy vynořily. Pokud se téma jedince týkalo, pak je příslušné tabulky označené X.

Tab. 7: Přehled nalezených kategorií

Respondent	Anita	Dan	Klára	Natálie	Tereza
Výuka a její aspekty	X	X	X	X	X
Postavení ve třídě	X	X	X	X	X
Vztahy ve třídě	X	X	X	X	X
Socializace	-	X	-	-	X
Osobní vztahy	X	X	X	X	X
Psychické rozpoložení	X	X	X	X	X
Volný čas	X	X	-	-	-
Izolace	X	X	X	X	X
Kontakt	X	X	X	X	X
Technika	X	X	X	X	X

Od vypuknutí pandemie viděli žáci změny ve dvou oblastech svého života. Ve volném čase a ve vztazích. Ve výzkumu jsme objevili dva typy lidí. Jedni byli zaměřeni na smysluplné využití času a pocit dobře odvedené práce. Druzí se zaměřovali na spojení s přáteli a na kvalitní komunikaci. Druhý typ respondentů se aktivně účastnil kontaktu, ať už se jedná o videohovory v distanční výuce nebo o osobní schůzky. Ti podporu svých přátel vyhledávali častěji a když ji neměli, tak se jim zhoršil psychický stav. Například respondentka Tereza uvádí, že když s kamarádkami nebyla v kontaktu, trpěla. Oproti tomu respondentka Natálie, která si hlídala

svá přátelství na úrovni, jež ji uspokojovala, měla těžká období jenom v momentech, které souvisely se zatížením ve škole. U skupiny zaměřené na smysluplné využití času není třeba neustálého kontaktu, vydrží sami se sebou dlouho. Ocení však možnost podělit se o své záliby s ostatními lidmi, zážitek tímto získává na hodnotě. V momentu, kdy přijdou těžké situace, se jejich potřeba kontaktu zvyšuje. Špatně snáší, když nahromaděný stres nemůžou s ostatními vyventilovat. Ale na omezený kontakt se adaptují jednodušeji.

Vztahy s ostatními ovlivňují psychický stav. Na tom se shodli všichni respondenti. Bez dostatečného kontaktu se dříve či později všichni dostávají do nepříjemných stavů. Většina respondentů má přátele ze třídy, ale najdou se i výjimky. Z dat jsme vyvodili, že osobní vztahy, jejich četnost a kvalita jsou ovlivněny třemi faktory: Vztahy v třídním kolektivu, postavením ve třídě a druhem komunikace.

Postavení ve třídě je relativně stálý faktor. Za dobu sběru se ani u jednoho jedince postavení v kolektivu nezměnilo. To samé se nedá říct o třídních vztazích. Na otázku, zda byly ve třídních vztazích po přechodu do distanční výuky změny, mi všichni respondenti odpověděli, že minimální. Dalším dechem dodali, že o některých spolužácích nic neví. Na základě tohoto faktu si dovolíme s nimi nesouhlasit. Je rozdíl mezi vztahem, který máme, když člověka vidíme pětkrát do týdne, a mezi tím, když o něm rok neslyšíme. Za touto změnou vidíme izolaci, která fluktovala se změnami formy výuky. Při distanční výuce izolace rostla a propasti mezi skupinkami ve třídě se prohlubovaly. Při návratu do prezenčního režimu se izolace dostala na minimum a vztahy především ty kolegiální se začaly obnovovat.

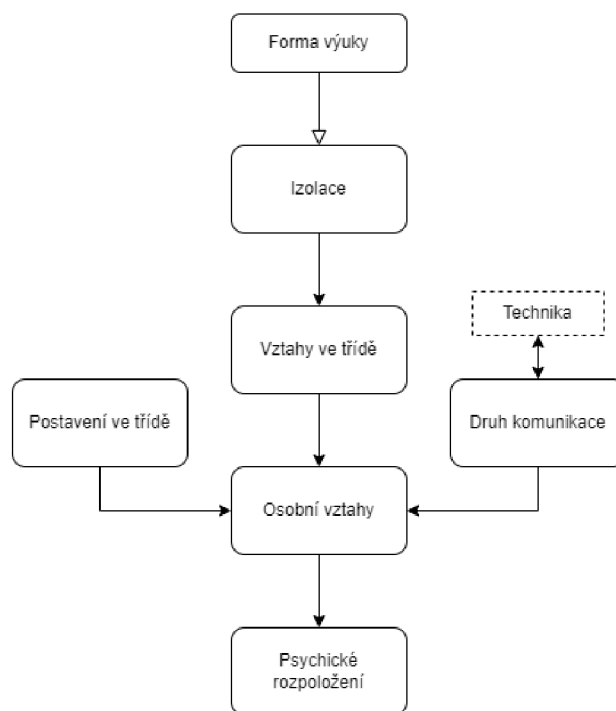
Druh komunikace ovlivňuje a je ovlivňován technikou. Technika v určitých případech zprostředkuje komunikaci, aby se vůbec mohla odehrávat, ale také určuje její charakter. Aktuální technologické možnosti komunikaci redukuje na audio-vizuální kontakt, jenom audio nebo pouze na psaný projev. Podle využitého média jsou potom více či méně uspokojovány potřeby afiliace respondentů.

Ve schématu níže jsou tyto faktory a jejich působení graficky zobrazeny. Forma výuky určuje, v jak velké izolaci se respondenti nachází. Po přechodu do distanční výuky jejich izolace vrostla, osobně se potkávali vzácně nanejvýš se dvěma kamarády. Zvýšením izolace se skupinky ve třídě uzavřely do sebe, a tak vztahy ve třídě a třídní koheze výrazně poklesly. Tato změna se projevila v osobních vztazích jedince, které se snížily jenom na kontakt s nejbližšími kamarády. Počet a intenzita kontaktů byly ovlivněny postavením jedince ve třídě, jeho prestiží a oblíbeností. Vliv na osobní vztahy měl také druh komunikace a technika, která měla význam

jenom v případě distanční výuky. Komunikace se tehdy odehrála převážně přes techniku, bez které by nemohla fungovat. Technika ji limitovala a značně redukovala, ale k tomu, aby vůbec nějaká komunikace mohla probíhat, byla nepostradatelná. Zda osobní vztahy fungovaly v míře a četnosti, která jedinci vyhovovala, se dále projevilo na jeho psychickém rozpoložení, které bylo neuspokojivým množstvím kontaktů také zhoršováno.

V případě, že se adolescenti nacházeli v prezenční výuce, se míra jejich izolace snížila. Potkávali se každý den ve třídě, a to nejen se svými kamarády ale i s ostatními spolužáky. Třídní koheze se zvětšila, skupinky byly otevřené a třída více provázaná. Osobní vztahy jedinců tak byly oproti distanční výuce obohacenější. Výrazná změna v postavení jedinců nenastala, ale opět tento faktor ovlivňoval společenské vyžití respondentů. Komunikace v prezenční výuce probíhá v naprosté většině případů osobním kontaktem. Technika v této situaci postrádá význam, je využívána jenom pro posílání souborů. V prezenční výuce se spíše naplnily potřeby afiliace jednotlivých jedinců a jejich psychické rozpoložení tak bylo stabilnější a oni spokojenější.

Obr. 1: Schéma vlivu formy výuky na vztahy a prožívání



9.7 Odpovědi na výzkumné otázky

Nyní nastává čas, kdy se pokusíme na základě analýzy dat odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si na začátku výzkumu položili.

VO1: Jak jsou vztahy ve třídách adolescentů ovlivněné druhem výuky?

Během distanční výuky vidíme pokles interakcí jak v třídním kolektivu, tak i ve skupinkách. Komunikaci trvale udržovali jenom členové jednotlivých skupinek mezi sebou. Když už komunikace probíhala mezi celou třídou, tak přes třídní chat na Messengeru a týkala se zejména zadané práce a pomoci s učením. Distanční výuka v synchronních ani asynchronních hodinách žáky nevedla ke spolupráci, ale není se čemu divit. Kvůli zmenšené hodinové dotaci měli učitelé problém stihnout probrat učivo. Kamarádkské skupinky se většinou během pracovních dnů kontaktovaly, ale v porovnání s kontaktem v prezenční výuce byl společně strávený čas méně intenzivní a méně častý. Respondentům chyběl například kontakt z očí do očí, možnost sledovat neverbální komunikaci a zapojení více smyslů. Ve skupinkách se objevovaly videohovory i dopisování přes aplikace jako Messenger a Instagram. Kromě toho se vzácně stávalo, že se skupinky i přes doporučení omezit kontakt sešly.

V prezenční formě výuky se ve třídě zvýšila četnost kontaktů napříč skupinkami. I když se někteří respondenti těšili jen na svůj okruh přátel, tak si v červnu chválili, že můžou v kolektivu být. Našly se snahy pořádat společné výlety pro třídu po vlastní ose, aniž by je musela pořádat sama škola. Vztah respondentů ke třídě se nezměnil, ať už byl pozitivní, neutrální nebo negativní, tak takový zůstal i při návratu do školního prostředí.

VO2: Jak ovlivňují změny ve třídních vztazích subjektivní prožívání adolescentů?

Vliv osobních vztahů na psychiku jedinců nebyl v prezenční ani distanční výuce jiný co se týče intenzity. Rozdíl jsme však viděli v citlivosti respondentů na změny. Kvůli tomu, že kontaktů oproti prezenční výuce ubylo a byly přes sociální sítě méně intenzivní, stačila menší změna v kontaktu, aby se to v psychice odrazilo. Obzvláště u jedinců, kteří byli soustředěni více na vztahy než na výplň volného času. Například v prezenční výuce se respondenti přes víkend nekontaktovali a nevadilo jim to. V distanční výuce už pár dnů bez kontaktu ovlivnilo prožívání jednotlivců.

Ani směr vlivu se nelišil. Při dostatečných a pravidelných kontaktech se psychický stav člověka zlepšoval nebo neměnil. Obzvláště efektivní se ukázala být během distanční výuky osobní setkání, která v distančním režimu dodávala respondentům chybějící emoční podněty.

V případě nedostatku kontaktů upadali do úzkostných stavů, ztráceli motivaci a jejich efektivita při plnění zadaných školních úkolů se snižovala.

VPO: Co podle adolescentů pomáhá udržet dobrou kvalitu vztahů?

Jako předpoklady k dobrému a uspokojivému vztahu s ostatními zmiňovali hlavně techniku, která zapojuje co nejvíce smyslů, a pravidelnost kontaktů. Ze sociálních sítí využívali zejména Messenger a Instagram. Nejčastěji si dopisovali, ale za nejlepší možnou náhradu osobního kontaktu považovali respondenti videohovory. Část respondentů své kamarády k zapnutí kamer i vyzývala. Jako možné překážky, co se týká techniky a technických prostředků, viděli respondenti technické problémy a potíže se zázemím. První případ si určitě všichni dokážeme představit, jedná se o problémy s internetem, přenos informací opožděně ne v reálném čase, problémy se zařízením. Do potíží se zázemím se řadí kupříkladu nedostatek soukromí například v rodinách s malým bytem a nedostatek času na videohovor, který se projevil při blížících se deadlinech. To byl faktor i u pravidelnosti setkávání.

S pravidelností spojovali respondenti pojmy jako je tvrdohlavost, projevení zájmu a rutina. Někomu napsat, aby věděl, že na něj myslím a potom se s ním domluvit dál. Mít vůli, v tom vztahu pokračovat, udržovat ho a cítit, že snah je vzájemná. Jako překážky, které pravidelnosti brání, se zmiňoval strach z odmítnutí při první iniciaci kontaktu, únava a nepříznivé podmínky prostředí. Únavou se v tomto případě nemyslí chvilkový stav, ale postupně gradující vyčerpání ze situace a z nemožnosti věnovat se některým svým koníčkům.

10 DISKUZE

V této kapitole bychom probrali výsledky plynoucí z analýzy, jejich možný přínos a porovnat je s aktuálními výzkumy. Poté bychom se podívali na limity a nedostatky práce, jak se jim dalo předejít či jak se daly vyřešit. Nakonec navrhneme doporučení a další možnosti výzkumu tohoto tématu.

Na základě našich výsledků se dá odvodit, že druh výuky souvisí úzce s třídními vztahy. Forma výuky zásadně ovlivňovala jak vztahy ve třídě tak i společenské vžití respondentů. Během distanční výuky se rozšiřovala propast mezi skupinkami, které byly již před změnou formy studia ustálené. Členové skupinek jsou v distančním režimu izolovaní od zbytku třídy a udržují kontakt hlavně mezi sebou. Kontakty v distanční výuce probíhají převážně přes digitální platformu, jež redukuje intenzitu konverzace a možnost se do situace vžít. Úbytek kontaktů a jejich přechod do kybersvěta tak nedosahuje uspokojivé úrovně a negativně ovlivňuje prožívání člověka. Velikost vlivu se odvíjí od toho, jak moc je jedinec na vztahy zaměřený. Jedinci, kteří se realizují více ve svých koníčcích a aktivitách, se na pokles komunikace adaptují lépe. Potřebu afiliace cítí teprve ve chvílích, kdy potřebují podporu svého okolí. Mimo těžké situace jsou schopni se adaptovat na absenci kontaktů. Jedinci zaměřeni na kontakty potřebují určitou míru afiliace běžně, nedostatek kontaktů, které by jejich potřebu afiliace uspokojily, jim způsobuje výkyvy nálad a negativní emoce. Ale i jedinci zaměřeni na vztahy a konekce můžou prosperovat a být spokojeni v distančním režimu. Pokud jsou ve svých vztazích aktivní a schopní povzbudit k aktivitě ostatní, pak mají šanci si vztahy udržet v uspokojivé míře a přes karanténu mohou i nadále zůstat emočně stabilní a vyrovnaní. Jako přiměřené alternativy k osobnímu kontaktu dle respondentů slouží videohovory obzvlášť na pravidelné bázi. Méně efektivní jsou pak hovory, nejméně dopisování. Všichni respondenti však uznali, že nehlédě na pandemická opatření se člověk musí s ostatními setkat osobně. Technologie nejsou dlouhodobě schopné ztrátu přímého kontaktu nahradit.

Tento výzkum považujeme za práci, která mapuje zkušenosti adolescentů se změnami vztahových vazeb v závislosti na změně výuky, která byla zaviněna rozšířením viru COVID-19. Výhodu výzkumu vidíme v jejím longitudinálním pojetí, které umožnilo sledovat vývoj psychického rozpoložení jedinců a změnu jejich vztahů v čase. Díky tomu jsme byli schopni pozorovat vývoj situace a toho, jak respondenti svou vlastní situaci chápou. Mohli jsme si všimnout spojení témat práce a jak se toto spojení v čase mění. Například jsme díky možnosti promluvit si s respondenty během různých měsíců přišli na to, že forma výuky je úzce spojená

s mírou izolace, ve které se adolescent nachází. Také nám metoda opakovaných rozhovorů dovolila se dodatečně vyptávat na otázky, které vyvstaly při přepisu dat. Kromě samotného zmapování situace a sledování vlivu faktorů na adolescenty jsme od adolescentů získali i praktické rady a doporučení k udržení vztahů v sociální izolaci. Pomocí nich jsme našli dvě zásady potřebné ke kvalitní komunikaci v situacích s omezeným pohybem.

Tato práce rodičům, školám a dalším zájemcům nabízí okno do života středoškoláků, porozumění jejich perspektivě a možnou inspiraci pro případ, že bychom se opět vrátili do doby distančních výuky. Také může sloužit pro podklad a inspiraci při tvorbě obecně platných zásad a modelů komunikace pro jedince v izolaci.

Je intuitivní, že dlouhodobá izolace má negativní vliv na naše prožívání, popřípadě může vést k rozvoji psychických problémů. Tímto tématem se zabývala například studie Cacioppa a Hawkleyho (2010), které sledovala osamělost a depresivní symptomy po dobu pěti let. Náš výzkum je kratší a jeho výsledky nevedou k tak drastickým závěrům, ale je ve shodě. Sociální izolace vede i tady k úpadku emočního prožívání jedince. Podíváme-li se na výsledky zaměřené na období koronaviru, máme k dispozici výzkumy Ghosh et al. (2020), které potvrzují zhoršení psychiky adolescentů. Ti připisují vinu zhoršené rutině a omezeným možnostem situace. V kontextu našeho výzkumu se všechny tyto domněnky opět potvrdily. Adolescenti našeho výzkumu také trpěli omezenými kulturními možnostmi, absencí osobního kontaktu i ztrátou rutiny, která byla markantní především na začátku karantény v období od března 2019. V porovnání se studií Orgilés et al. (2020), která získávala informace o adolescentech přes jejich rodiče, podle výsledků byly největšími problémy adolescentů snížené soustředění, nuda, nervozita a strach z nastalé situace. Naši respondenti si také stěžovali na problémy se soustředěním, avšak nuda ani strach ze situace je výrazně neovlivňoval. Největší problém měli s nedostatkem času a školními úkoly, jejichž náročnost se jim zdála neúměrná. Celkový čas investovaný do vypracování zadaných úkolů byl větší než čas, který jim v prezenční výuce zabraly hodiny. Cítili také ztrátu motivace, jež se dala cítit nejvíc ve chvílích, kdy vypracované úkoly odevzdali, ale hned dostali další. S problémy s výkonem se podle výzkumu Magson et al. (2020) potýkali adolescenti, kteří skórovali na škále depresivních symptomů. Ve stejné studii pozorovali také fakt, že zmíněné symptomy se snižovaly u lidí, kteří se cítili se svými blízkými propojení. Naše výsledky to také potvrdily, avšak ke zlepšení došlo až v momentu, kdy se respondenti se svými blízkými osobně setkali. I když se přes digitální platformy cítili propojení, chyběl jim přímý kontakt a ponoření do situace. Období, ve kterém sběr dat probíhal, nám také umožnilo podívat se na samotný návrat respondentů do prezenční výuky. Podle studie Lee

(2020) se těžký návrat do normálu předpokládal u adolescentů s poruchami autistického spektra. I když bude nejspíš pravda, že adolescenti s PAS se budou na změny formy výuky hůře adaptovat, nejsou jediní, kteří mají s přechodem problém. Z pěti respondentů čtyři měli při přechodu potíže opět si zvyknout na školní prostředí a na kolektiv. Z distanční výuky byli respondenti zvyklí na svůj prostor, klid a na počítači měli materiály jen pro sebe. Ve třídě je rušil hluk, přítomnost ostatních lidí a v pár případech se vyskytly problémy s dostupností tabule, například na ni neviděli nebo na ně učitelé postupovali příliš rychle.

Technika se ukázala jako nedostatečná alternativa k osobním kontaktům. Nedostatky spočívaly hlavně v omezené neverbální komunikaci a v nemožnosti zapojení všech smyslů. Podíváme-li se na předchozí výzkumy, uvidíme, že naše výsledky jsou v souladu s poznatky Brown & Chakrabarti (2020), podle nichž se empatie v kyberprostoru snižuje a při dlouhodobém používání se zhoršuje schopnost navázat lidský kontakt. I tady je jako příčina uváděna omezená možnost naladit se na nastalou situaci a sledovat neverbální posunky. K podobným výsledkům došli i další například Burke et al. (2010). Není-li jiná možnost zastupuje osobní kontakt nejlépe videohovor, pak hovor a nejméně dopisování. Studie Shklovski et al. (2008), která porovnávala kvalitu přátelství na dálku se zabývala pouze dopisováním přes elektronickou poštu a telefonáty, ale došla k podobným závěrům. Telefonáty se ukázaly být lepším identifikátorem hloubky vztahu. Význam telefonátů se ukázal zejména ve vyjádření a výměně mentální opory. To sedí i s daty z našeho výzkumu, avšak technologie se posunula dál a přidala se i možnost videohovorů, kterou považujeme za nejefektivnější. Respondenti výzkumu však považovali spojení přes techniku za nedostatečné a jejich data toto tvrzení podporovala. Zlepšení psychického rozpoložení respondenti dosáhli až po osobním setkání se svými přáteli. Sociální sítě jim nebyly schopné nahradit přímé spojení. V souladu s tímto tvrzením jsou výzkumy Tettegah (2016), které došly k závěru, že v kyberprostoru je schopnost empatie kompromitována. Ke skutečnému vžití a pochopení druhého člověka je třeba neverbální komunikace a pochopení celé situace, v čemž digitální média selhávají.

Za účelem nalezení respondentů jsme kontaktovali šestileté gymnázium, které na základě mých kritérií vybralo třídu určenou pro výzkum. Ve třídě se našlo pět dobrovolníků, kteří se výzkumu zúčastnili, všichni také dokončili sběr dat. Avšak tento výběr nemůžeme považovat za reprezentativní, jelikož se jedná o třídu výběrového gymnázia. Reprezentativnějších výsledků mohlo být dosaženo, kdyby výzkumný soubor byl poskládaný ze studentů různých středních škol a středních odborných zařízení. Zároveň je mezi respondenty

nepoměr, co se týče pohlaví. Z pěti respondentů je jenom jediný muž. Pro příště by bylo lepší využít techniky kvótového výběru, aby se zajistila reprezentativnost.

Další riziko při výběru respondentů bylo, že se z části jednalo o blízké přátele, což jsme zjistili až při sběru dat. Při té příležitosti jsme se dohodli na zachování tajemství jednotlivých výpovědí a okruhů interview tak, aby se nenarušila integrita sběru dat. Poslední riziko samovýběru spočívalo v ochotnosti respondentů. Měli tendenci odpovídat to, co si mysleli, že chceme slyšet. Za to může částečně i interakce výzkumnice s respondenty, kteří výzkumnici vnímali jako autoritu, které pomáhají. Nejednalo se o všechny, ale pár se našlo. Rozhodli jsme se proto hned v úvodu rozhovoru zdůraznit, že se ptáme na jejich vlastní zkušenost nehledě na to, jaká je. Během rozhovoru se i tak vzácně ozvali, že mají pocit, že jejich odpovědi nejsou dostatečné. V tu chvíli jsme zastavili interview, připomněli jim účel výzkumu a jejich nejistoty jsme probrali. Také jsme se během rozhovoru snažili vyvarovat sugestivním otázkám.

Nedostatkem můžou být také otázky okruhů interview, které byly inspirované zkušenostmi mými, zkušenostmi adolescentů v mém okolí a řešerší. Některé výzkumy, které popisovaly přátelství a jeho znaky, byly zastaralé. Novější výzkumy se svým tématem týkaly konkrétních skupin jako například problematiky přátelství u dětí s poruchami autistického spektra. Takové výzkumy se dle našeho názoru na téma této práce nedaly aplikovat, proto jsme použili zastaralejší zdroje. Existovala tedy možnost, že by na světlo nepřišla témata, která byla v kontextu výzkumu pro respondenty důležitá. Snažili jsme se tento problém vyřešit doptáváním. Tato práce je první zkušenost výzkumnice s kvalitativním výzkumem, a tak je možné, že nám během rozhovoru a analýzy unikly postřehy přirozené zkušeným výzkumníkům.

Pro další výzkumy bychom se zaměřili na zkušenosti žáků ne-gymnaziálních škol a mladších ročníků. Například u mladších žáků bychom se ptali, zda probíhala komunikace v období distanční výuky. Jaké sociální sítě používali? Jak se oni vypořádávali s nemožností trávit čas se svými kamarády? Jak to měly například děti, které mají čas na internetu omezený? Zde bychom ocenili kvantitativní zpracování problematiky přes dotazníky ve zkoumaných ročnících. U žáků prvního stupně bychom nevolili idiografický přístup z důvodu, že děti v tomto věku mají menší schopnost introspekce. Ovšem věříme, že zkušení výzkumníci by byli schopní získat dostatečně bohatá data. V případě výzkumu jiných typů škol by dle našeho názoru bylo cenné porovnat výsledky různých zařízení. Existují rozdíly mezi typy škol? Co mají společného? Které zkušenosti můžeme pro tuto věkovou skupinu zobecnit? Rádi bychom viděli kvalitativní zpracování zkušeností studentů napříč různými institucemi s důrazem na rozdíly ve výuce, jež mohly sociální izolaci žáků zhoršit či situaci pomoci. Přístup škol

k problému distanční a prezenční výuky se dle našich znalostí a zkušenosti lišil. Jejich prozkoumání pomocí případových studií by mohlo přinést cenné poznatky. Po zmapování rozdílů bychom pokračovali kvantitativním ověřováním dotazníky napříč ročníky, zda jsou výsledky skutečně obecně platné.

11 ZÁVĚRY

Účelem této práce bylo objasnit změny ve společenských životech adolescentů v závislosti na formě výuky a popsat vliv těchto změn na subjektivní prožitek jednotlivců. Zjistit, jak se adolescenti s omezením kontaktů vypořádali a jaké metody komunikace zvolili. Co nyní vidí jako vhodné nebo nedostačující způsoby kontaktu a zda podle nich existují obecná pravidla, kterými se dá zvýšit kvalita vztahu. Deskriptivní fenomenologickou analýzou jsme odhalili 11 vynořujících se kategorií, z nichž se 8 promítlo u všech respondentů. Mezi těchto osm kategorií patří výuka a její aspekty, izolace, vztahy ve třídě, postavení ve třídě, osobní vztahy, technika, druh komunikace a prožívání.

Na základě poznatků z analýzy jsme sestavili následující závěry:

- Největší potřebu kontaktu respondenti pociťovali v období, kdy procházeli stresem ať už kvůli osobním důvodům nebo školnímu vytížení. V tomto období se také nejvíce projevovalo, když respondent neměl dostatečný kontakt.
- Respondenti, kteří aktivně vyzývali k udržení kontaktů a dařilo se jim dosáhnout kvalitních interakcí, netrpěli výkyvy nálad. Jejich náročná období byla spojena jenom se zvýšenou náročností školních povinností, většinou se jednalo o období uzavírání známek nebo o razantní změnu systému výuky. Ať už mluvím o různých způsobech fungování distanční výuky nebo prezenční.
- Úroveň a frekventovanost kontaktů, které jedinec považuje za uspokojující se výrazně lišila. Respondenti, jež dávali v životě důraz na smysluplné využití času, potřebovali méně kontaktů a lépe se adaptovali. Ti, kteří byli zaměřeni na společenské vyžití, potřebovali větší frekventovanost a intenzitu kontaktů, aby u nich nedocházelo k výkyvům nálad. Postupné zmírňování a přechod do prezenční výuky jim stabilizovaly emoce.
- Jako nejdůležitější aspekty, které zvyšují kvalitu vztahů v izolaci, považují respondenti pravidelnost, tvrdohlavost a vícedimenzionální techniku. Tyto principy by v praxi mohly vypadat jako pravidelné videohovory mezi přáteli.
- Forma výuky ovlivňovala míru izolace, ve které se adolescenti nacházeli. Tato izolace vedla k rozšíření propasti mezi třídními skupinkami, a tak vytvořila v třídních vztazích distanc. Třídní vztahy spolu s postavením ve třídě a způsobem komunikace určovaly osobní vztahy jedince. Pokud osobní vztahy nepřinášely dostatečné uspokojení, projevil se tento nedostatek negativně na jedincově prožívání.

SOUHRN

Tématem této bakalářské práce je Vliv prezenční a distanční výuka na vztahy ve třídách adolescentů. Ve výzkumu jsme se zabývali 5 respondenty z jedné třídy pátého ročníku šestiletého výběrového gymnázia. Pomocí vícepřípadové studie jsme se snažili zmapovat zkušenost respondentů se změnou třídních a osobních vztahů v závislosti na různých formách výuky.

V teoretické části se věnujeme období adolescence, vrstevnickým vztahům, školnímu prostředí, důsledkům absence kontaktů a životu adolescentů v pandemii COVID-19. První kapitola teoretické části se věnuje vymezení adolescence, významem přátelství v adolescenci a nakonec jeho znaky a kvalité. Doba adolescence je období, kdy se adolescent pomalu osamostatňuje. Jeho vrstevnické vztahy nabírají na důležitosti, vynahrazuje si tím snižující se závislost na rodině. Kamarády si vybírá na základě společných rysů a koníčků (Berger et al., 2017). Taková přátelství mají socializační efekt do budoucna (Glick & Rose, 2011).

Druhá kapitola charakterizuje školu jako socializační prvek, dívá se na blíže na formy studia a nakonec se zabývá třídním kolektivem, jeho významem pro jedince a jeho kohezí. Škola je jedním z nejvlivnějších socializačních činitelů. Žáci jsou zde konfrontováni s jinými názory, než na které byli doma zvyklí. Ve škole se učí novým normám, pravidlům a hodnotám (Wentzel, 2015). Ve třídě se snaží o co největší popularitu. Mezi vlastnosti sociálně vlivných jedinců patří přirozená nevydřená inteligence, ochota pomoci a společenská (Vágnerová, 2012). Zkoumaná třída během koronavirové éry střídala mezi dvěma formami výuky. Klasickou prezenční formou studia, typickou frontální výukou s výkladem učitele. A distanční výukou, která využívala samostudia a výkladu přes digitální platformy.

Následující kapitola se zabývá sociální izolací a deprivací. Jejich vymezením, výzkumy a v poslední řadě komunikací v sociální izolaci, využití technologií jako média pro udržení kontaktu. Sociální izolace je stav, kdy má jedinec absenci mezilidských kontaktů. Pokud sociální izolace trvá delší dobu, může se člověk dostat do sociální deprivace, stavu, kde není schopen uspokojit své potřeby. Obzvláště v dětství může nedostatek kontaktů způsobit zpomalení jedincova sociálního vývoje a zhoršit jeho schopnost vstupovat a orientovat se v mezilidských vztazích (Jedlička, 2015). U adolescentů není toto téma probádané kvůli etickým rizikům, kterým by respondenti byli vystaveni. Ale absence vrstevníků je prozkoumaná u krys. Jedinci, kteří byli v období dospívání oddělení od svých vrstevníků, trpěli depresivními

a úzkostnými symptomy. Také se u nich jednodušeji tvořila závislost (Burke et al., 2017). Jaké náhradu osobního setkání se v moderní době dá využít technika. Člověku je tím umožněno zůstat se svými blízkými v kontaktu, za což však platí cenu. I nejkvalitnější média nejsou schopné plně nahradit reálnou situaci. V kyberprostoru je komunikace redukována na audiovizuální přenos, kde je kompromitovaná empatie. Člověk není schopen se plně ponořit do situace a naladit na atmosféru (Tettegah, 2016).

Poslední kapitola se věnuje pandemii COVID-19. Nejdříve je pro přiblížení čtenáři popsána doba sběru dat včetně opatření, která ovlivňovala volný pohyb a školy. Pak se dostáváme k tématu udržování vztahů během koronaviru, zkušenostmi adolescentů v pandemii a k aktuálním výzkumům. V době sběru dat jsme přešli z distanční výuky s omezením pohybu mezi okresky až po rozvolnění opatření a návrat do prezenční výuky, ve které respondenti strávili skoro měsíc. Třídní učitel zkoumané třídy nám také přiblížil, jak vypadala výuka během pandemie. V druhém pololetí školního roku 2019/2020 pracovali studenti samostatně. Dostali zadané úkoly, které vypracované odevzdávali. V novém školním roce 2020/2021 přešli na systém synchronních a asynchronních hodin. Synchronní hodiny se podobaly běžné prezenční výuce, ale byly realizovány přes online platformy. Při asynchronních hodinách dostali žáci zadanou práci na vypracování samostatně. Během vymezeného času měli k dispozici učitele pro případné otázky. S příchodem karantény se semkly skupiny blízkých přátel a rodiny, omezily se kontakty se zbytkem světa. Závažné změny ve vztazích však výzkumy nepotvrdily. K tématu adolescentů v pandemii uvádíme výzkumy jako Ghosh et al. (2020) a Orgilés et al. (2020), které se zabývaly psychikou adolescentů, jež se v koronaviru zhoršila. Nejčastěji se u nich vyskytovaly depresivní a úzkostné symptomy spojené s nedostatkem podnětů a uzavřením.

Empirická část představuje hned na svém začátku výzkumný problém, cíle výzkumu a na ně navazující výzkumné otázky. V našem výzkumu jsme se zaměřili na vztahy ve třídách adolescentů, jejich změny během různých forem výuky a vliv, který na prožívání člověka mají. Hlavním cílem bylo vymezit změny ve společenských životech adolescentů s ohledem na vztahy s vrstevníky a popsat zkušenosti, které v různých formách výuky získali.

Dle podstaty výzkumného problému jsme si zvolili kvalitativní design, použili jsme konkrétně vícepřípadovou studii a deskriptivní fenomenologickou analýzu. Při získávání výzkumného souboru jsme prvně kontaktovali školu se svým seznamem kritérií pro třídu a popovídali si s jejich třídním učitelem, abychom se o třídě dozvěděli potřebné informace, zda splňuje kritéria. Poté se na základě samovýběru přihlásilo 5 respondentů, kteří splňovali kritéria

pro respondenty. Výsledný výzkumný soubor tvořila pětice respondentů, se kterou jsme každý měsíc od dubna do června provedli celkem 15 rozhovorů, tři s každým. Rozhovory proběhly online přes platformu Messengeru. Nahrávány byly pomocí programů Apowersoft Online Screen Recorder a Recorder. Transkripce probíhala ručně, což nám dovolilo před dalším rozhovorem přizpůsobit datům získaným z rozhovorů minulých. Před započítáním analýzy jsme provedli sebereflexi vlastní zkušenosti s distanční a prezenční výukou ve snaze zbavit se možných předpojatosti. Rozhovory byly jeden po druhém opakovaně pročitány, následně jsme vytvořili prvotní komentáře, dále kódy a nakonec kategorie. Teprve, co jsme zanalyzovali celý rozhovor, jsme pokračovali na další. Vždy jsme zanalyzovali rozhovory jednoho respondenta samostatně a poté je sloučili do jedné deskripce.

Po konci analýzy jsme našli 11 vynořujících se témat, 8 společných pro všechny respondenty. Výuka a její aspekty, izolace, vztahy ve třídě, postavení ve třídě, osobní vztahy, technika, druh komunikace a prožívání. Tři vedlejší jsou doporučení, socializace a volný čas. Díky těmto kategoriím jsme byli schopni popsat způsob, jakým forma výuky ovlivňuje společenské vztahy a prožívání u adolescentů. Došli jsme k závěru, že forma výuky určuje, v jak velké izolaci se žáci nachází. Ta má vliv na třídní vztahy a kohezi, která při distanční výuce klesá stejně jako četnost a kvalita mezilidských kontaktů. Při distanční výuce je naopak menší izolace a koheze i četnost kontaktů roste. Společně s postavením člověka ve třídě a s druhem komunikace, který probíhá, faktorují třídní vztahy v utváření osobních vztahů, které podle své míry a intenzity buď uspokojují jedincovy potřeby nebo naopak v případě nedostatku vedou k výkyvům jeho nálad. Také jsme objevili, že úspěšná adaptace je částečně závislá i na zaměření jedince. Respondenti zaměření na smysluplné využití volného času se na vzniklou situaci jednodušeji adaptovali a snížený počet kontaktů jim nevadil. Potřeby afiliace cítili až ve chvílích, kde se ocitli v náročné životní situaci jako zkouškové období. Mimo něj však nebyli nedostatkem kontaktů výrazně ovlivněni. Jedinci zaměření na vztahy a komunikaci vyžadovali i v distanční výuce určitou míru společenských podnětů, bez kterých měli výkyvy nálad a častěji se cítili negativně naladěni.

Jako přednost tohoto výzkumu vnímáme snahu o longitudinální zachycení společenského vyžití adolescentů během různých forem výuky. Možnost porovnat jejich vlivy, zmapovat způsoby, kterými adolescenti vztahy udržují. Podívat se na způsoby udržení vztahy, které mají dobrou úspěšnost. Výsledky mého výzkumu poslouží hlavně učitelům a dalším pracovníkům ve školství, obzvlášť v případě, že by se střední školy opět vracely do distanční výuky.

ZDROJE

- Amati, V., Rivellini, G. & Zaccarin (2015). Potential and Effective Support Networks of Young Italian Adults. *Social Indicators Research*, 122(3): 807-831.
- Bakan, D. (1971). Adolescence in America: From Idea to Social Fact. *Daedalus*, 100(4), 979–995. <http://www.jstor.org/stable/20024043>
- Berger, L., Hohmann, L., & Furman, W. (2017, 26. ledna). *friendship*. *Encyclopedia Britannica*. [cit.2021-08-23] Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/friendship>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Walseth, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379–439. <https://doi.org/10.3102/00346543074003379>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Berndt, T. J., & Murphy, L. M. (2002). Influences of friends and friendships: Myths, truths, and research recommendations. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, vol. 30 (pp. 275–310). San Diego, CA: Academic Press.
- Braun, R., Marková Dana, & Nováčková Jana. (2014). *Praktikum školní Psychologie*. Portál.
- Bukowski, W. M., & Adams, R. (2005). Peer relationships and psychopathology: Markers, moderators, mediators, mechanisms, and meanings. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 3–10. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_1
- Burke, A. R., McCormick, C. M., Pellis, S. M., & Lukkes, J. L. (2017). Impact of adolescent social experiences on behavior and neural circuits implicated in mental illnesses. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 76, 280–300. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.018>

- Burke, M., Marlow, C., & Lento, T. (2010). Social network activity and social well-being. *Proceedings of the 28th International Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI '10*. <https://doi.org/10.1145/1753326.1753613>
- Cacioppo, J. T., Hawkey, L. C., & Thisted, R. A. (2010). Perceived Social Isolation Makes Me Sad: 5-year cross-lagged analyses of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago Health, Aging, and social relations study. *Psychology and Aging, 25*(2), 453–463. <https://doi.org/10.1037/a0017216>
- Douvan, E. A., & Adelson, J. (1966). *The Adolescent Experience*. New York: John Wiley.
- Duck, S. (1997). *Handbook of Personal Relationships: Theory, research and interventions*. John Wiley & Sons.
- Fetter, V., Prokopec, J., Suchý, J., & Titlbachová, S. (1967). *Antropologie*. Academia.
- GARMEZY, N. O. R. M. A. N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(4), 416–430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of covid -19 on children: Special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica, 72*(3). <https://doi.org/10.23736/s0026-4946.20.05887-9>
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between Friendship Adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology, 47*(4), 1117–1132. <https://doi.org/10.1037/a0023277>
- Gottman, J. M., & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. In J. M. Gottman & J. G. Parker (Eds.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (192–237). Cambridge University Press.
- Haller, M., & Hadler, M. (2006). How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: An international comparative analysis. *Social Indicators Research, 75*(2), 169–216. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-6297-y>

- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*. New York Wiley.
- Hartup, W. W. (1999). Peer experience and its developmental significance. In M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology: Achievements and prospects*, 106–125. New York: Psychology Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V., & Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(4), 307–316.
<https://doi.org/10.1007/bf01537672>
- Hughes, C. (2021). *Changes to relationships due to Covid-19 pandemic in Australia as of June 2021*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1267875/australia-changes-to-relationships-due-to-covid-19/>
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace U dětí a dospívajících: Prevence Životních selhání a krizová intervence*. Grada.
- Kagan, J., & Coles, R. (1972). *Twelve to sixteen: Early adolescence: Essays by J.M. Tanner (O.F.L.A.)*. W.W. Norton.
- Keller, J. (2012). *Úvod do sociologie*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Klimes-Dougan, B., & Zeman, J. (2007). Introduction to the special issue of Social Development: Emotion socialization in childhood and adolescence [Editorial]. *Social Development*, 16(2), 203–209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00380.x>
- Klimes-Dougan, B., Pearson, T. E., Jappe, L., Mathieson, L., Simard, M. R., Hastings, P., & Zahn-Waxler, C. (2013). Adolescent emotion socialization: A longitudinal study of friends' responses to negative emotions. *Social Development*, 23(2), 395–412.
<https://doi.org/10.1111/sode.12045>
- Kolařík, M., Smékalová, E. (2011). Typy třídních kolektivů a typy práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup? *Prevence*, 8(9), 10-12.

- La Gaipa, J. J. (1979). A developmental study of the meaning of friendship in adolescence. *Journal of Adolescence*, 2(3), 201–213. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(79\)80012-3](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(79)80012-3)
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová Psychologie*. Grada.
- Ledbetter, A. M. (2008). Media use and relational closeness in long-term friendships: Interpreting patterns of multimodality. *New Media & Society*, 10(4), 547–564. <https://doi.org/10.1177/1461444808091224>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30109-7)
- Magson, N. R., Freeman, J. Y., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2020). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Mathur, R., & Berndt, T. J. (2006). Relations of friends' activities to Friendship Quality. *The Journal of Early Adolescence*, 26(3), 365–388. <https://doi.org/10.1177/0272431606288553>
- Mills, K. L., Lalonde, F., Clasen, L. S., Giedd, J. N., & Blakemore, S.-J. (2012). Developmental changes in the structure of the social brain in late childhood and adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(1), 123–131. <https://doi.org/10.1093/scan/nss113>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Nářízení vlády č. 106/2020 Sb. o přijetí krizového opatření (2020)*
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-106>
- O'Sullivan, K., Clark, S., McGrane, A., Rock, N., Burke, L., Boyle, N., Joksimovic, N., & Marshall, K. (2021). A qualitative study of child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic in Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1062. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031062>

- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the covid-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Popova, J. S., & Petkov, V. V. (1990). Changes in 5-HT₁ receptors in different brain structures of rats with isolation syndrome. *General Pharmacology: The Vascular System, 21*(2), 223–225. [https://doi.org/10.1016/0306-3623\(90\)90905-2](https://doi.org/10.1016/0306-3623(90)90905-2)
- Powdthavee, N. (2008). Putting a price tag on friends, relatives, and neighbours: using surveys of life satisfaction to value social relationships. *The Journal of Socio-Economics, 37*(4), 1459–1480.
- Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence, 21*(4), 471–485. <https://doi.org/10.1007/BF01537898>
- Reisman, J.M., & Shorr, S.I. (1978). Friendship Claims and Expectations among Children and Adults. *Child Development, 49*, 913-916.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Savin-Williams, R. C., & Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (277–307). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Selman, R. L., Asher, S. R., & Gottman, J. M. (1981). *The development of children's friendships*. CPU: Cambridge Press.
- Sharabany, R., Gershoni, R., & Hofman, J. E. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology, 17*(6), 800–808. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.6.800>
- Shinebourne, P. (2011). The theoretical underpinnings of interpretative phenomenological analysis. *Existential Analysis, 22*(1), 16–31.

- Shklovski, I., Kraut, R., & Cummings, J. (2008). Keeping in touch by technology. *Proceeding of the Twenty-Sixth Annual CHI Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI '08*. <https://doi.org/10.1145/1357054.1357182>
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 1*, 39–54.
- Spitz, R. A., & Cobliner, W. G. (1992). *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. International Universities Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W W Norton & Co.
- Sydney Distance Education High School. (2011). *History of distance education*. History of Distance Education – Sydney Distance Education High School. <https://sydneyh-d.schools.nsw.gov.au/about-our-school/history-of-distance-education--de-.html>
- Televize, Č. (2020, June 12). *Otázky a ODPOVĚDI: Omezení obchodů, služeb či škol. co jak funguje V česku V době koronaviru? ČT24 – Nejdůvěryhodnější zpravodajský web v ČR – Česká televize*. <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3065176-otazky-a-odpovedi-omezeni-pohybu-obchodu-i-uradu-co-jak-funguje-v-cesku-v-dobe>
- Tettegah, S. Y. (2016). *Emotions, technology, and Design*. Academic Press.
- Theron, L., & van Rensburg, A. (2018). Resilience over time: Learning from school-attending adolescents living in conditions of structural inequality. *Journal of Adolescence, 67*, 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.012>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Trenholm, S., & Rose, T. (1981). The compliant communicator: Teacher perceptions of appropriate classroom behavior. *The Western Journal of Speech Communication, 45*, 13–26.
- Tuma, N. B., & Hallinan, M. T. (1979). The effects of sex, race, and achievement on Schoolchildren's friendships. *Social Forces, 57*(4), 1265. <https://doi.org/10.2307/2577270>

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované*. Karolinum.
- Vagnerová, J. et al. (2005). Změny růstu české dětské populace. *Čs. pediat*, 60(5).
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. R. (2015). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (251–275). The Guilford Press.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and methods*. Maidenhead: Open University Press.
- Youniss, J. (1980) *Parents and Peers in Social Development*. The University of Chicago Press.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004) <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Abstract of thesis

Příloha č. 4: Konkrétní znění otázek pro rozhovor s respondenty – duben

Příloha č. 5: Konkrétní znění otázek pro rozhovor s respondenty – květen

Příloha č. 6: Konkrétní znění otázek pro rozhovor s respondenty – červen

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Výzkum na témat Vliv distanční a prezenční výuky na vztahy ve třídách adolescentů je prováděn v rámci bakalářské diplomové práce. Její účelem je prozkoumat zkušenosti jedinců s různými formami výuky během pandemie COVID-19 a zmapovat požívání jednotlivců. Výzkum bude realizován polostrukturovanými rozhovory, které budou pro účel další analýzy nahrávány. K datům bude mít přístup jenom výzkumník a po dokončení práce budou data smazána kompletně.

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaneho výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených;
- c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně;

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Dne:

Podpis:

Příloha č. 2: Abstrakt bakalářské práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vliv distanční a prezenční výuky na vztahy ve třídách adolescentů

Autor práce: Eva Kretková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Müllerová

Počet stran a znaků: 80 stran, 153 824 znaků

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 69

Abstrakt: Cílem práce bylo popsat zkušenost adolescentů s jejich vztahy během období distanční a prezenční výuky. Zmapovat vztahové změny, které na změnu výuky nasedají a jejich vliv na prožívání jednotlivce. Toho bylo dosaženo kvalitativním metodologickým přístupem. Metoda sběru dat je polostrukturovaný rozhovor. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že forma výuky ovlivňuje třídní atmosféru a tím i vztahy adolescentů, kteří mají přátele převážně ze školního prostředí. Distanční výuka zvyšuje izolovanost a tím snižuje třídní kohezi, což vede k úbytku kontaktů jedince a zhoršení jeho psychiky. Avšak adolescenti, kteří aktivně vyhledávají kontakt v míře, se kterou jsou spokojeni, si udržují emoční stabilitu neohledně na formu výuky.

Klíčová slova: adolescenti, distanční výuka, prezenční výuka, třídní vztahy, socializace

ABSTRACT OF THESIS

Title: The influence of distance learning and full-time learning on relationships within adolescent classes

Author: Eva Kretková

Supervisor: Mgr. Zuzana Müllerová

Number of pages and characters: 80 pages, 153 824 characters

Number of appendices: 6

Number of references: 69

Abstract: The aim of this research was to describe how adolescents experience the change of their relationships that stems from varying forms of learning. How different forms of learning influence adolescent relationships and therefore their emotional state. For this research I chose a qualitative methodological approach. . The method of data processing is multicase study. For data analysis I have used descriptive phenomenological analysis. I collected data using semi-structured interview. Based on my research I have concluded that the form of learning does influence the class relationships which further influences relationships of individual adolescent, as most of their friends come from their classroom. Distance learning education leads to bigger isolation of oneself thus it lowers class cohesion. The amount of contacts adolescent is then less likely to satisfy their need of affiliation and leads to a leap in their emotional state. On the other hand adolescents that find a way to keep a sufficient amount of connection are not bothered by the change of learning form.

Keywords: adolescence, distance learning, full-time learning, class relations, socialization

Příloha č. 4: Konkrétní znění otázek pro rozhovor s respondenty – duben

“Dobrý den. Jmenuji se Eva Kretková a jsem studentka z 2. ročníku Psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci mého bakalářské práce uskutečňuji výzkumné šetření, které je zaměřené na vliv distanční a prezenční výuky na společenské vztahy ve třídách adolescentů.

Výzkumné šetření bude uskutečněno formou polostrukturovaného rozhovoru, který bude s Vaším souhlasem nahráván. Nahraný rozhovor bude přepsán a použit pro následnou analýzu.

Chci vás ubezpečit, že výzkum je zcela anonymní a získané informace použijeme pouze pro účely zmiňovaného projektu. Vaše data se nikam dál šířit nebudou a vaše jméno ani jiné identifikátory nebudou v konečném textu zmíněny.

Jak jsem říkala, cílem je zmapovat situaci. To znamená, že žádná odpověď není špatná. Chci slyšet vaši reálnou zkušenost nehledě na to, jaká je.

Pokud vám bude během našeho rozhovoru něco nejasné nebo budete mít nějaké připomínky, neváhejte se na mě obrátit a případné nejasnosti společně odstraníme.

Předem vám děkuji za vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření. Můžeme začít?”

[Základní informace]

1. Poprosím vás o vaše jméno, věk a ročník gymnázia
2. Jak se cítíte? Je něco, co vás může během rozhovoru ovlivnit?

[Jak forma výuky ovlivňuje vztahy ve třídách adolescentů?]

3. Jaký druh výuky u vás momentálně probíhá? (Jak dlouho probíhá? Kdy se naposledy změnil? Aspoň přibližně.)
4. Jak byste popsal své společenské postavení ve třídě před začátkem epidemie? Když se podíváte na dobu před pandemií zpětně, jak byste ji sám za sebe zhodnotil na škále od 1 do 7, kde 1 je nespokojený a 7 spokojený?
5. Jak byste popsal vaše třídní vztahy před epidemií? (Jaká byla atmosféra, jak spolu lidi vycházeli, jak často docházelo ke konfliktům?)
6. Jaká je podle vás situace nyní?
7. Jak se podle vás daří Vaším spolužákům?

8. *Kdybyste na škále od jedné do pěti měl označit, jak se vztahy ve vaší třídě změnily oproti době loňskému lednu, jak byste je ohodnotil? Jedna znamená jsou stejné a pět drasticky se změnily. Proč jste to takto ohodnotil?*
9. *Jak se cítíte teď ve své třídě? Co byste na svých vztazích změnil, kdybyste se mohl vrátit do doby před pandemií?? Co byste na svých vztazích změnil teď?*

[Jak ovlivňují změny ve třídních vztazích prožívání respondentů?]

10. *V čem se pro vás osobně nejvíce liší distanční a prezenční výuka? Nebýt momentální situace, kterou preferujete a z jakých důvodů?*
11. *Ráda bych se s vámi podívala podrobněji na váš loňský rok. Jaká pro vás byla první izolace, následné léto, začátek školy, druhá izolace, Vánoce, začátek roku a březnová velká omezení? Jak jste tato období prožíval? Co se ve Vás dělo?*
12. *Co ti během izolace pomáhá udržovat mentální pohodu?*
13. *Co bys potřeboval, aby ses cítil spokojenější?*

[Jak udržují respondenti své vztahy? Co jim pomáhá udržet je na co nejlepší úrovni?]

14. *Jaký mají vztahy vliv na mentální pohodu podle tebe?*
15. *Jaké je pro vás delší odloučení od vrstevníků?*
16. *S kterým vaším vztahem, kromě vztahů se členy domácnosti, jste nyní nejspokojenější?*
17. *Jak tento vztah udržujete? Jak často se kontaktujete?*
18. *Kdybyste měl někomu poradit, jak si vztahy v izolaci udržet co nejlépe, co byste jim poradili?*
19. *Jak by mohla škola pomoci svým studentům zachovat si mentální pohodu?*
20. *Jaké jsou vaše vyhlídky na další měsíc? Jak ho strávíte?*

Máte v tuto chvíli nějaké připomínky, komentáře nebo ještě něco, co chcete na záznamu sdělit?

Příloha č. 5: Konkrétní znění otázek pro rozhovor s respondenty – květen

“Dobrý den. Jmenuji se Eva Kretková a jsem studentka z 2. ročníku Psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci mojí bakalářské práce uskutečňuji výzkumné šetření, které je zaměřené na vliv distanční a prezenční výuky na společenské vztahy ve třídách adolescentů.

Výzkumné šetření bude uskutečněno formou polostrukturovaného rozhovoru, který bude s Vaším souhlasem nahráván. Nahraný rozhovor bude přepsán a použit pro následnou analýzu.

Chci Vás ubezpečit, že výzkum je zcela anonymní a získané informace použijeme pouze pro účely zmiňovaného projektu. Vaše data se nikam dál šířit nebudou a vaše jméno ani jiné identifikátory nebudou v konečném textu zmíněny.

Jak jsem říkala, cílem je zmapovat situaci. To znamená, že žádná odpověď není špatná. Chci slyšet Vaši reálnou zkušenost nehledě na to, jaká je.

Pokud Vám bude během našeho rozhovoru něco nejasné nebo budete mít nějaké připomínky, neváhejte se na mě obrátit a případné nejasnosti společně odstraníme.

Předem bych Vás chtěla varovat, že některé otázky jsou osobní a náročné. Pokud budete potřebovat rozhovor na chvíli zastavit nebo přerušit, neváhejte a řekněte mi to.

Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření. Můžeme začít?”

[Základní informace]

- 1. Poprosím vás o vaše jméno, věk a ročník gymnázia*
- 2. Jak se cítíte? Je něco, co vás může během rozhovoru ovlivnit?*

[Jak forma výuky ovlivňuje vztahy ve třídě?]

- 3. Jaký druh výuky u vás momentálně probíhá? Jak dlouho probíhá? Aspoň přibližně. Některé systémové změny od minula?*
- 4. Jak nyní vnímáte vztahy ve své třídě?*
- 5. Jak zvládáte dlouhý každodenní pobyt u počítače? Co Vám pomáhá soustředit se?*
- 6. V prvním interview se hodně zmiňoval bezprostřední kontakt, co je podle Vás na bezpodmínečné blízkosti tak důležité? Co s Vámi dělá nebo co by to s Vámi dělalo, kdybyste neměl možnost být s ostatními lidmi?*

[Jaký vliv mají vztahy na prožívání jedince?]

7. *Kdybyste měl vybrat jeden konkrétní moment, který byl pro vás za pandemii nejsložitější, který to je? Kvůli čemu byl pro Vás tak složitý? Co pro vás znamenal?*
8. *Kdybyste měl vybrat jeden konkrétní moment, který byl pro Vás za pandemii nejpříjemnější, který to je? Díky čemu byl pro tebe tak příjemný? Co pro Vás znamenal? Jak vás ten moment ovlivnil dál?*
9. *Jak byste charakterově popsala typ člověka, který podle Vás špatně zvládá pandemii? Jak byste charakterově popsala člověka, který dobře zvládá pandemii?*
10. *Stalo se, že jste se svými přáteli v době pandemie ztratil kontakt na delší čas? (4dny+)
Jaké to pro vás bylo?*
11. *Co Vám nejvíce chybí v nynější situaci?*

[Jak udržují respondenti své vztahy nyní?]

12. *Jak nyní udržujete vztahy se svými blíznými?*
13. *Co by se dalo zlepšit, abyste byl ve svých vztazích spokojenější*
14. *Jak jste se měl během toho měsíce, co jsme se neviděli?*
15. *Jaké jsou vaše vyhlídky na další měsíc?*

Máte v tuto chvíli nějaké připomínky, komentáře nebo ještě něco, co chcete na záznamu sdělit?

Příloha č. 6: Konkrétní znění otázek pro rozhovor s respondenty – červen

“Dobrý den. Jmenuji se Eva Kretková a jsem studentka z 2. ročníku Psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci mojí bakalářské práce uskutečňuji výzkumné šetření, které je zaměřené na vliv distanční a prezenční výuky na společenské vztahy ve třídách adolescentů.

Výzkumné šetření bude uskutečněno formou polostrukturovaného rozhovoru, který bude s Vaším souhlasem nahráván. Nahraný rozhovor bude přepsán a použit pro následnou analýzu.

Chci vás ubezpečit, že výzkum je zcela anonymní a získané informace použijeme pouze pro účely zmiňovaného projektu. Vaše data se nikam dál šířit nebudou a vaše jméno ani jiné identifikátory nebudou v konečném textu zmíněny.

Jak jsem říkala, cílem je zmapovat situaci. To znamená, že žádná odpověď není špatná. Chci slyšet vaši reálnou zkušenost nehledě na to, jaká je.

Pokud vám bude během našeho rozhovoru něco nejasné nebo budete mít nějaké připomínky, neváhejte se na mě obrátit a případné nejasnosti společně odstraníme.

Předem Vám děkuji za vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření. Můžeme začít?”

[Základní informace]

1. Poprosím vás o vaše jméno, věk a ročník gymnázia
2. Jak se cítíte? Je něco, co vás může během rozhovoru ovlivnit?

[Jak forma výuky ovlivňuje vztahy ve třídách adolescentů?]

3. Jaký druh výuky u vás momentálně probíhá? (Jak dlouho probíhá? Kdy se naposledy změnil?)
4. Jak se ve škole cítíte?
5. Jaký byl pro Vás samotný návrat do školy?
6. Jak se vy cítíte ve třídním kolektivu?

[Jak ovlivňují změny ve třídních vztazích prožívání respondentů?]

7. Jaká je podle vás situace ve třídě nyní?
8. Jak vnímáte spolužáky, se kterými jste během distanční výuky neudržoval kontakt?

9. *Kdybyste na škále od jedné do pěti měl označit, jak se vztahy ve vaší třídě změnily oproti době loňskému lednu, jak byste je ohodnotil? Jedna znamená jsou stejné a pět úplně se změnily. Proč jste to takto ohodnotil?*
10. *Co by mohla škola zlepšit, pokud bychom byli zase nuceni do distanční formy studia? Co by mohla pro žáky udělat?*

[Jak udržují respondenti své vztahy? Co jim pomáhá udržet je na co nejlepší úrovni?]

11. *S kterým vaším vztahem, kromě vztahů se členy domácnosti, jste nyní nejspokojenější?*
12. *Jak tento vztah udržujete? Jak často jste v kontaktu?*
13. *Změnil se tento vztah nějak během distanční výuky?*
14. *Co člověk potřebuje, aby si vztahy udržel?*
15. *V čem jste měl největší oporu?*
16. *Kdyby se Vás někdo zeptal na typy, jak si v izolaci udržet mentální pohodu, co byste mu řekl?*
17. *Když se díváte zpětně, jak nyní chápete svou zkušenost se změnami výuky?*
18. *Co si z této situace do budoucna odnášíte?*
19. *Jak jste se měl za ten měsíc, co jsme se neviděli?*

Máte v tuto chvíli nějaké připomínky, komentáře nebo ještě něco, co chcete na záznamu sdělit?