

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Změny v přístupu k výuce u učitelů v době pandemie COVID-19
Changes in teachers' attitude towards the education process during
the COVID-19 pandemic

Barbora Petrovická

Vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská. PhD.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro ZŠ a SŠ

Studijní obor: Český jazyk a základy společenských věd

Odevzdáním této diplomové práce na téma Změny v přístupu k výuce u učitelů v době pandemie COVID-19 potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 12. 2021

Poděkování na tomto místě patří v první řadě doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, PhD., vedoucí diplomové práce, za velmi podporující a chápavý přístup, podnětné zpětné vazby a celkovou vstřícnost a lidskost. Děkuji také pedagogům, kteří mi dali šanci vést s nimi rozhovory. Všichni do jednoho byli otevření a upřímní, takže spolupráce mohla probíhat hladce a získala jsem všechna potřebná data.

ABSTRAKT

V naší práci se zaměřujeme na období celosvětové pandemie COVID-19 v jejích počátcích, konkrétně na jaře a na podzim roku 2020. Věnujeme se především oblasti českého školství. Reflektujeme, jak pandemie a s ní úzce související distanční výuka ve školách ovlivnily přístup pedagogů ke vzdělávání a také jejich duševní zdraví.

V teoretické části práce se pokoušíme vymezit základní pojmy, jako je osobnost učitele, profesní rozvoj, motivace, stres, syndrom vyhoření, psychohygienu. Věnujeme se pochopitelně i vysvětlení toho, co to vlastně je distanční výuka.

Praktická část pak byla realizována skrze polostrukturované rozhovory vedené s učiteli teoretických předmětů na středních odborných školách, kteří byli do celého vzdělávacího procesu zapojeni právě v době, kdy výuka musela být kvůli špatnému vývoji pandemie vedena on-line. Jako nejpalčivější se nám jevily otázky nedostatečné technické připravenosti pedagogů a s tím související malé sebevědomí při práci s technikou, ale i záležitosti mizivé podpory ze strany vedení škol, ať už při proškolení v užívání on-line nástrojů, tak při nutnosti péče o duševní zdraví žáků, zaměstnanců škol i rodičů.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnost, profesní rozvoj, motivace, psychohygienu, syndrom vyhoření, pandemie COVID-19, distanční výuka

ABSTRACT

Our work is focused on the period of the global COVID-19 pandemic at its beginning, specifically in the spring and autumn of 2020. It particularly features the area of Czech educational system. We aim to reflect how the pandemic and the closely related distance education in schools affected teachers' attitude towards the education process and also their mental health.

In the theoretical part we aspire to define basic terms, such as the teacher's personality, professional growth, motivation, stress, burn-out syndrome and mental hygiene. In addition, we offer an explanation of the process of distance education.

The empirical part was realized via semi-structured interviews with teachers of theoretical subjects on vocational schools who were involved in the educational process during the time when it was forced to be led online. The most troublesome issues were the following: the teachers' inadequate technical skills and low self-confidence related to those, but also the minimal support from the schools' management regarding both the training in usage of on-line tools and the need of care of students', school employees' and parents' mental health.

KEYWORDS

personality, professional growth, motivation, mental hygiene, burn-out syndrome, COVID-19 pandemic, distance education

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 7 |
| 1 Učitel a jeho osobnost | 9 |
| 1.1 Vymezení pojmu osobnost..... | 9 |
| 1.2 Osobnost učitele..... | 10 |
| 2 Duševní zdraví, psychohygienu, stres a syndrom vyhoření..... | 15 |
| 2.1 Duševní zdraví | 15 |
| 2.1.1 Historie pojmu | 15 |
| 2.1.2 Vysvětlení pojmu duševní zdraví | 17 |
| 2.2 Psychohygienu | 18 |
| 2.2.1 Zásady psychohygieny | 19 |
| 2.3 Stres | 29 |
| 2.3.1 Definice stresu | 29 |
| 2.3.2 Stresory..... | 31 |
| 2.3.3 Projevy stresu | 32 |
| 2.4 Syndrom vyhoření..... | 33 |
| 2.4.1 Příčiny vzniku syndromu vyhoření..... | 35 |
| 2.4.2 Příznaky syndromu vyhoření..... | 37 |
| 2.4.3 Fáze syndromu vyhoření | 39 |
| 3 Motivace | 41 |
| 3.1 Definice motivace | 41 |
| 3.2 Motiv a stimul | 43 |
| 4 Profesionální rozvoj..... | 45 |
| 4.1 Profesionální rozvoj učitele | 46 |
| 4.1.1 Psychologické a sociologické aspekty profesionálního rozvoje | 48 |

| | | |
|-----|--|----|
| 5 | Pandemie COVID-19 | 51 |
| 5.1 | Průběh pandemie..... | 51 |
| 5.2 | Distanční výuka | 52 |
| 6 | Metody práce | 55 |
| 7 | Analytická část | 59 |
| 8 | Diskuze | 75 |
| | Závěr..... | 78 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 80 |
| | On-line zdroje | 84 |
| | Seznam příloh..... | 86 |

Úvod

Pedagogická profese je z podstaty věci náročná práce. Zprostředkovávat znalosti a dovednosti, pro to je nutné mít specifické vlastnosti, předpoklady a podobně, nemůže tuto profesi vykonávat každý. S rokem 2020 ale tato práce získala ještě další rozměr. Začátkem roku se k nám z Číny dostal zákeřný a rychle se šířící virus způsobující onemocnění COVID-19 a projevující se podobně jako chřipka. Bohužel se zde šířil masivně a jednak mnoho lidí připravil o život, způsobil doživotní zdravotní obtíže, také ale kvůli němu byly uzavřeny obchody, restaurace i školy. Učitelé tak ze dne na den museli přejít na jiný způsob výuky, a to sice distanční přístup za pomoci nových elektronických platforem, se kterými dříve většinou neměli zkušenosti, jako byl MS Teams, Zoom, Google Meet a další aplikace. Mnozí měli s prací na počítači minimální zkušenosti, a tak byli nuceni vystoupit z komfortní zóny a naučit se velmi rychle řadě nových věcí. Tyto události měly nemalý vliv na psychické zdraví pedagogů. Docházelo k nárůstu množství stresu, hojněji se objevoval syndrom vyhoření a jiné psychické obtíže, například úzkosti a problémy se sebepojetím. Řada pedagogů se rozhodla pod vlivem tohoto ke změně zaměstnání.

Diplomová práce si klade za cíl zmapovat to, k jakým změnám u učitelů v souvislosti s distanční výukou reálně došlo. V teoretické části se zaměřuje na mnohé oblasti, které by na první pohled mohly působit značně nesourodě. Princip práce byl ale takový, že nejprve jsme si stanovili cíle výzkumu, a následně provedli pilotní rozhovory. Záhy jsme hledali, jaká témata se v rozhovorech opakovala, co tedy pro učitele bylo nejpalčivější. Na základě toho jsme vymezili právě ona základní témata, jejichž podstatu jsme postupně vykládali pomocí množství odborných zdrojů.

Mezi získanými tématy byla otázka osobnosti učitele, zda je toto věc, která ovlivňuje kvalitu výuky, ať už přímo ve škole nebo i v její distanční podobě. Zajímali jsme se více také o motivaci, stres a stresory a s tím úzce související syndrom vyhoření. Teoreticky jsme ale vymezovali i profesní rozvoj a oblast velmi populární psychohygieny. Nutné pochopitelně bylo i vymezení toho, co je to vlastně distanční výuka.

Praktická část práce nejprve vysvětluje, pomocí jakých metod jsme pracovali, sděluje základní výzkumné otázky i princip, podle kterého jsme volili respondenty. Podstatou této části totiž byly polostrukturované rozhovory vedené s učiteli z praxe, konkrétně s pedagogy působícími na středních odborných školách. A protože distanční výuka u nás trvala poměrně dlouhou dobu, zaměřili jsme se konkrétně na období jara a podzimu roku 2020. Jaro tohoto roku jsme volili především proto, že, jak jsme zmiňovali výše, v tu dobu tady začala plošná distanční výuka a my jsme tušili, že řada škol na tuto situaci skutečně nebyla připravená. Podzim roku 2021 jsme potom zvolili především proto, abychom se podívali, zda došlo k nějaké změně, zjistili jsme, co nového se sami pedagogové naučili a v jakém psychickém stavu se po tomto velmi náročném období nacházeli, případně i nachází ještě v současné době.

Obecně jsme toto téma volili proto, že sami jsme byli na místě pedagogů, kteří se s celou situací těžko sžívali, a zajímalo nás, jak na tom byli ostatní učitelé. Snahou je mimo jiné ukázat, co za celou distanční výukou stojí za námahu, protože ve veřejném prostoru se často střetávaly dva pohledy. Jeden pohled nelichotivý vůči pedagogům hlásající, že učitelé jenom seděli doma bez ohledu na to, že pro mnohé učitele to znamenalo i patnáct hodin práce každý den. Druhý pohled na věc byl často od rodičů, kteří zůstali se svými potomky ze dne na den doma a museli jim najednou oni s učením pomáhat a zjistili, jak náročný proces to je, kolik energie a trpělivosti to stojí.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části naší práce se zaměříme především na teoretické vymezení pojmů, se kterými potom budeme operovat v části praktické, využijeme je jako stěžejní body polostrukturovaných rozhovorů. Zaměříme se především na oblasti, které podle nás prošly u učitelů vývojem nebo sehrály důležitou roli během pandemie COVID-19 a samotné distanční výuky.

1 Učitel a jeho osobnost

Pokud se chceme zabývat tím, k jakým změnám u učitelů došlo v období pandemie COVID-19, je nutné nejprve mnohé pojmy teoreticky vymežit. Jak se ukazuje, na každého učitele distanční výuka a věci k ní přidružené dopadaly pochopitelně jinak, což do velké míry ovlivňuje i samotná osobnost učitele. Proto se právě pojmem osobnost, později konkrétně osobnost učitele, budeme zabývat v první části práce.

1.1 Vymezení pojmu osobnost

Na úvod je nutné nejprve obecně vymežit, co to vlastně je osobnost.

V odborné literatuře nacházíme mnoho definic tohoto pojmu, většina ale operuje s termíny jako je chování, prožívání, emoce, myšlení, individualita, morálka. Podle Atkinsona je osobnost dána specifickými vzorci myšlení, emocemi a chováním, díky čemuž se jednotlivec odlišuje od ostatních.¹ *Psychologický slovník* Hartla a Hartlové ještě přichází s tím, že osobnost je soubor vrozených a získaných dispozic. Osobnost se také během života vyvíjí (o tom hovoří mnozí, třeba i S. Freud²) a mohou se v ní objevovat různé konflikty a změny v čase.³

Všechny části osobnosti jsou vzájemně propojeny, nefungují nezávisle.⁴

¹ ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3. str. 453.

² ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3. str. 455.

³ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

⁴ HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj* [online]. Praha, 2003 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/867701/mod_resource/content/1/Osobnost_a_její_vyvoj.pdf. Studijní text. ÚPRPŠ PedF UK. str.4.

Základem každé osobnosti jsou vlastnosti a rysy, které spolu navzájem v různé míře souvisí. Vlastnosti se vyznačují odolností vůči změnám a jistou obecností, mají vliv na projevy jedince. Pokud poznáme vlastnosti určitého člověka, můžeme snadněji odhadovat, jak se možná v mnohých situacích zachová, případně na něj sami můžeme cíleně působit a ovlivňovat ho. Mezi vlastnosti osobnosti řadíme schopnosti (predispozice pro naučení se zvládnání činností), charakter (vlastnosti většinou osvojené související s morálkou) a temperament (vrozený kultivovatelný soubor vlastností souvisejících s emocionálním, afektivním prožíváním).⁵

Rysy osobnosti jsou také relativně trvalé, jejich podstata ale není obecná, jsou mnohem více vázány ke specifickým situacím. Helus ve své příručce uvádí příklad s uchazečem o práci v dispečerském centru letiště. Potenciální zaměstnavatelé budou mimo jiné sledovat, zda je uchazeč schopen sledovat najednou několik panelů a jeho pozornost nebude v tuto velmi specifickou chvíli rozkolísaná, vlastnosti osobnosti budou stále stejné, odlišné rysy se mohou ve vypjaté situaci projevit.⁶

1.2 Osobnost učitele

Pojetí toho, co obnáší práce učitele se postupem let posouvá. Ve vzdělávacím procesu je pomalu posilována role žáka odpovědného za sebevzdělávání. Zdálo by se tedy, že učitel byl systémem odsunut lidově řečeno na druhou kolej, ale opak je pravdou, pouze se mění pedagogova role v celém vzdělávacím procesu. Učitel přestává být mentorem, ale spíše funguje jako někdo, kdo žáka má za úkol motivovat při sebevzdělávání, vysvětluje, komentuje, propojuje nové s dřívějšími poznatky, pomáhá s interpretací a aplikací.⁷ Tento posun u nás nutně musel přijít právě s obdobím distanční výuky, žák a učitel najednou ztráceli přímý téměř dennodenní kontakt a bylo třeba volit jiné metody a způsoby práce.

⁵ HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj* [online]. Praha, 2003 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/867701/mod_resource/content/1/Osobnost_a_jeji_vyvoj.pdf. Studijní text. ÚPRPŠ PedF UK. str. 11.

⁶ HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj* [online]. Praha, 2003 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/867701/mod_resource/content/1/Osobnost_a_jeji_vyvoj.pdf. Studijní text. ÚPRPŠ PedF UK. str. 13.

⁷ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6. str.9.

Učitelé museli projevit mnohem více empatie, otevřenosti, pochopení a notnou dávku důvěry vůči žákům a studentům.

Na osobnost učitele jsou kladeny zvláště vysoké nároky. Učitele vnímáme třeba i jako nositele morálních zásad a hodnot, které by se měli žáci a studenti v ideálním případě snažit napodobovat, kopírovat. Jsou zde pochopitelně nějaké aspekty vrozené i získané, které každý rozvíjí v průběhu života a pedagogické praxe.

Mnozí učitelé si jistě od počátku zájmu o tuto nelehkou profesi kladou otázku, jaké vlastnosti by měli mít, aby práci mohli vykonávat dobře, zda vůbec něco takového jako ideální vlastnosti učitele existuje. Obdobně se možná ptají i ti, kteří budoucí pedagogy na výkon jejich povolání připravují. Je přeci nutné v dítěti probudit lásku ke vzdělání, aby pak u každého probíhalo samostatně a celoživotně.⁸

Osobnost učitele z vědeckého hlediska zkoumá obor nazývaný jako pedeutologie. Podle R. Kohoutka, současného pedagogického psychologa, při studiu osobnosti používáme především dvě kritéria, normativní a analytické. Normativní přístup posuzuje to, jaké má mít učitel vlastnosti. Snaží se určit ideální stav, tedy ideálního pedagoga. Využívá se především metoda deduktivní. Hovoříme zde pak ještě o dalších dvou hlediscích, odbornosti a psychologicko-pedagogických dovednostech. Analytický přístup hledí na každého jednoho pedagoga zvláště a vyhodnocuje skutečný stav věci, tedy jaké osobnostní vlastnosti skutečně který učitel má a nemá. Při zkoumání se využívá naopak metoda induktivní.⁹

Nelešovská potom zjednodušeně hovoří o učiteli jako o jednotě tří dimenzí, a to části teoretické (znalostní), praktické (dovednostní) a osobnostní.¹⁰ I další odborníci hovoří v případě učitelské profese o nutnosti kombinovat odbornost a pedagogický um, což už je ale dnes považováno za samozřejmé a studia na pedagogických fakultách k tomu přímo směřují.

Ačkoliv Průcha ve své *Moderní didaktice* říká: „*Osobnost učitele sama o sobě není významně silným determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů, nýbrž*

⁸ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6. str.16.

⁹ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 978-80-7204-156-5.

¹⁰ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

rozhodující jsou aktivity této osobnosti,“¹¹ my se spíše přikláníme k opaku, že osobnost učitele a jeho schopnost učit dobře, jsou přímo propojeny. Nemyslíme si, že například neempatický pedagog by mohl být dobrým pedagogem. Právě proto i osobnostní stránce věnujeme tolik pozornosti.

O. Mikšík zmiňuje čtyři základní komponenty, které jsou pro osobnost učitele důležité. Za prvé je to psychická odolnost, tedy rezistence vůči dezintegrujícím vlivům. Učitel by měl být schopen vzhledu do problémové situace, měl by vidět její původ a podstatu. Důležité je k tomu i kreativní myšlení a dostatečná inteligenční úroveň.

Druhým důležitým rysem osobnosti je adaptabilita a adjustabilita, tedy vynalézání alternativních řešení při problémech tak, aby vše mohlo hladce fungovat, psychická flexibilita, a ne sveřepé trvání na zaběhlých procesech.

Jako třetí zmiňuje Mikšík schopnost osvojování nových poznatků, sám učitel by se pochopitelně měl umět učit, zároveň by ho to mělo těšit. Důležitá je potom i seberegulace vnitřních aktivit i vnějších projevů, tedy snaha chovat se umírněně.

Čtvrtým a posledním bodem je sociální empatie a komunikativnost.¹²

Konkrétních typologií osobnosti učitele je hned několik. W. O. Döring třeba mluví o šesti různých kategoriích, vycházel při tom z myšlenek německého psychologa E. Sprangera. První je typ učitele náboženský, u něhož je výrazné především sociální cítění a spolehlivost. Na druhou stranu ale pro ostatní může působit velmi uzavřeně a jako někdo, kdo nemá moc smyslu pro humor. Estetický typ do centra staví fantazii, intuici, city, svým jednáním se velmi dobře dokáže přiblížit žákům. Třetí varianta osobnosti učitele, je tak zvaný typ sociální, který je u dětí velmi oblíbený. Svou pozornost nesměřuje pouze k jednotlivcům, ale snaží se ji poctivě dělit mezi všechny, zároveň je chápavý, vstřícný a trpělivý. Čtvrtý typ je opakem sociálního učitele, jedná se o člověka založeného teoreticky, děti ho nemají moc v oblibě, bojí se ho a nechtějí před ním tolik projevovat svůj názor. Takový pedagog nemá snahu přiblížit se k žákům, vyžaduje výborné znalosti, sám často také publikuje odborné

¹¹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X. str. 481.

¹² MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

články a přednáší. Řekli bychom, že u tohoto typu pedagoga převažuje stránka odbornosti nad aspekty pedagogicko-psychologickými. Ekonomický typ učitele má snahu dovést žáky k úspěšnému absolvování s co nejmenším vynaložením energie, rád využívá samostatné práce. Na druhou stranu moc neoceňuje originalitu, adoruje zaběhlé postupy. U šestého typu učitele jde především o moc, také se nazývá jako mocenský nebo politický. Takový pedagog prosazuje především svou osobu na úkor žáků, kteří se ho bojí, což učitele těší, vyhovuje mu to.¹³

Jako ideální typ učitele se nám jeví typ sociální a estetický. Za nejpodstatnější považujeme to, že se snaží vycházet vstříc žákům, nemají přehnané nároky, ale naopak jsou chápaví a vstřícní. Díky této typologii tedy odhalujeme další z ideálních vlastností učitele, aby dokázal potlačit sebe, svou osobnost, a do centra postavil žáky.

Podrobněji bychom se ještě podívali na jednu z nejtradičnějších typologií osobnosti, a to sice na tu Hippokratovu. Zabývat se jí zde budeme především proto, že při rozhovorech o cestě k učitelství a některých rysech a vlastnostech osobnosti v praktické části naší práce respondenti zmiňovali právě Hippokrata. Tento řecký lékař svou typologii nezaměřoval přímo pedagogickým směrem, ale jeho myšlenky jsou univerzální, a tak dobře využitelné i v našem případě. Základním hlediskem pro dělení byly různé temperamenty a vlastnosti nervové soustavy.¹⁴ Hippokrates rozdělil osoby do čtyř základních skupin, a to na sangviniky, choleryky, flegmatiky a melancholiky.¹⁵

Učitel sangvinik se vyznačuje především svou otevřeností, pohotovostí, optimismem, snahou navazovat přátelství, což ale často může způsobovat problémy s udržením odstupů. Tento učitel je oblíbený, projevuje se jako skvělý herec, zbožňuje pozornost, rizikem ale může být i to, že by mohl stahovat k sobě až moc pozornosti.

Pedagog s temperamentem choleryka je rázný, názorově vyhraněný a stálý, žáky dobře vede k dosažení výsledku, vyjadřuje se jasně a srozumitelně, umí motivovat k práci. U žáků nebývá tolik oblíbený, protože je někdy až moc tvrdý a autoritářský, nepřipouští diskuzi a může se stát, že neovládne emoce.

¹³ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

¹⁴ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 978-80-7204-156-5.

¹⁵ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 978-80-7204-156-5.

Flegmatik v pozici učitele je spíše nudný, nevýrazný, jeví se rozvážně, ale někdy až pasivně, či dokonce líně. Pro výkon takové profese je až moc uzavřený, na druhou stranu by mohlo být žákům příjemné, že je do ničeho netlačí a nechává jim prostor.

Učitel melancholik je velmi vnímavý, ale zároveň je pro něj náročné být rozhodný a rázný. Jeví se zahloubaně, někdy možná až příliš ponořeně do sebe.¹⁶

Zde u Hippokrata vidíme, že učitelé s různými druhy temperamentu reagují odlišně na podněty ve třídě, čímž mohou tamější klima, a dokonce i žakovský výkon výrazně ovlivňovat, a to jak v běžné výuce, tak i v té distanční. Například distanční výuka pro pedagogy s temperamentem melancholika musela být velmi náročná.

Další typologie osobnosti učitele pak třeba přináší E. Luka, H. H. Anderson, Ch. Caselmann, M. Beňo a jiní.¹⁷

Ideální učitel by tedy měl být takový, u kterého najdeme jisté osobnostní vlastnosti a rysy (charakter, temperament...), didaktické schopnosti (teoretický základ, zájem o obor, metody práce) a pedagogicko-psychologické aspekty (komunikace se žáky a obecně vztah k nim, schopnost práce se třídním klimatem...)¹⁸ Během distanční výuky byly před učitele kladeny velké výzvy a nelehké překážky. Právě ony výše zmiňované aspekty (třeba dobře nastavené vztahy se žáky) mohly mnohdy pomoci ke zdárnějšímu zvládnutí celé neznámé situace.

¹⁶ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

¹⁷ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

¹⁸ PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN. 80-7178-621-7. str. 154.

2 Duševní zdraví, psychohygienu, stres a syndrom vyhoření

2.1 Duševní zdraví

2.1.1 Historie pojmu

Na duševní zdraví se v průběhu historie nahlíželo různě. Antičtí myslitelé, kteří péči o duševní zdraví položili základy, popisovali, co to pro ně znamená, následovně: „*Poznat a vědomě vytvářet takové podmínky pro lidský život, které zajišťují udržení a ochranu duševního a fyzického zdraví člověka*“¹⁹ Duševní zdraví pro ně bylo důležitou součástí zdravého psychického i fyzického vývoje člověka.

Středověk v tomto udělal krok zpět a začal pojímat člověka dualisticky, jako bytost složenou ze dvou částí, a to sice právě z části fyzické (tělo) a psychické (duše).²⁰ Středověk obecně do centra pozornosti postavil Boha, stěžejní bylo křesťanství, a to celkem překvapivě k rozvoji duševního zdraví tehdy moc nepřispívalo.

Renesance a humanismus se snaží navrátit k antickým myšlenkám. Lidské tělo funguje jako jednota, fyzično a duševno jsou propojeny, vzájemně na sobě závislé. Důležité je pečovat o fyzickou schránku, což má také zkvalitňovat část duševní, navozovat duševní rovnováhu.²¹ V tomto období došlo k rozvoji vědy, především lékařství a přírodovědy. Vědce zajímalo mimo jiné fungování mozku, a tak se zaměřovali třeba i na činnosti nervového systému či psychické poruchy.²²

Na počátku 19. století se duševním zdravím začíná hojněji zabývat lékařská věda. Nově se dává váha sociálním a psychickým vlivům, které mohou na jedince působit v době nemoci. Člověk, který je psychicky nemocný už není vnímán jako posedlý děblem, ale celý pohled

¹⁹ DOLEŽAL, Jan. *Hygienu duševního života*. 2. přeprac. vyd. Praha: Orbis, 1964. Malá moderní encyklopedie (Orbis). str. 46.

²⁰ DOLEŽAL, Jan. *Hygienu duševního života*. 2. přeprac. vyd. Praha: Orbis, 1964. Malá moderní encyklopedie (Orbis). str. 47.

²¹ DOLEŽAL, Jan. *Hygienu duševního života*. 2. přeprac. vyd. Praha: Orbis, 1964. Malá moderní encyklopedie (Orbis). str. 47.

²² VÍTKOVÁ, Věra. *Některé otázky mentální hygieny a zdravé životosprávy*. Olomouc, 1973.

na věc se výrazně mění. Přestávají se v těchto případech využívat mučírny, věznice, a naopak je podporován vznik léčebných zařízení, nemocnic.²³

V průběhu 19. století se pak už lékaři soustředí i výhradně na duševní schránku jedince. Postupně se z filosofie vydělila samostatná vědní oblast psychologie. Rozvíjí se i medicínský obor psychiatrie. Ta už nezkoumá pouze následky, ale zaměřuje se na předcházení vzniku duševních onemocnění. V tomto období se také poprvé setkáváme s pojmem „mentální hygiena,“ a to v souvislosti s knihou W. Sweetsera.²⁴ Vznikají i další významné spisy, například spis *Psychologické léčení* P. Janeta, významného francouzského psychologa, filozofa a lékaře, kde už nacházíme některé zásady duševní hygieny. Další významné osobnosti, které se touto problematikou zabývaly, byli třeba A. Adler, S. Freud, C. G. Jung a další.²⁵

Velkým popularizátorem oboru mentálního zdraví byl C. W. Beers, zakladatel amerického Společenství za duševní hygienu. Zároveň je také autorem publikace *Duše, která se našla*, což bylo dílo, díky kterému se otázky mentálního zdraví dostaly do povědomí širší veřejnosti. Beers sám onemocněl duševní chorobou a mimo jiné v této knize popsal zážitky z léčby. V návaznosti na Beersovu práci pak vznikla v roce 1948 Světová federace pro mentální zdraví a řada dalších národních iniciativ.²⁶

Pokud bychom se zaměřili na naše domácí prostředí, zde byl jedním z největších průkopníků M. Brandejs, který stál u zrodu Československé společnosti pro péči o duševní zdraví, stal se také jejím prvním předsedou. Tato společnost je dodnes funkční a nabízí nejrůznější zážitkové pobyty, programy, volnočasové aktivity spojené s péčí o duši. Dalšími výraznými osobnostmi české, případně československé péče o duši byli J. Stuchlík, J. Doležal a další.²⁷

²³ DOLEŽAL, Jan. *Hygienu duševního života*. 2. přeprac. vyd. Praha: Orbis, 1964. Malá moderní encyklopedie (Orbis). str. 48.

²⁴ VAŠINA, Bohumil. *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-757-1. str. 123.

²⁵ VAŠINA, Bohumil. *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-757-1. str. 124.

²⁶ VAŠINA, Bohumil. *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-757-1. str. 125.

²⁷ MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

Obor duševního zdraví se vyvíjí pochopitelně v návaznosti na společenské a historické změny či posun vědeckého zkoumání.²⁸ Dnes je to téma velmi populární, v období pandemie COVID-19 se o něm začalo mluvit ještě o poznání více. V následující části musíme také odpovědět na to, co to vlastně duševní zdraví je.

2.1.2 Vysvětlení pojmu duševní zdraví

Středověké myšlenky jsou již dávno překonané, proto víme, že rozdělovat jedince na dvě části, fyzickou a psychickou, je názor zastaralý. Stejně tak nejde striktně oddělovat zdraví duševní a zdraví fyzické. Ostatně je dnes známý obor psychologie nazývaný jako biologická psychologie, který tvrdí, že psychologické a fyzické jevy spolu úzce souvisí.²⁹ Vědecký obor, který konkrétně zkoumá propojení a vzájemné ovlivňování těla a duše je potom nazýván jako psychosomatika. Základní otázkou psychosomatiky je, jak psychický stav ovlivňuje fyzické zdraví, a naopak, zda zdravotní problémy mohou působit na lidskou psychiku, případně jak.³⁰

Duševní zdraví je tedy pro každého velmi důležité, ve chvíli, kdy o něj není správně pečováno, může přispívat ke vzniku chorob nebo dokonce přímo způsobovat fyzické obtíže. Míček duševní zdraví popisuje jako absenci příznaků duševní nemoci, nerovnováhy, případně i stresu.³¹ Vávrová v souvislosti s duševním zdravím operuje s dosud neužívaným pojmem sebevědomí. Říká, že psychicky zdravý člověk má zdravé sebevědomí, dokáže řešit nastalé překážky a problémy a vynakládá vlastní úsilí k dosažení vytyčených cílů.³² Z toho všeho vyplývá, že je nutné podnikat různé kroky, znát metody a cvičení k udržení mentální pohody. Takovým účinným nástrojem může být psychohygienu.

S pojmem duševního zdraví také úzce souvisí duševní rovnováha. V některých publikacích bývají tyto termíny vykládány jako synonyma. My se zde ale přikláníme spíše k Jiřincové, která duševní rovnováhu vykládá jako jeden ze znaků duševního zdraví. Rovnováhu je třeba

²⁸ VÍTKOVÁ, Věra. *Některé otázky mentální hygieny a zdravé životosprávy*. Olomouc, 1973.

²⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

³⁰ RÜEGG, Johann Caspar. *Mozek, duše a tělo: neurobiologie psychosomatiky a psychoterapie*. Přeložil Jaromír KABÁT, přeložil Kristýna LUCÁKOVÁ. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1581-3.

³¹ MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

³² VÁVROVÁ, Šárka. *Jak k nám tělo promlouvá: nemoc jako vzkaz duše*. Praha: Alferia, 2019. ISBN 978-80-271-2295-0.

budovat. K jejímu růstu nám má pomoci například to, že zastáváme jenom takové životní role, které korespondují s našimi osobnostními rysy. Dále si máme vytvářet rejstřík hodnot, přičemž většina z nich by měla být pozitivní. Jedinec nemající pevně zakotvený hodnotový systém může být náchylnější k různým druhům rizikového chování, protože je zranitelnější. Důležité při budování psychické rovnováhy je i zdravé sebepojetí, díky kterému si jedinci vytváří rovnocenné vztahy, a životní uspokojení.³³

2.2 Psychohygienu

Psychohygienu je souborem metod, které nám mají napomáhat k udržení nebo znovu nastolení duševního zdraví. Synonymní k psychohygieně je termín duševní hygiena, který na první pohled odhaluje podstatu věci. Termín se evidentně skládá ze dvou slov, a to sice duše a hygiena. Do podrobných rozborů toho, co je to duše, zde nebudeme zabíhat, byla by to otázka vhodná spíše pro filozofy a jednu platnou odpověď bychom stejně neobjevili, ostatně právě filozofové se o toto rozřešení pokouší již od antiky, jak to můžeme vidět třeba v Platónově spisu *Péče o duši*. Duši zde ale budeme považovat za synonymum slova psychika, psyché, niterní, zkrátka něco, co se odehrává uvnitř jedince. Hygienou je potom rozuměna péče o tělesnou stránku, za účelem toho, aby byla zdravá. Psychohygienu je tedy velmi zjednodušeně péče o lidské nitro.³⁴

Míček psychohygienu ve své učebnici z roku 1986 definuje jako soubor propracovaných vědeckých pravidel, která slouží k udržení psychické rovnováhy a psychického zdraví, případně k jeho znovunabytí či prohloubení.³⁵ Další definice, která je z podstatně modernější publikace, konkrétně z roku 2012, říká: „*Psychohygienu je soubor možností předcházení vzniku nemocí rozvíjením zdravých duševních návyků, pochopením a respektováním vlastní osoby jako jedince začleněného a ovlivňovaného jak biologickou stránkou, tak i psychickou a sociální.*“³⁶ Jak můžeme vidět, vnímání psychohygieny se také posunulo v čase. Byla

³³ JIŘINCOVÁ, Božena. *Vybrané kapitoly z psychologie zdraví*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-308-9.

³⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

³⁵ MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

³⁶ CHAMOUTOVÁ, Kateřina a Hana CHAMOUTOVÁ. *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 2006. ISBN 978-80-213-1152-7.

vnímána jako vědecká pravidla, která se vztahovala pouze k oblasti duševní. Dnes už za tím pojmem vidíme možnosti, jak žít kvalitnější a hodnotnější život ve všech rovinách. Je to věc, díky které každý jedinec může výrazně zkvalitnit svůj život.

Jedná se o samostatnou vědní disciplínu, která ovšem hojně využívá poznatků z jiných odvětví, například z lékařství, psychologie, sociologie, filosofie.³⁷

Jak již bylo zmíněno několikrát, duševní zdraví, duševní hygiena a rovnováha spolu velmi úzce souvisí. Dalším základním pojmem psychohygieny je potom adaptace. Tou je myšlen proces, během kterého se osobnost přizpůsobuje vnějšímu a vnitřnímu prostředí subjektivního světa.³⁸ Adaptace může probíhat ve dvou různých rovinách. Buď jedinec sám sebe přizpůsobuje okolním neměnným podmínkám, nebo naopak podle svých potřeb mění to, co ovlivnitelné je pro své vlastní blaho a životní pohodu. Někteří odborníci tyto procesy nazývají jako adaptaci a adaptování, přičemž adaptováním je myšleno uzpůsobování okolního prostředí vlastním potřebám.³⁹ S pojmem adaptace se setkáváme v různých odvětvích, konkrétně u psychohygieny je tím mimo jiné rozuměno překonání osobních problémů, překážek, a to vše nějakým akceptovatelným způsobem.⁴⁰ Neúplná, neadekvátní či špatná adaptace je nazývána maladaptací. „*Bývá způsobena psychickou, sociokulturní nebo ekonomickou deprivací, někdy i souhrnem těchto negativních faktorů.*“⁴¹ Maladaptace se projeví nespokojeností jedince se svým životem, neschopností respektovat veřejné normy a podobně.

2.2.1 Zásady psychohygieny

Pokud se ponoříme do odborných publikací na téma psychohygieny, první pojem, který je v nich skloňován, je životospráva, popřípadě životní styl jedince. Protože, jak jsme již

³⁷ MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

³⁸ MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

³⁹ MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

⁴⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

⁴¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

zmiňovali dříve, zdraví fyzické a psychické je úzce propojeno, je nutné pečovat o celý organismus.

Například iniciativa *Nevypust' duši* prezentovala na svých sociálních sítích poutavou infografiku nazvanou jako *Sedm zásad psychohygieny*. Prvním bodem je, že máme pamatovat na svou svobodu, to znamená mít dostatek spánku, čerstvého vzduchu a kvalitních potravin, vyvážené stravy. Za druhé to bylo doporučení dostatečného množství pohybu. Dále upozornili na fenomén dnešní doby, a to sice jistou přehlcenost. Měli bychom každý den na chvíli vypnout mobilní telefony, televize a věnovat se jenom sobě. Kromě předchozích bodů bychom měli také myslet na čas strávený s přáteli či rodinou, zkrátka s lidmi, se kterými je nám dobře. Pátý bod se věnuje realistickým očekáváním vůči náladám. Každý někdy má špatnou náladu, což je v pořádku, pokud to netrvá konzistentně několik týdnů, pak je třeba vyhledat odbornou pomoc. Důležité je potom nastavení realistických cílů, které budou motivovat, ale nepohlcovat. Posledním, sedmým, bodem byla prosba, aby na sebe sami byli všichni hodní a pokud se dostaneme do nějaké těžké situace, měli bychom zkusit zapojit dech a promlouvat k sobě jako k dobrému příteli.⁴²

Různí jedinci preferují různé psychohygienické strategie. Obecně je ale duševní hygiena složena ze spánku a odpočinku, fyzických aktivit, výživy, time managementu, zaměstnání, rodiny a společenských interakcí a aktivit.

Spánek

Kvalitní a dostatečný spánek je základním předpokladem prospívajícího organismu. Bez něj není tělo schopno dostatečné regenerace. Dlouhodobé obtíže se spánkem mohou způsobovat pocity vyčerpání, psychickou rozladěnost, deprese, až těžké psychotické stavy. Organismus již není tolik odolný vůči okolním negativním vlivům.⁴³ Příčiny nespavosti mohou být různé. Mezi základní důvody patří výrazné přetížení a vyčerpání organismu po stránce fyzické i psychické. Náchylní k problémům se spánkem jsou lidé, kteří jsou v pracovním prostředí vystaveni častému stresu a nepředvídatelným situacím, nepřiměřeně zatěžují svou nervovou

⁴² *Sedm zásad zdravé psychohygieny: infografika. Nevypust' duši* [online]. [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/infografika>.

⁴³ CHAMOUTOVÁ, Kateřina a Hana CHAMOUTOVÁ. *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 2006. ISBN 978-80-213-1152-7.

soustavu.⁴⁴ Problematicky mohou působit také nejružnější nedořešené situace. Vše výše zmíněné bychom řadili mezi vnitřní vlivy. Pochopitelně tu jsou ale i nějaké vnější faktory nespavosti, jako třeba vysoká teplota v místnosti, kde jedinec spí, hluk a další.

Paradoxní je, že stres může způsobovat nespavost, zároveň ale nespavost bývá také sama o sobě častým stresorem.⁴⁵

Nejefektivnější cestou k odstranění nespavosti je eliminace stresorů, které na jedince působí. Někdy to je ale velmi náročný a hlavně dlouhodobý proces, proto bychom tu uvedli i další možnosti, které by zřejmě nespavost zcela neodstranily, ale mohly by obtíže alespoň utlumit. Mnohé příručky doporučují alespoň 15 minut před spaním věnovat činnosti, která má uvolňovat nahromaděný stres. Možností je poslech hudby, koupel, vycházka na čerstvém vzduchu, meditace a mnohé další. Doporučeno je čtení nenáročné literatury a vynechání alkoholu. Jedinci s obtížemi se spánkem by také měli myslet na stravu a nepožívat těžké mastné pokrmy či nápoje obsahující kofein. Spát bychom měli ideálně v dobře vyvětrané tiché místnosti.⁴⁶

Odpočinek

Dnes je už samozřejmé, že vyhledáváme různé druhy odpočinku. Ne vždy tomu tak ale bylo, třeba v polovině 20. století, konkrétně po druhé světové válce, byla upřednostňována práce a odpočinek se objevoval velmi málo. Jedinec, který tehdy chtěl odpočívat, byl spíše považován za líného.⁴⁷

Odpočinek můžeme dělit na aktivní a pasivní. Pasivním odpočinkem je myšleno třeba čtení knihy, poslech hudby, sledování filmů a seriálů, zkrátka činnosti, kdy jedinec nevyvíjí fyzickou činnost. Aktivním odpočinkem pak může být běh, jogging, plavání. Nutně se ale nemusí jednat o aktivity ryze sportovní. Stačí místo výtahu či eskalátorů vyjít schody, z tramvaje vystoupit o dvě zastávky dříve a zbytek cesty dojít rychlou chůzí. Ideální je oba

⁴⁴ SMRČKOVÁ, Jarmila. *Dech života: návody na změnu životního stylu*. [Plzeň]: Nava, 2011. ISBN 978-80-7211-375-0.

⁴⁵ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

⁴⁶ CHAMOUTOVÁ, Kateřina a Hana CHAMOUTOVÁ. *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 2006. ISBN 978-80-213-1152-7.

⁴⁷ DAHLKE, Rüdiger. *Program pro zdraví: správné dýchání, pohyb, výživa a relaxace*. V Praze: Ikar, 2006. ISBN 80-249-0732-1.

tyto druhy odpočinku střídat. Díky pasivnímu odpočinku zrelaxujete především tělo. Aktivní odpočinek účinně pomáhá s eliminací stresu, zlepšuje se fyzické i psychické zdraví, nálady, paměť a kvalita spánku.⁴⁸

Stravování a výživa

Stravování má vliv nejenom na fyzické zdraví, ale i na to psychické. Míček říká: „*Vhodnou výživou a správnými stravovacími návyky člověk nejenom přispívá ke své psychické rovnováze, ale je také odolnější vůči různým infekcím, je výkonnější ve své profesi a celkově prodlužuje svůj život.*“⁴⁹ V posledních letech se objevuje velké množství různých rad a příruček, jak správně jíst, které potraviny pro jistotu zcela vynechat. Došlo k demonizaci bílé mouky, cukru, mléka. Každý lidský organismus ale funguje úplně jinak a neexistují žádná obecně platná pravidla univerzální pro každého jedince. Jsou tu ale jistá doporučení, co konzumovat méně či více, jak si budovat stravovací návyky a podobně, to skutečně může pomoci. Neplnohodnotná a nekvalitní strava může jedince oslabovat, naopak ta dobrá výrazně ovlivňuje kvalitu a délku života.⁵⁰

Problematické je striktní dodržování stravovacích pravidel. Obsese těmito pravidly je nazývána jako ortorexie, kterou dnes již zařazujeme mezi poruchy příjmu potravy (PPP). Samotná chuť jíst pouze ekologicky vypěstované potraviny, zdravější jídla, nepřijímat polotovary, to je není patologické. Patologií se to stává ve chvíli, kdy jedinec odmítá přijímat cokoli, u čeho přesně nezná složení, kdy si vše musí zapisovat, má seznamy potravin, které smí či nesmí jíst a za žádnou cenu nesmí dojít k porušení. Z počátku osoby s ortorexií odmítají konzumovat alkohol, nápoje s obsahem kofeinu, potraviny obsahující dochucovadla. Postupem času přibývá více a více stravovacích omezení. To, co teda ze začátku bylo zdravými stravovacími návyky se mění v posedlost. Zajímavé je, že stejně jako

⁴⁸ Aktivní odpočinek. *Nevypust' duši: nebojíme se mluvit o duševním zdraví* [online]. 2018, 29.10.2018 [cit. 2021-11-2]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/2018/10/29/aktivni-odpocinek>.

⁴⁹ MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

⁵⁰ DAHLKE, Rüdiger. *Program pro zdraví: správné dýchání, pohyb, výživa a relaxace*. V Praze: Ikar, 2006. ISBN 80-249-0732-1.

třeba u bulimie či anorexie, těmito PPP trpí spíše osoby z ekonomicky vyšších vrstev společnosti a s vyšším dosaženým vzděláním, především vysokoškoláci.⁵¹

Dalším současným velkým stravovacím fenoménem jsou tak zvané fast foody, tedy rychlá občerstvení. Lidé se k tomuto způsobu stravování uchylují především z časových důvodů, ale také pohodlnosti, nebo proto, že jim to prostě chutná, čemuž napomáhají mnohá dochucovadla. Protože složení tamějších pokrmů není moc pestré a je založeno na úpravě potravin smažením, při nadměrné konzumaci přispívají ke vzniku nadváhy. Nadváha je příčinou mnohých zdravotních i psychických obtíží.⁵² Hennig a Keller sice tyto teze napsali do své publikace už v roce 1996, zdá se ovšem, že to je téma stále aktuální, možná nyní více než kdy jindy.

Jaké jsou tedy zásady takového stravování, které je blahodárné pro tělo i duši? První zásadou je skromné jezení bez přejídání. Člověk by si měl jídlo rozdělit do menších porcí, které bude přijímat 5 – 6krát denně v klidu a příjemném prostředí. Zařazovat by každý měl do svého jídelníčku dostatek rozmanitých vitamínů a přiměřené množství tuků, bílkovin a sacharidů. Vhodné je omezení alkoholu a tabákových výrobků. Častou chybou je nesprávná skladba stravy, kdy je často opomíjena dostatečná konzumace ovoce a především zeleniny.⁵³

Zapomínat bychom neměli ani na dostatečný pitný režim. Pokud bychom přijímali tekutin málo, způsobovali bychom organismu velkou zátěž a opět to může vést k mnohým vážným problémům. Nejideálnější je pít čistou vodu. V mnoha příručkách byl ještě tento pojem rozšířen o slovo nesycenou, protože dlouho byla sycená voda spojována se vznikem žaludečních vředů a obecně obtížemi se zažíváním. Dnes už ale víme, že pokud se jedná o střídme (asi do jednoho litru denně v kombinaci s vodou neperlivou) a příležitostné přijímání, z dlouhodobého hlediska problémy nezpůsobuje. Naopak některým lidem může pomoci s překonáním odporu k neochucené vodě. Pro výpočet ideálního pitného režimu existují různé vzorce, hraje zde roli řada proměnných. Nejčastěji se setkáváme s množstvím

⁵¹ NAVRÁTILOVÁ, Miroslava. Co přesně znamená ortorexie? *Fakultní nemocnice Brno* [online]. Brno, 2019 [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://www.fnbrno.cz/co-presne-znamenava-ortorexie/t6052>

⁵² HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

⁵³ MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

40ml/1kg váhy u osoby bez nadváhy a větších zdravotních obtíží. Takže například jedinec vážící 65 kilogramů by měl za den vypít 2,6 litrů tekutin.⁵⁴

Nedostatečný pitný režim se kromě mnohých fyzických obtíží (bolest hlavy, zácpa) může výrazně projevovat i na psychickém zdraví (únava, pokles duševní činnosti, ztráta koncentrace).

Obecně tedy ve stravování a pitném režimu jde o nalezení toho, co vyhovuje konkrétnímu jedinci, nic nejde brát zcela univerzálně. Podstatná je vyváženost a balanc.

Pohybová aktivita

I v této psychohygienické oblasti došlo v průběhu let k velkému posunu. Dříve lidé povětšinou pracovali manuálně, vyhledávání pohybových aktivit nebylo tak nutné. Dnes je tomu přesně naopak, sedavé zaměstnání je velmi časté, k tomu mnohem častěji volíme dopravu autem oproti pěší chůzi a je nutné toto kompenzovat fyzickou aktivitou.⁵⁵ Pohyb pomáhá udržovat fyzické i psychické zdraví. Často jsme se setkali s tím, že při vážnějších psychických obtížích je místo farmakologických prostředků mnohem vhodnější a účinnější právě nějaká pohybová aktivita. Stejně tak pohyb napomáhá k větší emoční stabilitě, pozitivnějšímu přístupu k životu, vytrvalosti, uvolněnosti, aktivitě. Prokázány byly i blahodárné účinky na kvalitu spánku.⁵⁶

Pochopitelné je, že ne každá fyzická aktivita vyhovuje univerzálně všem. Naštěstí je možností neskutečné množství a všichni mají šanci najít si to právě právě pro sebe a své potřeby. Pro udržení psychické pohody se jako velmi efektivní jeví aktivity vytrvalostního charakteru, třeba cyklistika, běh, plavání, rychlá chůze. Díky nim se v těle uvolňují

⁵⁴ FOUROVÁ, Karolína. *Nejez blbě: jediná kniha o jídle, kterou potřebujete*. Praha: Euromedia Group, 2020. Esence. ISBN 978-80-242-7157-6.

⁵⁵ CHAMOUTOVÁ, Kateřina a Hana CHAMOUTOVÁ. *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 2006. ISBN 978-80-213-1152-7.

⁵⁶ CHAMOUTOVÁ, Kateřina a Hana CHAMOUTOVÁ. *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 2006. ISBN 978-80-213-1152-7.

endorfiny navozující pocit klidu, radosti a psychické vyrovnanosti.⁵⁷ Hojně je dnes ale třeba praktikována i jóga spojená s meditativními prvky.

Time management

Organizace času je důležitým prvkem zdravého životního stylu. Pokud ale dojde k nenaplnění očekávaného, může to naopak být výrazným stresorem. Člověk ve stresu má dojem, že na vše má málo času, nestíhá dokončit zadané úkoly, je toho na něj moc. Ocítá se ve strachu, napětí a podrážděnosti.⁵⁸ Časový tlak je velmi typický i pro učitelskou profesi. Na pedagogy je kladeno mnoho požadavků, mají řadu úkolů, ale čase nemnoho, což může způsobovat přepracovanost, a dokonce syndrom vyhoření, o kterém ještě budeme mluvit níže. Nepříjemné pocity v nás může vyvolávat i to, pokud nemáme dostatek času starat se o své blízké či mít čas sami pro sebe.

Existuje několik zásad, které mohou při organizaci času pomoci. Jako první můžeme zmínit stanovení si priorit. Zkrátka rozhodnout, které úkoly jsou akutní, nebo naopak, které ještě mohou nějakou chvíli počkat. Skvěle nám k tomu mohou pomoci různé aplikace v telefonu nebo prostě jenom barevné papírky, kdy různým barvám přisoudíme určitou důležitost. Dalším tipem je tvorba denního plánu, dneska je také nazýván z angličtiny jako to do list. Při tvorbě plánu je nutné myslet na pracovní povinnosti, přičemž tady si můžeme jednoduše pomoci i předchozí metodou priorit, ale zapomínat nesmíme ani na odpočinek, dostatek spánku, čas sami pro sebe (speciálně u učitelské profese) a své blízké.⁵⁹ Při tvorbě denního plánu není radno opomenout svůj osobní biorytmus. Během dne se u každého člověka střídají fáze bdělosti a pasivity, je dobré u sebe tyto výkyvy vypořádat a pokud je to jen trochu možné, svůj plán tomu přizpůsobit. Křivka biorytmu má obecně během dne dvě minima (ve tři hodiny ráno a po poledni, konkrétně mezi 12. a 15. hodinou) a dvě maxima (dopoledne mezi 9. a 11. hodinou a odpoledne okolo 17.-19. hodiny).⁶⁰

⁵⁷ CHAMOUTOVÁ, Kateřina a Hana CHAMOUTOVÁ. *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 2006. ISBN 978-80-213-1152-7.

⁵⁸ HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

⁵⁹ HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

⁶⁰ HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

Tvoření seznamů úkolů bez nějakého dalšího členění se naopak jako moc efektivní nejeví, protože ve chvíli, kdy jedinec před sebou vidí ten dlouhý seznam, je k práci spíše demotivován, dlouho mu trvá, než se do práce ponoří a může zde docházet k prokrastinaci. Prokrastinací je myšlena tendence odkládat plnění úkolů a povinností na pozdější dobu, protože například jedinec neví, kterým úkolem z mnoha začít.⁶¹

Velmi užitečné pro produktivitu je střídání různých druhů práce, například úkolů kreativních a systematických, těžké úkoly zase naopak prokládat pracovními úkony lehkými vyřešitelnými během pár minut.⁶²

Zaměstnání

Zaměstnání je neodmyslitelnou součástí života většiny lidí v produktivním věku. O to je smutnější, jak moc často se setkáváme s názory, že daného člověka jeho práce nebaví, ba dokonce ji nesnáší a chodí tam s odporem či se strachem. Přitom mezi zaměstnáním a duševním zdravím je velmi úzký vztah. Například ve chvíli, kdy jedinec zažívá ve své profesi úspěchy, vykazuje emoce radosti, spokojenosti. Pokud se nám v práci nedaří, začne se projevat smutek, deprese, zklamání. Jak bylo řečeno výše, mezi těmito složkami je velmi těsný vztah, duševní stav je závislý mimo jiné i na spokojenosti v zaměstnání.⁶³

Bohužel se dle výzkumů ukazuje, že až sedmdesát procent absencí v práci způsobených pracovní neschopností, má souvislost se stresem.⁶⁴

Kirstová ve své knize věnované problematice stresu hovoří o tom, že v žebříčku hodnot spokojenost v zaměstnání klesá stále níže, naopak ale stres pramenící z práce, z povinností kladených na zaměstnance, stoupá výše a výše, je to také jeden z nejčastějších důvodů vzniku psychických onemocnění.⁶⁵ Rizikovými faktory může být nepřiměřená zátěž nebo

⁶¹ LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*. V Brně: Jan Melvil, 2013. Briquet. ISBN 978-80-87270-51-6.

⁶² LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*. V Brně: Jan Melvil, 2013. Briquet. ISBN 978-80-87270-51-6.

⁶³ MACHAČ, Miloš, Helena MACHAČOVÁ a Jiří HOSKOVEC. *Duševní hygiena a prevence zátěže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

⁶⁴ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

⁶⁵ KIRSTOVÁ, Alix. *Knih o překonávání stresu: jak se uvolnit a žít pozitivně*. Košice: Oriens, 1996. ISBN 80-88828-02-3.

vysoké, často až nesplnitelné, nároky na zaměstnance. Často se s tím setkáváme i ve školství, že učitel vykonává svou práci ve výši jednoho pracovního úvazku, k tomu ale učí ještě množství hodin nad úvazek, vykonává pozici třídního učitele, dělá inventarizace místností, zajišťuje učebnice, pořádá kulturní akce, spravuje sociální sítě, a ještě by měl být dostatečně inovativní a neustále se sebevzdělávat. Bohužel se i ve školství projevuje velký trend posledních let, že z různých důvodů, většinou ale především ekonomických, jsou propouštěni zaměstnanci, ale práce neubývá, spíš právě naopak. Ti, kteří zůstanou tak vykonávají mnohem více práce bez jakýchkoliv bonusů. Dalším negativním faktorem může být malá míra samostatnosti a velké množství kontroly a dozoru ze strany zaměstnavatele.⁶⁶

Spokojenost v zaměstnání tedy rozhodně není něčím automatickým a mělo by být povinností každého zaměstnavatele se o toho u svých zaměstnanců alespoň pokoušet. Co může pomoci ke spokojenosti, je vhodné pracovní prostředí. Pokud pracujeme někde, kde je to malebné, útulné, uklizené, klidné s denním světlem, je dobrý předpoklad ke spokojenosti.⁶⁷ Významnou roli hraje pracovní náplň, nutnost dalšího vzdělávání, možnost kariérního růstu, pracovní kolektiv, ale třeba i vzdálenost od domova. Nejideálnější je pracovat tam, kde jsou brány v potaz individuální potřeby jedince, takže může docházet k seberealizaci a seberozvoji. Zaměstnání by mělo podněcovat k uspokojování potřeb, mělo by nás těšit. Výkon práce s potěšením, v harmonii výrazně tlumí rizikové faktory, které mohou způsobovat psychické potíže.⁶⁸

Mnozí zaměstnavatelé dnes již nabízí různé preventivní programy proti vzniku syndromu vyhoření a jiným psychickým obtížím. Firmy mají své psychology či psychoterapeuty, což je cesta, kterou velmi kvitujeme. Je pochopitelné, že v zaměstnání stále nemůžeme být jenom nadšení každá práce má složky, které jsou nudné, nezáživné, měli bychom se ale pokoušet o to, aby vždy zábava a potěšení a převládalo.

⁶⁶ MACHAČ, Miloš, Helena MACHAČOVÁ a Jiří HOSKOVEC. *Duševní hygiena a prevence zátěže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

⁶⁷ BARTKO, Daniel. *Moderná psychohygiena*. 6. slovenské vyd. Bratislava: Obzor, 1990. Malá moderná encyklopédia. ISBN 80-215-0102-2.

⁶⁸ KIRSTOVÁ, Alix. *Kniha o překonávání stresu: jak se uvolnit a žít pozitivně*. Košice: Oriens, 1996. ISBN 80-88828-02-3.

Vztahy s rodinou, partnerem, přáteli

Už víme, že pro zachování psychického zdraví bychom měli mít kvalitní spánek, dostatek pasivního i aktivního odpočinku, nesmíme opomíjet kvalitní vyváženou stravu ani pitný režim plný čisté vody. Ideálně bychom se také měli pravidelně hýbat a vybrat si takovou práci, která nás bude víc času bavit a naplňovat, než nám kazit náladu a přinášet strach či smutek. Co jsme zde ještě ale podrobně nerozebrali a je to v životech všech zásadní, to jsou vztahy. Vztahy s rodinou, kolegy, přáteli, partnerem.

Každý člen rodiny má svůj podíl na vytváření dobrého zázemí a kvalitních vťahů. Pro jejich udržení je nutná neustálá péče, je třeba vztahy upevňovat a zbytečně nepodryvat vnášením například pracovních problémů. Neznamená to, že svěřování se s pracovními problémy je něco špatného, právě naopak, ale negativní emoce by nás neměly ovlivnit natolik, abychom potom do rodinného prostředí vnášeli negativitu a způsobovali ostatním negativní emoce. Pochopitelně se i rodinné vztahy vyvíjí, a to například narozením nového člena, rozvodem, určitými obdobími ve vývoji dítěte (pubertou především), odchodem potomka z domu. Je nutné si tyto změny připustit a pracovat s nimi, najít nový způsob jednání s daným člověkem.⁶⁹

Vnímání manželství, nebo obecně partnerství, v našem českém prostředí vztahu muže a ženy, se také poměrně výrazně změnilo postupem času. Dnes jsou manželé vnímáni jako dva rovnocenní partneři, manželka není určena pouze k plození dětí a péči o domácnost, ale také chodí do práce a přináší výdělek, stejně jako manžel. Ráno se rozloučí a večer se opět setkávají doma, aby si mohli vyprávět o tom, co se jim během dne stalo zajímavého.

Kromě partnerství a rodinných vztahů hrají zásadní roli i vztahy s přáteli. Právě oni mohou přinést ten kýžený únik od reality, pokud je to nutné. Přínosem přátelských vztahů je mimo jiné odbourávání stresu a pomoc v udržování duševní rovnováhy.⁷⁰ Velký význam má to, že přítel je někdo, komu může jedinec svěřit své obtíže, obavy, a to jak z prostředí pracovního, tak třeba i toho partnerského. To, že se někomu může člověk svěřit, značně zkracuje proces vyrovnávání se s náročnou životní situací.

⁶⁹ BARTKO, Daniel. *Moderná psychohygienu*. 6. slovenské vyd. Bratislava: Obzor, 1990. Malá moderná encyklopédia. ISBN 80-215-0102-2.

⁷⁰ LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*. V Brně: Jan Melvil, 2013. Briquet. ISBN 978-80-87270-51-6.

Hennig a Keller dále zdůrazňují nutnost jakýchkoliv společenských vztahů v lidském životě, protože člověk je právě bytostí společenskou.⁷¹ Dlouhodobá absence kontaktů s jinými osobami může způsobovat řadu psychických obtíží. Lidé žijící v dlouhodobé izolaci více podléhají fyzickým i psychickým chorobám.⁷² Někteří lidé mají občas možná pocit, že nenavazují dostatečné množství vztahů. Více než na četnosti ovšem záleží na kvalitě a charakteru jednotlivých vztahů, díky kterým jsou uspokojeny sociální potřeby jednotlivce.⁷³

Shrnutí

V této kapitole jsme se tedy zaměřili na různé oblasti, které pokud fungují a jsou naplňovány přesně podle našich potřeb, zajišťují nám psychickou vitalitu a zdraví. Někdo se v rámci psychohygieny více zaměřuje na zdravé stravování, třeba rád vaří nebo peče. Jiní zase odpočívají během nebo rychlou procházkou v lese, mnozí s přáteli a rodinou hovoří u dobrého čaje a zákusku. Každý má jiné potřeby, a to je v pořádku. Hlavní je, že psychohygienické aktivity probíhají. Je nutné, u učitelské profese dvakrát tolik, protože tlak na pedagogy je velmi vysoký, jak jsme ostatně již zmiňovali výše.

2.3 Stres

Stres je pojem, který se velmi často skloňuje v různých situacích. V této kapitole se zaměříme na základní vymezení toho, co to tedy vlastně stres je s přihlédnutím ke školnímu prostředí. Definice v odborné literatuře nacházíme opět mnoho.

2.3.1 Definice stresu

Takovou nejobecnější definicí je zřejmě ta H. Selye, kanadského endokrinologa a vědce, který považuje stres za reakci těla na jakoukoliv zátěž. Můžeme se s ním setkat v různých životních situacích. Ve stresu je voják raněný v boji, stejně tak člověk bez domova nebo matka prožívající strach o svoje dítě.⁷⁴

⁷¹ HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

⁷² JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-7367-211-9.

⁷³ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004. ISBN 80-7071-246-5.

⁷⁴ FINK, George. *Stress*. San Diego, CA: Academic Press is an imprint of Elsevier, [2019]. Handbook of stress, v. 3. ISBN 0128131462.

Nakonečný o stresu hovoří následovně: „*Může být chápán jako silná frustrace, vzniká tehdy, působí-li na člověka nadměrně silný podmět dlouhou dobu nebo ocitne-li se v nesnesitelné situaci, již se nemůže vyhnout, a setrvá-li v ní.*“⁷⁵

Pokud bychom měli definice nějak shrnout, stresem by se rozuměl vnitřní stav jedince, který se něčeho obává či je nějakými vlivy přímo ohrožován, a jeho obrana se jeví jako nedostatečná.⁷⁶ Stres ale na nás nemusí mít jenom negativní vliv. Existují různé druhy stresu, které na lidský organismus působí odlišně, některé naopak mohou jedince stimulovat k lepším výkonům, či dokonce zachránit jeho život v případě smrtelného ohrožení.⁷⁷

Rozlišovat můžeme mezi stresem akutním a chronickým. Ten akutní je krátkodobý, jednorázový, většinou není zdraví škodlivý. Chronický stres oproti tomu je dlouhodobý, jedinec ho pociťuje ve chvíli, kdy není schopen nějakou situaci zvládnout, a může mít velmi negativní vliv na fyzickou i psychickou vitalitu. Může například způsobovat různé úzkostné poruchy, alergie, obezitu, bolesti zad a mnohé další.⁷⁸ Například u učitelské profese působí různé stresové faktory, a tak se mohou tyto dva druhy stresu prolínat. Pokud se s tím cíleně nepracuje, stres se netlumí například psychohygienickými cvičeními, velmi snadno může docházet k syndromu vyhoření a mnohým dalším obtížím.

Jak jsme již zmiňovali výše, stres ale vždy nemusí na jedince působit jenom negativně. Můžeme ho dělit na dva typy, a to sice na eustres a distres. Předpony eu- a di-, popřípadě dis-, tady fungují jako u spousty jiných slov přejatých z řečtiny. Eu- evokuje něco s pozitivní konotací. Eustres je tedy typ stresu, který na lidský organismus působí pozitivně, ba dokonce příznivě. Například ve školním prostředí může eustres žákovi pomoci k lepšímu výkonu, vyšší míře koncentrovanosti, pohotovějším reakcím. Naopak slova s předponou di- a dis- bývají řazena mezi negativní. Distres tedy působí přesně opačně oproti eustresu. Znemožňuje pohotově reagovat, jsou to ty momenty, kdy si žák při zkoušení ve škole

⁷⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 8020006257.

⁷⁶ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6. str. 10.

⁷⁷ SVOBODOVÁ, Lenka. *Risk of stress and its prevention*. Ed. 1st. Praha: Occupational Safety Research Institute, 2009. ISBN 978-80-86973-67-8.

⁷⁸ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004. ISBN 80-7071-246-5.

nedokáže na nic vzpomenout, ačkoliv večer před tím doma rodičům vše odvykládal bez sebemenších obtíží.⁷⁹

2.3.2 Stresory

Příčiny stresu mohou být různé, nazýváme je jako stresory. Jsou to nejrůznější vlivy, které způsobují tíživé pocity, často souvisí s těžkými životními situacemi.⁸⁰ Kebza říká, že stresem může být jakýkoliv podnět fyzikální, chemický, psychosociální, který vyvolá stresovou reakci.⁸¹

Stresory můžeme dělit podle toho, zda pochází zevnitř jedince nebo z okolí, na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní stresory můžeme řadit například nemoc, únavu, úzkostné rysy osobnosti a mnohé další. Vnějšími stresory pak je třeba hluk, absence podnětů působících na jedince, ale třeba i velikost školní třídy.⁸² Orel a Facová pak ještě zevní stresory dále dělí podle jejich povahy na biologické (nepravidelná strava, spánek), psychické (nadměrná emocionální zátěž), fyzikální či chemické (teplota, hluk, velikost pracovního prostoru), časové, ekonomické a politické.⁸³

Křivohlavý uvádí další dělení stresorů, které je přímo zaměřeno na pracovní prostředí. Příčiny stresu nachází v momentech, kdy je jedinec vystaven časovému presu, to je tak zvaný časový stres. Dále může být pracující stresován přetížením, velkým množstvím práce. Jako náročné jsou uváděny i situace, kdy je jedinec až příliš v kontaktu s lidmi, či naopak je v izolaci. Zmíněno je zde nevyjasnění pravomocí, neúměrná odpovědnost, nesvoboda či pocit bezmoci. Shodně s Orlem a Klimentem za stresory i Křivohlavý považuje hlučné prostředí, potíže se spánkem či nedostatečný pracovní prostor.⁸⁴

Pochopitelně i školní prostředí, které úzce souvisí s naší prací, má své specifické stresory. Dále se zaměříme právě na časté příčiny stresu, se kterými se setkávají učitelé.

⁷⁹ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6. str. 12.

⁸⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6. str. 13.

⁸¹ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004. ISBN 80-7071-246-5.

⁸² KLIMENT, Pavel. *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4206-8.

⁸³ OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. *Člověk, jeho smysly a svět*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2946-6.

⁸⁴ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

Stresující pro pedagogy mohou být zajiště vztahy. Vztahy mezi nimi a žáky, rodiči, spolupracovníky, nadřízenými i podřízenými. Vedle toho jsou velkým zdrojem napětí požadavky a očekávání spojená s profesí učitele. Míra napětí se liší v závislosti na druhu školy, stupni vzdělávání nebo vyučovaném předmětu.⁸⁵

L. Míček nabízí další dělení zdrojů stresu v profesi učitele. Jako první a nejintenzivněji působící stresor uvádí množství práce, kterou je nutno vykonat za krátký časový úsek. Učitel musí během jednoho dne odučit množství výukových jednotek, do toho vykonat o přestávkách dozor na chodbě, o polední pauze dohlížet na dodržování pořádku v jídelně a mnohé další. Toto může vést k vyčerpání a přepracovanosti. Další stres může souviset se žactvem a rodiči žáků. Například na učňovských oborech chybí u žáků motivace ke studiu v předmětech, které v pracovní praxi nebudou jednou využívat. Třídy jsou navíc přeplněny žáky. Mnozí z nich jsou bez motivace a s kázeňskými problémy. Rodiče žáků nejeví o děti zájem a neprojevují součinnosti se školou. Problémy se mohou samozřejmě objevovat i v pedagogickém sboru, jak jsme již zmiňovali výše. Obtíže se vyskytují z různých důvodů, jedním z nich může být například výrazná feminizace povolání. Jako poslední důvod způsobující stres u učitelů Míček upozorňuje na tlak společnosti, který jsme už také zmiňovali dříve. Učitelská profese je podceňována a značně finančně podhodnocena.⁸⁶

2.3.3 Projevy stresu

Každý na stres reaguje odlišně, nikdo proti němu není imunní. Náš organismus vnímá stresory jako něco, co ho ohrožuje, a tak se logicky snaží bránit a vrátit tělo do rovnováhy. Proces přivykání stresu může trvat několik hodin, případně dnů, to se potom jedná o reakci akutní. V jiných případech se organismus může se stresem srovnávat déle, klidně i pár měsíců, což nazýváme adaptační reakcí.⁸⁷

Reakce na stresovou zátěž, ať už dlouhodobou či krátkodobou, doprovází biochemické, fyziologické, kognitivní a behaviorální změny.⁸⁸ Obecně se tedy reakce odehrávají na rovině

⁸⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

⁸⁶ MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Věda do kapsy. ISBN 80-210-0521-1.

⁸⁷ URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

⁸⁸ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

fyzické a psychické. Fyzickou reakcí může být zvýšená ostražitost, probuzení, zkrátka tělo se připravuje na útok nebo útek. Hormonální systém produkuje více adrenalinu, nonadrenalinu, steroidních hormonů a glukokortikoidu. Mozek také vytváří více látek, které ovlivňují snížení prahu vnímání bolesti.⁸⁹ Na rovině psychické se stres projevuje specifickými emočními reakcemi, rozkolísaností nálad, velkými výkyvy. Jedinec může pociťovat úzkost, vztek, dokonce agresi. V opačném případě na frustraci může reagovat apatií, která se často rozvine do deprese. Jedinec má problémy se soustředěním, logickým myšlením, obecně dochází k oslabení kognitivních funkcí.⁹⁰

Příznaky stresu, hovoříme-li tedy o distresu, mohou být u každého jedince odlišné. Nejčastější fyziologické signály jsou bušení srdce, pocity svírání hrudi, nechutenství, bolesti břicha a křeče, zažívací obtíže, časté nucení močit, bolesti hlavy plynoucí z krční oblasti. Z emocionálního hlediska sledujeme u mnohých osob především abnormální únavu, nestálost nálad, zvýšenou starostlivost o sebe sama, nadměrné snění, smutek, plačtivost, sklony k depresím. Třetí složkou je oblast behaviorální, tedy změny projevující se v chování. Tam jedinci pod vlivem stresu trpí nerozhodností, zhoršenou pozorností, prokrastinací, zvýšeným příjmem návykových látek či snížením kvality odvedené práce.⁹¹

2.4 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je stav organismu, který vzniká pod vlivem dlouhodobého chronického stresu. Stejně tak k jeho vzniku může napomáhat spousta dalších faktorů, například nepoměr mezi množstvím vysoké zátěže a odpočinkem.⁹²

V jedenácté verzi tak zvané Mezinárodní klasifikace nemocí přijaté v roce 2019 je syndrom vyhoření řazen do skupiny pracovních fenoménů a podle téhož zdroje je způsobován

⁸⁹ URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

⁹⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

⁹¹ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

⁹² KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

chronickým nezvládnutým stresem.⁹³ Sami zaměstnanci škol toto vnímají jako velmi aktuální téma.⁹⁴

Pojem burnout syndromu (původně psáno jako burn-out) zavádí už v roce 1974 ve svém článku *Journal of Social Issues* H. Freudenberger. Pojem měl tehdy stejný význam jako dnes. V zápatí zájem o tuto problematiku začal narůstat a dodnes bylo o syndromu vyhoření sepsáno více než pět tisíc různých publikací ve všech možných jazycích. U nás, stejně jako v jiných státech, které v 80. nebo 90. letech prošly politickou transformací, se o burnout syndromu začalo více mluvit až následně, a to právě v souvislosti s obtížemi vzniklými oněmi rozsáhlými změnami, především stresem občanů.⁹⁵

Kebza syndrom vyhoření popisuje následovně: „*Vyčerpání, pasivita a zklamání ve smyslu burnout syndromu se dostavuje jako reakce na převážně pracovní stres. Jako burnout („vyhoření“, či „vyhasnutí“) bývá popisován stav emocionálního vyčerpání vzniklý v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků.*“⁹⁶ Jedná se tedy o psychické vyčerpání organismu způsobené většinou vlivem emocí, které na jedince působí dlouhodobě a jsou náročné na zvládnutí. Na příznaky se ještě zaměříme podrobněji, může se ale projevit ztrátou motivace, emocionálními a kognitivními změnami, změnami v postojích jedince.⁹⁷ Maslach a Jackson doplňují, že burnout syndrom se objevuje především v profesních oblastech, ve kterých pracují lidé s lidmi a kde se lidé věnují těm, kteří potřebují pomoc.⁹⁸ Mezi nejrizikovější profese zařazujeme lékaře, zdravotní sestry, psychology a psychoterapeuty, sociální pracovníky, učitele ve všech stupních vzdělávání, ale například i

⁹³ SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna BARTOŇOVÁ. E-psychologie: elektronický časopis ČMPS. *Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů* [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/bartonova_smetackova.pdf. str. 40.

⁹⁴ SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna BARTOŇOVÁ. E-psychologie: elektronický časopis ČMPS. *Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů* [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/bartonova_smetackova.pdf. str. 44.

⁹⁵ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 7.

⁹⁶ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 7.

⁹⁷ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

⁹⁸ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

zaměstnanci věznic či bankéři.⁹⁹ Konkrétně u pedagogických pracovníků jsou syndromem nejvíce zatíženi začínající učitelé, kteří většinou odvádí svou práci velmi kvalitně, s nadšením a radostí. Bohužel při dlouhodobějším setrvání v zaměstnání pedagogové poznávají realitu a zjišťují, že jejich očekáváním skutečně neodpovídá, jelikož žáci i studenti často o vzdělání neprojevují zájem a jsou spíše zatíženi nejrůznějšími kázeňskými problémy. Učitelé ztrácí motivaci a často musí v zaměstnání skončit.¹⁰⁰

Množství výskytů syndromu vyhoření stále stoupá, a to především z důvodu navyšujícího životního tempa. Významnou roli zde hrají i nepřetržitě rostoucí požadavky na ekonomické, sociální a emoční lidské zdroje v kombinaci s prodlužujícím se věkem, kdy je třeba toto vše zajišťovat. Přitěžujícím faktorem je i každodenní potýkání se s chronickým stresem, což je velmi častý jev.¹⁰¹

Překvapivé je, že školní psychologové prevenci syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků automaticky nezařazují do své agendy. Domnívají se ovšem, že jejich samotná přítomnost ve škole a zájem z jejich strany jsou dostačující. Navíc nabízí pomoc v náročných životních situacích například ve formě individuálních rozhovorů a podobně. Vedlejším efektem toho všeho může být právě i prevence syndromu vyhoření, jiné specifické aktivity se ze strany školních pedagogů nekonají.¹⁰²

2.4.1 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

Jak jsme již zmiňovali výše, za rizikový je považován dnešní způsob života, neustále se zrychlující životní tempo a vysoké nároky na jedince v různých hlediscích. Dále je podle Kebzy na vině podceňování odpočinku, neschopnost se prosadit mezi konkurencí, neúměrné množství práce, časová tíseň, nízká pracovní samostatnost, neprotnutí svých očekávání a reality a neúměrné ocenění společnosti. Z niternějších příčin to může být ale i nízké

⁹⁹ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 8.

¹⁰⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

¹⁰¹ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 9.

¹⁰² SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna BARTOŇOVÁ. E-psychologie: elektronický časopis ČMPS. *Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů* [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/bartonova_smetackova.pdf. str. 45.

sebehodnocení, neustálá touha po dokonalosti či vysoká osobní odpovědnost. Jak již bylo zmíněno výše, vznik syndromu vyhoření podněcuje i velké nadšení začátečníka v oboru, který se pak střetává s realitou, která představám neodpovídá, takže rizikovou skupinou jsou právě oni.¹⁰³

Pokud bychom se zaměřili na oblast školství a příčiny vzniku burnout syndromu v tamějších podmínkách, objevíme jich opět mnoho. Ať už je to již zmiňované velké množství úkolů, na jejichž vykonání je málo času, konflikty se žáky kvůli prospěchu, kázní, nezájmu o studium či krkolomné vztahy s rodiči žáků, kteří jsou často velmi kritičtí právě vůči pedagogům, a nikoliv vůči svým potomkům. Konflikty ale vznikají i mezi učiteli a vedením školy nebo přímo v pedagogickém sboru. Pro začínající učitele to je opět ještě o něco těžší, protože pochopitelně i oni studující či čerstvě po absolutoriu na vysoké škole nastupují plni nadšení, ideálů, s nadějí, že změní systém k lepšímu, a ono se to nestane. Kolegové nadšení nesdílí, spíše nováčka častují poznámkami typu: „Však počkej, ono tě to stejně brzy přejde.“

Pro přehlednost bychom příčiny ve školství mohli rozdělit na individuální a institucionální, popřípadě společenské. Individuální příčinou je absolutní odevzdanost profesi, kdy jedinec vynakládá pro práci veškerou energii. Přítěžujícím faktorem je dále perfekcionismus, přehnaná nebo naopak nízká sebedůvěra, pocit, že jedinec všechno musí zvládnout sám, nectění či opačně extrémní respektování pravidel. Vhodný z preventivního hlediska není ani příliš kladný vztah k alkoholu či náchylnost k dalším závislostem, obezřetní by měli být i pedagogové s nadváhou.

Mezi příčiny společenské a institucionální počítáme konfrontaci s žáky, kdy každá nová generace je jiná a práce s ní je stále náročnější, ale i onen zmiňovaný kontakt s rodiči snažícími se výchovnou funkci rodiny přenechat na škole a zbavit se tak jisté odpovědnosti. Nepomáhá proti syndromu vyhoření ani to, že samotné kolektivy učitelů jsou často plné konfliktů, což může mít různé příčiny, připisujeme to do značné míry i stále rostoucímu průměrnému věku pedagogů a přetrvávající feminizaci povolání. Chybí zde nové podněty. K tomu všemu na učitele společnost nahlíží jako na někoho, kdo chce neustále více peněz, ale přitom pracuje tak málo. Stále se tradují hesla typu: „Kdo neumí, učí!“ Dále škola by

¹⁰³ KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

měla kromě svých běžných vzdělávacích funkcí ještě zastávat z části roli společnosti, totiž má za úkol zajišťovat prevenci proti vzniku závislostí a jiných sociálně patologických jevů. A to vše s neustálými finančními obtížemi na krku, kdy na spoustu aktivit či pomůcek zkrátka peníze nejsou, musí se navyšovat počty žáků ve třídě a snižovat množství odborníků v řadách pedagogů.¹⁰⁴

Hennig a Keller sice pracovali přímo s oblastí školství, ale v podstatě jde o příčiny aplikovatelné na mnohé jiné profesní oblasti, například sociální služby fungují na velmi podobných principech.

2.4.2 Příznaky syndromu vyhoření

Jak tedy poznat, že někdo prochází syndromem vyhoření? Burnout syndrom se projevuje hned na několika úrovních, ačkoliv se nejčastěji mluví o projevech v rámci lidské psychiky. Kromě toho jeho projevy můžeme nalézt i na úrovni fyzické a sociální.¹⁰⁵ Hennig a Keller dokonce mluví o projevech ve čtyřech oblastech, a to sice o příznacích duševních (negativní hodnocení odvedené práce, věčná nespokojenost), citových (pocity bezmoci, smutku, sklíčenosti), tělesných (poruchy spánku, větší únava) a sociálních (omezení kontaktu s lidmi).¹⁰⁶ My první dva druhy příznaků budeme dále zahrnovat do jedné kategorie, a to mezi příznaky na psychické úrovni. M. Rush ještě pracuje s dělením na projevy vnější (podrážděnost, navyšování aktivity bez efektu, nadměrná únava, odevzdanost) a vnitřní (ztráta osobní identity a objektivního vnímání světa, rezignace, emocionální únava, negativní přístup k životu), přičemž vnitřní symptomy mají povětšinou předcházet těm vnějším.¹⁰⁷

Příznaky na psychické úrovni

Převažují pocity, že míra námahy v porovnání v množství odvedené práce a efektivitou je neadekvátní, a tak jedinec utlumí veškerou aktivitu, především v oblasti kreativity, invence,

¹⁰⁴ HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

¹⁰⁵ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 9.

¹⁰⁶ HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

¹⁰⁷ RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2003. Moudrost do kapsy. ISBN 80-7255-074-8.

iniciativy. Objevují se výrazné pocity duševního vyčerpání, především v oblasti emocí, kognice a motivace. Osoby trpící syndromem vyhoření navíc mají tendenci o svých pocitech explicitně mluvit, pronáší proto klišé a fráze typu: „Mám toho plné zuby. Cítím se úplně vyždímaně.“ Nálady jsou depresivní, objevuje se frustrace, beznaděj, strach, interpersonální senzitivita, iritabilita. Jedinec se projevuje hostilitou a cynismem vůči osobám podílejícím se na práci s lidmi (klientům, pacientům, zákazníkům) a absolutním nezájmem vůči tématům souvisejícím s povoláním. Veškeré činnosti dotyční redukuje na to nejnужnější a konají je na základě rutinních postupů. Kognice je omezena na konkrétně-operační styl.¹⁰⁸

Příznaky na fyzické úrovni

U osob zasažených syndromem vyhoření se dostávají vegetativní obtíže, jako je bolest u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací a dýchací obtíže (nemožnost se pořádně nadechnout atp.). Výjimečné nejsou bolesti hlavy a svalů, problémy s krevním tlakem a poruchy spánku. Jedinci jsou v tuto dobu velmi náchylní ke vzniku závislostí všeho druhu.¹⁰⁹

Příznaky na sociální úrovni

V tuto náročnou dobu se jedinci straní kolektivu, speciálně pokud se jedná o kolektiv jakkoliv související s výkonem profese. Jelikož jedinec řeší především své obtíže, nedokáže se projevovat empaticky vůči ostatním osobám, a to se objevuje paradoxně většinou u jedinců, kteří byli před zasažením burnout syndromem vysoce empatictí. Ke všem problémům ještě přibývají konflikty s lidmi v okolí, protože je zde velká lhostejnost, nezájem vůči komukoliv jinému.¹¹⁰

¹⁰⁸ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 11.

¹⁰⁹ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 11.

¹¹⁰ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 12.

2.4.3 Fáze syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření probíhá v několika fázích, přičemž jejich množství se u různých autorů rozchází. Shoda napříč publikacemi panuje v tom, že se jedná o dlouhodobý proces, dokonce i mnohaletý. Jedinci mohou projít všemi fázemi, ale klidně některou vynechat.¹¹¹

Využijeme zde asi nejcitovanější pojetí jednotlivých fází podle Henniga a Kellera. První fáze je plná positivity, radosti, nadšení do práce, příznačně je nazývána jako fáze nadšení. Druhé přichází období stagnace. Zaměstnanec zjišťuje, jaká je realita profese, dochází k vystřízlivění z prvotního nadšení, úkoly na něj kladené jsou brány jako přítěž. Pro třetí fázi je typické, že najednou jedinec na pacienty, zákazníky, žáky ve škole nahlíží negativně, sahá k různým donucovacím prostředkům a nátlaku. Toto období střídá čtvrtá fáze, apatie. Jedinci je vše jedno, vykonává jenom to, co nutně musí, žádné aktivity nad rámec práce nejsou provozovány. Na závěr přichází totální vyčerpání, tedy právě ono vyhoření, jehož příznaky už jsme zmiňovali výše.

Množství osob se syndromem vyhoření stále přibývá, a to už nejenom u osob v pomáhajících profesích. Období s pandemií COVID-19 rozvoji těchto obtíží nemálo napomohlo. V tu dobu jsme ale také zaznamenali zrod nebo rozvoj řady iniciativ a organizací, které se snaží provádět osvětu a upozorňovat na protektivní faktory.¹¹² Zdůrazňují význam odpočinku, ať už je jeho forma jakákoliv, relaxačních technik, dobrého time managementu a tak zvaného self-efficacy, tedy víry sami v sebe, vlastní schopnosti a dovednosti. Mezi ony iniciativy patří třeba již zmiňované *Nevypust' duši*,¹¹³ organizace poskytující podporu a pomoc v mnoha náročných životních situacích, především nabízejí ale preventivní programy pro školy a nejrůznější kreativní infografiky, které může volně využívat kdokoliv, komu se líbí. Velmi zjednodušeně odborníci napříč publikacemi doporučují, aby si každý našel nějakou psychohygienickou aktivitu. To znamená něco, co pomáhá očistit mysl od stresu a zátěže.

¹¹¹ STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

¹¹² KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. str. 16.

¹¹³ *Nevypust' duši* [online]. [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz>.

Pro různé jedince to budou pochopitelně odlišné činnosti. Někdo bude chodit běhat, jiný na procházky do lesa, třetí zvládne ráno před prací meditovat, čtvrtý upeče dort pro rodinu. Podstatné je si hlavně najít něco svého, co bude každý dělat s pravidelností a především radostí.

3 Motivace

Vymezení toho, co je to vlastně motivace, je jeden z mnoha úkolů psychologie. Vyřešit tuto otázku se pokoušela řada vědců, my se nyní na některé jejich teorie podíváme.

3.1 Definice motivace

Homola velmi jednoduše říká, že motivace je obecným označením pro podněty vedoucí k určitému chování.¹¹⁴ Mimo to je to intrapsychický proces projevující se značnou touhou a vůlí k dosažení toho, po čem zrovna jedinec subjektivně touží.¹¹⁵ Nakonečný toto svou definicí potvrzuje, říká: „*Motivace je určitý vnitřní stav osobnosti, směřující v určité situaci prostřednictvím určitého chování k dalšímu vnitřnímu stavu, uspokojení.*“¹¹⁶ Další definice nám podávají více méně totožné závěry pouze s drobnými obměnami. Urban doplňuje, že motivace vychází z neuspokojených potřeb, a tak se snaží ovlivnit chování dosahování oněch cílů.¹¹⁷ Pochopitelně je od tohoto také ovlivněna kvalita i kvantita odvedené práce, dobře motivovaný člověk pracuje kvalitněji, zdaleka nejlepší to je, pokud motivace vychází ze samotného jedince, touží prací dosáhnout svých cílů. Existuje ale i tak zvaná dodatečná motivace, která vychází z dobrých odměn, kvalitního vedení nebo potěšení z dobře odvedené práce a snahy na toto navazovat.¹¹⁸ Armstrong také popisuje schéma, jehož centrem je potřeba, jakožto součást motivace. Neuspokojená potřeba vytvoří napětí a nerovnováhu. Aby se rovnováha znovunastolila, je nutné stanovit cíl k uspokojení potřeby a zároveň zvolit chování, jenž povede k dosažení onoho cíle a uspokojení potřeby.¹¹⁹ Nakonečný tuto tendenci ke znovu nastolování vnitřní psychické rovnováhy pojmenovává jako psychické ekvilibrium.¹²⁰

¹¹⁴ HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Knihnice psychologické literatury.

¹¹⁵ TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 8024704056. str. 55.

¹¹⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. str. 8.

¹¹⁷ URBAN, Jan. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-019-x. str. 100.

¹¹⁸ ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024714078. str. 218.

¹¹⁹ ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024714078. str. 220.

¹²⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. str. 65.

Důležité je také ptát se po tom, kde se motivace bere. Každý jedinec má tak zvaný motivační profil. Jedná se o v čase relativně stabilní charakteristiku osobnosti jedince, která je syntetická a specifická pro každého.¹²¹ Tento profil obsahuje potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a hodnotové orientace a ideály. Jak jsme již zmiňovali v definicích výše, základním zdrojem motivace je především potřeba, a to jak potřeba primární (kyslík, potrava), tak i sekundární (láska, seberealizace).¹²²

Takové nejzákladnější dělení motivace je to na motivaci vnitřní a vnější. Vnitřní vychází ze samotného jedince, z jeho subjektivních potřeb, díky ní jedinec rozvíjí své dovednosti a schopnosti. Takovou motivací může být odpovědnost, touha po uznání nebo právě již zmiňovaná snaha o zdokonalení se. Vnější motivace přichází logicky z vnějšího světa mimo jedince. Je postavena na principu odměn a trestů. Do této skupiny patří třeba výplata v práci.

Motivace má tři složky. První z nich je směr, tedy to, čeho se daný jedinec snaží dosáhnout. Zadruhé nás zajímá, jak moc se o dosažení kýženého snaží, to je nazýváno jako úsilí, popřípadě intenzita. Poslední složkou je vytrvalost nebo také stálost, tedy délka období, ve kterém se o dosažení cíle pokouší, nějaká konzistentnost v práci.¹²³

V odborných publikacích zaměřených na profesní oblast, především řízení osob, se ještě často mluví o teoriích motivace. Těch existuje hned několik. Obecně se všechny tyto teorie zabývají tím, jak někoho ve světě práce motivovat. Jednou z teorií je třeba teorie instrumentality, která hovoří o tom, že cílem lidské práce jsou peníze. Principem, který tato teorie popisuje, je princip posilování přesvědčení člověka, jde především o systém vnější kontroly. Druhou teorií, kterou popisoval M. Armstrong a vycházel při tom třeba i z Maslowa, je teorie zaměřená na obsah. Ta hovoří především o významu potřeb a jejich

¹²¹ PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. 2. přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2004. ISBN 80-245-0703-x. str. 74.

¹²² BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 8072610643. str. 244.

¹²³ ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024714078. str. 218.

uspokojování. Pak je často ještě do třetice zmiňována řada teorií, které se zaměřují na proces a důraz kladou především na psychologické potřeby.¹²⁴

Ztráta motivace je tedy i ztrátou vnitřního napětí a nucení něco dělat pro dosažení toho, po čem jedinec subjektivně touží. Nemotivovaní jedinci se často projevují ztrátou zájmu, nechutí cokoli dělat mimo nejnutnější povinnosti, jsou pasivní a znudění. Pracovní motivace silně ovlivňuje i pracovní výkon.¹²⁵ Faktory ovlivňující pracovní motivaci mohou být obsah práce, ztotožnění se s pracovní náplní, hmotná odměna, zaměstnanecké výhody, pracovní postavení, karierní růst, zpětná vazba, atmosféra a vztahy na pracovišti, komunikace a další.¹²⁶

3.2 Motiv a stimul

Základní pojmy motivace jsou motiv a stimul, případně stimulování. Často se v ne odborné literatuře setkáváme s volným zaměňováním těchto pojmů, synonyma to ale nejsou. Motiv je povětšinou vysvětlován jako vnitřní pohnutka, příčina určitého lidského chování či jednání, jež činnosti dává psychologický smysl.¹²⁷ Nakonečný říká, že motiv i motivace fungují obdobně, dávají nám odpověď na to, proč jedinci jednají právě tak, jak jednají. Motiv je však pohnutkou, důvodem chování a tvoří předpoklad započetí procesu motivace.¹²⁸ Velmi zjednodušeně řečeno je motiv psychologickou příčinou či důvodem určitého chování daného subjektu. Dle předcházejících definic už také víme, že motiv úzce souvisí s lidskými emocemi.¹²⁹

Stimulace je vnější působení na psychiku subjektu, které způsobuje změny psychických procesů, především motivace.¹³⁰ Stimulem je potom cokoli, co vyvolává změny v motivaci

¹²⁴ ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024714078.

¹²⁵ BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 8072610643. str. 255.

¹²⁶ PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. 2. přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2004. ISBN 80-245-0703-x.

¹²⁷ PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. 2. přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2004. ISBN 80-245-0703-x.

¹²⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. str. 17.

¹²⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7. str. 17.

¹³⁰ BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 8072610643. str. 243.

subjektu. Stimuly mohou být intrapsychické, vnitřní, to jsou impulsy, nebo incentivy přicházející exogenně, z vnějšku.¹³¹

¹³¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

4 Profesní rozvoj

Úvodem této kapitoly bychom si měli nejprve odpovědět na otázku, co to vlastně je profesní rozvoj. Jedná se o soubor činností, které vedou k rozšiřování znalostí, dovedností, schopností a dalších potřeb k výkonu profese.¹³² Jedná se o celoživotní zlepšování různých kompetencí přiléhajících k určité profesi. Profesní rozvoj je v moderní době naprostou nutností pro mnoho pracovních odvětví, školství nevyjímaje. Samozřejmě je zde i daný legislativní rámec, kterého je nutno se držet. K dalšímu vzdělávání se vyjadřuje například Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) nebo Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v ČR z Memoranda o celoživotním vzdělávání z roku 2001. Druhý ze zmiňovaných dokumentů vymezil základní úkoly celoživotního vzdělávání, a to sice podpořit aktivní občanství a zaměstnatelnost.

Obecně se u nás profesní rozvoj nejčastěji týká prohlubování a průběžného doplňování kvalifikace pracovníků. Cílem může být i zvýšení konkurenceschopnosti republiky v národním porovnání.

Co to obecně znamená profesní rozvoj již víme. Další vzdělávání je většinou uskutečňováno po dokončení jistého předchozího vzdělávacího stupně. Probíhá třemi různými cestami, formálně, neformálně a informálně, přičemž všechny formy jsou vzájemně propojeny.¹³³

Formálním vzděláváním je myšleno každé vzdělávání, které je uskutečňováno ve vzdělávacích institucích, kterými jsou zpravidla školy. Formální vzdělávání je legislativně vymezeno, je dáno, jaké jsou možné evaluační a organizační formy, stanoveny cíle a obsahy. Je složeno z jednotlivých na sebe navazujících stupňů vzdělání, což je základní, střední, vysokoškolské, přičemž absolvent vždy získává osvědčení v podobě vysvědčení, diplomu.

Neformální vzdělávání je realizováno skrze kurzy, semináře a podobně. Většinou jsou takové programy organizovány zaměstnavateli, v neziskových organizacích nebo třeba soukromých vzdělávacích zařízeních. Cílem tohoto druhu vzdělávání je zlepšení jedince

¹³² KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3. str. 19.

¹³³ VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

postavení v zaměstnání i ve společnosti. Často se jedná o jazykové nebo počítačové kurzy, autoškoly, rekvalifikační kurzy a tak dále.

Informální vzdělávání není institucionalizované, děje se svévolně. Do této sekce je zařazeno i sebevzdělávání. Podstatou je načerpávání nových znalostí, zkušeností, dovedností z běžného života, prostého dění kolem.¹³⁴

Na obdobných principech funguje i profesní rozvoj pedagogických pracovníků.

4.1 Profesní rozvoj učitele

Stejně jako v jiných pracovních odvětvích, i ve školství je profesní rozvoj již dlouhou dobu žádaný a také velmi aktuálním a probíraným tématem, v posledních letech se na tuto oblast zaměřuje řada různých výzkumů a také se objevuje stále pestřejší nabídka.¹³⁵ Tento rozvoj pedagogických pracovníků probíhá díky akreditacím udělovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a koná se v různých vzdělávacích institucích. Může se dít ale i neoficiální cestou tak, že se každý pedagog bude dobrovolně vzdělávat zrovna v té oblasti, která ho zajímá, například skrze odbornou literaturu.

Profesní vzdělávání pedagogů je složeno ze dvou samostatných částí, a to sice z profesní přípravy, tedy samotného adekvátního studia, a profesního rozvoje, kam spadají další složky, kterými se budeme zabývat níže. Odborně bychom tyto fáze mohli nazývat jako pregraduální a postgraduální vzdělávání.¹³⁶ Jsou zde důležité profesní standardy vycházející z klíčových kompetencí pedagoga.

Mnozí zastávají názor, že bez kariérního rozvoje pedagogů by výrazně klesala úroveň školství, je to tedy zcela nutné pro zachování kvality vzdělávacích institucí, s čímž my absolutně souhlasíme. Dalo by se říci, že cílem dalšího vzdělávání pedagogů je zkvalitnění

¹³⁴ VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

¹³⁵ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

¹³⁶ KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

výchovy a vzdělávání žáků. Aby tento proces mohl probíhat hladce, je nutný nejenom zájem ze strany pedagogů, ale i podpora od vedení školy.¹³⁷

Podle Heluse je dokvalifikování pedagogů nutné především proto, aby dokázali adekvátně čelit všem novým výzvám profese. Jako ony učitelké výzvy současné doby vnímá nekázeň žáků, minimální motivovanost k učení, kdy škola je až na samém okraji žákovského zájmu, množství sociálně patologických jevů a komplikované vztahy mezi žáky.¹³⁸ Vyplývá z toho, že profesní rozvoj by měl reagovat na aktuální poptávku, tedy rozvíjet pedagogy v tom odvětví, jež se toho času jeví jako nejpálčivější.

Prokopová a Lazarová k tématu říkají: „*Profesní růst je dlouhodobý proces, ke kterému dochází přirozeným postupem učitele skrze jednotlivé fáze profesionální kariéry... Tato kategorie má přímou souvislost s profesionálním a také osobnostním zráním učitele.*“¹³⁹ Jako důležité se nám zde jeví především zdůraznění osobnostního zrání učitele, které je občas opomíjeno, přitom je to zcela zásadní složka vývoje pedagoga.

Je pochopitelné, že s rozvojem moderních technologií se stále rozšiřuje škála forem dalšího vzdělávání. Možností jsou například návštěvy v hodině jiného kolegy, tedy hospitace a po nich následující diskuze. Velmi se osvědčuje sdílení zkušeností nejenom v rámci školy, ale i mezi vzdělávacími institucemi navzájem, třeba formou výměnných pobytů či nějakých společných akcí různých zařízení. Dále jsou využíváni externí lektori, kteří přichází z vně školy a mohou školit jednotlivce v jejich oboru i celé kolektivy, pochopitelně se ale také pedagogové mohou vzdělávat navzájem interně, v rámci jedné školy.¹⁴⁰ Čerpat se ale dnes dá i z internetových fór, školení on-line a podobně. Možností je tedy samostudium, studium ve škole, ale i mimo školu v jiných institucích.

¹³⁷ KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3. str. 19.

¹³⁸ KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3. str. 11.

¹³⁹ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

¹⁴⁰ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

Sdílením zkušeností ve školním prostředí přímo mezi pedagogy se více zabývaly i Smetáčková a Vozková. Ty hovoří o nutnosti setkávání se pedagogy pro navazování vztahů, tvorbu kolegiality, která je velmi nápomocná při následném profesním rozvoji a také jako prevence vzniku syndromu vyhoření.¹⁴¹ Taková setkávání mohou probíhat formálně i neformálně. Formální setkávání jsou efektivnější díky organizovanosti, pravidelnosti, naplněna profesními tématy. Právě toto formální setkávání se jeví velmi užitečným při profesním rozvoji učitelů. Díky tomu, že pedagog o praxi hovoří s kolegy, může své jednání podrobovat kritickému zkoumání a na základě toho ho rozvíjet. Jako velmi funkční se jeví i to, pokud při setkání vznikne profesní názorová tenze, ta může vést k hlubšímu ukotvení změny. Samozřejmě jsou ale na taková setkání kladeny jisté požadavky, například to, aby bylo zajištěno bezpečné a podporující klima kolektivu.¹⁴²

4.1.1 Psychologické a sociologické aspekty profesního rozvoje

To, zda se vůbec pedagog bude účastnit procesu dalšího vzdělávání, případně jakou formu zvolí, se odvíjí se různých faktorů. Zjednodušeně bychom je rozdělili na kontextové a osobnostní. Kontextovými faktory ovlivňujícími profesní rozvoj je například reálná nabídka do vzdělávání mimo školu pro jednotlivce, jde o dostupnost a obsah, ale i finance nebo klima školy. Klima v tomhle může hrát významnou roli, protože je otázkou vedení školy, jaký nastaví vztah k dalšímu vzdělávání, zda k tomu bude pedagogy motivovat, či nikoliv. Roli hraje i celospolečenské klima, které se třeba výrazně podepsalo na profesním rozvoji v období pandemie COVID-19. Z osobních faktorů můžeme uvést především osobnostní vlastnosti pedagoga, věk a fázi kariéry, předchozí zkušenosti, aprobaci, zájmy.

Z výzkumu Lazarové a Prokopové vychází, že učitelé nejvíce preferují formy dalšího vzdělávání mimo jejich domovskou vzdělávací instituci. Takové oblibě se těší zřejmě proto, že učitelé často o jiných variantách nemají přehled. Navíc tato forma je oblíbená i kvůli tomu, že se sami něco naučí, a ještě mohou opustit prostory školy, zkrátka podívat se zase

¹⁴¹ SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna VOZKOVÁ. *Učitelé sdílení profesních zkušeností: aktuální pohled z českých škol*. Pedagogika [online]. 30. 7. 2021. [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Hrad2/Desktop/Diplomka/1858-Text%20%C4%8DI%C3%A1nku-10643-1-10-20210730.pdf>.

¹⁴² SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna VOZKOVÁ. *Učitelé sdílení profesních zkušeností: aktuální pohled z českých škol*. Pedagogika [online]. 30. 7. 2021. [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Hrad2/Desktop/Diplomka/1858-Text%20%C4%8DI%C3%A1nku-10643-1-10-20210730.pdf>.

někam jinam, odpočinout si od kolegů a žáků, získat nové kontakty, relaxovat. V dotazníkovém šetření učitelé volali především po konání kurzů, které budou zábavné, na hezkých místech a setkávání se se starými známými.¹⁴³ Taková přání jsou pochopitelná a měl by na ně být brán zřetel, protože víme, že pozitivní naladění a emoce vydatnou měrou napomáhají efektivitě vzdělávacího procesu.¹⁴⁴

Volba toho, jakým směrem se bude ubírat další vzdělávání pedagogických pracovníků, je bez omezení a limitů. Nejčastěji si ale učitelé volí ta témata, u kterých pociťují mezery, nebo to, co je naopak „jejich“ téma a zajímá je, chtějí tedy rozvíjet dosavadní poznatky.¹⁴⁵ Setkáváme se se třemi cestami, podle čeho učitelé vybírají z nabídky. První je volba řízená nabídkou. Takoví pedagogové jsou motivováni primárně obsahem, tématem kurzu. Dalšími faktory výběru jsou místo konání a délka trvání akce, cena kurzu a reference od jiných osob. Dále tu je výběr podle příslušnosti. Mnozí učitelé jsou zapojeni do mimoškolních aktivit, přísluší k různým zájmovým skupinám. Sami pak mají tendenci se akcí takových skupin účastnit (dnes je to třeba projekt Hrdá škola, Kritické myšlení a další). Pochopitelně je tu větší hledisko sebereflexe, protože zde se učitel zaměřuje na něco, čemu se skutečně věnuje a nejen proto, že to bylo levné a blízko bydliště. Ukazuje se navíc, že díky angažovanosti je zde lepší schopnost aplikace získaných poznatků, než tomu bylo v prvním případě.¹⁴⁶ Otázkou tady pro nás je, jestli se ale naopak učitelé akcí neúčastní jenom proto, že jsou členy, ale jejich profesní kompetence to nerozvíjí.

V ideálním případě by si měl před výběrem z nabídky kurzů každý učitel vytvořit tak zvanou objednávku. To znamená odpovědět si na to, jaké mám aktuálně vzdělávací potřeby,

¹⁴³ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

¹⁴⁴ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

¹⁴⁵ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

¹⁴⁶ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

zde je nutná velká dávka sebereflexe. Dále jedinec řeší, čeho chce dosáhnout, co se chce naučit, takže si stanoví cíle a to, jaká má očekávání.¹⁴⁷

Celý proces profesního rozvoje je výzvou nejenom pro pedagogy, ale i vedení škol, případně organizátory vzdělávacích akcí. Lazarová a Prokopová v roce 2004 upozorňovaly na nutnost pedagogy více vzdělávat o samotném vzdělávání, reflektovat subjektivní otázky pedagogů a hledat na ně odpovědi.¹⁴⁸ Máme pocit, že tento prvek se do profesního rozvoje podařilo zahrnout a dnes, zřejmě i pod vlivem událostí posledních dvou let, je zde hojnost kurzů zaměřených na pedagogické sdílení dobré i špatné praxe, což hodnotíme jako velmi přínosnou aktivitu i z hlediska psychohygieny pedagogů.

¹⁴⁷ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

¹⁴⁸ LAZAROVÁ, Bohumíra. a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

5 Pandemie COVID-19

Označení koronavirus se souborně používá pro viry z čeledi Coronaviridae. Jde o čtyři čeledi virů, které způsobují onemocnění, jež mohou postihovat osoby i zvířata a lišící se různou měrou závažnosti. Pojmenování tyto viry získaly díky tradičnímu uspořádání na povrchu do tvaru sluneční korony.¹⁴⁹ Nemoc COVID-19 je vysoce infekční onemocnění šířící se kapénkami. Základními příznaky jsou nachlazení, bolest hlavy, zvýšená teplota a respirační obtíže. Mnohým osobám se poté přidružily i další indikace, jako třeba ztráta čichu či bolesti zad. Jedinec by měl zbystřit, pokud některé z výše zmíněných příznaků pociťuje. Potom je nutné provést testování a pozitivitu na vir potvrdit, nebo vyvrátit. Mezi nejohroženější osoby patří senioři, chronicky choří, lidé se sníženou imunitou či diabetem.

Co šíření viru alespoň částečně blokuje je tak zvané pravidlo 3R, tedy ruce (zásadní je pečlivá hygiena a užívání antibakteriálního gelu), roušky (zakrytí dýchacích cest ideálně pomůckami z vyšší kategorie, respirátory FFP2 a podobně) a rozestupy (alespoň dva metry). Dnes již také máme k dispozici očkovací vakcíny hned od několika různých společností.

5.1 Průběh pandemie

První případy osob nakažených novým typem koronaviru SARS-CoV-2 byly zaznamenány již v prosinci roku 2019 v čínské provincii Chu-pej, konkrétně v jedenáctimilionovém městě Wu-chan.¹⁵⁰ Ačkoliv vědci zvládli popsat strukturu viru, původ nemoci není dosud zcela známý, objevují se různé spekulace, odkud virus pochází.

První oficiální diskuze o covidu probíhaly v České republice již koncem ledna 2020, tou dobou se upozorňovalo na možná rizika, spekulovalo se o tom, jak kritické by proniknutí nemoci do naší země mohlo být, znali jsme již tragické scénáře z Číny. První vlna nemoci začala s prvními třemi potvrzenými pozitivními pacienty 1. března 2020. Následovalo několik dalších vln (zdroje se rozcházejí v tom, jak danou věc přesně počítat, přičemž prozatím (k listopadu 2021) byla každá vlna o poznání horší než ta předchozí, což posuzujeme podle počtu nakažených a zemřelých s covidem.

¹⁴⁹ Vláda ČR. *Informace ke koronaviru a nemoci covid-19*. [online]. 2020 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/aktualni-informace-ke-koronaviru-sars-cov-2-puvodne-2019-ncov-179250>

¹⁵⁰ WHO. *Coronavirus disease (COVID-19)* [online]. [cit. 2021-11-06]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

K dnešnímu dni (23. 11. 2021) s nemocí COVID-19 v České republice zemřelo již 32 304 osob. Ve světě celkově potom bylo přes pět milionů obětí.¹⁵¹

5.2 Distanční výuka

Distanční výuka je formou externího vzdělání, kdy jedinec dennodenně nedochází do vzdělávacího zařízení, ale učí se sám díky materiálům a podpoře on-line, jedná se o opak prezenční výuky. V novodobých dějinách naší země doposud neprobíhala plošná distanční výuka, jednalo se tedy o kompletně nové podmínky pro vedení škol, učitele, žáky a všechny ostatní účastníci se procesu vzdělávání. Během distanční výuky se začaly jako podpora hojně využívat různé on-line platformy na všech stupních vzdělávání.

Plošná distanční výuka na všech českých školách vlivem covidu začala oficiálně datem 10. 3. 2020. V tu dobu byla situace s nemocí COVID-19 kritická, reprodukční číslo R, tedy množství osob, které se nakazí od jednoho pozitivního člověka, výrazně stoupalo. I přesto se předpokládalo, že se bude jednat o nouzové řešení na pár dnů a žáci se brzy vrátí zpět do lavic. Nakonec se žáci skutečně do škol vrátili, ale až koncem května. Další ataka následovala na podzim téhož roku, když se epidemiologická situace opět rapidně zhoršila, a proto byly zavřeny školy. Konkrétně k uzavření a přechodu na distanční vzdělávání došlo 7. října a trvalo až do přelomu jara a léta následujícího roku.

Výrazně zasažena byla covidem oblast komunikace. A. N. Leont'jev o pedagogické komunikaci říká: „*Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.*“¹⁵² Najednou byl tento významný aspekt vzdělávání narušen. Komunikace nemohla probíhat face-to-face, ale jenom prostřednictvím on-line světa, z počátku ani to nebylo možné kvůli nepřipravenosti škol, což bylo náročné pro obě strany, žáky i učitele.

Distanční výuka se u nás v době pandemie COVID-19 realizovala dvěma způsoby, buď synchronně nebo asynchronně. Synchronní přístup, během kterého všichni žáci pracovali

¹⁵¹ Ministerstvo zdravotnictví ČR. *Onemocnění aktuálně* [online]. [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19>

¹⁵² NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1. str. 26.

společně za pomoci videohovorů, výrazně převažoval. Z doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) k distanční výuce a duševnímu zdraví ale vyplývá, že asynchronní výuka je ze své podstaty vhodnější. Je více orientována na jedince a jeho specifické potřeby. Synchronní výuka nastavuje jednotné tempo pro všechny, bez ohledu na jedince a jeho individualitu. Navíc asynchronní hledisko je praktické pro domácnosti, ve kterých se například výuky účastnilo více dětí, ale měli jenom jedno zařízení k přehrávání výuky či nedostatek klidných koutů ke studiu. Rodiče sice vyžadují nejvyšší možné množství synchronní výuky, ale pro efektivitu vzdělávání je doporučeno zajistit vyváženost obou typů s mírnou převahou způsobu asynchronního, který by ovšem měl být aktivně řízen učitelem. Oba dva způsoby výuky by měly být také doplňovány aktivitami konanými off-line. Poměr přístupů a délka jednotlivých částí jsou přímo závislé na stupni vzdělávání. Jiné podmínky platí pochopitelně pro žáky druhé a deváté třídy.¹⁵³

Doporučení MŠMT se nezabývá pouze synchronností a asynchronností výuky, ale i dalšími oblastmi. Hovoří třeba i o poskytování individuálních konzultací, které mají poskytnout kontakt s každým žákem ve třídě tak, aby nikdo nezůstal vyčleněný a bez možnosti se vzdělávat. Zároveň jsou dobrým nástrojem pro udržování duševního zdraví.¹⁵⁴ Duševnímu zdraví metodika věnuje velký prostor. Zabývá se jím v souvislosti se žákem, zaměstnancem školy i rodičem. Velmi přínosná je pasáž, která upozorňuje na signály značící ohrožené dítě. Těmi může být například snižující se zájem o vzdělání a aktivní zapojení se do hodin, pravidelná neúčast na on-line hodinách, zhoršující se prospěch, časté vyžadování asistence dospělé osoby, ale třeba i plnění úkolů v domácnosti, které jsou nepřiměřené věku dítěte, zmenšující se zájem o sociální interakci, toho všeho a mnohého dalšího by si měl pedagog všímat.¹⁵⁵

¹⁵³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro distanční vzdělávání*. [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: file:///C:/Users/Hrad2/Desktop/Diplomka/metodika_DZV_23_09_final.pdf.

¹⁵⁴ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro distanční vzdělávání*. [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: file:///C:/Users/Hrad2/Desktop/Diplomka/metodika_DZV_23_09_final.pdf.

¹⁵⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro distanční vzdělávání*. [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: file:///C:/Users/Hrad2/Desktop/Diplomka/metodika_DZV_23_09_final.pdf.

A oblasti zaměřené na pracovního škol se pozornost věnovala například tak zvanému odbřemenění učitelů vytížených on-line výukou, tedy prominutí administrativních povinností a jejich převelení na jiné zaměstnance. Pochopitelně pedagogové, kteří jsou v psychické nepohodě, nemohou podněcovat psychickou pohodu ve výuce, takže je třeba o tuto složku pečovat.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro distanční vzdělávání*. [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: file:///C:/Users/Hrad2/Desktop/Diplomka/metodika_DZV_23_09_final.pdf.

PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část práce podává základní informace o oblastech, které se při rozhovorech s učiteli jevily jako nejpalčivější. Na tato data nyní naváže empirická část, jež si klade za cíl představit konkrétní zkušenosti pedagogů s distanční výukou, s připraveností učitelů na tento typ výuky i jejím vlivem na psychický stav pedagogů.

V praktické části naší práce budeme analyzovat polostrukturované rozhovory, které jsme vedli s učiteli určitých typů škol. Nejprve jsme realizovali tři rozhovory s pedagogy působícími na víceletých gymnáziích. Začalo se ale vyjevovat, že v tamějších podmínkách nenastaly téměř žádné obtíže. Všichni učitelé shodně odpovídali, že byli adekvátně připraveni, proškoleni vedením instituce, pocíťovali podporu, žáci byli spolupracující a celá distanční výuka probíhala bez větších zádrhelů. My jsme ovšem měli indicie z veřejného prostoru, že ne na všech typech škol tomu bylo stejně. Proto jsme se rozhodli změnit výzkumný soubor a zaměřili jsme se více na střední odborné školy, kde se obecně dbá více na odbornou přípravu, pedagogové jsou často odborníky ve svém oboru a ta obecná příprava není tak masivní. Naše předpoklady se naplnily a mezi těmito učiteli jsme začali objevovat velké rozdíly v připravenosti, prožívání distanční výuky, schopnosti adaptace a dalších oblastech. Proto jsme tedy finálně naše zkoumání zaměřili právě na ně.

6 Metody práce

Výzkumné otázky

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaký vliv na středoškolské učitele měla doba distanční výuky na jaře a podzim roku 2020. Zajímal nás především jejich psychický stav a s tím související osobní nástroje psychohygieny, oblast profesního rozvoje a další. Proto jsme si jako základní výzkumné otázky zvolili následovné: 1) K jakým změnám v přístupu k výuce došlo u pedagogů zasažených distanční výukou?; 2) Jak byl distanční výukou ovlivněn psychický stav učitelů?; 3) Co z nově nabytých zkušeností by učitelé rádi využívali i v budoucnu?

Výzkumné metody

Při zkoumání jsme využívali kvalitativní metodologii. Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli středních odborných škol, kteří vyučují především

teoretické předměty. Znění otázek a jejich pořadí se měnilo s každým rozhovorem podle aktuální potřeby. Snažili jsme se zohledňovat přirozené podmínky každého respondenta a dbát na odlišnosti. Především proto jsme volili právě polostrukturované rozhovory, jejich velkou výhodou je také možnost reagovat na původně nezamýšlená témata a probrat je tak více do hloubky.

Rozhovory probíhaly v létě roku 2021 po tom, co téměř celý uplynulý školní rok, a ještě druhé pololetí předcházejícího školního roku, probíhala distanční výuka kvůli silným atakám pandemie COVID-19. Hovoříme především o počátcích distanční výuky, takže o jaru roku 2020, a následném podzimu roku 2020, kdy už pedagogové měli šanci uplatňovat nabyté zkušenosti. Rozhovory se konaly v neformálním prostředí kavárny mimo školu a trvaly většinou kolem 45 minut, některé až hodinu.

Před započítáním rozhovoru byli všichni seznámeni s cíli našeho výzkumu a také základními tématy, o kterých rozhovor povedeme. Všichni také dali souhlas se záznamem rozhovoru na diktafon a jeho následným doslovným přepisem. S některými respondenty máme nastaven neoficiální vztah, pro zachování autenticity jsou i tyto rozhovory přepsány doslovně, včetně užívání tykání.

S přepsanými rozhovory jsme dále pracovali pomocí kvalitativní analýzy. Nejprve jsme si označovali za pomoci barev informace, které spolu nějak souvisí. Na základě tohoto prvního kroku vznikly různé kategorie, do kterých jsme potom vyslechnuté informace rozřazovali podle významové blízkosti. Následovalo vyhledávání vzájemných vztahů mezi samotnými kategoriemi.

Výzkumný soubor

Výběr účastníků rozhovoru byl tvořen šesti pedagogy. Čtyřmi ženami a dvěma muži, což zhruba odpovídá zastoupení žen a mužů v učitelské populaci na středních školách v České republice. Podle dat MŠMT bylo ve školním roce 2012/2013 zaměstnáno na pozici učitel či učitelka na středních školách 59,1 % žen a 40,9 % mužů.¹⁵⁷ Věk respondentů byl v rozmezí od 26 let až do 67 let věku. Délka praxe v oboru pak byla velmi odlišná, od 1,5 roku po 40

¹⁵⁷ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Stav genderové rovnosti* [online]. [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/proc-je-dulezite-se-zabyvat-genderovou-rovnosti-v-kontextu>.

let. Všichni respondenti jsou aktuálně zaměstnání na střední odborné škole na plný úvazek, vykonávají týdně 22 hodin přímé pedagogické činnosti a 18 hodin doplňkových činností. Zároveň také všech 6 účastníků rozhovoru bylo aktivní v učitelské praxi v době pandemie COVID-19, takže mají osobní zkušenost s distanční výukou v počáteční fázi na jaře roku 2020 i později, především na podzim téhož roku.

Výběr konkrétních pedagogů byl podmíněn nutností vysokoškolského vzdělání (ukončené nebo probíhající) a působením na konkrétním typu školy, tedy na střední odborné škole, a to v době distanční výuky na jaře a na podzim roku 2020. Volili jsme zároveň pedagogy, se kterými jsme se již delší dobu znali, a to především proto, aby bylo snáz nastaveno bezpečné klima díky již vybudované důvěře, rozhovor byl uvolněný a neměli obavy z vyzrazení nebo zkreslení informací.

Z důvodu ochrany soukromí budeme respondenty uvádět pod smyšlenými jmény. Pro přehlednost zde uvedeme základní údaje o nich, a to věk, délku praxe ve školství, typ školy, na které v námi sledované době působili a jejich předmětovou specializaci.

Petře je 26 let, ve školství se pohybovala už během dokončování vysoké školy pedagogického zaměření, ale na plný úvazek pracuje rok a půl. Na jaře a podzim roku 2020 byla učitelkou na střední odborné škole, zaměřovala se především na český jazyk a základy společenských věd.

Markétě je 45 let. Její praxe je podstatně delší, než jak tomu bylo u Petry, čítá 13 let, a to po celou dobu na jedné škole, konkrétně na střední odborné škole. Vyučuje především teorii odborných předmětů, jako je zdravotní péče, profesní komunikace a podobně.

Božena je nejstarší z respondentů, je jí 67 let. Praxi ve školství má mnohaletou, konkrétně vyučuje na střední odborné škole již 40 let. Její hlavní a také nejoblíbenější předměty jsou pedagogika a psychologie.

Zuzaně je 35 let, délka praxe u ní čítá 6 let. Po celou dobu působí na stejné střední odborné škole, kde vyučuje angličtinu a psychologii.

Marek se narodil v roce 1988, takže aktuálně mu je 33 let. K práci pedagoga nastoupil hned po dokončení vysoké školy, což je před 7 lety. I on je po celou dobu věrný svému prvnímu zaměstnání, střední odborné škole, kde vyučuje biologii a tělocvik.

Jaroslavovi je 57 let. Většinu dosavadního života pracoval jako strojař, před 3 lety ale udělal významnou změnu a stal se učitelem na střední odborné škole. Zabývá se technickými předměty, jeho doménou je fyzika a matematika.

7 Analytická část

V této části budeme analyzovat data získaná během polostrukturovaných rozhovorů. Informace z nich budeme pro přehlednost dělit do více menších částí – získaných kategorií podle logické souvztažnosti.

Technická nepřipravenost

První věc, ke které se začala směřovat většina rozhovorů po tom, co jsme zmínili distanční výuku, byla značná nepřipravenost pedagogů. Na tento fakt naráželi všichni respondenti a všichni se také právě shodovali na tom, že si právě i oni přišli nedostatečně připraveni v různých oblastech pedagogického působení. Tento problém se týkal všech bez ohledu na věk, specializaci, délku praxe. Pro některé to pochopitelně bylo tíživější a těžší, jiní nedostatky doháněli rychleji, prvotní jistotu ale neměl nikdo z respondentů.

Nepřipravenost se projevovala v několika oblastech, jako první ale většinou byla zmiňována nepřipravenost technická. Pod tím se ukrývá mimo jiné základní schopnost uživatelské práce s počítačem, kterou ne všichni pedagogové měli, stejně tak například užívání pedagogických aplikací, jako jsou Bakaláři, ale i pokročilejší využívání streamovacích platforem, různých programů.

Zajímavé bylo, že od některých pedagogů byla schopnost **zvládnání práce s počítačem a technologiemi** očekávána naprosto automaticky. Tento předpoklad byl především obecně u mužů, jak sami Marek i Jaroslav potvrdili. U Marka ještě hrál roli jeho nižší věk, jelikož je ve společnosti přesvědčení, že mladší generace zvládají práci s technologiemi obecně lépe, což je také ale ve většině případů pravda. Na tento faktor reagovala i Petra slovy: *„Třeba ještě nemáme najetý nějaký strnulý způsob, profesní zlovyky, jsme asi přizpůsobivější, zvyklí se učit novým věcem, takže ta adaptace proběhne snáz než u někoho, kdo to třeba dělá stejně už dvacet let.“* Toto společenské mínění potvrzovala i Božena, nejstarší z respondentů: *„Já ti byla úplně v koncích. Běžně mám v kabinetu mladou kolegyni, ta mi se vším strašně pomáhá, já to nikdy dřív nepotřebovala a už se mi to nechce učit, tak ji vždycky v pátek poprosím, aby mi zapsala všechno do těch Bakalářů, já si to jinak totiž píšu takhle do sešitu k sobě. Najednou jsem s tím musela sama doma pracovat a ono to nešlo.“*

Třetí skupina, po mužích a mladých, u které se předpokládala automaticky zvládnutá práce s technologiemi, byli učitelé technických předmětů. U nás tento vzorek zastupoval pouze Jaromír, který se ale jasně vyjadřoval k tomu, že on byl většinou odbýván slovy: „*Vždyť jsi to dělal celý život, tak co ti na tom nejde.*“ Nikoho už příliš nezajímalo, že ale jeho náplní práce nebyla činnost s pedagogickými platformami atp. Sám ale přiznává, že celoživotní aktivita se stroji, jejich programování, může celý proces učení značně usnadňovat a zrychlovat, jako tomu bylo právě u něj.

Pokud bychom to měli shrnout, domníváme se, že ačkoliv se společnost domnívá, že pro muže je práce s technikou snazší, nemusí tomu tak vždy být, stejně technicky zdatné mohou být i ženy, jen u nich se to neočekává. Co naopak skutečně může pomoci, je nižší věk, ve kterém se ještě učíme snadněji, a předchozí zkušenosti s využíváním podobné techniky.

Specifickou skupinou pak ještě mohou být začínající učitelé, mezi kterými byla Petra. Ta začala učit v únoru roku 2020, přičemž o měsíc později byla zahájena distanční výuka. Schopnost samotné práce s počítačem pro ni nebyl problém, jak jsme již zmiňovali výše, onu technickou nepřipravenost pociťovala především v oblasti **neznalosti pracovních programů**, jako jsou třeba Bakaláři. „*Na druhou stranu, já třeba nevěděla, jak zapisovat pořádně do třídnice, tápala jsem i v těch základních věcech. Třeba zápis známek na pololetí, tvorba reálných slovních hodnocení, úprava tématického plánu, to bylo fakt náročný. Asi kdybych tohle už někdy předtím dělala přímo ve škole nebo nám to ukázali na vysoký, bylo by to pro mě při distančce podstatně snadnější, takhle to bylo vždycky na dlouho, strašlivej proces.*“

Kde nedostatky a obtíže pociťovali dle rozhovorů úplně všichni, bylo využívání **streamovacích platforem či různých aplikací**. S nimi předchozí zkušenosti neměl nikdo a v počátcích působily velké obtíže. Nejprve je školy neměly k dispozici, když už se jim podařilo nějakou aplikaci zajistit, neuměli s ní zacházet učitelé ani žáci. Z počátku tak distanční výuka stagnovala, úkoly se posílaly maximálně po e-mailu nebo je rodiče osobně museli vyzvedávat ve škole. Schopnost reálného využívání a vnímání moderních technologií jako podpůrného a skutečně užitečného nástroje se dostavilo spíše až v podzimní vlně. Někteří si nakonec streamovací platformy natolik oblíbili, že je i dnes běžně využívají ve

školních záležitostech. Například Jaromír říká: „*Znalost a uživatelská práce s Teamsy,¹⁵⁸ Zoomem, Meetem, to pro mě dřív byla velká neznámá. Teď je ale třeba stále využívám, například na konzultace, třídnické hodiny, pohovory s rodiči. Zvykli jsme si všichni pracovat i po večerech, a tak nám, jako mně, mým studentům a jejich rodičům, vyhovuje si zavolat on-line z domova.*“

Začátky byly těžké, tak jsme si kladli otázku, co učitelům pomáhalo v **překonávání technické nepřipravenosti**. Opakovaly se stále dva hlavní podpůrné faktory, a to sice vysoká škola a kolegové. Markéta s Petrou velmi vyzdvihovaly první ze zmiňovaných. Markéta konkrétně hodnotila přínos dodatečného studia na vysoké škole následovně: „*Dřív jsem s počítačem neuměla vůbec. Na vešce jsme měli dva semestry práce s ním, což mi do začátku strašně pomohlo... Za to, že jsem věděla jak na to, vděčím vysoký. Z fakulty jsem měla všechny ty typy, od nich jsem odpozovala, co je a není možný.*“

Nové způsoby ve výuce

Technické nedostatky, které pociťovali pedagogové, jsme již popsali. Zaznamenali jsme ale ještě řadu dalších nedostatků, které už ovšem nebyly technické povahy, proto je budeme rozebírat zde odděleně. Stále se budeme zaměřovat spíše na pedagogické záležitosti.

Zuzana jako velký problém uváděla například nutnost přehodnotit veškeré dosavadní **metody práce**, které do doby distanční výuky využívala. Najednou musela volit jiné způsoby práce, samotný výklad, tedy frontální výuka, se jevila jako nefunkční, protože při ověřování znalostí byly výsledky nedostatečné. Žáci se velmi snadno nechávali rozptýlit okolím, jelikož neměli přímý dohled učitele a spolužáků, a tak mnohokrát v půlce výkladu přestali vnímat a nedokázali nové poznatky zachytit a uchovat. Zuzana musela tvořit prezentace, používat více videa, animace. Zároveň postupem času začala i více upřednostňovat samostatnou práci každého žáka před neustálými společnými hovory, které neberou v potaz individualitu jedince. Obdobně se vyjadřovala i Markéta. Marek si pod vlivem událostí založil kanál na YouTube, kam pravidelně umisťoval nová vzdělávací videa nebo lekce cvičení. Často tedy naši respondenti byli nuceni změnit metody práce, upustit od

¹⁵⁸ Microsoft Teams je streamovací platforma umožňující textovou komunikaci, videohovory, sdílení souborů, datové úložiště. Mimo MS Teams byly během distanční výuky využívány také jiné platformy, například Zoom nebo Google Meet.

frontálního výkladu a více dbát na individuální potřeby jedince, především odlišné tempo práce. Nebylo tomu tak ale ve všech případech, Jaroslav celou situaci komentoval následovně: „Škola nás tlačila k tomu, abychom všechny hodiny vedli pomocí videohovorů pro všechny žáky najednou. Bylo velmi žádoucí do nich během té doby nacpat frontálně informace, aby se odškrtla položka v tematickém plánu, a hlavně bylo splněno.“ Konkrétně v jeho případě ke změnám docházelo, ale protože to z pohledu školy nebylo žádoucí, změny nebyly v takovém rozsahu, v jakém by zřejmě mohly být, pokud by škola byla progresivnější.

Hojně se řešila i otázka **přezkušování a hodnocení žáků**. Klasické písemné práce nepřicházely v úvahu, stejně tak ústní zkoušení. Pedagogové začali hodnotit více samostatnou práci, různé projekty, kdy ale dle slov Boženy často museli učitelé slevit z jakýchkoliv nároků a být vděční i za to, že žáci vůbec něco odevzdali, protože toho měli opravdu mnoho a bylo nad jejich síly všemu dávat maximální péči a úsilí. Mnozí se k tomu potýkali s obtížemi s disciplínou a sebekázní, byl úspěch, když dokázali sami dohlížet termíny odevzdání.

Od sumativního hodnocení často školy přecházely k hodnocení formativnímu. Petra k tomuto říká: „Formativní hodnocení sice bylo strašně náročný, měla jsem snad sto žáků a každému to extra psát... Ale oni si tak aspoň něco z té výuky odnesli. Nebyla to jen trojka, kdy přesně nevěděli, za co ji dostali, ale měli k tomu komentář, co by mohli pro příště zlepšit, kde vnímáme jejich mezery, mohli jsme je tak supově povzbudit, protože pro ně to bylo taky těžký.“ Některé školy ale v tomto změny nedělaly a řídily se stejnými principy jako během běžné výuky, protože například tamější učitelé nevěděli, co to formativní hodnocení je a jak by se s ním mělo pracovat. Takto situaci v jejich škole hodnotili Jaroslav a Božena.

U většiny pedagogů muselo dojít k **redukci množství učiva**, jelikož původní obsah během distanční výuky nezvládli pojmout i v případě, kdy byl zachován běžný počet výukových hodin. Jaroslav na toto narážel hned v úvodu našeho rozhovoru, kdy zmiňoval, že se začátkem nového školního roku měl mnoho práce s redukcí tematických plánů, protože řadu témat vynechal a věnoval se radši tomu podstatnému déle a více do hloubky. Zdržení nastalo i kvůli již výše zmíněné nevoli na straně školy k novým metodám práce. „Je s tím teď dost práce, na druhou stranu ale jsem fakt vynechal takový ty zbytečnosti, které se probíraly spíš

z nějaké tradice, že se to tak vždy dělalo, než že by to bylo nějak zásadní a přínosné pro děti.“

Za nedostatky netechnického charakteru byly nejčastěji považovány nevyhovující metody práce, které musely být přehodnocovány a přizpůsobovány podmínkám distanční výuky. Od toho se odvíjely i změny v ověřování znalostí a dovedností a často i přechod k jinému způsobu hodnocení, především tomu slovnímu. Distanční výuka také způsobila redukci množství probíraného učiva.

Sociální izolace

Kromě nedostatků technických a obecně obtíží souvisejících s výukou, jejími metodami, hodnocením a podobně, jsme od všech respondentů slyšeli o tíživosti sociální izolace během období distanční výuky.

Jelikož došlo už na jaře roku 2020 k velkým omezením pohybu občanů České republiky, mnozí zůstali zavření ve svých domácnostech bez jakéhokoliv sociálního kontaktu, kromě těch zcela nejbližších, se kterými domácnost sdíleli. Učitelé, kteří jsou běžně zvyklí být neustále v obklopení lidí, reflektovali tuto situaci jako velmi nešťastnou a vůbec snad nejtíživější.

Měli bychom začít tím, že ve chvíli, kdy jsme se respondentů dotazovali na jejich **osobnostní vlastnosti**, to, co jim dává předpoklady k tomu, být dobrými učiteli, všichni do jednoho začali obratem mluvit o své extrovertnosti a zálibě ve sdílení a trávení času s dalšími osobami. Petra se například popisovala následovně: *„Tak já jsem třeba o dost živější, fakt extrovert spokojeněj v obklopení lidí. Jasně, někdy chci klid, ticho, když je těch lidí pořád moc, ale nestává se mi to zas tak často.“* Najednou o možnost interakce s větším množstvím osob přišli.

Komunikace probíhala především on-line, ta mimo počítač musela být omezena. Učitelé přišli o možnost se žáky komunikovat osobně přímo ve škole, zbyly jim tak případně jenom videohovory. S rodiči povětšinou již před distanční výukou komunikovali především pomocí telefonu či e-mailu, což bylo zachováno. Dle slov Marka ale byla komunikace s rodiči během distanční výuky paradoxně posílena. *„Potřebovali jsme trochu součinnost od rodičů, říct jim, co děláme, co by mohli dělat oni. Kolikrát i oni sami chtěli konzultaci,*

protože třeba nevěděli, jak dítěti doma vysvětlit tohle či ono.“ Božena dokonce zmínila, že teď zpětně vidí, že distanční výuka jí pomohla se s rodiči více sblížit: „To víte, když jim vidíte tou kamerou domů, znáte všechny členy domácnosti včetně zvířat, máte k sobě najednou tak nějak blíž.“

Obecně ale vnímáme problém sociální izolovanosti jako velmi palčivý. Někteří pedagogové měli po návratu do normálního režimu **obtíže fungovat znovu ve třídě**. *„Najednou bylo tak strašně těžký si před ně stoupnout. Oni furt jen mluvili, byli úplně mimo a já se jen modlila, ať už je konec. Třeštila mi z toho hlava a každý ráno po cestě do práce se mi dělalo zle.“* informovala Petra, která dokonce uvažovala o tom, že ve školství skončí.

Prožívání distanční výuky

Období pandemie bylo u jedinců pochopitelně spojené s různými výkyvy nálad, psychickou nerovnováhou, narušením psychického zdraví. Tento jev se týkal i našich pedagogů. Duševní rovnováha byla narušována především **pocit strachu, ztrátou motivace a obtížemi se sebepojetím**.

Obecně bychom řekli, že muži, tedy Marek s Jaroslavem, celou situaci prožívali klidněji. Když jsme se ptali na emoce, které pociťovali, nezmiňovali nic neobvyklého ani neadekvátního. Mluvili o celkové **únavě, stresu, občasně demotivovanosti** z toho, že věci nefungují tak, jak si představovali, především komunikace a aktivita ze strany žáků.

Ženy své prožitky spojené s touto dobou **komunikovaly otevřeněji a aktivněji**. Například Petra velmi otevřeně reflektovala, že tou dobou pociťovala velký strach a úzkost. Strach především kvůli samotné chorobě a snadné nákaze, jelikož bydlela ve společné domácnosti s babičkou a bála se, aby ji nenakazila, proto pak pro ni byla obtížná i návštěva supermarketu. K otázce pocitů z distanční výuky řekla: *„No, já si přišla úplně k ničemu, totální bezmoc. Brala jsem to jako svoje osobní totální selhání. Prostě jsem tam byla od toho, abych jim předávala nějaké věci, znalosti, a nedokázala jsem to zajistit, protože jsem sama nevěděla, co mám dělat a nikdo mi nepomohl. Navíc se se mnou nikdo nechtěl bavit, pomoci mi, přitom já se snažila rozkrájet pro všechny, tak to bylo takový nevyrovnaný. Já si přišla ztracená, totálně demotivovaná, věčně unavená, pasivní, bez energie a nápadů.“*

Hodně jsme se v rozhovorech setkávali také s pojmem **demotivovanosti**. Ztráta motivace se dostavovala z různých důvodů. U někoho to bylo spojené s nedostatečným finančním ohodnocením, kdy během distanční výuky přibývaly povinnosti i odučení hodiny, kvůli úbytku pedagogů, mzda ale navýšena nebyla. Jindy o motivaci učitelé přicházeli proto, že nedostávali dostatečnou zpětnou vazbu od žáků. Pouze několik hodin mluvili oni sami do ikon, žáci si odmítali zapínat kamery, odpovídali velmi sporadicky, většinou pouze po vyvolání jménem. U některých učitelů to způsobilo nejenom nechuť k další práci, ale i **tázání po vlastní hodnotě**, jak jsme to mohli pozorovat například u Petry. Objevovaly se otázky, zda jsou zasažení jedinci dobrými učiteli, když s nimi žáci odmítají komunikovat, jestli nejsou nudní, otravní a podobně.

Emoce byly většinou nestálé, jako je to typické pro vypjaté situace. Pro pedagogy bylo velmi **náročné udržovat si psychické zdraví**. Známe ale mnoho případů učitelů, kteří situaci nezvládli a s učitelskou profesí se radši rozloučili.

Pochopitelně ale i mezi ženami učitelkami byly takové, které vzniklou situaci zvládaly **s relativním klidem a bez větších obtíží**. Takto svůj zážitek reflektovala Markéta, která po překonání prvotních zádrhelů, kdy se musela naučit ovládat technologie a podobně, byla z celé této doby nadšená. *„Já vím, ono je to hloupý, když tolik lidí se trápilo. Ale já zažívala v tu dobu fakt krásný chvíle. Kolikrát třeba rodiče zaslechli kousek z distanční výuky a pak mi psali nebo volali, že se jim to líbilo, to byla třeba taková zpětná vazba, kterou bych jinak absolutně neměla šanci dostat. To bylo velice příjemný.“* Zmiňuje tady vliv dalšího důležitého prvku, a to je zpětná vazba. Díky tomu, že jí Markéta měla dostatek a byla pozitivní, pomáhalo jí to překonávat náročnou dobu, navíc ji to podněcovalo k další práci, stalo se to silnou motivací.

Prožívání bylo tedy silné i normální, pozitivní i negativní. Velký vliv na to měla míra **motivovanosti jedince**. U jedinců motivovaných třeba hezkou zpětnou vazbou, byly prožitky pochopitelně pozitivnější. Jaroslav zmiňoval právě **zpětnou vazbu od žáků** jako jeden ze zásadních faktorů, které mu pomáhaly udržovat se motivovaný k práci. Markéta vyzdvihovala také zpětnou vazbu od žáků, a především rodičů jako skvělý nástroj pro chuť dále pracovat a stále se zdokonalovat.

Naopak ti, kteří nebyli dostatečně motivovaní, například pobírali menší mzdu, než si představovali a pozitivní zpětné vazby se také nedostávalo, přicházely prožitky bouřlivější a také negativnější. Ukazuje se zde důležitá role udělování zpětné vazby a motivování zaměstnanců. Mezi nejčastěji se objevující emoce patřil strach a nejistota.

Žáci a jejich situace

I když jsme se snažili mapovat především náročnost distanční výuky u učitelů, nemůžeme vynechat ani žáky a jejich prožívání. Už jen proto, že sami pedagogové měli tendenci mluvit více o prožívání jejich žáků než o sobě samých.

Začneme tím, jak byla celá tato situace **vnímání veřejností**. Učitelé například hovořili o tom, že oni se ve vztahu k jejich osobě setkávali se **dvěma různými přístupy**. O prvním pohledu z venku říkala Božena následovně: „*Já měla celý život pocit, že se na nás učitele koukají skrz prsty. Vždycky se říkalo, že jsme pořád doma a bereme za to spoustu peněz. A najednou se to otočilo, rodiče si zkusili děti učit spoustu věcí doma a zjistili, že to zas taková sranda není. Pak za mnou mnozí přišli nebo i volali a strašně děkovali, že to dělám skvěle opravdu mě obdivují.*“ Část veřejnosti tedy učitele začala vnímat **s větším respektem**. Mnozí ale naopak argumentovali, že pedagogové jsou celou dobu doma a nic nedělají, jenom koukají do počítače, což lze označit jako **dehonestující přístup**. A pohled na žáky byl dle slov našich respondentů převážně obdobný jako na pedagogy ve druhém případě. Tedy že nic moc nedělají, oproti prezenční výuce ve škole jsou neaktivní a jejich vzdělání nedosahuje takových výsledků a kvality.

Realita distančního vzdělání u žáků byla ale **z pohledu učitelů** velmi odlišná oproti tomu, jak to vnímala velká část veřejnosti. Marek toto období hodnotil jako psychicky extrémně náročné pro všechny žáky. I oni zažívali frustraci ze sociální izolace, chyběli jim spolužáci, přátelé, často byli zavření doma i několik týdnů v kuse. Stejně jako učitelé si museli zvykat na **nové technologie, metody, způsoby hodnocení, ověřování znalostí** a další, stejně tak na tom byli i žáci, pro ně to také byla zcela nová situace. Před začátkem distančního vzdělávání používali pouze občasně e-mail, jak nám referovali účastníci rozhovorů, poté se museli naučit ovládat streamovací technologie a mnohé další aplikace, které sice hodnotili jako zajímavé a pro výuku obohacující, ale často také náročné na obsluhu v porovnání s náročností prezenčního vzdělávání. Objevovaly se i různé logistické obtíže. Například

rodiny čítající více členů řešily často situaci, kdy všechny děti potřebovaly být zároveň připojeny kvůli synchronní výuce přes videohovor, zároveň rodiče potřebovali pracovat, protože byli na home office. Zařízení přitom bylo v celé domácnosti pouze jedno. Učitelé se vůči tomuto dle slov Markéty snažili být chápaví. V některých situacích ale tohoto pochopení žáci i zneužívali.

Zuzana hovořila o mnohých **změnách v psychice**, které u žáků pozorovala. *„Docela záleželo na povaze žáků. Ti, kteří byli extrovertní moc problémy neměli, v pohodě se zapojovali. Ale introverti, těch mi bylo líto. Pro ně bylo strašně těžký mluvit do kamery, když ta pozornost byla jenom na nich, ve třídě se pořád tak nějak ztratí v davu.“* I další učitelé reflektovali náročnost distanční výuky pro mnohé žáky z důvodu uvalení velké pozornosti na každého zvlášť. Některé žáky toto natolik odrazovalo, že se stávali stále méně aktivními, nepřipojovali se do výuky včas, někdy se přestali připojovat úplně. Učitelé pak neměli kontrolu nad tím, co se s danými žáky děje a vzdělávací proces byl značně zpomalen. Petra také hovořila o strachu, který žáci zažívali, ale též o postupné ztrátě motivace z důvodu nízké míry empatie ze strany učitelů. *„Strašně moc učitelů u nás to neřešilo. Prostě si zapnuli Meety a něco tam hodinu pronášeli do kamery, nezeptali se, jestli jim někdo rozumí, jestli to chápou. Čím dál víc pak ty děti přicházely o motivaci, protože měly pocit, že jim učitelé nerozumí, hodně se odcizily se spolužáky ve třídě. Někteří učitelé jim prý říkali, že stejně nic celý dny nedělají, tak ať makají aspoň v jejich hodinách, hrůza.“*

Učitelé také často zmiňovali, že u žáků zaznamenali značné **změny v jejich vztazích**. Změnily se vztahy s vrstevníky, spolužáky, učiteli, rodinnými příslušníky. Často se žáci pod vlivem této dlouhotrvající situace začali uzavírat sami do sebe, protože pochopení nenacházeli nejenom u učitelů, ale ani u rodinných příslušníků. S vrstevníky vztahy ochably především proto, že se zkrátka nevidali a komunikace skrze sociální sítě je s délkou trvání distanční výuky stále méně bavila a také méně vyhovovala jejich potřebám. *„Mnozí žáci, kteří dříve skvěle fungovali, byli otevření, komunikativní, jsou dneska třeba i v péči psychologů, psychoterapeutů. Přišli o kamarády, nekomunikují s rodinou, straní se všeho a všech. Já jich mám takových ve třídě z pětadvaceti sedm. Někteří mají takové záchvaty paniky a úzkosti, že klidně omdlí, protože nemůžou dýchat.“* komentuje současnou situaci po návratu k prezenční výuce Jaroslav.

Sociální opory

Výše jsme se vyjadřovali k silným negativním emocím vůči nastalé situaci. Období pandemie velmi zasáhlo i osobní životy učitelů. Naštěstí všichni měli nějakou sociální oporu, která mohla **pocházet z různých zdrojů**. Velmi často je nacházeli například ve členech domácnosti, se kterými tou dobou asi vykazovali i nejvyšší míru komunikace. Právě se členy domácnosti ale byly často vztahy komplikované, protože najednou spolu všichni trávili většinu času, na což nebyli zvyklí.

Obtížné bylo i to, kdy doma najednou zůstaly čtyři osoby, ale k dispozici byly jenom dva pokoje, takže každý neměl nějaký svůj kout, ve kterém měl osobní prostor a klid na práci. Toto jako velmi náročný faktor zmiňovala Zuzana, zároveň se s tímto jevem často setkávala i u svých žáků. Zuzaně to bohužel zkomplikovalo vztah, který se nakonec s partnerem rozhodli ukončit. *„Byli jsme spolu pořád, všude, mezi čtyřma stěnami. Kam jsem se podívala, byl on. Navíc já učitelka, on učitel, oba vystresovaný, prostě to nedopadlo dobře. Nedokázali jsme si vzájemně pomoci, jak jsme byli oba mimo a zavalení.“*

Jaroslav velmi oceňoval svou manželku, která mu byla velkou oporou, i když sám uznával, že občas měl stavy, kdy nebyl zrovna ideálním partnerem, nyní vnímá jejich vztah jako pevnější a semknutější.

Díky těmto příkladům zase vidíme různé vlivy pandemie na mezilidské vztahy. Pro mnohé partnerské vztahy to bylo silné prověření, protože spolu často zůstali doma zavření i několik týdnů. Některé vztahy tím byly velmi negativně zasaženy a znamenalo to jejich konec, jiné to naopak posílilo.

Oporou pochopitelně nemusel být jenom **partner**, ale důležitými sociálními oporami byli i další **členové rodiny či blízcí přátelé**. O jejich velkém významu jakožto zdroji rozptýlení a podpory hovořili všichni respondenti.

Na faktor sociální opory se ale nyní podíváme i z opačné perspektivy. Zaměříme se na **situace, osoby, které nepřinášely pedagogům oporu**, ba právě naopak. Velmi nás překvapil fakt, kolik pedagogů zmiňovalo problémy s vedením školy či pedagogy ve sboru během distanční výuky. My toto vnímáme to jako výrazný stresor, prvek způsobující psychickou nepohodu.

K výzkumu jsme přistupovali s primárním předpokladem, že vedení škol se snažila v těžkém období distanční výuky být maximálně podporující. Od všech pedagogů kromě Marka jsme ovšem dostali informaci přesně opačnou. Marek situaci hodnotil jako ucházející. *„Tak automaticky se ze strany vedení nic moc nedělo, oni nebyli úplně proaktivní. Ale když jsem si řekl o podporu, že něčemu nerozumím, snažili se mi pomoci, jen tomu prostě musela předcházet výzva z mé strany.“*

Petra komentovala přístup **vedení školy** jako laxní, ale snažila toto chování pochopit a nějak ospravedlnit. *„Ne, to vůbec. Ale já jim to nemám za zlé, sami asi nevěděli, co mají dělat dřív. Všichni jim volali, obraceli se na ně. Oni nemohli mít ani kapacitu na to, zas řešit každého z nás učitelů extra zvlášť.“* Zároveň ale jakožto tou dobou začínající učitelka čekala větší podporu, nebylo ale vyhověno ani její žádosti o zavádějího učitele, údajně z důvodu vyčerpání kapacit osob, které by jí tuto péči mohly poskytovat. Podporu bohužel tedy nenašla ani mezi **kolegy pedagogy**, které také opakovaně žádala o radu, bohužel to ale bylo bez odezvy. Zde narážíme právě na onen nepodporující kolektiv.

Markéta a Zuzana celkem shodně o vedení školy říkaly, že jeho práce byla naprosto neadekvátní a nedostatečná. Zmiňovaly, že například žádaly vedení o tipy na materiály či příručky, jak pracovat s určitými programy, žádosti byly bez odezvy. Naopak jim ještě přišlo, že jsou stále více a více zavaleny agendou, kterou by měl vykonávat někdo jiný. Bohužel ale někteří zaměstnanci školy opustili během doby pandemie zaměstnání a místo toho, aby byli přijati noví pracovníci, byla jejich pracovní náplň rozdělena mezi pedagogy.

Z toho vyplývá, že i vztahy na pracovišti by mohly být faktorem, který ke zvládnutí krize může pomoci. Bohužel my jsme se s žádným takovým případem během konání rozhovorů nesetkali. Naše zkušenost byla spíše opačná, neaktivní. Vedení škol se ukázala jako nepodporující, tápající v tom, jak pracovat se svými zaměstnanci. Velmi nás mrzelo, že například ředitelé nenabízeli krizovou intervenci od školních psychologů či jakoukoliv jinou pomoc. Pedagogové se tak o sebe museli většinou postarat sami.

Péče o sebe

Oblast, která nás velmi těšila, se týkala různých způsobů, přístupů, metod učitelů, jak o sebe pečovat, především tedy o své psychické zdraví. Všichni do jednoho často zmiňovali stres, jeho výrazný nárůst v době pandemie, a to, jak moc pro ně byla celá situace s distanční výukou náročná ze všech možných důvodů.

Z rozhovorů zároveň vyplynulo, že učitelé kolem sebe vnímají výrazný **nárůst počtu pedagogů zasažených syndromem vyhoření nebo jinými psychickými obtížemi**, jako jsou úzkosti, depresivita. Sami respondenti podotýkali, že burnout syndrom pro ně byl v době distanční výuky velkou hrozbou, pociťovali, že se zvýšilo množství stresorů a také intenzita jejich působení, a proto se snažili o sebe více pečovat.

Každý z námi zpovídaných pedagogů provozoval nějakou **aktivitu s preventivním potenciálem**. Shodně uváděli, že se jednalo o aktivity, které absolutně nijak nesouvisely s prací a technologiemi. My postupně zmíníme všechny respondenty a aktivity, které právě oni konali.

Petra, které na odbourávání stresu velmi pomáhá **pohyb**, chodila pravidelně běhat velké vzdálenosti, každý den klidně deset kilometrů, díky čemuž nemyslela na práci a jiné povinnosti. Čas trávila především s nejbližší rodinou, se kterou tehdy bydlela. Užívala si domácího wellness a kultury on-line. Zároveň také zmínila, že v případě krize, kdy se třeba cítila nekomfortně v obchodě mezi více lidmi, využívala mobilní aplikaci od společnosti *Nevypusť duši*, především jejich jednoduchá dechová cvičení.

Markéta také holdovala pohybu. Předtím nikdy aktivně nesportovala, ale v tomto náročném období začala a trvá to dodnes. Cvičit chodila s mladší dcerou, což brala jako příjemný bonus, že mohla trávit zároveň při cvičení **čas s někým, koho má ráda**. Také často chodila s partnerem do přírody na procházky.

Zuzana dlouhou dobu hledala něco, co by jí přinášelo pohody, podporovalo to psychické zdraví. Nakonec objevila kreslení mandal a skrze to také jednoduché **meditační techniky**. Občas si zacvičila jógu, ale není velkým fanouškem pohybu, takže jenom střídmě, jak sama podotýkala.

Božena především trávila čas s milovanou nejbližší rodinou. V době pandemie si také s manželem adoptovali kočku z útulku, takže spoustu času a péče věnovala jí. Nezapomínala ani na **zahradu**, která je jejím velkým koníčkem.

Jaroslav s manželkou si také pořídili nového **domácího mazlíčka**, pro změnu to byl ale pes. Oblíbili si společné procházky v přírodě a čtyřnohému se příteli se pokoušeli dávat pravidelný poctivý výcvik. Také Jaroslav znovu objevil **lásku k pečení**, a to především chleba a jiného pečiva.

Marek podotýkal, že vše vykonával stejně jako před pandemií, už dříve totiž byl velmi aktivní, co se pohybu týče. Stejně jako Petra, i on je vášnivý běžec dlouhých tratí. Zkusil také pravidelné **otužování**, které tou dobou bylo velmi populární.

Pokud to shrneme, naši respondenti nám nabídli poměrně širokou paletu různých aktivit, které jim pomáhaly k udržení nebo znovunastolení psychické rovnováhy a pohody. Obecně mnoha lidem velmi pomáhal jakýkoliv pohyb, ať už to byla chůze, běh, jízda na kole. Přidaným bonusem je to, pokud je fyzická aktivita prováděna venku v přírodě. Důležitý byl také čas s nejbližšími. Zajímavé je, že nikdo nezmiňoval trávení času s nějakým větším množstvím lidí, vždy explicitně zmiňovali tu úplně nejbližší rodinu, případně jednoho nejlepšího přítele. Toto bylo zřejmě ovlivněno vládními opatřeními, která setkávání větších počtů osob zakazovala. Vedle pohybu a času s oblíbenými osobami se také často zmiňují domácí mazlíčci jako skvělý způsob, jak odbourávat nahromaděný stres. Společné procházky, výcvik, hra. V ideálním případě je vše potom korunováno dobrým jídlem.

Velmi nás potěšilo, když všichni pedagogové shodně říkali, že psychohygienické návyky mají v plánu provozovat trvale, protože jim skutečně velmi prospívají.

Budoucnost

Do jara roku 2020 nebyla distanční výuka u nás plošně nikdy nevyužívaná, nebyla nepotřebná. Události, které ale následovaly po březnu téhož roku se jistě zapíší do dějin českého školství, protože došlo k nucené změně výukových forem. Stejně tak došlo k velké řadě změn ve vnímání výuky ze strany učitelů. Po této zkušenosti je naprosto zřejmé, že prezenční výuka ve školách je naprosto nenahraditelná a hraje zcela zásadní roli v životě žáka i učitele. Čímž netvrdíme, že by distanční výuka neměla jisté výhody, nabízí třeba řadu

jiných výukových metod, nové přístupy. Pod vlivem toho, kolik nových věcí se pedagogové měli šanci naučit, co všechno nové o sobě zjistili, dotazovali jsme se na budoucnost. Budoucnost ohledně setrvávání v tomto povolání i například jaké nově osvojené dovednosti chtějí v budoucnu dále využívat.

Časové hledisko vůbec hrálo v celé době distanční výuky důležitou roli. Několikrát jsme s respondenty porovnávali povahu **výuky na jaře roku 2020 a na podzim** téhož roku. Začátky jsou plošně vnímány jako velmi krušné. Pedagogové zmiňovali, že tehdy nikdo nevěděl, na jak dlouho celá situace bude, všichni se domnívali, že jenom na pár dní, maximálně dva týdny a potom budou žáci zpět ve škole. Situace se ale nelepšila a distanční výuka se stále prodlužovala. Bohužel v té jarní době si s nově nastalou situací ještě nikdo nevěděl rady, opakovaně byla různými učiteli nazývána jako „vakuum“, tedy takové bezčasí, kdy se maximálně posílaly instrukce e-mailem. V tuto dobu učitelé pociťovali velký strach, bezmoc a někdy i zklamání sami ze sebe, že žákům nedokázali zajistit kvalitnější přístup ke vzdělání. Na podzim se situace vyvinula, školy již měly potřebné programy, žáci i učitelé s nimi uměli zacházet, takže naopak nastala doba, která byla plná objevování, zkoušení.

Co za situaci nastane v budoucnu, to bohužel nikdo neví. Učitelé ale shodně prohlašují, že si na další vlny případné distanční výuky **přijdou připraveni**. Zvládají práci s technikou, prošli profesním rozvojem i co se metod práce, hodnocení a podobě týká. Vědí, u koho mají hledat sociální oporu a vyzkoušeli si, které psychohygienické zásady na ně fungují. Jako největší prioritu po návratu do škol respondenti uváděli především opětovné probuzení zájmu o školu a vzdělávání u žáků, ale také podpora obnovy zdravých a podporujících vztahů mezi žáky.

Shrnutí

Díky analýze rozhovorů s pedagogy z praxe jsme získali cenné informace v mnoha různých oblastech. Jak jsme avizovali výše, informace jsme se snažili sdružovat do kategorií dle logické souvztažnosti. Pro přehlednost uvádíme souhrnné kategorie mapující, čím vším se museli učitelé a žáci během distanční výuky zabývat, oblasti technické, ale i ty související s duševním zdravím. Vidíme tam, kde pociťovali nedostatky, v čem se zdokonalili, co je sráželo, i naopak podporovalo.

Vznikly nám následující kategorie:

| | |
|---------------------------|--|
| Technická nepřipravenost | Práce s počítačem |
| | Neznalost programů |
| | Streamovací platformy a aplikace |
| | Překonávání technické nepřipravenosti |
| Nové přístupy ve výuce | Metody práce |
| | Přezkušování a hodnocení |
| | Redukce množství učiva |
| Sociální izolace | Osobnostní vlastnosti |
| | Komunikace on-line |
| | Obtíže s fungováním ve třídě |
| Prožívání distanční výuky | Strach |
| | Demotivace |
| | Motivovanost a nástroje motivace |
| | Zpětná vazba od žáků a rodičů |
| | Obtíže s komunikací |
| | Hledání vlastní hodnoty |
| | Emocionální nestabilita |
| | Náročnost udržování psychického zdraví |
| | Zvládání bez obtíží |
| Žáci a jejich situace | Vnímání veřejnosti |
| | Respektující pohled |
| | Dehonestující přístup |
| | Pohled učitelů |
| | Nové technologie a metody |
| | Psychické aspekty |
| | Vztahy |
| Sociální opory | Zdroje opory |
| | Nepodporující prostředí |
| Péče o sebe | Nárůst počtu učitelů se syndromem vyhoření a jinými psychickými obtížemi |

| | |
|------------|-----------------------------|
| | Psychohygienické aktivity |
| Budoucnost | Jaro vs. podzim 2020 |
| | Připravenost na další krizi |

8 Diskuze

V dalším způsobu analýzy výsledků jsme se zaměřili na porovnání toho, co pandemie COVID-19 a s ním spojená distanční výuka pedagogům dala, a co naopak vzala, tedy na nějaké pozitivní a negativní faktory. Zároveň jsme se také zaměřili na další prováděné výzkumy a naše výsledky porovnali s výsledky tamějšími.

Co distanční výuka učitelům vzala a dala?

Pokud jsme se pedagogy dotýkali tématu, co jim distanční výuka vzala, zmiňovali především vliv na psychický stav, konkrétně ztrátu profesního sebevědomí. Ze začátku, kdy nikdo pořádně nevěděl, co a jak se má ve škole dělat, učitelé si často přišli neschopní, nedokázali naplnit to, co se od nich očekávalo, což pochopitelně negativně působilo na jejich sebehodnocení, sebedůvěru. Hojně jsme se zde zmiňovali i o stresu spojeným s distanční výukou. Z námi provedených rozhovorů vyplynulo, že míra stresu u učitelů narůstala, protože také přibývalo stresorů.

Na stres a duševní zdraví učitelů v období pandemie COVID-19 se také zaměřoval výzkum prováděný společnostmi *PAQ Research* a *Kalibro Projekt s.r.o.* Z jejich zkoumání vyplynulo, že pro 72 % učitelů bylo vzdělávání na dálku více stresující než to prezenční před začátkem pandemie.¹⁵⁹ Naprosto alarmující pro nás bylo zjištění, že až 38 % pedagogů u sebe pozoruje symptomy středně těžkých úzkostí a deprese. V době před pandemií to bylo mezi 6 a 9 %.¹⁶⁰

Jak jsme zmiňovali během analýzy rozhovorů, překvapivé pro nás bylo, v jak málo podporujících kolektivech se naši respondenti objevovali. Zřejmě právě prvek sdílení s dalšími učiteli je něco, co může při náročných momentech výrazně pomoci. 86 % učitelů ve výzkumu pro společnost *Učitel naživo* uvedlo, že právě sdílení obtížných situací s kolegy

¹⁵⁹ Výzkum a analýza pro společnost Učitel naživo. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAfGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>.

¹⁶⁰ Výzkum a analýza pro společnost Učitel naživo. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAfGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>.

jim pomohlo s jejich snadnějším zvládnutím.¹⁶¹ Obdobná čísla uvádí i výzkum provedený pro *Člověk v tísní*.¹⁶²

Každý z námi dotazovaných učitelů jako tu vůbec nejproblematictější oblast distanční výuky jmenoval něco jiného. Podle výzkumu společnosti *Focus pro Jeden svět na školách* bylo ale obecně jako nejobtížnější vnímáno zapojení všech studentů do výuky, to uvedlo 59 % dotazovaných pedagogů.¹⁶³

Naši respondenti svůj současný psychický stav reflektovali tak, že postupem času se jim podařilo stresory částečně eliminovat a pocitu nejistoty se dokázali zbavit. Pokud ne, většinou v současné době přemýšlí o ukončení pedagogické profese, jak jsme se s tím v jednom případě setkali i my sami. Další čísla z výzkumu upozorňují, že možnost ukončení profesního působení ve škole zvažuje téměř 40 % pedagogů zasažených středně těžkými úzkostmi a depresemi.¹⁶⁴

Učitelé ztratili jistoty, přišli o zaběhlé postupy, které již dobře ovládali a vyhovovaly jim, což jim ale zároveň dalo obrovskou možnost k profesnímu rozvoji.

Také bychom rádi zmínili několik věcí pozitivních, které pandemie COVID-19 pedagogům dala, tedy oblasti, ve kterých měli učitelé možnost se rozvíjet. Došlo k pokroku v ovládnutí technologií, vytvořili si nové metody práce, seznámili se s jinými způsoby ověřování znalostí a hodnocení. Před začátkem plošné distanční výuky naprostá většina vyučujících (85 %) měla minimální nebo nulové zkušenosti s využíváním různých platforem pro distanční výuku.¹⁶⁵ Dovolili bychom si říct, že dnes bychom už těžko hledali učitele, který má tak mizivé zkušenosti.

¹⁶¹ Výzkum a analýza pro společnost Učitel naživo. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAFGoeGHTGEIbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>.

¹⁶² Člověk v tísní, JSNS. *Největší problémy distanční výuky v ČR* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/nejvetsi-problemy-distancni-vyuky-v-cr-7491gp>.

¹⁶³ Člověk v tísní, JSNS. *Největší problémy distanční výuky v ČR* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/nejvetsi-problemy-distancni-vyuky-v-cr-7491gp>.

¹⁶⁴ Výzkum a analýza pro společnost Učitel naživo. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAFGoeGHTGEIbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>.

¹⁶⁵ Člověk v tísní, JSNS. *Největší problémy distanční výuky v ČR* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/nejvetsi-problemy-distancni-vyuky-v-cr-7491gp>.

Učitelé dokázali zvládnout i velmi psychicky náročnou a vypjatou situaci, takže na případnou další vlnu jsou teoreticky připraveni. Zbavili se opět jednoho strachu z něčeho neznámého. Distanční výuku už znají, v případě další krize ví, jak na to.

Rádi bychom zde jako jeden ze závěrů uvedli i to, že pedagogové v rámci pedagogických sborů díky náročné situaci posílili své vztahy, propojili se a vzájemně si poskytují podporu, ale i podněty k dalšímu rozvoji, to bohužel ale neplatí plošně. Je to část pedagogické praxe, kde jsou stále ještě výrazné mezery a mohlo by ještě mohlo dojít k velkému posunu. Přitom čísla ze zmiňovaných průzkumů jasně ukazují obrovské benefity kolektivního sdílení a podpory.

Paradoxní je, že sociální izolace, která byla ze své podstaty tíživá a psychicky náročná, některým učitelům dala silnější vztahy. Bylo to především z důvodu, který jsme již zmiňovali výše, a to, že díky videohovorům měli šanci nahlédnout do domácností mnoha osob. Poznali tak sourozence a rodiče svých žáků, potkali zprostředkovaně jejich domácí mazlíčky, tu a tam jste zaslechli úryvek z nějaké domácí komunikace po tom, co si žák zapomněl vypnout mikrofon. To vše pedagogy k žákům, ale i jejich rodinám v mnohých případech značně přiblížilo.

Závěr

V teoretické části naší práce jsme se zaměřili především na studium odborné literatury a vymezení základních pojmů, které jsme si ustanovili díky provedeným rozhovorům.

Mapovali jsme tak především oblast osobnosti pedagogů v souvislosti s obecnými povahovými rysy dobrých učitelů. Věnovali jsme se také stresu a stresorům, nejprve obecnému vymezení, potom jsme ale poznatky vztáhli i na oblast školství. V této souvislosti jsme nemohli vynechat v současné době velmi aktuální a často skloňované téma nebezpečného syndromu vyhoření. Neopomněli jsme ani oblast motivace, pokusili jsme se zachytit rozdíly mezi motivem a stimulem. V neposlední řadě jsme pozornost věnovali profesnímu rozvoji, především jeho specifickým v oblasti školství. Zkoumali jsme, jaké jsou možné cesty k nabývání nových zkušeností a znalostí, což rozhodně bylo i období distanční výuky, na které jsme při teoretickém vymezování samozřejmě také nezapomněli. A stejně tak jsme neopomněli psychohygienu a její nástroje, aktivity tak moc důležité pro zachování psychické pohody a stability.

V části praktické jsme v úvodu vymezili metody práce a hlavně si stanovili základní výzkumné otázky, které byly následovné: 1) K jakým změnám v přístupu k výuce došlo u pedagogů zasažených distanční výukou?; 2) Jak byl distanční výukou ovlivněn psychický stav učitelů?; 3) Co z nově nabytých zkušeností by učitelé rádi využívali i v budoucnu?

Podstatou praktické části pak byla především snaha na tyto otázky nacházet odpovědi. Metoda, kterou jsme se o to pokoušeli, byla analýza polostrukturovaných rozhovorů, jejichž nesmírné výhody jsme zmiňovali výše.

Odpověď na první otázku, tedy k jakým změnám v přístupu k výuce došlo u pedagogů, je mnohvrstevnatá a obsáhlá. My za základní změnu pokládáme to, že pedagogové obecně byli nuceni ustoupit od svých běžných zajetých systémů, museli vykročit z komfortní zóny, a i když to mnohokrát bylo velmi bolavé a náročné, našli nové cesty a přístupy, jak se také dají znalosti a dovednosti předávat. Zřejmě se stali i otevřenější novým věcem a pokouší se aplikovat získané zkušenosti do prezenční výuky. Rozšířili si technickou gramotnost a jsou nyní připravenější zvládnout další případnou krizi. Poučili se technicky, našli nové metody práce, způsoby hodnocení, rozšířili portfolia výukových pomůcek. Změnu jsme pocítili i

v důvěře vůči žákům. Tím, že nebyla možnost na ně stále dohlížet a mnohé nedokonalosti obratem korigovat, museli pedagogové žákům více věřit, že to nějak zvládnou sami nebo jenom s menší podporou učitelů nebo rodinných příslušníků.

Změny v psychice učitelů způsobené distanční výukou měly různou hloubku. Někteří respondenti rozhovorů byli zasaženi velmi, jiní málo, záleželo na různých okolnostech. Obecně ale můžeme říct, že pedagogové začali více řešit své psychické zdraví, což považujeme za obrovský benefit distanční výuky. O psychohygieně se především začalo mluvit, což můžeme pozorovat i z množství vzniklých iniciativ podporujících psychické zdraví ve školách. Distanční výuka byla plná stresorů a vypjatých situací, takže učitelé praktikovali více psychohygienických aktivit, aby si udrželi psychické zdraví. Bohužel jsme zachytili i jeden případ pedagoga, který nyní silně zvažuje po traumatizujícím zážitku z distanční výuky, zda má ve školství vůbec zůstat.

A co by učitelé z nově získaného rádi využívali i v budoucnu? Nejvíce se pokouší zařazovat i do běžné off-line výuky práci s různými technologiemi. Jednak proto, že je to skvělé zpestření, ale jednak i za účelem toho, aby žáci znali dané nástroje a při případné další vlně distanční výuky se snadněji adaptovali na domácí podmínky. Kromě technologií všichni respondenti mluvili o prožitku z psychohygienických aktivit, které provozují. I ty by právě rádi provozovali pravidelně a trvale také v budoucnu.

Překvapilo nás několik faktorů, nejvýrazněji ale asi absence větší podpory v pedagogických sborech. Naši respondenti toto hodnotili všichni do jednoho jako nedostatečné, což vnímáme jako velkou škodu a obrovský prostor pro zlepšení. Stejně tak přístup vedení škol k zaměstnancům. Ke spokojenosti pedagogů je zapotřebí kromě adekvátního finančního ohodnocení atp. i dostatek zpětné vazby, to totiž učitele velmi motivuje a podněcuje k další práci.

Odpovědi námi dotazovaných pedagogů byly většinou ve shodě. Distanční výuku vnímali jako extrémně náročnou z výše zmiňovaných důvodů, ale zároveň také si mnohé nové poznatky a zkušenosti chtějí uchovat a využívat i v budoucnu. Velmi nás také těší výrazný nárůst využívání rozličných psychohygienických aktivit.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAIR, John Eric. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. Management (Alfa Publishing). ISBN 80-86851-00-1.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024714078.

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BARTKO, Daniel. *Moderná psychohygiena*. 6. slovenské vyd. Bratislava: Obzor, 1990. Malá moderná encyklopédia. ISBN 80-215-0102-2.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 8072610643.

DAHLKE, Rüdiger. *Program pro zdraví: správné dýchání, pohyb, výživa a relaxace*. V Praze: Ikar, 2006. ISBN 80-249-0732-1.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FINK, George. *Stress*. San Diego, CA: Academic Press is an imprint of Elsevier, [2019]. Handbook of stress, v. 3. ISBN 0128131462.

FOUROVÁ, Karolína. *Nejez blbě: jediná kniha o jídle, kterou potřebujete*. Praha: Euromedia Group, 2020. Esence. ISBN 978-80-242-7157-6.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Knižnice psychologické literatury.

- CHAMOUTOVÁ, Kateřina a Hana CHAMOUTOVÁ. *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 2006. ISBN 978-80-213-1152-7.
- JIŘINCOVÁ, Božena. *Vybrané kapitoly z psychologie zdraví*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-308-9.
- JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. *Rádci pro zdraví*. ISBN 978-80-7367-211-9.
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Komunikace a stres*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004. ISBN 80-7071-246-5.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
- KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KIRSTOVÁ, Alix. *Knih o překonávání stresu: jak se uvolnit a žít pozitivně*. Košice: Oriens, 1996. ISBN 80-88828-02-3.
- KLIMENT, Pavel. *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4206-8.
- KOHNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 978-80-7204-156-5.

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.
- LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*. V Brně: Jan Melvil, 2013. Briquet. ISBN 978-80-87270-51-6.
- MACHAČ, Miloš, Helena MACHAČOVÁ a Jiří HOSKOVEC. *Duševní hygiena a prevence zátěže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Věda do kapsy. ISBN 80-210-0521-1.
- MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 8020006257.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. *Člověk, jeho smysly a svět*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2946-6.
- PROVAZNÍK, Vladimír a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Motivace pracovního jednání*. 2. přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2004. ISBN 80-245-0703-x.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 3., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. ISBN. 80-7178-621-7.
- RÜEGG, Johann Caspar. *Mozek, duše a tělo: neurobiologie psychosomatiky a psychoterapie.* Přeložil Jaromír KABÁT, přeložila Kristýna LUCÁKOVÁ. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1581-3.
- RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření.* Praha: Návrat domů, 2003. Moudrost do kapsy. ISBN 80-7255-074-8.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- SMRČKOVÁ, Jarmila. *Dech života: návody na změnu životního stylu.* [Plzeň]: Nava, 2011. ISBN 978-80-7211-375-0.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- SVOBODOVÁ, Lenka. *Risk of stress and its prevention.* Ed. 1st. Praha: Occupational Safety Research Institute, 2009. ISBN 978-80-86973-67-8.
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách.* Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 8024704056.
- URBAN, Jan. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty.* Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-019-x.
- URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti.* Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2. rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁVROVÁ, Šárka. *Jak k nám tělo promlouvá: nemoc jako vzkaz duše*. Praha: Alferia, 2019. ISBN 978-80-271-2295-0.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VÍTKOVÁ, Věra. *Některé otázky mentální hygieny a zdravé životosprávy*. Olomouc, 1973.

On-line zdroje

Člověk v tísní, JSNS. *Největší problémy distanční výuky v ČR* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/nejvetsi-problemy-distanzni-vyuky-v-cr-7491gp>.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj* [online]. Praha, 2003 [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/867701/mod_resource/content/1/Osobnost_a_jeji_vyvoj.pdf. Studijní text. ÚPRPŠ PedF UK.

LAZAROVÁ, B. a A. PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: K některým psychologickým aspektům*. Pedagogika [online]. 2004 [cit. 2021-11-24]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro distanční vzdělávání*. [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: file:///C:/Users/Hrad2/Desktop/Diplomka/metodika_DZV_23_09_final.pdf.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Stav genderové rovnosti* [online]. [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/proc-je-dulezite-se-zabyvat-genderovou-rovnosti-v-kontextu>.

Ministerstvo zdravotnictví ČR. *Onemocnění aktuálně* [online]. [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19>.

NAVRÁTILOVÁ, Miroslava. *Co přesně znamená ortorexie?* Fakultní nemocnice Brno [online]. Brno, 2019 [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://www.fnbrno.cz/co-presne-znamená-ortorexie/t6052>

Nevypusť duši [online]. [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz>.

Nevypušť duši: nebojíme se mluvit o duševním zdraví. *Aktivní odpočinek*. [online]. 2018, 29.10.2018 [cit. 2021-11-2]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/2018/10/29/aktivni-odpocinek>.

Nevypušť duši. *Sedm zásad zdravé psychohygieny: infografika*. [online]. [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/infografika>.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna BARTOŇOVÁ. E-psychologie: elektronický časopis ČMPS. *Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů* [online]. 2020 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/bartonova_smetackova.pdf.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna VOZKOVÁ. *Učitelské sdílení profesních zkušeností: aktuální pohled z českých škol*. Pedagogika [online]. 30. 7. 2021. [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Hrad2/Desktop/Diplomka/1858-Text%20%C4%8D1%C3%A1nku-10643-1-10-20210730.pdf>.

Vláda ČR. *Informace ke koronaviru a nemoci covid-19*. [online]. 2020 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/aktualni-informace-ke-koronaviru-sars-cov-2-puvodne-2019-ncov-179250>.

Výzkum a analýza pro společnost Učitel naživo. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAFGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>.

WHO. *Coronavirus disease (COVID-19)* [online]. [cit. 2021-11-06]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1.

Seznam příloh


Příloha 1: Infografika Nevypušť duši


Nevypušť duši. *Sedm zásad zdravé psychohygiény: infografika*. [online]. [cit. 2021-11-02].

Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/infografika>.

Sedm zásad zdravé psychohygiény

- 1 Pamatuj na svou pohodu:** Ujistí se, že máš dostatek spánku, čerstvého vzduchu a vyvážené stravy.
- 2 Pohybuj se:** Najdi si nějakou fyzickou aktivitu, která tě baví a po které je ti dobře.
- 3 Udělej si čas na své myšlenky a pocity:** Každý den na nějakou dobu vypni počítač, telefon a televizi.
- 4 Bud' součástí skupiny:** Věnuj čas lidem, se kterými je ti dobře.
- 5 Měj realistická očekávání od svých nálad:** Všichni máme někdy špatnou náladu, kdy nezvládáme být pozitivní. Pokud máš ale špatnou náladu několik týdnů v kuse, vyhledej pomoc.
- 6 Nastav si dosažitelné cíle:** Zvol si cíle, které tě motivují, ale nepohlcují.
- 7 Bud' na sebe hodný:** Pokud jsi v těžké situaci, dýchej zhluboka a zkus k sobě mluvit tak, jak bys mluvil k dobrému příteli.

 **NEVYPUŠŤ DUŠI**

  Nevypušť duši
www.nevypustdusi.cz

Příloha 2: Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor byl veden s mužem roku narození 1964, kterému jsme pro naše účely zvolili jméno Jaroslav. Jaroslav je učitelem teoretických předmětů, konkrétně fyziky a matematiky na střední odborné škole v jednom velkém středočeském městě zaměřeném na výrobu osobních vozidel. Praxi v pedagogice nemá dlouhou, aktuálně učí tři roky. Souhlasil s nahráváním rozhovoru i jeho využitím k účelům naší diplomové práce. Rozhovor byl veden na konci srpna roku 2021.

Hezké dopoledne, děkuju vám za ochotu se zapojit a povídat si se mnou o době distanční výuky a covidu obecně. Pro jistotu se jenom zvonu ptám, zda souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

Milá kolegyně, já děkuju. Samozřejmě se vším souhlasím, dělejte, co potřebujete.

Skvělé, moc děkuju. Prázdniny jsou skoro u konce, tak jak se připravujete na nový školní rok?

Pilně se připravuji, pilně. Tak aktualizuju zrovna tematické plány podle toho, co se loni stihlo a nestihlo, abych to teď s novým školním rokem všechno doháněl.

Jsou tam velké mezery, hodně se toho nestihlo?

Celkem ano. I když jak u které třídy. Někde jsem jel, jako kdybych byl normálně ve třídě, žáci byli aktivní, fungovali. Jinde nejsme ani v půlce. Strašně se tady ukázala taková jiná stránka těch třídních kolektivů, jak se vzájemně ve třídě hecují, podporují, a třeba i to, jak se jejich produktivita odvíjí od neustálého dozoru učitele během hodiny, sami pak neudělají vůbec nic.

Ale vy to určitě všechno bez problému doženete. Ještě, než se ale budeme bavit právě o období té distanční výuky, řekněte mi, jak jste se vlastně dostal sem do školy? Já totiž vím, že vy nejste vystudovaný pedagog, ale strojař.

Přesně tak, strojařinu jsem vlastně dělal většinu dosavadního života.

To je jak dlouho?

To je nějakých třicet let. Tak v nějakých pětadvaceti jsem dokončil vysokou, dělal jsem právě strojárnou, a pak jsem se vrhnul rovnou do práce v oboru, což mi vydrželo až do doby nějaké tři roky zpátky. Pracoval jsem dlouhé roky pro Škodovku jako spousta lidí tady v těch koncích. Povedlo se mi vypracovat se na hezké místo, protože hodně dbali na rozvoj zaměstnanců, tak jsem se naučil dobře anglicky, absolvoval nejrůznější kurzy vedení kolektivu, vyjel jsem několikrát pracovním do zahraničí.

To zní moc zajímavě, tak jak se stalo, že jste dneska tady?

S tou padesátkou na krku se čím dál víc ozývala chuť něco změnit. Strašně jsem chtěl zkusit něco úplně jiného. Dcera studuje pedagogiku, bude z ní učitelka na prvním stupni, a mě to strašně uchvátilo, jak o tom vždycky vyprávěla. Tak jsem si řekl, proč bych to taky nezkusil. Všichni jí vždycky říkali, že to nadání má po mně.

Nadání? Co tím přesně myslíte?

Tak třeba to, že umí mluvit s lidmi, to já taky. Rád vedu hovor, bavím společnost. Zároveň ale i rádi posloucháme ostatní lidi, zajímají mě jejich životní osudy, příběhy, co se jim kdy stalo a tak. To bych snad dělal nejradši za práci, kdyby to šlo, jen si povídal. A právě si rád povídám i s těmi našimi studenty. Nevadí, že jim budu říkat studenti? Víím, že se má říkat, že to jsou žáci, ale mně už to k těm středoškolákům moc nepasuje.

Samozřejmě, nevádí. Máte pocit, že ještě některé osobnostní vlastnosti nebo povahové rysy jsou důležité pro výkon profese učitele?

Tak jak jsem říkal, důležitá je komunikativnost, ale i schopnost naslouchat, empatie je klíčová. Pak ale taky nějaká zásadovost, aby věděli, že jsou tu hranice, které prostě musí dodržovat, jako jsou termíny odevzdávání prací, plnění povinností, na to taky dost dbám. Učitel by měl být určitě i dost trpělivý, aby mu nevádílo mnohé věci vysvětlovat stále dokola, tak v tom já osobně mám mezery, na to se musím ještě hodně zaměřit a zdokonalit se. Ale s tou trpělivostí mi třeba zase dost pomohla ta distanční výuka. Když jsem třeba deset minut něco vykládal a až pak mi studenti řekli, že jsem celou dobu měl vypnutý mikrofon, musel jsem začít od začátku. Dřív bych vybuchnul, počítač hodil do kouta a šel dělat něco jiného, ale to jsem nemohl.

Takže evidentně k tomu povolání nějaké předpoklady máte. Chtěl jste někdy být učitel?

Asi ani, nebo spíš mě nikdy nenapadlo, že by mi to mohlo takhle jít. Když já jsem šel na vysokou, na pedagogické školy chodily hlavně dívky, asi bych tehdy i působil zvláště sám mezi nimi. Nebo minimálně bych se zvláště cítil. Prostě to dřív bylo výrazně ženské povolání.

Myslíte, že dneska už to tak není?

Pořád je, tak se podívejte, jaký je poměr tady ve škole. Je nás tu celkem 16 pedagogů, z toho je 14 žen a jen dva muži, drtivá převaha.

A vám ženský kolektiv vyhovuje?

Moc. Tak předtím jsem celou dobu pracoval v mužském světě, to se mi omrzelo. Já se se ženami moc rád bavím, tady ještě jak jsem skoro sám, dává mi to výsadní postavení alfa samce (smích). Ale ne, tak o všem se s vámi dá diskutovat, chlapi jsou se vším zas hned hotoví, většinou nejsou takoví systematici. A pro to učitelskou profesi asi přece jen postrádají takovou vaši ženskou jemnost a empatii.

Vybíral jste si školu, kde budete působit, třeba i právě podle tohoto kritéria, tedy genderového složení kolektivu?

Ne, to zase ne. Je to v podstatě náhoda, hlavně jsem vlastně to své zalíbení ve vás objevil až tady, takže jsem tomu nešel cíleně naproti. Tady ve škole jsem proto, že sem nikdy jiný nechtěl, měli strašný problém najít učitele na fyziku, a taky to mám kousek od domova.

Měli problém najít učitele?

Tak je tady obecný důvod, který je na všech školách, technicky zaměřených učitelů je minimum. Proto jsem si taky dovilil opustit tu předchozí práci, měl jsem jistotu, že ve školství se s fyzikou a matematikou určitě uchytím. A potom je tu otázka pověsti téhle školy. Když jsem se zmínil, že sem budu nastupovat, všichni se děsili a říkali mi, kam to lezu.

Čím myslíte, že to je způsobené, ta špatná pověst?

Dost vinu přičítám vedení školy. Nepřijde mi to tady moc transparentní. Je tu šikana, tutlá se to. Já bych čekal, že se o tom bude narovinu mluvit a lidem se bude říkat ne, že se to tu neděje, ale ano, šikanu tu máme a pracujeme s ní takhle a takhle. Paní ředitelka to dost tutlá. A taky to tu drží dost zkrátka. Pevná pracovní doba ve školství, kdo to kdy viděl, že tu musím denně sedět do čtyř, i když jsem doučil už v poledne. To mi taky vadí, stejně jako ostatním učitelům, pochopitelně to způsobuje to, že učitelé tu neustále rotují a pověsti to opravdu nepřidá.

Když jste zmínil vedení školy, nakolik bylo nápomocné během období distanční výuky?

Spíš míň, než víc. Moc nás neřešili, mě tuplem ne, protože předpokládali, že asi jako člověk s technickým vzděláním zvládám počítač a všechny tyhle věci. Ale já jsem nikdy nepoužíval žádné výukové programy, streamovací platformy, i pro mě to byly novinky, ale to nikdo nebral v potaz. Je fakt, že asi v něčem to pro mě bylo trochu jednodušší, protože ty základy práce na počítači jsem měl rozsáhlejší a hlubší než většina kolegyň tady, ale ani tak to pro

mě nebylo lehké. A o vedení školy jsem klidně 14 dní v kuse nevěděl. Právě že jednou za dva týdny byla on-line porada, kde se ale dokola řešily jenom otázky přihlašovacích údajů pro studenty, kterým nefungovaly, případně to, že máme málo známek a chybí nám nějaké papíry. Žádné otázky na to, jak se cítíme, jestli vše zvládneme. A pak bylo zase 14 dní ticho až do další porady. Takže vedení školy se opravdu nezapojovalo, nezajímalo, to si dovolím říct takhle napřímo.

Zmiňoval jste, že distanční výuka byla velká škola. V čem myslíte, že jste se nejvíc rozvinul? Už jste zmiňoval i tu práci s různými programy a platformami.

Tak tam byl velký posun. Znalost a uživatelská práce s Teamsy, Zoomem, Meetem, to pro mě dřív byla velká neznámá. Teď je ale třeba stále využívám, například na konzultace, třídnické hodiny, pohovory s rodiči. Zvykli jsme si všichni pracovat i po večerech, a tak nám, jako mně, mým studentům a jejich rodičům, vyhovuje si zavolat on-line z domova. Tak to mě hodně posunulo, obecně technická stránka provozu, tam jsem si ty schopnosti pěkně vydřel během celé distanční výuky, dneska se mi to ale moc hodí. Samozřejmě jsem se naučil nové metody práce, protože se muselo pracovat zcela jinak. Já si teprve loni dodělal pedagogické minimum, tam mě samozřejmě připravili na ledacos, naučili mnohé způsoby práce, výukové metody, ale tohle bylo něco úplně nového a já jsem začínal od nuly.

Jaké metody práce jste nově začal využívat?

Škola nás tlačila k tomu, abychom všechny hodiny vedli pomocí videohovorů pro všechny žáky najednou. Bylo velmi žádoucí do nich během té doby nacpat frontálně informace, aby se odškrtnla položka v tematickém plánu, a hlavně bylo splněno. Tak to teda fungovalo na podzim, na jaře ani to ne, to bylo vakuum, bezčasí. No, ale k tomu se chci vrátit, že já jsem odmítal tenhle synchronní přístup, přišlo mi, že tam studentům nedávám žádný prostor. Hlavně na ně toho bylo strašně moc a oni byli opravdu unavení a málokdo i z učitelů to chápal. Všichni mi říkali, ať s nimi tam nemažu, že se přece jen válí doma, tak ať aspoň pořádně makají. Jenže mě jich bylo líto. Od osmi do čtyř seděli přikovaní k počítači, poslouchali často velmi monotónní výklad učitele a z každé hodiny schytali úkol. Když ve

čtyři skončilo vysílání, sedli na úkoly, které byly většinou zadané ke splnění do konce téhož dne, a ty vypracovávali třeba do 10. Tak co tohle je za život? Takže my měli hodně takové alternativní způsoby práce. Individuální konzultace, zkoušeli a nahrávali různé pokusy, měli za úkol chodit ven. Prostě jsem to chtěl dělat jinak.

To ráda slyším. Načal jste tady řadu zajímavých podnětů. Tak nejdřív ten rozdíl výuky na jaře, to znamená hned na začátku distanční výuky v roce 2020, a potom na podzim téhož roku. V čem vnímáte největší rozdíly?

Na jaře jsme vůbec nevěděli, co máme dělat. Čekali jsme, že to bude záležitost týdne a hned potom budeme zpátky ve škole, ale vy výsledku z toho byly skoro tři měsíce mimo školu. Tak tím chci říct, že v počátku se nikam nespíchal, nic moc se neřešilo, studenty jsme nechávali být, já jim poslal nějaké materiály přes mail, aby se na ně podívali, že to potom ve škole spolu projdeme. Jenže pak se to protahovalo a protahovalo a bylo jasné, že se jen tak osobně nepotkáme, škola neiniciovala žádné kroky, tak jsem to vzal do vlastních rukou. Alespoň jsem si s každým studentem zavola, abych věděl, jestli je v pořádku, jak se má, jestli vše zvládá. Pak jsem právě zkoušel zprovoznit ty různé streamovací programy a postupně jsme se to všichni učili. Až potom jsem to vlastně já ve škole inicioval, že by bylo dobré to zavést plošně, ale došlo k tomu právě až na podzim. To už jsem já byl matador (smích). Ne, ale s programy už jsem to v tu podzimní dobu zvládal, tak jsem si mohl dovolit více experimentovat, tvořit videa a podobně. Jenže zas ta podzimní vlna byla opravdu dlouhá. Do školy jsme se podívali na týden před Vánocemi, a to se neudělalo nic, jen se všichni radovali, že se vidí, a pak po Vánocích se to už nerozjelo. To mě pak drtilo snad úplně nejvíc, ta dlouhá izolace, odtržení se od kolektivu, nemožnost se vidat se studenty, ale i přáteli. Samozřejmě to zasáhlo i můj osobní život.

Nebylo na jaře takovým přítěžujícím faktorem, že jste byl ve školství teprve půl roku? Byl jste vlastně začínajícím učitelem.

Samozřejmě, tak to tomu všemu moc nepřidalo. Měl jsem ale aspoň předtím už jedno pololetí na to, abych se rozkoukal, poznal ty mé studenty osobně, zjistil, jaké všechno papírování je

s tím spojené. Jedna kolegyně začala poprvé učit právě až v tom osudném pololetí, a ta chudák absolutně nevěděla, co má dělat.

Vrátila bych se ještě k tomu, jak jste zmiňoval, že doba distanční výuky zasáhla i váš osobní život. Jak?

V první řadě mě trápila ta strašná izolace. Nemožnost komunikovat věci nejenom ve škole osobně. Všechno se přesunulo do on-line světa, což mě vnitřně docela drtilo, protože jsem měnil práci, abych už nepracoval se stroji, ale s živými lidmi, a to se zatím nenaplnovalo. Takže jsem si i kladl otázky, jestli bych tohle povolání chtěl dělat i za cenu, že by to takto mělo vypadat trvale, že by s úderem podzimu začala distanční výuka a skončila by až na jaře. A upřímně, to bych asi opravdu dělat nechtěl. Pro mě se tím strašně vytrácí podstata vzdělávání. To osobní setkávání, sdílení, dávání kvalitní zpětné vazby. Takže mě to nutilo přemýšlet i nad takovými otázkami budoucnosti, mnoho věcí jsem přehodnotil. Já bych asi strašně rychle vyhořel jen s distanční výukou.

Proč myslíte? Pociťoval jste na sobě nějaké příznaky syndromu vyhoření?

Asi jako spousta dalších učitelů, jak jsem to tak vnímal kolem sebe. Ne, že bych úplně trpěl syndromem vyhoření, ale pociťoval jsem, že jsem ve velké psychické nepohodě.

Jak se to projevovalo?

Tak třeba se mi špatně spalo. Nejdřív jsem do noci nemohl usnout, když se mi to třeba ve dvě hodiny v noci povedlo, byl jsem co půl hodiny vzhůru, protože jsem měl spousta živých snů. Pak jsem zase třeba od půl 5 koukal do stropu, takže ano, na kvalitě spánku se to u mě podepsalo velmi. Pak jsem byl pochopitelně dost unavený, takže jsem na nic neměl energii, byl jsem bez nálady, protivný. Manželka říkala, že běžná výuka začala akorát včas, protože ještě měsíc navíc a musela by se se mnou rozvést. Opravdu se mnou nebylo k vydržení, chyběli mi lidi, studenti, širší rodina. K tomu všemu jsem se ještě o spousta lidí bál, že onemocní a podobně. Takže jsem pociťoval i trochu úzkost. V návalu toho všeho mi pak přišlo, že ta práce ve škole, kterou jsem si vlastně dost vysnil, není zas tak skvělá, že jsem možná udělal chybu, až jsem se dostal do apatie a neměl chuť dělat cokoliv navíc.

Co vám pomohlo tenhle stav překonat?

Snažil jsem se věnovat věcem, které mě baví, naplňují. Třeba vaření a pečení. Byl ze mě domácí pekař, během výuky, před ní i po ní jsem zadělával na chléb, vymýšlel různé inovativní recepty a podobně. To mě strašně drželo nad vodou, pak jsem totiž ty upečené produkty rozdával lidem a aspoň jsem měl možnost se s někým potkat a prohodit slovo. Taky jsme si s manželkou pořídili nového psa, takže s ním byla spousta rozptýlení, chodili jsme hodně ven do přírody, cvičili ho. A samozřejmě v té pracovní sféře přicházela občas i zpětná vazba od studentů. Přímo i nepřímo. Třeba mi i někteří sem tam psali zprávy, že je se mnou výuka baví a jsou rádi, že pro ně vymýšlím nové věci, i když to byla fakt fuška, v těch posledních měsících extrémně, to už jsem byl opravdu odevzdaný. A zpětná vazba ale taky přicházela nepřímo, že u mě, jako u jediného z učitelů, měli vždy všichni studenti zapnuté kamery, živě se mnou komunikovali, debatovali, toho jsem si hodně vážil.

Co z těch věcí, které jste se neučil, byste rád využíval třeba i v dobách budoucích?

Tak některé ty programy se dají využít i v běžných hodinách, tak to sem tam určitě pro zpestření rád zařadím. Hlavně ale jsem rád za tu zkušenost. Vím, že kdyby to mělo opět nastat, jako že to je velmi pravděpodobné, už budu vědět jak na to. Odnáším si třeba i nějaké nelpění na zajetých principech a metodách, ale větší schopnost improvizace, tak to také potřebuju v sobě udržovat a nezpohodlnět.

Takže i přesto, že jste měl pochybnosti, ve školství budete zůstat?

Rozhodně ano. Víte, jak to je, těžké časy polevily a máme tendenci na to zlé zapomínat, takže teď mi s odstupem ta doba nepřijde tam šílená, jako když jsem přímo v centru dění. Vyprchalo to, jsme normálně ve škole, vídáme se a mně je v tom prostě dobře.

To ráda slyším! Ještě by mě zajímalo, na co budete teď se začátkem prezenční výuky klást největší důraz, kde jsou u žáků největší mezery?

Já bych měl strašnou tendenci začít a nimi řešit hlavně to chybějící učivo, všechno to rychle zopakovat a dohnat, ale to jim nemůžu udělat.

Jak to myslíte, že jim to nemůžete udělat?

No, oni se strašně těší hlavně na sebe vzájemně, tak jim musím dát prostor, aby se trochu vypořádali. Budeme asi dělat dost aktivit zaměřených na kolektiv, aby zas fungovali jako kolektiv.

To vy jako matykář znáte, ty různé postupy?

Jasně, to se pamatuju ze školy, když jsem dodělával pedagogické minimum. A taky čtu všechny ty doporučení ministerstva.

Ještě odněkud čerpáte informace k tomu, jak teď ideálně postupovat?

Mám moc rád třeba věci od Člověka v tísni, ten jejich Jeden svět na školách. To jsou různé materiály, které hodně využívám hlavně na třídnické hodiny. Jinak je jasné, že to moc do výuky matematiky a fyziky nezačlením, i když to taky zkouším.

Moc děkuji za povídání, hlavně přeji spoustu síly, zdraví a trpělivosti!

Také tak, hlavně se opatrujte!