Univerzita Karlova

Pedagogické fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dopad distančního vzdělávání na prožívání učitelů 1. stupně ZŠ

The impact of distance education on the well-being of elementary teachers

Martina Loulová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Páchová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Dopad distančního vzdělávání na prožívání učitelů 1. stupně ZŠ 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.

Praha, 10. 7. 2022

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě vyjádřila svou vděčnost a poděkování vedoucí diplomové práce PhDr. Anně Páchové, Ph. D. za veškerý inspirativní čas, její laskavé a podnětné vedení, vstřícnou pomoc, ochotu a všechny cenné rady. Také bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří se stali součástí výzkumu. V neposlední řadě patří obrovský dík mému manželovi a synům za jejich podporu a trpělivost, rodině a přátelům za povzbuzení. Bez nikoho ze zmíněných by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou dopadu distanční výuky na prožívání učitele 1. stupně ZŠ. Je rozdělena na část teoretickou a část empirickou.

V teoretické části je popsána příčina zavedení distančního vzdělávání, jeho charakteristika a zákonné parametry v ČR. Dále se věnuje dopadům velkých životních změn na prožívání jedinců, vymezením pojmu stres a reakcí na něj. Krátce jsou zmíněny efektivní způsoby zvládání stresu jako copingové strategie, sociální opora, emoční a sociální inteligence a self-efficacy. Dále je popsán i následek dlouhodobého intenzivního stresu – syndrom vyhoření.

V empirické části je charakterizován výzkum, jehož cílem byl osobní pohled 15 učitelů na distanční výuku a její dopady na své prožívání. Ke sběru dat kvalitativního výzkumu byla vybrána metoda polostrukturovaného rozhovoru. Analýza byla provedena formou otevřeného a axiálního kódování vycházející ze zakotvené teorie. Výsledky práce přináší popis konkrétních dopadů, které jsou i schematicky ukotveny. Hlavním tématem je prožívaná změna, která se projevila převážně v oblasti spolupráce s rodiči a v technickém aspektu práce. Dopad ovlivňovaly také individuální faktory. Přestože stresory distanční výuky byly převážně jednotné, např. nadměrná pracovní zátěž způsobená jiným stylem práce při plánování, výuce a komunikaci, jistá závislost na rodičích, nutnost delegace části své práce na ně, intervence rodičů do výuky, zásah do soukromí způsobený asynchronní výukou apod., reakce učitelů na ně se diferenciovaly. Patrný je i dopad pozitivní, kde učitelé vyzdvihují nabití nových zkušeností a digitálních kompetencí. Práce popisuje také vliv věku a v závěru přináší několik poučení pro obdobné situace.

KLÍČOVÁ SLOVA

distanční výuka, prožívání, učitelé, 1. stupeň, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of the impact of distance education on the well-being of a primary school teacher. It is divided into a theoretical part and an empirical part.

The theoretical part describes the reason for the introduction of distance education, its characteristics and legal parameters in the Czech Republic. It also deals with the impact of major life changes on the experience of individuals, defining the concept of stress and reactions to it. Effective methods of managing stress such as coping strategies, social support, emotional and social intelligence and self-efficacy are briefly mentioned. The consequence of long-term intense stress - burnout syndrome - is also described.

In the empirical part, the research is characterized, the aim of which was the personal view of 15 teachers on distance learning and its effects on their experience. A semi-structured interview method was chosen to collect qualitative research data. The analysis was carried out in the form of open and axial coding based on grounded theory. The results of the work provide a description of specific impacts, which are also schematically anchored. The main topic is the experienced change, which manifested itself mainly in the field of cooperation with parents and in the technical aspect of the work. Individual factors also influenced the impact. Although the stressors of distance learning were mostly uniform, e.g. excessive workload caused by a different style of work in planning, teaching and communication, a certain dependence on parents, the necessity of delegating part of one's work to them, parental intervention in teaching, invasion of privacy caused by asynchronous teaching, etc., teachers' reactions to them differed. A positive impact is also evident, where teachers highlight the charging of new experiences and digital competences. The work also describes the influence of age and in the end brings several lessons for similar situations.

KEYWODS

distance education, well-being, teachers, elementary school, quality research

1.1.1 Obsah

Úvod 8

Teoretická část 10

1 Impuls k digitálnímu vzdělávání 10

1.1 Covid-19 10

1.1.1 Mimořádná opatření ve školství 10

2 Distanční výuka 13

2.1 Vymezení 13

2.1.1 Historie 13

2.1.2 Přednosti a rizika DV 13

2.1.3 Zákonné parametry DV 14

2.2 Metodická doporučení MŠMT pro vzdělávání distančním způsobem 15

2.2.1 Slovníček termínů DV 16

3 Životní změny 18

3.1 Stres 19

3.1.1 Stresory 19

3.1.2 Reakce na stres 21

3.1.3 Zvládání stresu 23

3.1.4 Syndrom vyhoření 27

4 Shrnutí 28

Empirická část 29

5 Uvedení do problematiky 29

5.1 Výzkumný cíl 29

6 Metodologie výzkumu 31

6.1 Typ výzkumu 31

6.2 Nástroje sběru dat 31

6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor 32

6.3 Výzkumný vzorek 33
6.4 Zpracování dat 34
7 Výzkumná data a jejich analýza 36
7.1 Intervenující podmínky 37
7.1.1 Psychický a fyzický stav učitele 37
7.1.2 Věk žáků 39
7.1.3 Podpora vedení, kolegů, rodičů 39
7.1.4 Zázemí učitele 41
7.1.5 Nekonečnost DV 42
7.2 Prožívaná změna 43
7.2.1 Rodič 44
7.2.2 Technický aspekt 54
7.3 Následky 64
7.3.1 Nenaplněné potřeby 65
7.3.2 Úbytek sil 68
7.3.3 Pozitivní přínos DV 69
7.4 Hranice 71
8 Diskuze a závěr 77
8.1 Limity 81
Závěr 83
Seznam použitých informačních zdrojů 85
Seznam použitých zkratek 91
Seznam příloh 92

Úvod

Vypuknutí pandemie onemocnění covid-19 se stalo zásadním milníkem v oblasti celosvětového zdraví. Hlavní vliv nemoci doléhal na zdraví fyzické, ale nesmí se opomíjet i druhotný dopad na psychiku lidí. Velké množství osob se muselo během pandemie vyrovnávat s novými situacemi, často negativními, a žili v dlouhodobém stresu. Jednou z konkrétních oblastí s podstatnými změnami bylo školství. Ze dne na den došlo k zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách, na což nebyl nikdo připravený a s ním přišla nutnost učit na dálku. Většina učitelů neměla s touto formou výuky žádné zkušenosti. Přesto bylo nutné této výzvě čelit. Z počátku většinou svým vlastním způsobem s rámcovým doporučením vedení školy, později s konkrétnějšími specifikacemi MŠMT.

Po první vlně epidemie se zdravotní situace zlepšila a od září 2020 mohl začít nový školní rok opět v lavicích. Bohužel došlo k opětovnému zhoršení, které se poté několikrát opakovalo, což zvláště u učitelů způsobilo pocit nekonečnosti distanční výuky. Pro zajištění kvalitní výuky bylo nutné najít efektivní technické možnosti a způsoby, jak se s žáky propojit, následně získat praktické zkušenosti s jejich používáním. Pro učitele to znamenalo razantní změny v jejich profesi.

Mohli si klást následující otázky: Jak mám učit? Budu zvládat nároky práce s počítačem? Co budu dělat, když nastanou technické problémy? Zvládnou to děti 1. stupně? Jak zapojit rodiče? Bude mít tato výuka dostatečnou kvalitu? Jak velké následky na žácích to přinese? Určitě zde nejsou uvedeny všechny myšlenky, ale díky nim je možné představit si tlak, který učitelé cítili ze změny výuky. Působení zásadních změn přináší psychické nepohodlí, stres, který může mít dalekosáhlé následky.

Prvotní myšlenky většinou vedly k dětem, jakožto těm kterým je potřeba pomáhat a poskytovat jim podporu. Jak ale toto náročné období zvládali učitelé, přičteme-li i běžnou pracovní zátěž jejich profese? Jejich práce byla esenciální, bez ní by ke vzdělávání žáků nemohlo vůbec dojít. Z tohoto důvodu bylo pro diplomovou práci vybráno téma „Dopad distančního vzdělávání na prožívání učitelů 1. stupně ZŠ“.

Záměrem práce je zjistit a popsat konkrétní dopady vzdělávání na dálku na prožívání učitelů. Teoretická část se zaměřuje na důvody zavedení distančního vzdělávání, jeho charakteristiku a zákonné parametry. Dále se věnuje dopadům velkých životních změn na prožívání jedinců, stresu, jeho vymezení včetně reakcí na stres a způsobům k efektivnímu vypořádání se s ním.

Empirická část se zabývá praktickým zjištěním osobního pohledu učitelů na distanční výuku a její dopady na prožívání. Ke sběru dat kvalitativního výzkumu byla vybrána metoda polostrukturovaného rozhovoru. Analýza byla provedena formou otevřeného a axiálního kódování vycházející ze zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999). Závěr práce je vyhrazen diskuzi, v níž jsou konfrontovány poznatky teoretické části s výzkumnými daty.

Teoretická část

1 Impuls k digitálnímu vzdělávání

O zlepšení kvality v oblasti digitálního vzdělávání se v českém školství diskutuje už dlouhou dobu. Nedílnou součástí je i posílení digitálních kompetencí pedagogů, ať už v průběhu přípravy na jejich zaměstnání, nebo během dalšího vzdělávání. Plány MŠMT, zaměřující se na tuto změnu, se objevují už v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Zahrnovaly například

- rozvoj digitálních kompetencí a informatického myšlení učitelů,
- rozvoj infrastruktury škol a školských zařízení pro digitální vzdělávání,
- rozvoj digitálních kompetencí a informatického myšlení žáků,
- nediskriminační přístup k digitálním vzdělávacím zdrojům (MŠMT, 2014).

Lze se domnívat, že k největšímu progresu v této oblasti nepřispěly plány a strategie MŠMT, ale hybná síla, která vytvořila bezprecedentní situaci ve školství po celém světě, onemocnění covid-19.

1.1 Covid-19

Čínská pobočka Světové zdravotnické organizace (WHO) byla dne 31. 12. 2019 informována o neznámém respiračním onemocnění, které se vyskytlo v čínském městě Wu-chan (WHO, 2020a). Během měsíce se počet nakažených zvýšil na 10 039 potvrzených případů ve 20 zemích čtyř kontinentů, 213 jich zemřelo. Z evropských zemí byla nákaza odhalena v Itálii, Francii, Finsku a Německu (WHO, 2020b). Po dvou měsících byl celkový počet nakažených již 91 991, z toho 3 043 mrtvých a první tři případy byly zaznamenány také v České republice (WHO, 2020c). K datu 11. 3. 2020 bylo onemocnění, v té době již známé pod názvem covid-19, prohlášeno WHO (2020d) za pandemii.

1.1.1 Mimořádná opatření ve školství

Dne 10. 3. 2020 vydaly organizace WHO, UNICEF a IFRC (Mezinárodní federace Červeného kříže) pokyny, jak chránit děti a školy před přenosem viru covid-19. Nabízely kritická zamyšlení i praktické rady jak zavádět nouzové plány ve vzdělávacích zařízeních. Důraz byl kladen na zajištění kontinuity výuky žáků v případě uzavření škol, např. online formou studia, aby se co nejvíce zmírnil negativní dopad na vzdělávání dětí. Dokument

odkazoval i na zkušenosti s bezpečnostními pravidly ve školách v afrických zemích Guinea, Libérie a Sierra Leone, během šíření eboly v letech 2014-16 (WHO, 2020e).

Ke stejnému datu vydalo MZČR mimořádné opatření, v rámci prevence rozšíření onemocnění covid-19, které mimo jiné zakazovalo od 11. 3. 2020 osobní přítomnost žáků ve školách základních, středních i vysokých (MZČR, 2020a)[1]. K návratu žáků do škol mohlo dojít až po zlepšení epidemiologické situace dne 25. 5. 2020, za zpřísněných podmínek. Třídní skupiny s maximálně 15 žáky a k nim přidělený pedagogický zaměstnanec měly být neměnné. Rozmístění lavic muselo mít odstupy 2 m. Dbalo se na dodržování hygienických pravidel a povinnosti nošení ochranných prostředků dýchacích cest mimo lavice (MZČR, 2020b). Pokud se chtěly vrátit celé kolektivy, škola musela rozhodnout, jak žáky rozdělit, aby se splnily podmínky a každý měl svoji vlastní lavici. Někde se vrátila pouze část dětí, protože se rodiče obávali nákazy rodinných příslušníků s rizikovými faktory. Jinde zůstala většina žáků doma, například z důvodu již zavedeného online vyučování. V rámci této práce je období nazváno **1. etapou distanční výuky** (DV).

V následujícím školním roce 2020-2021 se epidemiologická situace zhoršila během října. Vláda ČR omezila provoz základních škol a zakázala osobní přítomnost žáků na základním vzdělávání od 14. 10. do 1. 11., **2. etapa DV**. Zároveň se zrušila výuka 26.–27. 11. a došlo tak k prodloužení podzimních prázdnin (Vláda ČR, 2020a). Toto omezení se poté prodloužilo. Od 18. 11. se do škol mohly vrátit pouze 1. a 2. ročníky, nebo žáci, kteří jsou společně s nimi zařazeni do třídy. Součástí školního vzdělávání od tohoto data nebyl zpěv. Ostatní žáci měli nadále zakázanou osobní přítomnost ve školách a díky nepříznivé epidemiologické situaci se do škol vrátili až 30. 11. (Vláda ČR, 2020b).

K nejdelšímu zavření českých základních škol, **3. etapa DV**, došlo na začátku roku 2021. Onemocnění covid-19 se začalo šířit komunitně, proto byla od 27. 12. 2020 opět zakázána osobní přítomnost žáků ve škole. Omezení neplatilo pro žáky 1. a 2. tříd a pro ty, kteří byli s nimi do tříd zařazeni (Vláda ČR, 2020c). Epidemiologická situace se během jara zhoršovala, vedle původního viru se začala rozšiřovat závažnější britská varianta. Z tohoto důvodu se 27. 2. 2021 uzavřely školy kompletně (Vláda ČR, 2021a). K opětovnému otevření došlo až 12. 4., s jistými omezeními. Ve školách s počtem žáků větším než 75 se vždy polovina tříd vzdělávala prezenčně a druhá distančně, po týdnu docházelo k výměně, tzv.

[1] Další zaznamenaná opatření se vztahují pouze k 1. st. ZŠ, protože se práce zabývá dopadem distanční výuky právě na prvostupňové učitele.

rotační výuka. Začalo i pravidelné testování žáků a zaměstnanců škol, buď v režimu 2x týdně ATG testy či 1x týdně PCR testy (MZČR, 2021a).

Školní rok 2021-2022, **4. etapa DV**, přinesl několik zásadních změn. Výuka začala preventivním screeningovým testováním žáků, které se poté několikrát obnovilo ve chvílích většího výskytu onemocnění (MZČR, 2021b, c, d, e). Od 13. 12. 2021 se rozšířila možnost očkování dětí ve věku 5-12 let, tedy i prvostupňových žáků. K datu 27. 2. 2022 bylo této skupině podáno 95 640 dávek (MZČR, 2022b; ÚZIS, 2022). K celoplošnému zavírání škol již nedošlo. Hygienické stanice přistupovaly při odhalení nákazy k 7 denní karanténě třídy (ukončené PCR testem) či 14 denní (bez testu). U nakažené osoby docházelo k 14 denní izolaci. Začátkem roku 2022 došlo k rychlému šíření varianty omicron, která od 11. 1. do 11. 2. vedla k dočasnému zkrácení karantény na 5 dní pro bezpříznakové případy zjištěné nákazy (MZČR, 2022a).

2 Distanční výuka

2.1 Vymezení

Pandemie způsobila zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách bez časového omezení, proto musel přijít i nový vhodný způsob výuky. Distanční vzdělávání je podle Websterova slovníku naučného forma studia, při níž se učitel a žáci osobně nepotkávají ve třídě, ale k výuce používají jiných prostředků, např. internet a email (Merriam-Webster, 2010). Jde o vzdělávací systém použitelný pro každý druh vzdělávání. Jeho účastníky mohou být všichni lidé bez omezení věku, kteří umí číst s porozuměním, ale v praxi jde převážně o studenty starší 18 let (Průcha & Míka, 2000). Hlavním cílem distančního vzdělávání je umožnit vzdělávat se i těm, kteří se z jakýchkoliv důvodů prezenční formy výuky účastnit nemohou (Zlámalová, 2007). Bylo tedy logickou volbou v období uzavření škol.

2.1.1 Historie

Historie distanční výuky sahá až do poloviny 19. st., kdy se v tehdejší Anglii a Francii postupně začala rozvíjet korespondenční forma studia díky vzniku poštovních služeb. Ve 20. st. se zvyšovaly nároky na vzdělávání zvláště nástupem žen do průmyslu. Rozšíření možností neprezenčního studia podpořil rozvoj kinematografie a rozhlasového vysílání, které začaly vysílat první vzdělávací pořady. Největším milníkem v této oblasti byl rozvoj internetu a využívání satelitního spojení v telekomunikacích. DV je tzv. multimediální forma řízeného studia, což znamená možnost použití všech dostupných komunikačních prostředků - tištěné materiály, záznamy zvuku i obrazu, rozhlasové a televizní přenosy, e-maily, telefony, telefonní i počítačové aplikace, platformy, programy a sítě (Průcha & Míka, 2000; Rokos & Vančura, 2020). Můžeme tedy říci, že možnosti tohoto vzdělávacího kanálu jsou nejvíce ovlivněny technickým vývojem lidstva.

2.1.2 Přednosti a rizika DV

Zvláště za poslední dva roky se k dané tematice vydalo mnoho publikací a odborných studií, které reflektují právě pandemické zkušenosti s DV. Jejich součástí je i hodnocení přínosu a úskalí, která s sebou neprezenční výuka nese. Mezi přednostmi se všeobecně zmiňuje:

- časová a obsahová flexibilita,
- různé způsoby poskytování zpětné vazby,
- vysoká míra individualizace (vlastní tempo žáka, využití rozmanitých informačních a komunikačních technologií).

Tyto kvality můžeme v DV hledat v již fungujícím procesu. Zavádění učení na dálku během pandemie bylo samozřejmě rychlé, postupné a mělo svůj vývoj, proto např. v jeho 1. etapě pouze „19 % základních škol disponovalo školním informačním systémem dostupným rodičům i žákům online a maximálně polovina využívala nějakou online platformu k výuce“ (Federičová & Korbel, 2020, s. 1).

Mezi riziky DV se nejčastěji objevují:

- nedostatečné dovednosti v užívání technologických prostředků,
- zajištění přístupu k výuce všem (technické vybavení, internetové připojení),
- potřeba vlastní motivace u žáků z důvodů vyšších nároků na samostatnost, s čímž je spojen i větší tlak na rodiče žáků (množství času, pozornosti, kognitivní úroveň),
- nezkušenost s danou formou vzdělávání,
- příprava výuky (požadavky na technické dovednosti a znalosti, náročnost přípravy, důkladné promyšlení způsobů hodnocení, atd.)
  (Bednaříková, 2013; Kalhous & Obst, 2002; Oreopoulos, 2006; Zlámalová, 2007).

V době pandemie však byli limity DV ovlivněny ještě dalšími aspekty. Například podle Chenga (2020) vyučování naráží na tradiční pojetí výuky, ale i učitelovo osobní pojetí, různé učební styly žáků, nutnost inovace výukových zdrojů a administrativní úkony ve škole.

2.1.3 Zákonné parametry DV

V ČR je od 90. let umožněn rozvoj duálního systému. Ten dovoluje vzdělávat žáky prezenční i distanční formou. Jak ale uvádí Rokos a Vančura (2020), neprezenční forma se využívala hlavně při vzdělávání dospělých. Do epidemie covidu-19 byla DV ve školském zákoně zmíněna jako jedna z možných a rovnocenných forem vzdělávání, ale pouze na středních a vyšších odborných školách. Charakterizována je jako „samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi“ (Školský zákon, 2019, s. 20). Epidemie však přispěla k novelizaci tohoto zákona, kde byla zakotvena konkrétnější pravidla pro vyhlášení DV, jako například:

- škola poskytuje vzdělávání distančním způsobem, pokud je většině žáků jedné třídy či skupiny znemožněna prezenční výuka (karanténa, krizová opatření),
- DV je pro žáky povinná,
- způsob vzdělávání i hodnocení výuky škola přizpůsobuje podmínkám žáků,

- výuka probíhá dle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu (Školský zákon, 2020).

2.2 Metodická doporučení MŠMT pro vzdělávání distančním způsobem

Školský zákon ustanovil pouze formální rámec DV, který byl následně MŠMT upřesňován. Informace školy dostávaly do svých datových schránek, posléze byly zveřejňovány i na webu ministerstva. V 1. etapě DV došlo k uzavření škol pro žáky, ale organizace školního roku se nezměnila. MŠMT požadovalo, aby probíhalo tzv. **vzdělávání na dálku**, o jehož formě rozhodoval ředitel školy. Byly zřízeny webové stránky s tipy do výuky nadalku.msmt.cz. Česká televize s podporou MŠMT začala pro žáky vysílat vzdělávací pořady. Veškeré tyto aktivity byly považovány za legitimní součást vzdělávání. Absence se ale za toto období nezaznamenávala.

Průběh vzdělávání na dálku mohl být **synchronní** a **asynchronní**. Synchronní režim probíhá v reálném čase většinou prostřednictvím nějaké komunikační platformy. Je k němu zapotřebí technické vybavení, připojení k síti, dovednosti užívání techniky a v době pandemie i časovou flexibilitu rodin žáků. Asynchronní režim nabízí žákovi i jeho rodině časovou flexibilitu, nerealizuje se v online prostoru. Škola měla udělat maximum, aby našla vhodné formy pro vzdělávání všech s ohledem na možnosti konkrétních žáků i rodičů, kteří v té době často pracovali na home office[2]. V tomto ohledu měli učitelé zajistit zpětnou vazbu z rodin, včetně množství a obtížnosti učiva. Cílem bylo zadávat úkoly žákům a minimálně zatěžovat jejich rodiny.

I nadále měli mít žáci zpětnou vazbu o svém vzdělávacím procesu, zejména formativním způsobem (jakého dosáhli pokroku), ideálně založeném na autoevaluaci. MŠMT vydalo k 27. dubnu vyhlášku o hodnocení výsledků v druhém pololetí školního roku 2019/2020 (MŠMT, 2020). Přihlížet se mělo primárně k podkladům získaným během prezenční výuky, sekundárně k výsledkům během vzdělávání na dálku (pokud k němu byly podmínky) a k výsledkům z prvního pololetí. Práce žáků se měla hodnotit převážně slovně, motivačně, na podporu jejich učení (MŠMT, 2020a).

S postupným návratem žáků do škol začaly platit i hygienická a provozní nařízení k ochraně zdraví, která jsou již zmíněna v předchozí kapitole v části Mimořádná opatření ve školství.

[2] Forma práce, kdy zaměstnanec vykonává své pracovní zodpovědnosti ve svém bydlišti. V českém překladu se ujal název „práce z domova“ (EPRAVO.CZ, 2020).

V 2. etapě DV se v rámci organizace výuky začal objevovat nový pojem a to **smíšená výuka** (též hybridní). Pokud se zákaz osobní přítomnosti ve škole týkal více než poloviny žáků, byla škola povinna tuto část vzdělávat distančním způsobem, ostatní žáci pak pokračovali v prezenčním vzdělávání. Způsob realizace závisel na podmínkách školy. Pokud se opatření či karanténa týkala žáků jedné třídy nepřekračujících 50 % z celkového počtu, škola neměla povinnost přistoupit k DV, ale bylo jí doporučeno, aby absentovaným poskytovala studijní podporu na dálku. MŠMT navrhovalo při online výuce na 1. st. kombinovat synchronní i asynchronní aktivity a zároveň je doplňovat i prvky offline výuky. Početnější třídy se měly rozdělit do menších skupin s jednou hodinou synchronní výuky denně. Případně měly mít společné online shrnutí na závěr dne. Školy dostaly podporu k umožnění praktické realizace DV. Z finančních dotací se zakoupilo potřebného množství technického vybavení k zapůjčení žákům (MŠMT, 2020c).

Při nejdelší 3. etapě DV se v metodických doporučeních kladl velký důraz na včasnou a jasnou komunikaci. Nešlo pouze o záležitosti organizační, ale hlavně o ujištění, že žákům po návratu do školy nehrozí písemné práce a nedobrovolné zkoušení. Toto zaměření se volilo z toho důvodu, že „předvídatelnost (žáci vědí a mohou se kdykoliv ujistit o tom, co je čeká) výrazně snižuje stres a posiluje pocit bezpečí“ MŠMT (2021a). Školy měly také připravit adaptační aktivity a dát prostor žákům reflektovat DV. Návrat do škol byl postupný s využitím rotační výuky. Ta byla pro všechny aktéry specifická na přípravu, výuku a hlavně čtrnáctidenní rytmus přinášel pravidelnou potřebu adaptace žáků na přítomnost ve škole. Celkově se v tomto období vyzdvihovala primární prevence – zdravý životní styl, duševní hygiena, posilování pozitivních a bezpečných vrstevnických vztahů (MŠMT, 2021a).

Zatím poslední 4. etapa DV přinesla pouze organizační pokyny, ve výuce se používaly dosavadní instrukce.

2.2.1 Slovníček termínů DV

Mnohé termíny z této oblasti mohou být nejasné i po dvou letech jejich častého praktického využívání. Může docházet k jejich zaměňování a špatnému používání díky nepochopení jejich nuancí. Tato nesrozumitelnost pak může být příčinou nejistoty a jistého tlaku nejen na účastníky vzdělávacího procesu. Na transparentnost výrazů poukazovali i někteří politici, kteří se obávali špatného výkladu povinností rodičů - zajistit povinnou školní docházku nově i formou distančního vzdělávání (Rogner, 2020). Nejen z těchto důvodů je přidáno jasné vysvětlení a struktura těchto pojmů.

Rozlišujeme výuku:

- **prezenční** - forma výuky, kdy se učitel a žáci potkávají osobně ve třídě,
- **distanční** - forma výuky, kdy se učitel a žáci nepotkávají ve třídě, dál se dělí:
    - **online** - vzdělávání na dálku, probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporováno nejrůznějšími digitálními technologiemi, dále se rozlišuje:
        - **synchronní** - probíhá v reálném čase většinou prostřednictvím nějaké komunikační platformy,
        - **asynchronní** - neprobíhá v reálném čase, učitel a žák se společně nesetkávají v online prostoru, ale k práci mohou využívat nejrůznější platformy, portály a aplikace,
    - **offline** - vzdělávání na dálku, které neprobíhá prostřednictvím internetu a k jeho realizaci není potřeba digitálních technologií, nejčastěji samostudium (učebnice, pracovní listy),
- **smíšená/hybridní** - kombinace distanční výuky pro více než polovinu třídy a souběžně prezenční vyučování pro ostatní žáky,
- **rotační** - kombinace jednoho týdne prezenční a jednoho týdne distanční výuky v dané třídě, umožňuje snížení počtu žáků nacházejících se v daný čas ve škole (MŠMT, 2020d).

3 Životní změny

Pandemie nemoci covid-19 přinesla mnoho změn, nových situací a pravidel. Sama o sobě razantně zasáhla do osobních životů lidí. Velké změny v životě, ale už i nakupení změn drobných může působit stres, zmiňuje Dr. Theorell (in Levi, 1987). Kromě vlivu na fyzické zdraví a ekonomickou situaci ovlivnila pandemie také duševní zdraví. Z čínské studie (Qiu et al., 2020) vyplývá, že 25 % místní populace reagovalo na první vlnu pandemie mírnými až závažnými příznaky stresu a úzkosti. Česká studie o dopadu pandemie na duševní zdraví ve stejném období (Bartoš et al., 2020) z reprezentativního vzorku zjistila, že zhoršením stavu trpělo 20 % respondentů (příznaky alespoň středně těžké deprese či úzkosti), což byl trojnásobný nárůst oproti situaci před pandemií. Nejvíce ohroženy byly ženy (výskyt 26 %) a převážně ženy s dětmi (výskyt 37 %). Rapidní nárůst zhoršení psychického zdraví se poté postupně zlepšoval, přesto byl po třech měsících stále na dvojnásobku původního stavu. Výzkum dopadů pandemie v EU přímo na ženy (Evropský parlament, 2022) uvádí, že dopad pandemie na své duševní zdraví uvedlo 41 % žen s hlavním důvodem v omezení volného pohybu a 38 % v omezení počtu osob, s nimiž se mohly setkat. Narušení rovnováhy mezi svým pracovním a soukromým životem vnímalo 44 % žen.

Pandemie způsobila proměnu mnoha pracovních odvětví. Patřilo mezi ně i školství, kde učitelé museli přistoupit k vzdělávání na dálku. Distanční výuka přinesla oproti prezenční mnoho rozdílů. Z výzkumu dopadu DV na učitele (Kaucká, 2021)[3] vyplývá, že distanční onlinovou formu výuky používalo 94 % učitelů, 5 % částečně a 1 % vůbec. Razantní změna to byla pro 90 % vyučujících, protože s touto formou výuky neměli žádnou dosavadní zkušenost. Znamenalo to tedy více práce, což potvrdilo 83 % respondentů, než se naučili pracovat s jiným typem výuky a využívat dostupné technické prostředky.

Schopnost či neschopnost vyrovnat se s velkou změnou, například v zaměstnání či v oblasti pokroku technologií, zmiňuje Beech (1987) jako jednu ze tří hlavních příčin stresu. Charakteristikou stresu a způsoby jeho zvládání se věnuje následující část práce.

[3] Výzkum se týkal učitelů základních a středních škol. Zde uvedená data zahrnují pouze učitele 1. a 2. st. ZŠ.

3.1 Stres

Slovo stres pochází z latinského „stringere“, což znamená „stahovat, utahovat, stísnit, sevřít, stlačovat“[4]. Selye definoval stres jako „charakteristickou fyziologickou odpověď na poškození nebo ohrožení organismu“, dále uvádí, že „termín stres je všeobecně nadužívaný jako konflikt, úzkost, frustrace, vyšší aktivace a nepříjemně pociťované situace vůbec“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 555). Křivohlavý (2001) k této variabilitě říká, že pokud u slova stres položíme důraz na jiný aspekt, získáme i různé pojmy. Například stres – jako náročná situace, nepříznivý faktor (stresor), odpověď organizmu na danou situaci anebo celkový vnitřní stav fyzický i psychický.

Často je tento výraz vnímán v negativním smyslu, ale nemusí tomu tak být. Joshi (2007) stres popisuje jako „události nebo sled událostí, které obvykle způsobují reakci v podobě ‚distresu‘ (špatného stresu), ale někdy také jako o vypjaté situaci, která vede k pocitu radostné nálady, tedy ‚dobrého stresu‘“ (s. 19). Takto stres rozdělil už Selye. Z kvalitativního hlediska diferencoval stres podle toho, jak na člověka působí. Distres ovlivňuje jedince negativně, je zatěžkávající, škodlivý, často doprovázený pocitem ztráty kontroly nebo neschopností vyrovnat se s nároky. Eustres má vliv pozitivní, prospěšný, provázen je pocity naplnění a úspěchu. Hledisko intenzity stresové reakce přináší dělení na hyperstres, jemuž se člověk už není schopný přizpůsobit, a hypostres, který je v běžné toleranci (Křivohlavý, 2001).

3.1.1 Stresory

Každý podnět způsobující stres se nazývá stresor. Lidé na ně reagují individuálně a stejně tak mají na každou osobnost i jiný dopad. Roli zde hrají i faktory míry intenzity a délky trvání stresoru. Selye je rozděluje na fyzikální a emocionální. Fyzikálními rozumí návykové látky jako alkohol, nikotin a další, ale také znečištěné prostředí, změny ročních období, vliv virů a bakterií, přírodní katastrofy, nehody, úrazy a také těhotenství, genetickou zátěž apod. Za emocionální stresory považuje úzkostnost, zármutek, strach, nenávist, senzorickou deprivaci, přílišnou ustaranost, obavy z přestoupení tabu atd. (in Křivohlavý, 2001). Sám Křivohlavý (1994) dále uvádí dělení stresorů na osobní (náhlá ztráta zraku), společenské a přírodní (zemětřesení, povodeň, požár apod.). Zde můžeme vyčíst i faktor rozsahu vlivu daného stresoru. Určitý stresor může zasáhnout jedince, jiný i větší skupiny (rodina, obec)

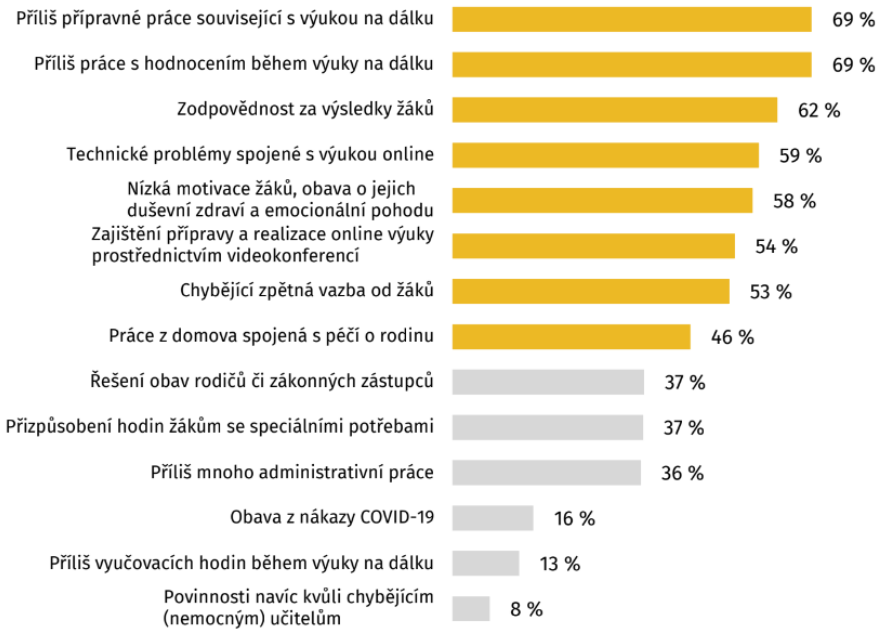
[4] "www.slovnik-cizich-slov.abz.cz"

a další celé společnosti. Sem by patřila i pandemie covidu-19 se svým celosvětovým dopadem.

Z výzkumu zkušeností českých učitelů s DV (Bicanová et al., 2021) vyplývá, že 72 % pedagogů vnímalo výuku na dálku více stresující než běžnou prezenční výuku. Největší stresory, které učitelé uváděli, jsou zobrazeny na obrázku 1.

Obr. 1

Schéma největších stresorů DV



Zkušenosti českých učitelů s DV. s. 15. (https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemie)

Hlavní stresory DV pohybující se nad 50 % se dají rozdělit do kategorie – **více nové práce** (s přípravou a realizací výuky, hodnocením prací posílaných netradičně), **zodpovědnost za výsledky práce** (která se velmi rychle proměnila a učitel ji postupně uchopoval; ztratil při ní přímý dohled nad žákovým učením, obtížemi a neměl tak zpětnou vazbu; zároveň vnímal snížení jeho motivace). Ve výzkumu byl patrný výrazný genderový aspekt u učitelek ve věku 30–49 let, kde skoro ve 2/3 případů byla stresorem práce z domova propojená s péčí o rodinu. Učitelé-muži vnímali menší stres u většiny položek, výrazná však u nich byla chybějící zpětná vazba.

Stresory způsobené DV navíc doplnily běžnou pracovní zátěž povolání učitele. Šimíčková-Čížková (2009) ve svém výzkumu uvádí jako stresory práce učitele psychické vypětí z profese, nároky práce s neodpovídajícím ohodnocením, špatnou spolupráci s rodiči

a s tím související agresivní chování dětí. Zmiňuje i větší časové nároky mimo vyučování - velké množství příprav, hodnocení žákovských prací, administrativní činnost, dozory nad žáky, pracovní pohotovosti, vedení zájmových kroužků, konzultace s rodiči a v neposlední řadě školní porady (Šimíčková-Čížková, 2010). Některé z nich se během DV neobjevovaly vůbec, jako dozory nad žáky během přestávek, ale ostatní se výrazně podíleli na profesní zátěži učitelů během pandemie.

Práce Smetáčkové (et al., 2017) vycházející ze srovnání několika dalších výzkumů, uvádí tři hlavní stresory běžné učitelské profese. Jde o vztahy s žáky (nezájem, kázeňské problémy) a rodiči, pracovní podmínky (časový tlak, hlučnost, omezený prostor na odpočinek) a postavení učitelské práce ve společnosti.

3.1.2 Reakce na stres

Stejně jako jedinci vnímají individuálně stresory, tak rozdílně na ně mohou i reagovat. Konkrétní příznaky stresu rozděluje Křivohlavý (1994) na fyziologické (bušení srdce, bolest za hrudní kostí, nechutenství, bolesti hlavy atd.), emocionální (prudké změny nálad, nadměrné trápení se, snění, nadměrné pocity únavy atd.) a behaviorální (nerozhodnost, zvýšená absence, zhoršená kvalita práce, větší sklon k závislostem atd.). Stresová reakce (odpověď na zatěžkávající situaci) se ale odlišuje od reakce, kterou jedinec řeší únikovým mechanismem (Hartl & Hartlová, 2010), o kterých se zmiňuje i Joshi (2007), když nabízí velmi zajímavé připodobnění reakce na stres k „boji“ (postavení se mu čelem) nebo „útěku“ (kompenzace stresových situací přejídáním, konzumací alkoholu, kouřením či jinými návykovými látkami nebo sněním, nadměrnou prací apod.).

Reakce na zásadní změny

Velké životní změny jsou samy o sobě stresující, jak už bylo zmíněno. V následujících výzkumech jsou sledovány právě lidské reakce na větší změny a jejich dopady. První z nich se zabýval řadovými zaměstnanci a zásadní proměny v jejich životě se týkaly organizačních změn na pracovišti. Tyto jsou podle Šťastné (2016) velmi běžné a často i nezbytné. Někdy je zapříčiňují tlaky zvenčí, jindy přinášejí firmě cílený rozvoj a větší úspěšnost. Šťastná uvádí 4 typy reakcí na ně – negativní, pozitivní, neutrální a ambivalentní. Mezi negativními reakcemi se objevuje odpor, strach, skepticismus, cynismus, vztek, bezradnost, pocit porážky, frustrace, rozhořčení, pocit dotčení, obviňování a odpor. Pozitivní reakce jsou otevřenost ke změnám, připravenost na ně či oddanost vůči změně. Oba póly reakcí mají také své fáze, které doprovází průběh změn. Neutrální reakce se nachází na středu škály.

Většinou jde o počáteční postoj, kdy dané změně pracovníci ještě plně nerozumí, proto ji nehodnotí, nejeví o ni zájem. Ambivalentní postoj je rozporuplný, proto nabízí pocity pozitivní i negativní. Procentuálně popsal reakce na organizační změny Fallik (2013), kdy nadšení pro změny projevuje 10–15 % zaměstnanců, ambivalentní a neutrální pocity má 70–80 % a změny odmítá 10–15 %.

Další výzkum se týkal již konkrétně učitelů a zdrojem velké změny bylo zavádění inkluze. K její implementaci došlo ve školním roce 2016-17. Cílem výzkumu (Straková et al., 2019) bylo zjistit reakce učitelů na inkluzivní vzdělávání a jak se jejich postoje změnily po zavedení opatření do praxe. Původní názory na inkluzi, shodné s těmi mezinárodními, zastávaly otevřenost vůči začlenění žáků s lehkým mentálním, fyzickým a smyslovým postižením. Negativní postoj učitelé měli k integraci žáků s komplexními vzdělávacími potřebami a poruchami chování. Zavedení inkluze tedy působilo pozitivní i negativní reakce. Po roční praxi měli učitelé dobré zkušenosti se zapojením žáků s vývojovými poruchami učení (58 %), s vadami řeči (46 %) a sociálním znevýhodněním žáků (41 %). Velký problém jim přinesla práce s žáky s vývojovými poruchami chování, mentálním a psychickým postižením. Tedy tam, kde v důsledku inkluze těchto žáků dochází k největšímu narušování výuky a ovlivnění její kvality. Zásadním výstupem z dat ale bylo porovnání postoje vůči inkluzi a také diferenciaci výuky mezi roky 2011 a 2017. Přes původní reakce učitelů a jistou praxi se stanovisko učitelů k inkluzi zhoršilo a názorově se přiklonili spíše k podpoře diferenciace s jedinou výjimkou. Tou bylo uznání výhod výuky v různorodých skupinách. Vidíme zde názorové změny v čase, kdy se původně ambivalentní až pozitivní reakce na velkou pracovní změnu mění na spíše negativní. Zajímavý vhled k tomu uvedl Fullan (in Straková et al., 2019):

„…změnu nelze považovat za pouhý technický racionální proces, a nedá se tedy očekávat, že jednotliví učitelé budou automaticky a okamžitě souhlasit s externě nařízenou inovací a úspěšně ji v průběhu krátkého období zavedou do své praxe. Změnu je možné úspěšně realizovat pouze v takové organizaci, která jednotlivcům umožňuje prozkoumávat smysl změny, aktivně konstruovat své vlastní porozumění změně a sdílet toto porozumění s ostatními“ (s. 83).

To je samozřejmě možné jen tehdy, pokud jsou změny plánovány a lze je uskutečnit v delším časovém horizontu. Následující výzkum Stuchlíkové (et al., 2021) se týká vlivu náhlé a razantní změny, kterou předem nikdo prozkoumat nemohl a tím se na ni nemohl připravit.

Jde o studii dopadu covidu-19 na psychický stav jedinců v ČR během 1. vlny epidemie. Vyplývá z ní, že ohrožení covidem-19 způsobovalo výrazný nárůst prožívání negativních emocí, psychických poruch, úzkosti a depresí. Vyšší procento výskytu těchto reakcí se vždy objevilo ve fázi kulminace epidemie (čtyři fáze 1. vlny epidemie: T1 nárůst, T2 kulminace, T3 pokles, T4 návrat k normálu) a poté začalo klesat. Pouze u úzkosti se ve fázi T4 objevil nárůst oproti předcházející fázi. Výzkum však také prokázal, že i během pandemie se pozitivní prožívané emoce překvapivě objevovaly ve vyšší míře než ty negativní. Uvedené pozitivní emoce měly podobnou hodnotu v zastoupení. Mezi negativními emocemi byl nejvíce zaznamenán strach, smutek a vztek. Z prvků souvisejících s psychickými poruchami a duševním strádáním se objevila nervozita z 54 %, častá únava 47 %, nedostatek radosti 42 %, zhoršený spánek a permanentní únava 34 %. Větší dopad měla situace na ženy a mládež. Také se prokázala návaznost stresu z pandemie na izolovanost, která ji provázela.

Zásadní životní změny podle těchto výzkumů přinášely stresující situace, působily mnoho emocionálních, fyzických i behaviorálních reakcí. Proto je třeba umět se se stresem vypořádávat, což bude součástí další části práce.

3.1.3 Zvládání stresu

Jak změnit nežádoucí stav při zažívaném stresu se zmiňuje Křivohlavý (1994). Ke zlepšení situace nabízí adaptaci, coping (používá počeštělou verzi „koupink“) a strategii.

Slovo **adaptace** neboli přizpůsobování pochází z latinského „ad-aptare“, což znamená „připravit se“ ve významu přichystat se na nadcházející životní zkoušku. Vyskytuje se při zvládání těžkých zdravotních stavů, smutků při ztrátách a tragédiích, krizích, při zvládání závislostí, strachu apod.

Anglický výraz **coping** znamená „zvládnout“ ve smyslu zdolat nadlimitní zátěž, umět si s ní poradit. Rozdíl mezi adaptací a copingem je míra zátěže. Adaptace se může vyskytovat od relativně běžných situací až po ty velmi náročné, coping však pracuje pouze s nepřiměřenou zátěží.

Původně vojenské slovo **strategie** z latiny „stratos“ znamená „vésti“, tedy získat pro sebe výhody pro vedení boje s nepřítelem. Jde o vypracování jistého plánu, jak dosáhnout vytyčeného cíle. Můžeme rozlišovat strategii obrany (defenzivní) a útoku (ofenzivní).

3.1.3.1 Copingové strategie

Pro zvládání stresu jsou důležité obranné strategie, tedy způsob jak se s těžkými situacemi vyrovnávat. Podle Atkinsonové (2003) se copingové strategie dělí na ty, které jsou zaměřené na problém a ty, které se zaměřují na emoce. Lidé, cílící při zvládání stresu na problém, následně zažívají menší míru deprese a jsou většinou při zvládání stresu úspěšnější než ti, co se zaměřují na emoce (Fontana, 1974). Na coping se dá nahlížet z více úhlů. Někdo ho vnímá, jako snahu řešit problém, jiní jako odpověď na ohrožující situaci a jindy jde o eliminaci samotného problému. Lazarus (1966) nabízí následující dělení strategií zvládání stresu:

- strategie apatie – pocity beznaděje, bezmoci, deprese,
- strategie vyhnutí se problému – pocity obav, bázně, strachu,
- strategie napadnutí a útoku – útočný postoj proti nepříteli,
- strategie posílení vlastních zdrojů – trénink vlastní odolnosti a sebekontroly.

Ještě podrobnější dělení uvádí autorský kolektiv vedený Folkmanovou a Lazarem (in Křivohlavý, 2003), který diagnostikoval následující strategie:

- konfrontační způsob,
- hledání sociální opory,
- plánované hledání řešení,
- sebeovládání,
- distancování se od dění,
- hledání pozitivních stránek,
- přijetí osobní odpovědnosti za řešení,
- snaha vyhnout se problému.

Někteří autoři považují zaměření se na problém za samotný coping, přičemž zaměření se na emoce považují za obranný mechanismus. Jde o snahu vyrovnat se s napjatou situací a z ní pramenící úzkosti na nevědomé úrovni (Atkinsonová, 2003).

Mezi uvedenými způsoby zvládání zátěžových situací učitelů u Řehulkové a Řehulky (1998) se objevovalo užívání léků 79 % (na uklidnění, proti bolestem hlavy), kouření 49 %, jednorázové požití alkoholu 19 %, dále ruční práce 36 %, sportovní aktivity 21 %, optimalizace spánku a odpočinku 74 %, vlastní psychologické postupy pro zvládnutí zátěže 74 % (meditace, denní snění, relaxace), spolupráce s psychologem 5 %, lékařem 10 % či

právníkem 6 % a využití sociální podpory 84 %. Během DV bojovali učitelé proti pocitům vyčerpání (Kaucká, 2021) bytím v rodinném zázemí 40 %, koníčky 27 %, sportem 18 %, s přáteli a kamarády 15 %, odpočinkem, spánkem a procházkami 2 %, 1 % četbou, psychoterapií, sledováním seriálů, filmů a videoher nebo nebojovali, nestíhali bojovat či vyčerpáním netrpěli.

3.1.3.2 Sociální opora

Důležitost sociální opory jako mocného faktoru při zvládání stresu uvádí i Křivohlavý (1994). Jde o pomoc blízkých lidí, tzv. primární sociální skupiny. Může jít o rodinu, společenství spolupracovníků nebo blízké přátele. Seefeldt (in Křivohlavý, 1994) říká: „Člověk je bytost společenská. To znamená, že žije v předivu mezilidských vztahů. Tyto vztahy s druhými lidmi potřebuje, má-li mít pocit bezpečí, uspokojenou potřebu sociálního uznání a lásky.“ (s. 151). Lidé kromě biologických a psychologických mají i potřeby sociální. Jde o začlenění, spolupráci, komunikaci, porovnávání se s ostatními apod. Nenaplnění těchto potřeb, stejně jako u těch biologických, působí nepříjemné pocity a frustraci. Naopak sdílením svých pocitů a starostí se snižuje nervové napětí a stres, jak píše Křivohlavý (1994). Uvádí také různé formy poskytování sociální opory:

- doprovázení – být druhému na blízku, nabízet oporu a pomoc,
- terapeutická aliance – osobní vztah s odborníkem, který má uklidňující charakter,
- kladný sociální vzor – sdílení trápení ve skupině, inspirace ostatními,
- progresivně orientovaná skupina pacientů – lidé s určitou diagnózou poskytující si pomoc a povzbuzení,
- skupinová terapie – poskytuje příležitost navazovat nové smysluplné vztahy při bojích s úzkostmi,
- dobrovolná skupinová pomoc – poskytnutí opravdového zájmu a pomoci tam, kde už rodina a blízcí nestačí.

3.1.3.3 Emoční a sociální inteligence

Jůvová & Duda (2021) popisují další faktory, které učitelům pomáhají zvládat vypjaté pracovní situace. Jde o emoční a sociální inteligenci, tedy schopnost vnímat momentální atmosféru, pružně na ni reagovat a udržovat tak pozitivní pracovní prostředí. Zahrnují sem empatii, aktivní naslouchání, ochotu spolupracovat s žákem a dát mu prostor k sebevyjádření. Dále je zapotřebí určité úrovně otevřenosti, velkorysosti při řešení

konfliktních situací, sebevědomí, shoda mezi verbální a neverbální komunikací, rozvinutá schopnost self-efficacy, dobrá organizace času a snaha o dosažení bezpečného klimatu pro učitele i žáky. V takovémto prostředí se všichni mohou soustředit na práci, jež jim přináší radost a zároveň napomáhá i jednoduššímu zvládání emocionálně vypjatých situací.

3.1.3.4 Self-efficacy

Dalším konceptem, který úzce souvisí se schopností vypořádávat se se životními změnami je self-efficacy. V české odborné literatuře se používá více překladů s nuancemi významů, například vnímaná osobní zdatnost, vnímaná účinnost, vědomí vlastní účinnosti, sebeuplatnění a další (Smetáčková & Vozková, 2016). Autorem pojetí self-efficacy je Albert Bandura (1994), který ji vymezil jako „přesvědčení lidí o svých schopnostech nutných k dosažení výkonu na očekávané úrovni“ (s. 71). Toto přesvědčení vědomí své vlastní schopnosti určuje, zda akci zahájíme, kolik úsilí na ni vynaložíme a jak dlouho dokážeme čelit překážkám a neúspěchům. Self-efficacy má tedy vliv na to, jak lidé myslí (kognitivní proces), cítí (afektivní proces), jak jsou motivováni a jednají (sebeovládání) (Bandura, 1994; Schwarzer & Hallum, 2008).

Podle Bandury (1994) není self-efficacy vrozená, ale rozvíjí se během života. Vliv na její růst mají čtyři základní zdroje:

- zkušenost se zvládnutím úkolu – ke zvládnutí problému je zásadním prvkem, ať už pozitivní zkušenost s jeho úspěšným řešením či negativní při selhání,
- zprostředkovaná zkušenost – ovlivňuje ji vztah k osobě, od které jsou zkušenosti získávány,
- sociální přesvědčování – zde platí to samé, jako u zprostředkované zkušenosti,
- fyziologické stavy – jde o další zdroj motivace, pokud za předpokladu, že jsou vlastní reakce posuzovány a interpretovány.

Self-efficacy může mít různou hodnotu v rozdílných oblastech lidského života, např. v jazycích ji lze mít vysokou, naopak nízkou v matematice. Přesto Badura připouští existenci obecné self-efficacy, která ale neurčuje hodnoty v jednotlivých oblastech (Badura, 1997). Obecné vnímání účinnosti má ale vliv na určitou vnitřní jistotu člověka, že je schopen překonat nové různě obtížné životní situace (Scholz et al., 2002. Ovlivňuje tedy přístup jedince ke změnám, co během nich prožívá, jak na ně reaguje, ale také jak dlouho je schopný jim čelit.

3.1.4 Syndrom vyhoření

Silný a dlouhodobý stres, kterému se jedinec nedokáže efektivně bránit, způsobuje vyhoření. To je velmi časté zvláště v pomáhajících profesích (Smetáčková et al., 2017). Práce učitele se obvykle umísťuje na vyšších příčkách povolání s častým výskytem rozvinutého syndromu vyhoření (Kebza & Šolcová, 1998). Vyhoření předpokládá tři hlavní projevy syndromu, které mají podle Smetáčkové (et al., 2017) u různých autorů menší nuance:

- fyzické a emoční vyčerpání,
- zvýšený cynismus a odcizení (depersonalizace),
- snížená pracovní výkonnost.

Syndrom vyhoření je velice nebezpečný, protože ve svém důsledku ovlivňuje všechny členy učebního procesu a promítá se do vztahu mezi žákem a pedagogem. Ten svým negativním přístupem může reagovat na žákovy potřeby nepatřičně.

Předcovidový výzkum Smetáčkové (et al., 2020) zjistil, že 48% dotazovaných učitelů se považují za ohrožené syndromem vyhoření. Kolektiv autorů považuje vyhoření za „přirozené riziko učitelské profese“ (s. 13), ale odmítají ho jako osobní selhání, protože se na jeho vzniku podílí mnoho různých příčin. Zmiňují i větší riziko u žen, kde dochází ke konfliktu mezi rolí učitele-rodiče, zvláště ve spojení s nadměrným pracovním zaujetím, perfekcionismem a obtížemi s nastavováním hranic.

Výzkum Kaucké (2021) ukázal, že téma syndromu vyhoření je u učitelů díky pandemii a DV ještě zásadnějším tématem. Ze studie plyne, že v průběhu pandemie 63 % respondentů považovalo téma syndromu vyhoření za aktuální, 33 % odpovědělo spíše ano. Ohrožení syndromem vnímalo 14 %, 32 % spíše ano, spíše ne 38 % a 16 % vyhoření nevnímalo. Samotné šetření míry vyhoření ukázalo 35 % oslovených ve vysokém stupni emocionálního vyčerpání (nejvíce ve věkové skupině 41–50 let, v rámci délky praxe do 5 let), 27 % v mírném stupni emocionálního vyčerpání. Vysoký stupeň depersonalizace bylo ohroženo 8 % učitelů (nejvíce ve věkové skupině 31–40 let, v rámci délky praxe 5–10 let), v mírném stupni 18 %. Nízký stupeň osobní výkonnosti uvedlo 11 % jedinců (nejvíce ve věkové skupině 31–40 let, v rámci délky praxe 16–25 let), mírný stupeň 29 %.

Výzkumná data ukazují, že razantní změny způsobené pandemií covidu-19 a náročnost výuky během pandemie přinesla mnoha učitelům silný stres, který mohl přetrvávat po celou délku DV.

4 Shrnutí

Před dvěma lety začalo celý svět zásadně ovlivňovat respirační onemocnění covid-19, které bylo 11. 3. 2020 prohlášeno za pandemii (WHO, 2020d). Ta měla dopad na mnoho oblastí lidského života, mimo jiné byla impulzem pro doporučení uzavření škol (WHO, 2020e) následované zákazem přítomnosti žáků v českých školách (MZČR, 2020a) a zavedení distanční výuky. Průběh pandemie můžeme rozčlenit prozatím na čtyři etapy, které měly rozdílné nároky v opatřeních MZČR a MŠMT na realizaci výuky a tím i odlišným dopadem. Distanční forma se razantně lišila od původní prezenční. Mezi hlavní rozdíly patřilo fyzické odtržení od žáků, nutnost technického vybavení pro všechny zúčastněné, zvláště od zavedení povinné DV. Zapotřebí byla také určitá míra dovedností s užíváním technologických prostředků (Bednaříková, 2013; Kalhous & Obst, 2002; Oreopoulos, 2006; Zlámalová, 2007).

Distanční výuka přinesla podstatnou změnu profese učitele, která doplněná o běžnou zátěž této profese mohla způsobovat velké nároky na psychický a fyzický stav pedagogů. Mezi největší stresory DV (Bicanová et al., 2021) patřilo více práce s přípravou a realizací výuky, hodnocením žáků, tlak zodpovědnosti za výsledky studentů, technické problémy, nízká motivace dětí a nedostatek jejich zpětné vazby, obava o jejich duševní a emocionální pohodu, práce z domova spojená s péčí o rodinu apod. Poslední stresor měl i větší dopad na ženy mezi 30 - 49 lety, na které navíc ze 2/3 působila péče o vlastní děti. Větší dopad pandemie, DV i jejich následků u žen potvrzuje více autorů (Bartoš et al., 2020; Bicanová et al., 2021; Evropský parlament, 2022; Smetáčková et al., 2020; Stuchlíková et al., 2021).

Nežádoucí stav učitelů byl a je třeba řešit, protože dlouhodobě neřešený stres může působit syndrom vyhoření (Smetáčková et al., 2017). Mezi efektivní formy zvládání stresu patří copingové strategie, zvláště ty zaměřující se na problém (Fontana, 19974), které se ukázaly v boji se stresem jako úspěšnější. Velmi účinná je i sociální opora, kterou Seefeldt (in Křivohlavý, 1994) považuje za nezbytnost pro každého jedince. Dalším konceptem, který souvisí se schopností vypořádávat se se životními změnami je self-efficacy. Má přímý vliv na to, zdali a jak dlouho budeme situacím čelit a kolik úsilí na tento boj vynaložíme (Bandura, 1994).

Empirická část

5 Uvedení do problematiky

Cílem této práce je popsat dopady distanční výuky během pandemie covidu-19 na prožívání učitele 1. stupně. V teoretické části bylo nastíněno pozadí zavedení DV, její parametry a jakým opatřením museli učitelé při práci čelit. Dále jsou zmíněny následky zásadních změn na život, mezi které patří i stres. Dlouhodobý neřešený stres zapříčiňuje syndrom vyhoření, proto se práce věnuje i efektivním způsobům, jak se se stresem vypořádávat. Využity byly české i zahraniční zdroje, se kterými bude následující výzkum porovnán a v závěrečné kapitole uveden v diskusi.

Během pandemie covidu-19 vzniklo mnoho výzkumů zkoumajících dopady DV na žáky, rodiče a jejich spolupráci s učiteli. Přímo na učitele se zaměřovala převážně šetření kvantitativní. Díky pandemii vyučující zažili období plné změn a nutnosti se jim přizpůsobit. Museli hledat nové a efektivní cesty k výuce, ale zároveň se díky novým stresorům dostali do ne vždy příjemných situací. Tato práce si klade za cíl zmapovat dopady distanční výuky na prožívání učitelů, ale i na jejich psychické a fyzické zdraví a to formou kvalitativního výzkumu. Úkolem empirické části je naplnit níže uvedený cíl a zodpovědět výzkumné otázky diplomové práce. Obsahuje metodologii výzkumu, zpracování a analýzu získaných dat. Pro jejich sběr byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. Obsahy rozhovorů byly dále zpracovány pomocí otevřeného kódování. Celý postup výzkumu je popsán v následující kapitole.

5.1 Výzkumný cíl

Teoretická část ukazuje, že výuka vedená distanční formou je velmi rozdílná oproti prezenční, navíc měla v různých etapách pandemie své konkrétní nároky. Pro učitele znamenala radikální změnu pracovních povinností a tím i tlak na jiné dovednosti, zvláště ve spojení s užíváním technologických prostředků. Cílem této práce bylo zmapovat konkrétní dopad DV na prožívání učitele. Poukázat na hlavní stresory spjaté s touto formou výuky a možnými důsledky vystavení se dlouhodobému stresu.

K dosažení cíle výzkumu bylo nutné stanovit výzkumné otázky.

Hlavní otázka je:

- Jaké konkrétní dopady měla DV na prožívání učitele?

Z důvodu jejího širokého vymezení je doplněna o další dílčí výzkumné otázky:

- Měla DV na prožívání učitele pouze negativní dopad?
- Měl vliv na dopad DV věk učitele?
- Jaké byly reakce učitelů na následky DV?
- Našly by se nějaké rady a poučení pro obdobné situace?

6 Metodologie výzkumu

6.1 Typ výzkumu

K naplnění cílů diplomové práce byl zvolen design kvalitativního výzkumu. Je vhodný pro zpracování osobního subjektivního pohledu učitelů na distanční výuku a její dopady na prožívání. Strauss a Corbinová (1999) kvalitativním výzkumem rozumí „jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ a popisují ho jako „nematematický analytický postup“ (s. 10), který čerpá zdroje mnoha různými způsoby. Švaříček (et al., 2014) dále uvádí, že k získání celistvého obrazu z hloubkově sebraných a zpracovaných dat je ideální zkoumat jev v jeho běžném prostředí. Výsledek práce je pak interpretací lidského vnímání, prožívání a formování své reality. Hendl (2005) nabízí k realizaci a naplnění cíle kvalitativního výzkumu následující metody: pozorování, rozhovor, analýzu textů a dokumentů nebo rozbor audiozáznamů a videozáznamů. Poukazuje na jeho časovou náročnost při sběru dat, získané informace nemusí být vždy zobecnitelné na celou populaci a také se projevuje větším sklonem k ovlivnění výsledků výzkumníkem. Kvalitativní výzkum byl pro účely diplomové práce vybrán z důvodu přirozeného získávání vhledu do fenoménu, jeho dopady na jedince a jejich následné porovnání, umožňuje také studovat procesy a příčinné souvislosti (Hendl, 2005).

6.2 Nástroje sběru dat

Jednou z již zmíněných metod kvalitativního výzkumu pro sběr dat je rozhovor, nebo také interview či moderovaný rozhovor. Hendl (2005) uvádí jeho výhody, jako možnost zaznamenat jevy současné, ale i minulé a dává kontrolu nad sběrem dat. Mezi nevýhody patří určité filtrování informací respondentem a také samotná přítomnost výzkumníka může vést ke zkreslení. Metodu sběru dat formou interview doporučuje, pokud je cílem výzkumu to, co si lidé myslí a cítí, když se sledované jevy odehrávají v soukromí, nebo jen v určité uzavřené skupině, jako je běžné při školním vyučování a práci pedagoga mimo vyučování. Prvopočátkem samotného sběru dat je sestavení určité osnovy, složené z okruhů pro dotazování s dílčími dotazy. To poskytuje dostatečnou pružnost vedení rozhovoru. Dále je důležitá správná formulace otázek. Měly by být otevřené, neutrální a citlivé.

6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Pro naplnění cílů výzkumu byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Umožňuje obsáhnout předem promyšlená témata, ale dává i dostatek volnosti pro získání větších detailů u zajímavých jevů a naopak možnost přeskočit neaktuální témata.

Jelikož ve výzkumu byly také využity již realizované rozhovory z programu Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí[5] (dále jen projekt), byl využit alternativní postup při vytváření struktury rozhovoru. Z počátku došlo ke zkoumání projektových rozhovorů, které reflektovaly období DV. Následně bylo posouzeno, zdali obsahují dostatek dat k tématu výzkumu. Dál byl sestaven náčrt témat, z něhož následně vzešla osnova s dílčími otázkami k dalším autorským rozhovorům.

Osnova rozhovoru byla rozdělena do devíti částí. Úvodní se zaměřovala na údaje o učiteli, následovaly informace o škole a třídě, zavádění a průběhu DV, technickém vybavení, žácích a rodičích, přístupu k výuce, návratu zpět do školy, kolegiálním zázemí, aktuálním stavu a hodnocení. Témata s dílčími otázkami jsou pro lepší představu součástí přílohy. Oblasti byly voleny s ohledem na pokrytí co největšího možného rozptylu dopadů DV na prožívání učitelů.

Pořadí otázek nebylo nutně dodržováno a změny reflektovaly reakce dotazovaných.

Rozhovory z projektu nasytily všechny zmíněné oblasti, přesto je nutno přiznat, že autorské rozhovory byly nepochybně více cíleny na prožitek učitelů. Druhou okolností, která mohla zkreslit průběh samotných rozhovorů, je osobnost výzkumníka. V tomto případě učitele 1. stupně s vlastní zkušeností s DV a vhledem do problematiky, přesto s postojem nepředpokládat, nedomýšlet se a vědomě neovlivňovat průběh sběru dat i dalších fází výzkumu.

Sběr dat probíhal v průběhu jednoho roku od jara 2021 – do jara 2022. Deset projektových rozhovorů bylo realizováno během roku 2021 a vedli ho členové výzkumného týmu. Pět autorských rozhovorů proběhlo v roce 2022. Termíny byly dohodnuty po předchozí žádosti a zaslání základních informací o výzkumu a průběhu rozhovoru.

[5] Projekt je realizován Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity /duben 2020 - prosinec 2022/. Dostupné z: http://skolniuspech.pedf.cuni.cz/

Na začátku každého z pěti setkání došlo k seznámení účastníka s účelem rozhovoru, k představení tématu, cíle a průběhu interview. Také byla připomenuta očekávaná délka rozhovoru v rozmezí 60–90 min. Došlo k ujištění o dobrovolnosti, možnosti svobodné volby neodpovídat a kdykoliv rozhovor ukončit. Respondenti byli ubezpečeni o anonymitě a využití získaných dat pouze v tomto výzkumu. Tři rozhovory proběhly pomocí komunikační platformy Microsoft Teams jako videohovor. Dva respondenti využili osobního setkání. Všechny rozhovory byly po svolení nahrány a následně přepsány do elektronické podoby. V této podobě byly také získány anonymní přepisy projektových rozhovorů.

6.3 Výzkumný vzorek

Výběr respondentů tohoto výzkumu byl ze 2/3 ovlivněn cílem projektu Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí. Pro jeho záměr bylo třeba zkušených učitelů, kteří mají vhled do problematiky školní úspěšnosti žáků na prvním stupni. Respondentky 1–10 jsou ženy, většina má délku praxe mezi 16–30 lety. Jelikož jsou známa pouze rozmezí jejich věku, lze říct, že věkový průměr je kolem 50 let. Devět učitelek pracuje na velkých školách v Praze a jedna na menší škole v Příbrami[6]. Variabilita je v zaměření škol, zastoupeny jsou prvky programu Začít spolu, sportovní změření, křesťanská škola s rozšířenou výukou jazyků a škola fakultní.

Aby byl výzkumný vzorek rozšířen, byla snaha o doplnění učitelů mladších, mužů, z menších škol ideálně mimo Prahu. Oslovování probíhalo na doporučení kolegů, spolužáků a přátel. Všechna očekávání ale naplněna nebyla. Poslední 1/3 respondentů 11–15 jsou ženy, většina má délku praxe do 15 let. Průměrný věk je kolem 37 let. Dvě učitelky pracují na velkých školách v Praze. Jedna učí na Jednotřídní škole pouze s 1. stupněm, kde v jedné skupině jsou spojeni žáci 1. a 2. třídy, ve druhé skupině jsou žáci 3.–5. třídy. Dále je zastoupena malá soukromá škole v Praze, s 1. i 2. stupněm, menší vesnická škola, původně pouze s 1. stupněm, který se v tomto školním roce rozšiřuje i na 2. stupeň, momentálně pouze s 6. ročníkem. Dále se zde objevuje fakultní škola s prvky programu Začít spolu.

Všichni respondenti jsou také uvedeni pod svým číselným označením v tabulce 1.

[6] Cílem výzkumu nebylo porovnání dopadu DV na prožívání učitelů z různě velkých škol, ani porovnání mezi městskými a vesnickými, jednotřídními školami a ty s klasickým rozdělením ročníků. Šlo pouze o snahu co nejrůznorodějšího vzorku respondentů.

Tabulka 1

Respondenti výzkumu

Označení uč.	Věk	Praxe	škola
učitelka č. 1	nad 51 let	16–30 let	Velká ZŠ, Praha
učitelka č. 2	nad 51 let	16–30 let	Velká ZŠ s prvky Začít spolu, Praha
učitelka č. 3	41–50 let	16–30 let	Velká ZŠ, Praha
učitelka č. 4	31–40 let	do 15 let	Velká ZŠ, Praha
učitelka č. 5	41–50 let	16–30 let	Velká fakultní ZŠ, Praha
učitelka č. 6	nad 51 let	16–30 let	Velká ZŠ, Praha
učitelka č. 7	41–50 let	16–30 let	Menší ZŠ Příbram, sportovní zaměření
učitelka č. 8	nad 51 let	16–30 let	Křesťanská ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, Praha
učitelka č. 9	nad 51 let	nad 30 let	Křesťanská ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, Praha
učitelka č. 10	41–50 let	16–30 let	Velká ZŠ, Praha
učitelka č. 11	do 30 let	do 15 let	Velká ZŠ, Praha
učitelka č. 12	31–40 let	do 15 let	Jednotřídní ZŠ, 1. st., Střední Čechy
učitelka č. 13	31–40 let	do 15 let	Malá ZŠ, 1. st + 6. roč., Střední Čechy
učitelka č. 14	41–50 let	16–30 let	Menší soukromá ZŠ, Praha
učitelka č. 15	41–50 let	do 15 let	Velká fakultní ZŠ s prvky Začít spolu, Praha

6.4 Zpracování dat

Pro následné zpracování dat byly využity přepisy nahrávaných rozhovorů. Samotná analýza vychází ze zakotvené teorie, neboli „grounded theory“, která je spjatá se jmény B. Glaser, A. Strauss a později i J. Corbinová (Hendl, 2005). Jak Hendl dále uvádí, jde o „určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat“ (s. 125). Využity byly metody otevřeného, axiálního kódování Strausse a Corbinové (1999). V první fázi je každé „kritické“ sdělení související s cílem výzkumu označeno a pojmenováno – kódováno. Následně jsou tato témata kategorizována podle vlastností. Při axiálním kódování se získané

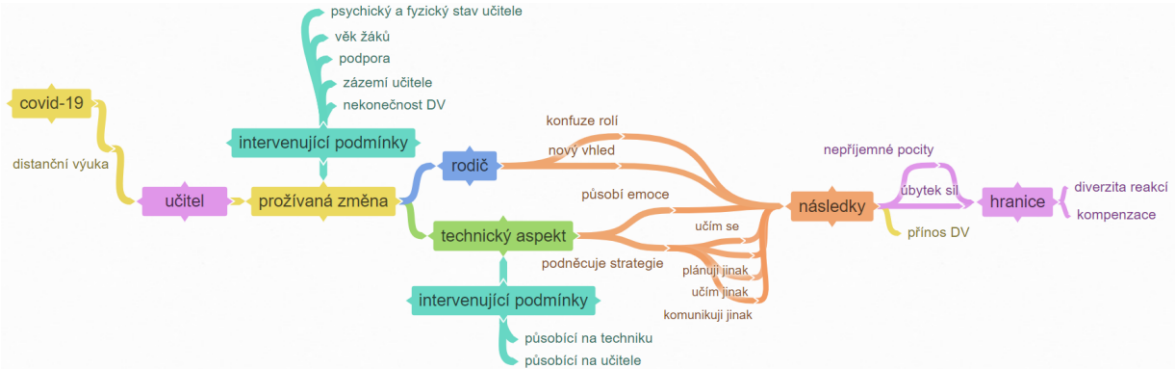
kategorie řadí do určitých schémat. Přihlíží se při tom k příčinám, podmínkám, důsledkům jevů a také k souvislostem mezi nimi. Po otevřeném a axiálním kódování následuje závěrečné selektivní kódování, při kterém se vyhledávají hlavní témata a kategorie, ze kterých po saturaci témat vzniká teorie (Hendl, 2005). K této fázi kódování zakotvené teorie se výzkum už nedostal. Schéma dopadů DV na prožívání učitele bude prezentováno a komentováno v následující kapitole.

7 Výzkumná data a jejich analýza

Použitím paradigmatického modelu se postupnou analýzou výzkumných dat zformovalo schéma na obrázku 2 (Strauss & Corbin, 1999).

Obr. 2

Schéma dopadu DV na prožívání učitele



Ústředním bodem výzkumu je učitel a jeho prožívání způsobené distanční výukou. Počátkem a hlavní příčinnou podmínkou se stalo onemocnění **covid-19**, které na jaře 2020 způsobilo nutnost zavedení **distanční výuky**. Během několika měsíců musely všechny české základní školy poskytovat žákům vzdělávání distančním způsobem. Tato řetězová reakce měla zásadní vliv na učitele, kteří prakticky realizovali tuto výuku. Většina jevů souvisejících s DV, které vzešly z rozhovorů s učiteli, se dalo zařadit do subkategorie s názvem **prožívaná změna**. Život během pandemie sám o sobě přinesl mnohá omezení, nejistoty a nové situace. V učitelské profesi k tomu nastaly velké změny ve způsobu dosavadní práce učitelů a také ve způsobu spolupráce s dalšími členy vzdělávacího procesu. Hlavní proměnu učitelé reflektovali ve dvou oblastech a to ve **spolupráci s rodiči**. Zde docházelo v určitých ohledech k pozměnění dosavadních rolí a také k novému vhledu učitelů do rodin žáků a naopak. Další zásadní oblastí byl **technický aspekt**, který prostoupil většinu profesního života a to nejen u pedagogů. Prožívání změn ovlivňovaly faktory - **intervenující podmínky**, které podle rozsahu jejich výskytu u jednotlivců měnily mimo jiné míru a intenzitu dopadu na prožívání. Všechny prožívané změny měly ve svém důsledku dopad na život i prožívání učitelů. V schématu jsou pojmenovány jako **následky**, které přicházely jak ve fyzické tak i psychické formě, ve škále od pozitivních až po ty negativní konsekvence. Na ně vznikala časem potřeba reagovat, vymezit se vůči změnám a jejím dopadům. Další

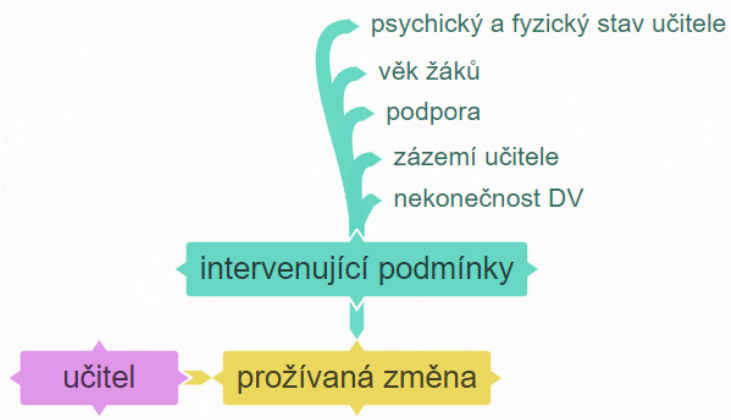
vyústění situace tedy přechází do kategorie **hranice**. Někteří učitelé byli touto situací hnáni k vytvoření nové strategie, jak danou situaci zvládat ať již na vědomé či nevědomé rovině. Následující část práce se zabývá popisem zjištěných jevů našeho schématu a jejich vzájemnými vztahy.

7.1 Intervenující podmínky

Kromě konkrétních jevů, které do života učitelů přinesla DV, se musíme zaměřit i na další okolnosti a faktory, které přímo ovlivňovaly prožívané změny. Jde o obecné širší podmínky, které se u učitelů objevovaly v různé míře a musely je během výuky zvládnout. Působily na intenzitu reakcí a další učitelské strategie, které buď usnadňovaly, nebo naopak znesnadňovaly (Strauss & Corbin, 1999).

Obr. 3

Schéma – Intervenující podmínky



Jde o faktory zobrazené na obrázku 3, jako **individuální biografie učitele** – jeho psychický a fyzický stav, individuální domácí zázemí, **lidský faktor** – věk žáků, které učil, podpora vedení školy, kolegů i rodičů a také **čas a jeho vnímání** – zde jde hlavně o pocit nekonečnosti období DV. Mohli bychom sem zařadit i stav a fungování techniky, která byla nezbytným prostředkem pro úspěšnou výuku a komunikaci s žáky i rodiči. Tyto intervenující podmínky budou, včetně učitelova postoje k technice a dovednosti ji ovládat, podrobněji rozebrány v části technický aspekt.

7.1.1 Psychický a fyzický stav učitele

Prvním z faktorů ovlivňující intenzitu a míru prožívaných změn byl psychický a fyzický stav učitele. K prvnímu učení na dálku došlo v druhém pololetí školního roku. Mohli bychom předpokládat, že učitelé pociťovali větší únavu než zpočátku roku, ale tuto hypotézu již

vyvrátila ve svém výzkumu Križáková (2012). V potaz tedy budeme brát pouze individuální fyzický stav jednotlivců. Mezi dotazovanými se objevila rekonvalescence po operaci v průběhu 1. etapy DV, která naopak tlak kladený na ostatní učitele nepřinesla. Učitel si mohl postupně přivyknout na změnu probíhající u svých kolegů a vlastních dětí, získal nadhled a měl větší prostor pro plánování své budoucí výuky. Zmiňováno bylo i prodělání onemocnění covidem-19, jinými nemocemi a těhotenství. Učitelka č. 13 svou situaci popsala:

…po Vánocích, z jara jsem zjistila, že jsem těhotná a nebylo mi dobře. Takže když jsem doučila, musela jsem si zajít na procházku. Nějak to odsunout, odpočinout si. Lehnout si na gauč nebo se projít na hodinu, dvě nebo obojí, než jsem byla schopná se k tomu vrátit zpátky a kouknout se na to, co mi děti odevzdaly, udělat videa.

Dobrý zdravotní stav může ovlivňovat množství, intenzitu a kvalitu odvedené práce, ale také délku času, kterou prací a přípravou na ni pedagog tráví.

Vlastní psychický stav ve vztahu ke covidu-19 zmiňovalo několik respondentů, mezi nimi učitelka č. 11:

Když to přišlo, a opominu učení, tak mě to covidové období přišlo strašně vhod. Protože jsem měla pocit, že jsem strašně přehlcená, bylo kolem mě strašně moc věcí… A najednou jsme museli zůstat doma a nikam jsme nesměli. Takže pro mě to bylo pohlazení po duši, že jsem doma, nic nemusím a ani vlastně nikam nemůžu a je to strašně příjemný a skvělý.

Původcem její psychické nepohody bylo dlouhodobé přehlcení mimopracovními aktivitami, které vyučující vyčerpávaly. Zde přišlo přirozené ukončení těchto aktivit díky covidovým restrikcím a dotyčná velmi oceňovala jejich přerušení, ke kterým sama neměla sílu. Vidíme tak i pozitivní vliv pandemie, kdy omezení z ní plynoucí mohla přinést některým lidem úlevu.

Většina vyučujících nicméně akcentovala spíše tlak, který s sebou covid-19 přinášel. Strach z neznámé nemoci, nejistota z rychlého celosvětového šíření, restrikcí a jak ovlivňovali život. Strach o své blízké popisovala i učitelka č. 12: „Asi nejvíc jsem řešila, jaké to bude doma, jestli to ovlivní moji rodinu. Výuku jsem vůbec neřešila. Hlavní bylo, co to udělá mým dětem, rodině, rodičům - táta je hodně nemocný, tak jsem se bála hlavně o tohle.“

Na fyzický a psychický stav jedinců měla dále vliv délka životních i pracovních omezení, která je podrobněji popsána v poslední části tohoto oddílu.

7.1.2 Věk žáků

Myslím si, že pro prvňáčky je strašně těžký doma něco nacvičit. Netroufla jsem si je mít všechny dohromady, aby se dokázali soustředit a pracovat. Měla jsem je rozdělené po deseti. Všechno jsem pak denně dělala 3x. Když jsme byli na DV, tak by to sami děti nezvládly. Takže rodiče s nimi byli doma, někde prarodiče. Pořád museli být po ruce a většina spolupracovala moc hezky. (učitelka č. 13)

Z tohoto datového úryvku a jím podobným můžeme vyčíst, že dalším faktorem byl věk žáků učitelovy třídy. Nižší věk přinášel časové omezení výuky a dělení dětí do menších skupin. Zároveň se za daný čas zvládlo menší množství učiva, jak vyplývá z datového úryvku učitelky č. 12: „Zpočátku jsme se učili půl hodiny. A to mi přišlo, že než se všichni pozdravili, tak jsme vlastně nic nestihli."

Příčinu můžeme hledat v kratší schopnosti soustředění u mladších žáků, ale také v potřebě sociálních kontaktů během pandemie, kdy se děti nejdříve potřebovaly vidět, popovídat si a teprve poté se přistupovalo k učivu. V mnohém děti nemohly samostatně pracovat u PC a bylo zapotřebí do výuky zapojit rodiče či další členy rodiny. To byl také nový prvek DV, který v mnohem větší míře než doposud museli učitelé zvládat. Děti si postupně zvykaly na techniku a učily se ji ovládat.

Pro učitele žáků mladšího školního věku to znamenalo nové, často velmi konkrétní plánování vyučovacích hodin, rozdělení práce na tu, kterou zvládnou s rodiči samostatně a tu, kterou musí probrat s učitelem. Více času zabírala práce s několika skupinami jdoucími po sobě.

Velkou nejistotu působilo to, kolik učiva je možno zvládnout v porovnání s prezenční výukou a téma ztráty návyků. Zvlášť u prvňáčků, kteří si je měli šanci osvojit jen za krátký pobyt ve škole. Toto téma bylo zvláště u učitelů nejnižších ročníků zmiňováno často a emotivně: „…když v říjnu začala DV tak to byl průšvih, sotva si začali nějaké návyky, tak už byli doma." (učitelka č. 13)

7.1.3 Podpora vedení, kolegů, rodičů

Kvalitu práce a její podmínky ovlivňovala podpora, kterou pedagogové během rychlých covidových změn potřebovali. Učitelé často poukazovali na oporu, kterou jim poskytovalo

vedení školy. Šlo jak o materiální zázemí, zajištění školení, poskytnutí přesných a jasných instrukcí, ale také psychickou podporu formou možných setkání ke sdílení zkušeností i nesnází během výuky, což vyplývá z úryvku učitelky č. 14: „Podpora od vedení byla. Zajistili velmi rychle výuku přes Teamsy, školení. Časem se zřídily i pravidelné schůzky na povídací kavárnu." a učitelky č. 10: „Když přišla tahle obtížná škola, dostali jsme spoustu notebooků. Myslím si, že zajistili (vedení) výuku online na jaře velmi brzo. Proškolili nás, fungovalo to velmi dobře."

Pro učitelku č. 11 šlo i o podporu formou dané svobody v osobním pojetí DV: „Hlavně nás podporovali…Ale asi právě proto jsem to vydržela, že jsem to mohla dělat po svém. I přes to, že už jsem dlouho cítila, že už nemůžu."

Zdá se, že negativní vliv měla počáteční neinformovanost pedagogů, potažmo i vedení škol, nebo nejasné pokyny. Učitelka č. 11 k tomu řekla:

Byli jsme naprosto hození do vody, nikdo nic nevěděl, co máme dělat…Ze začátku nebyly žádné instrukce absolutně vůbec nic. Ale to bylo tím, že oni sami (vedení) taky nevěděli, co mají dělat, takže mě to přišlo naprosto pochopitelné…Až pak později se přišlo s tím, že budeme mít Teamsy, …pak to vedení řešilo docela dobře.

Z porovnání rozhovorů vyplynulo i to, že učitelé dostávali na různých školách rozdílné informace. V některých případech šlo také o zásadní záležitosti, například povinné zapínání kamer při výuce.

Stěžejní podporu si poskytovali **kolegové** navzájem. Kromě psychické podpory a možnosti prostě spolu být, jak zmiňuje učitelka č. 12: „Scházeli jsme se, kolegyně je moje dobrá kamarádka, takže jsme se, musím to říct, pravidelně scházely na kávu.", bylo třeba sdílet i zkušenosti, navzájem se inspirovat, motivovat, někdy i společně vymýšlet strategii. Učitelka č. 11 zmiňuje: „Máme kavárničky, kdy jsme se jednou za čas sešli a mluvili o svých problémech. Když jsme objevili něco zajímavého, tak jsme se podělili o inspiraci. Vždycky pro mě byli inspirující učitelky kolem mě, byly namotivované."

Učitelka č. 8 zase popisovala podporu své kolegyně: „Asistentka mi pomáhala s kontrolou prací, s hodnocením úkolů. A vlastně jsme tu strategii spolu vymýšlely, jak to budeme dělat. Fungovala hodně, prostě jsme spolupracovaly."

Výjimečná nebyla ani podpora **rodičů**. Učitelka č. 5 vyzdvihla subvenci jednoho tatínka:

„…vše mi nasdílel, ukázal jak to nainstalovat, udělat. Hodně mi pomáhal. Pak vlastně pomáhal i některým rodičům, kteří to taky neuměli.“

7.1.4 Zázemí učitele

V tomto období docházelo k mnohem většímu prolínání zaměstnání se soukromím, protože se práce přenesla ze školních tříd do domovů. Bylo mnohem těžší oddělovat záležitosti pracovní a soukromé. Někteří učitelé s dalšími členy domácnosti měli najednou ke své pracovní povinnosti - postarat se o svou třídu a její potřeby, zároveň také povinnost pečovat o své děti, starší členy rodiny, nemocné a jejich potřeby. Vliv měly **fyzické aspekty**, například velikost bytu, což zmiňuje učitelka č. 14: „Kolegyně bydlí v 2+kk a tak učila z ložnice a její dva synové museli být spolu v kuchyni. Když byl manžel doma, pracoval z koupelny, nebo z chodby.“ Dostatek prostoru pro nerušenou práci, ale i běžný život všem členům rodiny neovlivňovala jen velikost bytu, Učitelka č. 12 popsala i další aspekt, který museli řešit na jednotřídní ZŠ s mnoha sourozenci v různých ročnících:

Výuka se musela přizpůsobit sourozencům, aby se nám nekryly ve stejnou dobu třídy z jedné rodiny a nerušili se doma. Teda nešlo to úplně. Třeba já měla doma syna prvňáka a dceru ve 4. třídě, ale stejně se jim občas něco krylo. Třeba dcera měla vlastivědu a syn se mnou matematiku, prostě to nešlo.

V neposlední řadě šlo o zajištění fyzických potřeb rodiny a chodu domácnosti, zvláště u učitelů – rodičů. To navyšovalo celkovou zátěž během DV.

Kromě strachu o zdraví svých blízkých, který během epidemie zažívalo mnoho lidí, přicházely i další **psychicky náročné situace**, ve kterých bylo zapotřebí těžkých rozhodnutí. Učitelka č. 14 uvedla:

Nejhůř mi bylo kvůli dceři. Já učila v té době druháky, poprvé online… A v tu chvíli mi přišla dcera do dveří, byla v první třídě, počítač měla ve vedlejší místnosti a brečela, že jí nefunguje připojení. A já na ni jen potichu zašeptala, ať to vypne, že teď nemůžu. Brečela ještě víc, že se chce učit, ale já jí nemohla pomoct. No, vlastně nechápu, proč jsem hodinu nepřerušila a nešla jí pomoct. Tenkrát jsem si to nedovolila a do dneška z toho mám výčitky svědomí, že jsem upřednostnila ostatní před svým dítětem.

Jde o další situaci, kdy věk dítěte zásadně ovlivňuje okolnosti. Učitel, který ve stejný čas měl sám vyučovat a zároveň zajistit technickou a psychickou podporu svému dítěti, byl postaven před otázku - komu mám dát přednost, vlastním dětem či školním? Pro někoho to

byly velmi zatěžující situace s dlouhodobým dopadem. Někdy se našly i pozitivní přínosy, jeden z nich u svých dětí postřehla učitelka č. 12:

Ale je pravda, že já osobně vidím na svých dětech, není to teda u všech, ale u svých vidím, že jsou neskutečně samostatné. Tím že si musely dělat svoje úkoly, přichystat si věci, zapnout si schůzku… musely se prostě postarat. Já jim pomoct nemohla, protože jsem sama učila. To mělo výhodu.

Novost těchto okolností neovlivňovala jen učitele, ale jejich práce měla zákonitě vliv i na celou rodinu. Učitelka č. 15 má již starší děti, ale popsala následující případ: „Začínala jsem vždycky ráno zvonečkem a pozdravem… A moji kluci doma už říkali: My to nesnášíme, jak vždycky zazvoníš a slyšíme tu tvoji větu: Dobré ráno, skřítci!!! Začínali později a akorát vstávali... Nesnášeli to.“ Někde bylo nutné si postupně zavést nový rodinný i pracovní režim a společně si přivyknout. Velkou míru dopadu této intervenující podmínky způsobuje důležitost rodinných vztahů a osobní citová zainteresovanost.

7.1.5 Nekonečnost DV

Posledním z faktorů, který situaci začal ovlivňovat až s postupem času, byl pocit nekonečnosti DV, které zmiňovaly mimo jiné učitelky č. 14 a 12: „Bylo to dlouhý, nekonečný. Teď už vidím, že když nevíš na jak dlouho to je a prvotní síla a elán ti dojde, tak to musíš dělat tak, abys to sám vydržel.“ „Byla jsem z toho trošičku otrávená, nebylo jasné kdy DV skončí, a říkala jsem si, kdy už toho bude konec. Jenže člověk neví, kdy to skončí a bude konečně zase ve škole.“

Zpočátku mohli mít učitelé sílu, aby pomáhaly zvládnout toto období hlavně svým žákům. Postupně ale s prodlužováním zavření škol přicházela nejistota, zda a kdy dojde k návratu. Docházelo k vyčerpání fyzickému, psychickému a přinášelo to i nepříjemné pocity, například prožitky učitelky č. 11:

Ale ta představa, že bychom se zase vrátili do distančky na nějakou dlouhou dobu, respektive kdy nevíš, kdy bude konec… to už jsem začínala mít takový nepříjemný pocity: Jako už zase? Takže se mi to vyvíjelo od relativně příjemného, neutrálního, až do úplně negativního, kdy jsem měla pocit, že už to nedám, že to nezvládnu.

Takové pocity samozřejmě měly vliv na výkonnost a snahu hledat další inspirativní způsoby výuky i na osobní život učitelů. Vnímání DV jako nekonečné vedlo učitele ke změnám v plánování. Na začátku mohla převažovat naděje, že jsou opatření pouze na chvíli a tak ve většině případů dostačovalo zadávání učiva e-mailem a přesunutí těžšího učiva na později. Při delším zavření škol musely být tyto plány pozměněny a učitelé změnili nejen svůj přístup, ale také styl práce, aby vydrželi i delší období. Učitelka č. 13 zmiňovala:

To jsem si říkala, tady to je těžké učivo, to si nechám, až budeme ve škole, takže jim zadám něco jiného. Ale pak to bylo dlouhý, a abychom to vůbec ve škole stihli. Tak jsem musela začít i s tím těžkým. Nečekala jsem, že jim to dovysvětlím, to už nešlo.

Situaci nakonec příznivě ovlivnilo až nařízení z podzimu 2021, které umožňovalo jít do karantény pouze třídním kolektivům a ne celoplošně. Většinu školního roku tedy probíhala prezenční výuka s občasnými týdny DV, kdy byla třída v karanténě. Z reakce učitelky č. 11 můžeme vidět, že toto nastavení bylo pro pedagogy psychicky lépe zvládnutelné:

Já to teďka vidím docela pozitivně (4. etapa DV). I kdyby byla distančka, tak jenom na to období, kdy jste v karanténě. A s tím už se dá nějak pracovat. Můžete jim dát úkoly, výtvarné potřeby, jste připojený online, nějak pracujete a máte to už naučený. No a teď už bych to dala určitě v pohodě, protože je tam ten konec.

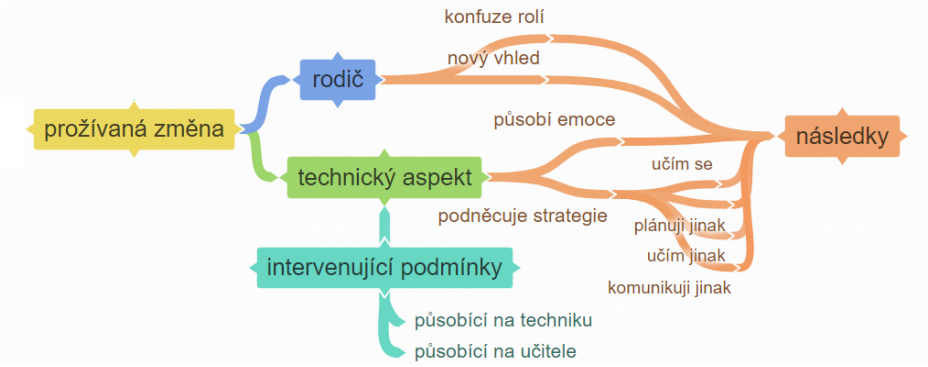
Vědomí, že dané restrikce jsou jasně časově omezené, zajišťuje učitelům lepší psychickou pohodu a umožňuje jim situaci lépe uchopit.

7.2 Prožívaná změna

Uspořádáním dat podle logické posloupnosti v návaznosti na příčiny a následky, se objevilo zásadní téma spojující dopady DV na učitele – změna. Každý z těchto zvratů přinesl i emocionální reakci a prožitky, proto je subkategorie nazvaná **prožívaná změna**. Soustředily se ve dvou hlavních oblastech - **rodič** a **technický aspekt**, které se ještě následně dělí, jak je vidět na obrázku 4.

Obr. 4

Schéma – subkategorie Prožívaná změna



7.2.1 Rodič

Během prezenční výuky se učitelé s rodiči běžně potkávali na pravidelných třídních schůzkách, většinou každé čtvrtletí. Komunikovali spolu pokroky žáka, či případné učební a výchovné problémy. Konzultace byly realizovány osobně, písemnou či telefonickou formou. DV v této oblasti přinesla obrovskou změnu. Roli zde sehrála především intervenující podmínka – věk žáka. Čím nižší věk dítě mělo, tím větší a zásadnější musela být pomoc rodiče, jak zmiňovala učitelka č. 10: „Myslím si, že u těch malých dětí je pomoc rodičů nutná. Protože oni to sami nezvládnou, takže když naskočila online výuka v první třídě, ale i teď je to z 90 % na těch rodičích, aby dětem pomohli.“ Nutná byla speciálně technická podpora, což vidíme z datového úryvku učitelky č. 3:

Většina rodičů u těch dětí byla nebo byla někde v blízkosti… Někteří rodiče byli přímo v místnosti, někteří byli třeba přímo u stolu toho dotyčného, protože z počátku než se děti naučily technicky zvládat ovládání mikrofonu, kamery, práce s myší, tak to bylo náročnější a rodiče jim v tomhle museli být nápomocní.

V učebním procesu se najednou potkávaly tři skupiny – učitelé, žáci a rodiče, nebo je zastupující další členové rodiny. A pro všechny to byl zásadní zvrat. Ochota, schopnosti a možnosti rodičů pomáhat byly nutnou složkou k fungování výuky a učitelé je často v rozhovorech chválili:

…my jsme byli vyšachovaní ze školy karanténou celá třída, takže jsme zůstali doma. Taky jsme ze dne na den skočili do Teamsů a povedlo se nám to. Rodiče se vzorně připravovali, účast byla stoprocentní. Spolupráci s rodiči si chválím a chválím i práci dětí, byly úžasní. Na to, že to jsou druháci. (učitelka č. 5)

Ve vztahu učitelů s rodiči se v základním schématu dopadu DV objevují 2 hlavní témata. Šlo o **konfuzi rolí** a **nový vhled**, které dále obsahují další motivy jak je patrné z obrázku 5.

Obr. 5

Schéma – kategorie Rodič

7.2.1.1 Konfuze rolí

Dosavadní tradiční role učitele a rodiče, kdy učitel byl zodpovědný za plánování a realizaci vzdělávání žáka ve škole, rodič naopak zajišťoval domácí podporu a přípravu na vyučování, vzali během DV za své. Nastaly i chvíle, kdy se praktickému vyučování mohl věnovat pouze rodič na základě podkladů připravených učitelem. To je důvod pro název této části – **konfuze rolí** – splynutí, záměna a dokonce zmatení rolí, ke kterým mezi učitelem a rodičem v průběhu DV došlo.

Nové role

Zapojení další skupiny do výuky již bylo zmíněno. Nešlo pouze o rodiče: „…samozřejmě byly i rodiny, kde pomáhali prarodiče a sourozenci.“ (učitelka č. 14) Někdy se v pozici pomocníka objevovali i samotní žáci, když doma pomáhali s mladšími sourozenci: „Jedna holčička měla vždycky malého bráška na klíně, zatímco maminka pracovala.“ (učitelka č. 8) Dále bude pro tuto skupinu používán jednotný termín rodič.

Intervenující podmínky ovlivňující rodiče

Rodič se ze dne na den stal nejenom nutnou podmínkou pro uskutečnění výuky dítěte, ale zároveň i jejím realizátorem. Během asynchronní výuky získal roli učitele, poradce, kontrolora, hodnotícího, později při synchronní výuce byl i technickým poradcem a asistentem výuky. I jeho, stejně jako učitele, ovlivňovaly další faktory. V datech se objevily aspekty jako **ochota**, **snaha** a **zájem** rodičů. Jejich přítomnost nebo absenci popisovali učitelé ve spojení s konkrétním typem chování, například:

A do toho (výuky) jim tam třeba přijdou rodiče, nebo přiběhne sourozenec. Z toho už je vidět, jak k tomu rodiče přistupují. Jestli to berou spíš okrajově nebo dítěti opravdu připraví 45 min. klidu a snaží se. Nejde to

vždycky, to vím, ale samozřejmě člověk vidí, jestli se o to rodiče snaží nebo ne… Komu na tom záleží, ten se víc angažuje a to je při distanční výuce vidět. (učitelka č. 10)

Snahu pomáhat zde vidíme na škále, jejíž kontrasty můžeme pojmenovat jako je – není zastoupena. Zdá se ale, že se to neslučuje s pozitivním a negativním vlivem její přítomnosti, protože ta samá učitelka k tomu vzápětí dodala: „U jiných rodičů je vidět, že pomáhají až moc, což taky není pro ty děti dobré…“ Negativní vliv tedy nemá pouze absence snahy rodiče, ale i její přemíra.

Dalšími faktory jsou **schopnosti, dovednosti** a **zkušenosti** rodiče:

A ne že by nebyli ochotní pomoci, samozřejmě byly i rodiny, kde pomáhali i prarodiče a sourozenci, ale většinou nemají ty didaktické znalosti, tak si s mnoha věcmi logicky nevěděli rady. Takže člověk musel hodně plánovat, hodně dopředu promýšlet jak to rodičům vysvětlit, popsat. Zvlášť na začátku, kdy se vše řešilo přes maily. (učitelka č. 14)

Učitelé tedy museli výuku více promýšlet, předvídat schopnosti rodičů a srozumitelně jim pak vysvětlit svůj záměr.

Vliv měla **i autorita rodiče -** „…holčička nechce spolupracovat. Nechce tu práci udělat, a že už se těší, až půjde do školy, protože já jsem pro ni mnohem větší autorita. Ve škole funguje, ale doma ji maminka prostě nedokáže přinutit.“ (učitelka č. 10), nebo **jazyková vybavenost rodiče**. Ta měla dopad na rodiny cizinců bez znalosti jazyka, ve kterém jejich dítě dostávalo úkoly. „…žák Ital, tam hrála roli jazyková bariéra. Rodiče česky moc neuměli, neměli tu možnost ho zkontrolovat, podpořit.“ (učitelka č. 1)

V neposlední situaci je tu faktor **vlastní** (pracovní povinnosti, fyzický a psychický stav) **a rodinná situace** (počet a věk dětí, bytová situace, střídavá péče apod.), jež zmiňovala učitelka č. 8: „…ale zase několik rodičů se mi ozývalo, že bylo jednodušší učivo zasílané e-mailem. Je pro ně složité, když mají v určitou hodinu online vyučování, protože sami třeba pracují taky a mají další sourozence…Je to těžké doma zkoordinovat.“

Delegace práce

Učitelé pro změnu přešli z aktivní výuky, zvláště v počátku DV, k roli autora vzdělávací koncepce. Tu předávali rodičům a snažili se je podporovat: „Pracovali jsme jako poradci,

někdy i psychologové, když se vám do telefonu hroutí rodič.“ (učitelka č. 14) Za této situace bylo třeba intenzivnější komunikace pedagoga s rodičem, přičemž přirozeně přicházela nová očekávání z obou stran. Práce s různými typy rodičů, dětí, rozdílnými rodinnými situacemi a potřebami, to vše musel učitel flexibilně zvládat a reagovat na ně. Učitelka č. 8 zmínila:

Bylo to prostě strašně těžké skloubit, aby člověk vyhověl všem. Já jsem to pak vlastně na jaře i teď vyřešila tím, že jsem dávala hodně dobrovolných úkolů, taky různé zábavné úkoly a rébusy…aby rodiče neměli stres z toho, že to nemají splněné. Děti, myslím si, že stres moc nemají, ale rodiče.

Delegace práce neznamenala pouze předat práci jinému člověku, ale obsahovala i další aspekty, které uváděla učitelka č. 3:

Já jsem v podstatě musela vybrat opravdu to stěžejní, nezabývat se něčím, co není úplně tak podstatné a rozdělit učivo na to, které jsem potřebovala, aby děti slyšely ode mě. Aby měly možnost se mě i ptát, pokud nebudou rozumět. A potom dát stranou činnosti, které by byly schopni zvládnout třeba právě s pomocí rodičů.

Některé školní činnosti jsou ale natolik komplexní a těžké, že jejich výuka s rodiči měla své limity: „Technika čtení a psaní, to se doma prostě s těmi rodiči nedalo. Často nevědí jak, a učí to děti třeba špatně. Je to vidět na letošních druhácích, teď mají prostě problémy.“ (učitelka č. 12)
Zásadní změna pro učitele tedy byla i v tom, že se stal do jisté míry závislý na pomoci rodiče. Práce, za kterou nesl do této chvíle zodpovědnost sám, sám ji plánoval i realizoval, najednou ovlivňuje jiná osoba, kterou musí instruovat a vést, ale zároveň může mít na věc i naprosto jiný názor:

„…tatínek řekl, že musí deset hodin pracovat na počítači sám. Na syna pak má čas dvě hodiny a přece je s ním nestráví u úkolů. Chce se mu věnovat jiným způsobem a ty dvě hodiny si chtějí užít. Proto jeho syn potom práci nestíhal.“ (učitelka č. 5)

Vliv rodičů

Rodinné zázemí velmi různorodě ovlivňovalo rozpoložení dětí a jejich učení: „Některé děti byly ukňourané a dokonce i zlé na rodiče. Ale jiní zvládali mnohem líp DV než ve škole. U každého to bylo jiné.“ (učitelka č. 11) Pozitivní dopad zmínila učitelka č. 3:

Některé děti byly takové jakoby uvolněnější. Jestli to bylo domácí prostředí a pocit toho, že to není úplně ta škola, kterou znají. Některé děti byly usměvavé, klidné, pohodové. Jeden žák, u kterého se běžně projevoval ostych, byl výmluvný a výřečný. Komunikoval, což se běžně nestává. Oslovoval děti (má pár svých kamarádů, se kterými je ochoten a schopen si povídat), ale tady to byl úplně jiný kluk. Otevřený, upovídaný...

Negativní vliv byl zmiňován převážně v souvislosti s rozptýlením žáků: „Někteří měli problém s pozorností. Jak jsou v tom domácím prostředí, tak jsem viděla, jak koukají jinam, pořád s někým mluvili. Občas bylo těžké tu jejich pozornost zaujmout.“ (učitelka č. 12) Přímý vliv rodičů na výuku popisovaly všechny dotazované učitelky. Negativní dopad zmiňují následující datové úryvky: „…vypracovávala úkoly za dceru,…výuka umožňovala takové jako podvůdky. Chtěli vlastně dětem pomoct, aby byly úspěšné, ale přitom jim vlastně strašně škodili.“ (učitelka č. 10)

„…psali jsme desetiminutovku. …někde prostě radila maminka. No, ale to neovlivním. O tom ta online výuka je. Těžko se tam vede k samostatnosti, protože zvlášť u těch malých tam vždy někoho vedle sebe mají. …to pak vidíte, dítě zírá za obrazovku a kýve hlavou, ať mu teda máma řekne, co má odpovědět. Takže občas jsem už říkala: Maminky se seberou, půjdou si udělat kávu, …a až my dovysíláme, tak se vrátí. (učitelka č. 7)

Učitelé většinou chápali pohnutky rodičů, kteří takto zasahovali do výuky. Nechat „neuspět“ vlastní dítě je velmi obtížné a při prezenční výuce takové situace rodič nezažívá, protože u ní není osobně přítomen. Dopady svého chování si rodič nemusí uvědomovat. Zpravidla je vnímal a následně řešil až učitel, jak poznamenala učitelka č. 1:

Mám ve třídě chlapečka, který měl neustále vedle sebe maminku nebo babičku. No a ty mu nedaly vůbec šanci, aby se uplatnil. Všechno mu napovídaly a on to v podstatě jenom reprodukoval. Bylo slyšet, že maminka a babička vydaly obrovský úsilí, aby mu pomáhaly… A pak když jsme nastoupili do školy, tak on pořád čekal, co mu kdo řekne… Trvalo to dobře tři týdny, než se začal trošku srovnávat.

Během učení na dálku, ať už asynchronního nebo synchronního, měl učitel mnohem méně

zpětné vazby o reálném stavu učení žáků. Omezeny byly i jeho možnosti jak na tuto situaci reagovat: „…nejhorší pro mě bylo, že jsem nemohla ovlivnit to, jestli děti pracují samostatně nebo ne.“ (učitelka č. 7) Pedagog byl závislý na schopnostech a možnostech rodičů, ale přesto byl stále zodpovědný za výsledky výuky. Zdali jeho práce fungovala, se už možná projevilo nebo se ukáže časem. Učiteli to ale neoddiskutovatelně přinášelo stres ve formě nejistoty, jak kvalitní práci odvedl a jaký dopad to na žáky bude mít do budoucna.

7.2.1.2 Nový vhled

Mimo konfuzi rolí mezi učitelem a rodičem přinesla DV další téma – **nový vhled**. Během prezenční výuky se učitel potkával více s žákem než jeho rodiči. Na základě chování dítěte si postupně vytvářel povědomí o jeho rodinném zázemí. DV ale přinesla mnohem větší prostor nahlížet si vzájemně do soukromí. Učitel skrze obrazovku vstupoval na území žákovy rodiny, rodič mohl naopak více nahlédnout do práce učitele. Následující text se bude věnovat postupně oběma těmto vhledům.

Vhled učitele do rodiny

Z velké četnosti tohoto tématu v rozhovorech lze usuzovat, jak důležité a aktuální bylo pro vyučující během DV, což dokládají následující datové úryvky:

„někteří rodiče z toho asi nejsou úplně šťastní, ale hodně teď nahlídnu do toho, v čem děti doma jakoby jsou.“ (učitelka č. 7)

„Tak trošku je to zásah do soukromí té rodiny…“ (učitelka č. 8)

„Nahlídla jsem ke všem domů. Během distančky jsem se hodně dozvěděla, jak doma fungují, takový nový vhled do rodiny.“ (učitelka č. 15)

Učitelé tuto novou situaci, a z ní vyplývající větší vhled do rodin žáků, vnímali různě. Na jednu stranu přinášela nové a důležité informace, které by během prezenční výuky těžko získali: „mně to pak zpětně hodně pomůže i v tom vnímání dítěte, jak se chová ve škole. Nahlídnete trošku pod pokličku.“ (učitelka č. 7)

Pozorování žáků v jejich domácím prostředí, dalších členů rodiny a vzájemné interakce mezi nimi umožňovala totiž učiteli hlubší pochopení dítěte a jeho reakcí.

…viděla jsem třeba, jak jedna holčička vždycky měla malého brášku na klíně, zatímco maminka pracovala. Potvrdilo mi to, že zrovna tady má maminka hrozně velké nároky a vede ji k takové hrozné samostatnosti, až

nevím, jestli to není moc. Naopak zase někteří jiní rodiče celou tu dobu seděli u svých dětí a bylo vidět, jak jim napovídají, aby neudělaly nějakou chybu. Tak takové detaily vždycky vyjdou na povrch. (učitelka č. 8)

Kromě pozitivního přínosu byly už z některých výše uvedených úryvků patrné i obavy z vpádu do soukromí rodin. Potřeba soukromí je jednou z důležitých potřeb zdravé a plně fungující osobnosti (Mikšík, 2007), proto její narušení může způsobovat nepříjemné pocity a reakce, které by mohly DV ovlivňovat či přímo narušovat.

Učitelé vnímali nastavení rodiny, její fungování. Jedním z aspektů bylo, jakým způsobem řeší nové a náročné situace.

Uvědomila jsem si při tom, že ona (matka) jakoby utíká před problémy. Že tam při DV nikdy nebyla, ač věděla, že ta holčička má problémy a že jí to úplně nejde. A přitom vím, že byla doma…, ale nechala tam staršího sourozence, aby na ni dohlídl a pomohl jí. (učitelka č. 10)

… protože jsme si stihli víc popovídat o rodině, co dělali a tak, někdy z toho člověk poznal třeba i to, jak řeší například covid. Děti se o tom hodně bavily, jsou toho plné. Takže jsme věděli, jestli cestují a berou to spíš na lehkou váhu, jestli jsou jednu chvilku tam a druhou zase někde jinde, nebo jsou jenom uzavření doma. (učitelka č. 5)

Další oblastí, kterou pedagogové komentovali, byly hodnoty rodin - výskyt společných pravidel a jejich dodržování. Měly totiž velký vliv na úspěšnost a plynulost DV. Její součástí byla také nutnost nastavit pravidla nová a ještě zásadnější byla jejich akceptace nejen žáky, ale i rodiči.

Na začátku jsme si stanovili pravidla, jak budeme fungovat. Když se dodržovala, v podstatě ten den proběhl pro mě, pro děti a řekla bych i pro rodiče relativně dobře... Některé děti ale nejsou úplně schopné ta pravidla přijmout a nepřijmou je, protože to mají doma takhle nastaveno… když se něco řekne, není moc důležité se toho držet. Takže to bylo v tomto směru náročné. Například jsme měli stanovenou přestávku v půlce jednoho bloku. Já jsem děti vyzvala, aby si doběhly třeba na WC, napít se a během chvilky se vrátit. A ty, které nejsou úplně přivyknuté, tak nás prostě pozdržely. Maminky jim tam nosily pití, jídlo, ráno byly děti ještě v pyžamu a v průběhu výuky se chtěly převlíkat. (učitelka č. 3)

Ve škole je na vyučujícím a žácích, aby vytvářeli a dodržovali třídní pravidla, která mají přímý dopad na klima třídy. DV ale umožňovala zásah a vliv na žáky dalšími osobami. Tam, kde byly názorové a hodnotové systémy rodiny a učitele nejednotné, měly těžší situaci děti, které musely reagovat na obě strany, což komplikovalo výuku celé třídě.

Pro pedagogy to přinášelo tlak ustát takovéto okolnosti a zároveň si udržet jistou profesionalitu. Což se netýkalo jen pravidel, ale učitelka č. 14 popsala situaci, která poukazovala i na další zásadní rozdíly mezi přístupy různých rodičů:

Jednou, asi to byla pětiminutovka z matiky, si jeden chlapec zapomněl vypnout mikrofon a my jsme všichni slyšeli, jak tam na něj táta vyloženě řval: Zrychli, nečum na tu obrazovku a počítej. Přitom právě na obrazovce byly příklady, které si musel opsat. To bylo strašný. Potom nikdo ani nemukl, vlastně se pak nedalo dál pracovat, protože to všechny úplně paralyzovalo. Musím přiznat, že ač jako profesionála by mě to nemělo ovlivnit, na tohle nikdy nezapomenete a pochopila jsem, z jakého prostředí ten kluk vychází.

Situace ovlivnila celou třídu, ale pro tuto práci je stěžejní dopad na učitele. Jak už zaznívá v datovém úryvku, tyto jevy pedagog nezapomene, ovlivňovaly jeho psychickou pohodu, vedly ho k přemýšlení jak reagovat, jak pomoci danému žákovi a zároveň jeho situaci neztížit. Docházelo k hlubšímu pochopení žáka a jeho dalšího chování. Některé učitelky v souvislosti s náročnými situacemi během DV použily slova: „Nehodnotím to…, každý to může mít jinak…“. Učitelé si byli vědomi, že by neměli hodnotit, jak rodiče vychovávají své děti, ale na druhou stranu museli mít na zřeteli i bezpečné prostředí svých žáků. Tento rozpor ovlivňoval jejich prožívání.

V neposlední řadě učitelé získali nový vhled do praktického chodu rodiny. Šlo o jevy podléhající intervenujícím podmínkám, se kterými rodiny musely samy pracovat, například bytová situace, počet a věk dětí v jedné domácnosti, střídavá péče, jazyková bariéra. Zde je alespoň několik z ukázek:

„Vidíš, jak žijí, zázemí… Jinde mají malý byt, tak jsem tam viděla i dění za dítětem, tatínek tam pravidelně cvičil… A kolikrát se tam rodiče mihli ve slipech….“ (učitelka č. 15)

„Strašně těžko se mi vžívalo do rodin, protože jsou takové, kde mají třeba čtyři, pět dětí. Co je vlastně ten rodič schopný zvládnout?“ (učitelka č. 9)

„…rozvrh se musel přizpůsobit sourozencům (jednotřídka)... aby se doma nerušili.“ (učitelka č. 12)

„Pak tam byla holčička, která je ve střídavé péči, týden u maminky, pak u tatínka. A když byla u tatínka, tak tam byli v jedné místnosti třeba tři děti. Takže když zapnula mikrofon, tak to tam strašně řvalo…“ (učitelka č. 11)

„…žák Ital, tam hrála roli jazyková bariéra,… tatínek pracoval, a maminka byla doma ještě s malým synem, takže se starala o rodinu. Tak to bylo asi náročný i z tohoto důvodu.“ (učitelka č. 1)

Rodinné zázemí má bezpochyby velký vliv na chování a prospěch žáka. Jak je patrné z dat, jeho ještě větší intenzitu mohli učitelé zažívat právě během DV.

Vhled rodiče do práce učitele

Obrácenou stranou nového vhledu do rodin bylo i nahlédnutí rodiče do práce učitele. Umožnila mu to synchronní výuka, při které měl jedinečnou příležitost pozorovat pedagogovu práci. Učitelky v rozhovorech zmiňovaly pocity, které díky tomu zažívaly: „Z jara mi to přišlo takové zvláštní. Člověk vlastně funguje jako u dne otevřených dveří, protože nás rodiče mohli neustále sledovat. Ale člověk se s tím musel nějak smířit. (učitelka č. 4)

Při většině práce ve třídě býval učitel doposud sám. Hospitace prováděné vedením školy, kolegy či inspekcí bývaly pouze občasné. Neustálý pocit kontroly byl v protikladu s původním stavem obrovskou změnou. A to mnohdy přítomnost rodičů nemuseli vidět ani slyšet, přesto ji učitelé vnímali. A měla na ně nezanedbatelný dopad, jak poznamenalo několik učitelek: „Ze začátku jsem byla z rodičů těch mých nových prvňáčků hodně nervózní, ale nakonec to šlo.“ (učitelka č. 13)

„Ze začátku jsem byla z rodičů u počítače hrozně nervózní. Opravdu strašně nervózní, nehledě na to, že jsem se snažila být vždycky upravená. Ale potom, až si to člověk osahal, tak to z něj spadlo.“ (učitelka č. 15)

Obě pedagožky použily stejná slova „ze začátku“ synchronní výuky. Nezvyklost být při práci pozorován způsoboval pocity nervozity a stísněnosti, ale s průběhem času se i z této situace stala norma. Někteří učitelé ale díky tomuto tlaku měnili své strategie, například více zkoumali svou práci i její prezentaci:

A tím, že tam byli s nimi i rodiče, tak jsem si připravovala výuku minutu po minutě. Prostě jsem měla body, kdy budu co říkat… Nejhorší byl stres, abych neřekla něco nespisovného, takže jsem se na to fakt připravovala.

Jak někdo říkal, že otevřel počítač až před osmou? Tak já jsem byla nachystaná, ani nevím v kolik, jen aby to bylo v pohodě. (učitelka č. 15)

Pro žáky byli pedagogové ochotní podstoupit mnohé, jak je patrné z úryvku učitelky č. 13: „Ale to víš, že je to risk, neseš kůži na trh. Pošleš 30 dětem video (vlastní výroby) a nevíš, kdo všechno ho nakonec uvidí, co s ním udělá… Ale dětem to pomáhalo."

Synchronní styl výuky přinesl i další pozitiva. Nahrávky z hodin mohli být použity i následně, pro docvičení určitého učiva, nebo si je mohli přehrát nemocní žáci. Jako zpětnou vazbu je mohli použít i učitelé pro následné zhodnocení své výuky. Velký přínos pro rodiče zmínila učitelka č. 7:

Přínosem bylo, že vlastně i ti rodiče, kteří byli u online vysílání, viděli, jak s těmi dětmi pracuju. A za mě je strašné plus, že rodiče viděli nebo slyšeli i ostatní děti. Protože jsou samozřejmě maminky, které mají pocit, že doma mají nejskvělejší a nejšikovnější dítě na světě. Pak když mu nedáte vždy jedničku a je tam někde třeba nějaké mínus, nedej bože dvojka, tak už se na Vás netváří divně, protože mají porovnání.

Rodiče mohli vidět způsob práce učitele s žáky při různých aktivitách. Mohli se ujistit, jestli při domácí práci podporují své dítě vhodně, případně jak jinak s ním pracovat. Důležitým přínosem také byla možnost porovnat výkon svého dítěte s ostatními. Rodiče tak mohli být více reální v pohledu na své dítě a měli šanci i ocenit práci a náročnost povolání učitele.

K negativním důsledkům většího vhledu do své práce učitelé zařadili možnost srovnání výuky napříč mezi pedagogy a případně i školami. Dokládá to i ukázka z rozhovoru s učitelkou č. 13:

Já jsem ve škole nejmladší, pak mám dvě 35 leté kolegyně. My to zvládly docela rychle, prostě máme techniku v ruce… další kolegyně je už v důchodu a ta se toho děsí do teď. Co jí nenastavíš na obrazovku, tak to sama nezvládne. Shodou okolností mají moji žáci osm sourozenců u ní ve třídě (1. a 3. tř.). A rodiče měli srovnání naší výuky, byli z toho nešťastní.

Věk i schopnosti patří k intervenujícím podmínkám, které všem účastníkům učebního procesu mohly ztěžovat či zjednodušovat jejich práci. Je třeba mít je na vědomí. Platilo to

pro učitele, kteří hodnotili například snahu a zájem rodičů, stejně tak se jev může objevovat u rodičů, kteří hodnotili kvalitu práce učitele.

Jistým nárokům a výtkám se nevyhnuli ani samotní pedagogové, pramenily z dvojrole učitel–rodič. Jeden z příkladů nespokojenosti s prací jiného pedagoga uvádí učitelka č. 14:

> Kolegyně bydlí v 2+kk. Učila z ložnice a její 2 synové museli být v kuchyni... Zmiňovala se, že jeden z učitelů mladšího syna ho obvinil, že mu tam starší bratr radí, protože ho slyšel mluvit, když si zapnul mikrofon. Potom už si mikrofon nechtěl vůbec zapínat, což vedlo k tomu, že pak do Bakalářů začal dostávat pětky za aktivitu v hodině. Byla z toho strašně zničená, nevěděla si s tím rady a při tom musela sama učit online. Nejhorší pak asi je, když se snažíte pro svoji třídu skoro rozkrájet, ale vaše děti opečované nejsou. Není to fér, ale vše je o lidech. Myslím, že ji to hodně demotivovalo a vyčerpávalo.

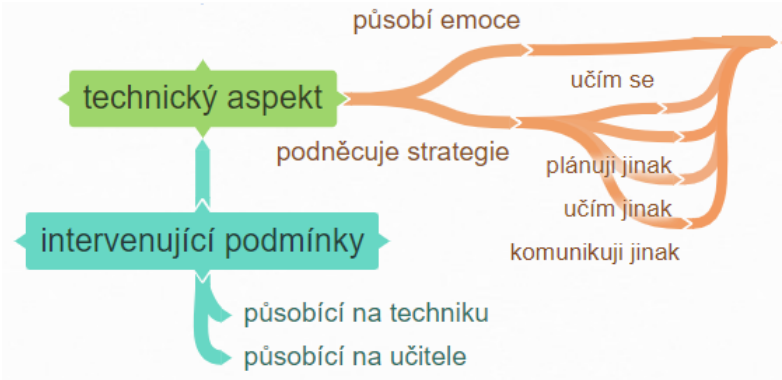
Zde dochází k prolnutí intervenční podmínky „zázemí učitele“, kdy učitel–rodič potřebuje mít zajištěny vhodné podmínky pro učení svého dítěte, a zároveň „nového vhledu“ do práce jiného učitele. Jak vyplývá z úryvku, takovéto situace mohly učitele demotivovat a připravit jej o snahu a energii pro svou další práci s žáky.

7.2.2 Technický aspekt

Během pandemie covidu-19 se opakovaně zavíraly školy, proto byla nutnost učit na dálku. V různých fázích DV se postupně proměňovaly i přístupy k učení, ale největší roli v této změně hrál po celou dobu **technický aspekt**. Schéma této kategorie je patrné na obrázku 6.

Obr. 6

Schéma – kategorie Technický aspekt



7.2.2.1 Působí emoce

Jako každá transformace i tato učitele ovlivnila a působila u nich mnohé pocity:

„…další kolegyně je už v důchodu a ta se toho děsí do teď.“ (učitelka č. 13)

„…kdykoliv jsem si sedla k počítači, tak se mi stáhnul žaludek. Bála jsem se, že něco nepůjde, že se nepřipojím atd. Už na jaře jsem si vytvořila takovou žaludeční neurózu.“ (učitelka č. 5)

„No ze začátku jsem z toho byla trošičku **vyděšená**, protože práce s těmi prvňáčky byla nejhorší.“ (učitelka č. 12)

Všechny reakce na využívání techniky byly negativní. Učitelé prožívaly strach, nervozitu, nejistotu, někdy se pocity přenášely až na fyzickou úroveň. Ani jeden datový úryvek nezmiňoval radost či další pozitivní emoce. Pouze při zpětném hodnocení se objevilo ocenění některých přínosů DV, které budou zmíněny v kapitole následky.

7.2.2.2 Intervenující podmínky

Stejně jako již dříve byly popsány faktory ovlivňující rodiče a učitele obecně, i při technickém aspektu dochází k vnějším vlivům, které musel učitel zvládnout. První sada faktorů se týká více učitele, druhá souvisí bezprostředně s technikou. Intervenující podmínky, které mohly působit na učitele, byly jeho **věk**, **postoj k technice** a **dovednosti**. Ukázka o kolegyni v důchodovém věku z rozhovoru s učitelkou č. 13, byla již několikrát použita. Vyjadřovala v ní svoji zkušenost s kolegyní, která v souvislosti s technikou zažívala pochopitelný strach, protože s ní měla minimální zkušenosti a neovládala ji. Do kontrastu s tímto postojem pak dala přístup mladší generace: „Těžko to zvládali, ale bylo to o věku. My mladší v tom pracujeme pořád a přijdeme na to rychleji. A ono se to těžko vysvětluje, když to umíte... Nám to prostě nepřišlo.“

Tyto faktory, mohly, ale nemusely učitele ovlivňovat. I mezi starší generací jsou zdatní uživatelé počítače. Některé učitelky zpětně zmiňovaly radost z toho, že přesto že techniku nemají v oblibě, během DV učinily velký pokrok v jejím ovládání. Strach způsobený z vědomí, že něco nebude fungovat, z možných situací, na které nejsou připraveni, přicházel z důvodu, že si pedagogové uvědomovali svou závislost na výpočetní technice. Vedle nezbytné spolupráce s rodiči mladších žáků, byla právě fungující technika stěžejní pro úspěšnou realizaci učení na dálku. Faktory ovlivňující samotnou práci s technikou byly její **výskyt** a **fungování**, ale také **omezení techniky** jako takové.

Počáteční fáze přinesla nutnost zajistit dostatek počítačů, notebooků a tabletů pro všechny, dále pak naučit se je ovládat:

„Některé děti nebyly plně vybavené, takže v začátku se řešilo, aby měly techniku, která byla funkční. No a ne vždy se úplně povedl signál, někdy jsme se neslyšeli, někdy jsme se neviděli.“ (učitelka č. 2)

„Jeden kluk neměl počítač, takže se mu zapůjčil tablet ze školy, aby se mohl připojit. Jedna holčička neměla doma vůbec nic. Vůbec se jí nedařilo připojovat. Rodiče jí nakonec dali mobil, který neuměla ovládat. Ta byla stejně ztracená.“ (učitelka č. 11)

Další důležitou otázkou bylo fungování techniky a internetového připojení. Ze zkušenosti učitelky č. 10 je cítit nelibost a zoufalství:

…prostě to často zlobí, nefunguje. Včera jsem třeba při třetí skupince neviděla děti, prostě nefungovala kamera. Jindy je slabý internet. Je to dost těžké, když nemám zpětnou vazbu, jestli opravdu pracují. Když jim něco vysvětluju, oni mě vidí taky jenom občas, takže musím říct, že se s tím nepracuje hezky. Občas tápu, kdo tam vlastně na hodině byl, koho mám vyvolat, zvlášť když mám zapnutou tabuli, takže vlastně ty děti nevidím vůbec. V té chvíli vidím jenom to, co píšu a oni taky. Nepracuju s tím ráda.

Každý takovouto situaci vnímal jinak: „prostě asi zase spadl internet, tak se děti odpojily. Já se musela znova připojit, ale nebyla to úplná katastrofa.“ (učitelka č. 4) Ne každý dokázal mít v těchto situacích klid a nadhled. Někdy muselo dojít k určitému smíření s tím, že tyto náročné situace nemáte pod kontrolou a nemůžete je předem ovlivnit:

Taky mi občas vypadl internet, že jo, ale co má člověk dělat? S tím prostě nic nenaděláte (lehce plácne rukama o stůl). Já jsem z toho byla ze začátku strašně nervózní. Ale teď, když se mi to zase stalo, tak jsme si říkali: No, tak nedá se nic dělat, prostě to dneska fungovat nebude. (učitelka č. 6)

I ve chvílích, kdy technika fungovala, stále měla svá jistá omezení. Učitelé 1. stupně často řešili, že se děti během výuky omylem odpojily a nedokázaly se vrátit zpět: „…neustále se někdo ztrácel a já musela myslet na to, co učit, kdo se mi ztratil, koho jsem oslovila, koho jsem neoslovila...“ (učitelka č. 2)

Jiné třídy nemohly mít standardně zapnuté kamery, protože pak by jim spojení vůbec nefungovalo, jak poznamenala učitelka č. 11: „…a já mluvila do prázdného počítače, kde byla jen ta malinkatá kolečka místo dětí… tak to bylo hodně demotivující."

Výuka mohla být díky technice přerušovaná. Objevovaly se i obtíže související s novými možnostmi technologií, které ale ne vždy fungovali tak, jak byly zamýšleny

…samozřejmě občas tam byly hluky z rodin, kde se pohybovaly i jiné osoby, takže jsme to museli řešit. …když jsem dala dětem na obrazovku tabuli, hnedka tam všichni chtěli psát. Takže jsem musela samozřejmě zjišťovat, jak to udělat, aby to šlo zablokovat. A když jsem to zjistila, najednou to nefungovalo, i když mělo. Některé děti mi říkaly: nám to, paní učitelko, nejde a jiný zase do toho už dávno malovaly. (učitelka č. 4)

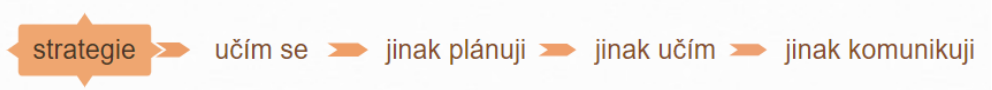
Učitelé vkládali hodně sil do snah o zpestření a zjednodušení výuky. Ty však někdy hodiny naopak narušily. To znamenalo činnost přerušit, získat opět pozornost dětí a někdy i ztrátu zájmu o další technické novinky.

7.2.2.3 Strategie

Využití techniky během DV podněcovalo kromě různých pocitů i nutnost dalších strategií. Šlo o nové praktické kroky vedoucí k samotné realizaci výuky a její větší úspěšnosti. Tak, jak pedagogové učili do teď, dál pokračovat nemohli, proto muselo dojít k revizi jednotlivých oblastí učitelovy práce – plánování, výuky a komunikace. Tomu ale muselo hlavně z počátku předcházet vlastní učení. U někoho bylo nutné naučit se pracovat s technikou, zjistit, které elektronické učební kanály budou nejvhodnější a seznámit se s nejrůznějšími platformami, portály a aplikacemi. Všechny čtyři oblasti, které se staly součástí učitelovy strategie přezkoumání a změny, byly zároveň určitým způsobem provázány a existovala mezi nimi návaznost znázorněná v obrázku 7.

Obr. 7

Schéma - Technický aspekt, vzájemné propojení podkategorií



O tom, že učitelé během covidu-19 prošly obrovským posunem v oblasti digitálního vzdělávání, není pochyb. Velikost tlaku, aby udrželi kontinuitu vyučování i během

pandemie, byla podmíněna tím, že se v daném období museli **naučit mnoho nového**. Navíc ze dne na den tyto znalosti a dovednosti museli ihned dávat do praxe. Následující část se věnuje tomu, jak učitelé sami popisovali cestu posílení svých digitálních kompetencí:

…pro mě to bylo hodně náročné období, nebo je, protože jsem generace, která s těmi počítači není úplně srostlá. I když si musím říct, že jsem udělala taky velký pokrok, stejně jako ty děti. Ale není to můj šálek kávy a stojí mě teď výuka mnohem víc sil. (učitelka č. 6)

Na otázku, jaký viděla učitelka č. 1 rozdíl mezi výukou 1. a 2. vlny DV, řekla: „ Je v tom rozdíl. No, tak (se smíchem) samozřejmě, já jsem se musela naučit na sobě pracovat, pracovat s technologiemi, což je vlastně v našich letech problém. Takže, ano, musela jsem zamakat a jsem za to ráda.“ Oba úryvky patří starším učitelkám, kde i přes faktor věku a postoje k technice, prošly velkým posunem a v této souvislosti byla zmíněna i vděčnost.

Pandemie měla rychlý spád a nikdo na ni nebyl prakticky připraven. Proto bylo nutné v počátečních stádiích hledat, co bude při výuce fungovat, často měnit svůj přístup a být flexibilní. Nutnost se přizpůsobit potvrzují následující dva datové úryvky: „ Vždycky jsem zkoušela, co bude fungovat.“ (učitelka č. 1)

Pozitivum určitě je práce s počítačem, to nás neskutečně posunulo. Jak rychle udělat kvíz a další věci, co je třeba… taková samovýuka, musel sis k tomu dojít sám… O sobě jsem se dozvěděla, že když člověk musí, tak se naučí co je třeba rychle a je gumový ke všemu. Prostě máš učit online, nemůžeš to změnit, tak to tak bude, prostě musíš. A že se člověk strašně přizpůsobil, že jsme do toho všichni učitelé skočili jak ryba do vody - to nás hrozně posunulo. (učitelka č. 15)

Zásadní proměnou muselo projít **plánování výuky**. V první fázi, kdy učení probíhalo většinou offlinovou formou, bylo třeba podpořit při výuce rodiče: „Člověk musel hodně plánovat, hodně dopředu promýšlet, jak to rodičům vysvětlit, popsat.“ (učitelka č. 14)

Synchronní výuka přinesla jiné výzvy. Časová dotace přímé pedagogické činnosti byla nižší než při prezenční výuce, proto bylo nutno vybrat stěžejní témata a činnosti. Učitelé museli při plánování brát v potaz množství učiva, ale také žáky a jejich rodinné zázemí, jak zmiňovaly následující pedagožky: „Psychicky to bylo víc únavné na distančce, protože jsi

pracovala jinak. Vytřídit to důležitý, jak jim to předáš, protože máš omezený čas, kdy s nimi komunikuješ. Musela jsi nad tím víc přemýšlet. Byla to změna.“ (učitelka č. 13)

Bylo pro mě těžké psát jim ty každodenní úkoly. Ne, že bych nevěděla co napsat, ale to množství. Strašně těžko se mi vžívalo do rodin, protože jsou takové, kde mají třeba čtyři, pět dětí. Co je vlastně ten rodič schopný zvládnout? Snažila se pak hodně zadávat samostatné dobrovolné úkoly. Hlavně kvůli dětem, kde mu rodič jenom ukáže: tady napiš stránku v písance nebo tady udělej tohle cvičení. A povzbuzovala jsem rodiče k tomu, aby děti nechali pracovat samostatně. Mimo situací, když něčemu nebudou rozumět například v zadání. (učitelka č. 9)

Další novinku v plánování přesně popsala učitelka č. 3:

Já jsem v podstatě musela vybrat opravdu to stěžejní učivo. Nezabývat se něčím, co není úplně podstatné a pak ho rozdělit na to, které děti potřebovaly slyšet ode mě. Měli se při tom šanci ptát, čemu nerozuměli. A potom dát stranou činnosti, které by byly schopní zvládnout třeba právě s pomocí rodičů.

Kromě výběru stěžejního učiva a toho, co zvládli žáci s rodiči samostatně, vybírali učitelé také nové vhodné formy a metody práce. Dosavadní totiž často DV neumožňovala nebo alespoň ne bez modifikací: „Chyběli nám společné činnosti, které v každém předmětu dělám, abych zapojila všechny, prostě společné procvičování, to teda při onlinu nešlo.“ (učitelka č. 12) Často plánovali program velmi detailně, hledali nové a atraktivní aktivity, vyráběli si nové pomůcky:

Plánovat jsem musela víc. Při DV jsem rozhodně musela plánovat, zvlášť pokud šlo o hodiny, kdy jsme spolu byli online déle. Vytvářela jsem interaktivní cvičení, které jsem jim posílala. Používala jsem claudové věci, snažila jsem se o zpestření, aby to daly – děti i já. Video o pádech jsem pro ně natočila se svým psem, použila jsem ho pak při výkladu. Hru Gather town, tu jsem připravovala 3-4 hodiny, ale pak jsem měla dopoledne volno, protože to byly úkoly na delší dobu. Stálo to plánování a dlouhou přípravu, promýšlela jsem to o mnoho víc, aby je to bavilo. (učitelka č. 11)

Na přípravy je to daleko náročnější. Musíš si vše připravit minutu po minutě. Takhle když jsme ve třídě, jim zadáš práci individuální nebo skupinovou a vidíš, můžeš zasáhnout, když je třeba. Můžeš ji ukončit, ale na onlinu musíš jet ty a pořád. Děti ti odpovídají, snažíš se je vyvolat všechny, aby to jen neodseděly, aby nebyly smutný, že jsem je zrovna nevyvolala. Měla jsem pak už vedle sebe špachtličky s jejich jmény a dávala si

stranou ty, kdo už mluvil, aby se mohli každý den aspoň vyjádřit. (učitelka č. 15)

Příprava na výuku nebyla důležitá jen pro učitele, ale důraz se kladl i na přípravu rodiče a žáka. V dalších datových úryvcích je vidět, že informovanost vedla k pečlivější přípravě. Pokud šlo o asynchronní výuku, děti mohly začít na svých úkolech pracovat kdykoliv během dne, včetně brzkého rána. Byl tak realizován individuální přístup k různým potřebám, navíc tato forma přípravy měla pozitivní přínos i pro návrat do školy:

Každý večer si napíšu, co budeme další den dělat, a práci pošlu emailem rodičům. Takže oni večer ví, na čem se dál bude pracovat. Vědí, co budu dělat s dětmi online a co mají vypracovat samostatně. Posílám to večer, protože některé děti vstávají brzo ráno a je pro ně nejlepší začít co nejdřív. Takže každý večer připravuji práci na následující den a zkontroluji práci z toho dne. (učitelka č. 10)

Děti se naučily používat chat, kam jsem jim rovnou psala úkoly na druhý den. Bylo tam, co si mají připravit… konkrétní sešity, učebnice. Naučily se tak připravovat a fakt se nám to obrovsky vyplatilo. Protože když přišly do školy, byly tak zvyklé, že se hned automaticky připravovaly a mně spadla brada. Ty návyky jim prostě zůstaly a my jsme si to opravdu pěkně užívali. (učitelka č. 1)

V neposlední řadě se plánování muselo přizpůsobit i rozdílům mezi všemi fázemi DV. Postupně díky zkušenostem se zaváděly efektivnější formy výuky:

V první třídě to bylo těžký, omezovali jsme se na maily, nějaká kontrola, opravování úkolů, zadávání učiva. Pak jsem si řekla, že takhle to dál nejde a začala jsem se prokousávat vším možným. A než začala po prázdninách další distanční výuka, tak jsme stihli naučit děti přihlašovat se do Teamsů. Udělali jsme si skupinu naší třídy a začali to pomalu zkoušet. Na podzim jsem měla připojenou celou třídu. Učili se denně 60 minut. Tam jsem zjistila, že to takhle taky nejde, protože se všechny děti vůbec neměli šanci vystřídat. Bylo to pro ně obrovsky náročné a pro mě teda taky. Neviděla jsem je, není šance pomoci těm, kdo třeba zaostával, nevěděl. Takže pak v dalším období jsem si je rozdělila do tří skupin a tam to funguje skvěle. (učitelka č. 1)

Některým aktivitám se musel věnovat větší prostor, jiné se naopak ukázaly neefektivní. Učivo, které si učitelé nechávali „až“ do školy se muselo časem stejně odučit, protože se zavření škol stále prodlužovalo. Čím delší dobu třídy trávili distanční výukou, tím víc se měnil přístup učitelů a tím i plánování: „Ale už jsem netrávila nad přípravami hodiny, prostě jsem vzala slabikář a začala jsem nahrávat další video, bez přípravy, jinak by to nešlo.“ (učitelka č. 13)

Praktickou výuku bylo také třeba pozměnit, **učilo se jinak**. Jak už bylo uvedeno výše, společné třídní hodiny se při synchronní výuce věnovaly spíše novému a těžšímu učivu, na domácí samostatnou přípravu se nechávalo procvičování. Zásadní rozdíl u DV zmínila učitelka č. 15: „Takhle když jsme ve třídě, jim zadáš práci individuální nebo skupinovou a vidíš, můžeš zasáhnout, když je třeba. Můžeš ji ukončit, ale na onlinu musíš jet ty a pořád." Učitelé museli být celou dobu aktivizovaní. Samostatná práce se často nedělala, protože neumožňovala učiteli úkol zkontrolovat, případně žákům pomoci aniž by při tom nerušili zbytek třídy:

Další velká nevýhoda byla v tom, že když je ve třídě dítě hotové, hned mu můžu zadat něco dalšího, nebo když něco nechápe, tak jenom k němu přijdu a dovysvětlím mu to. Takhle jsem to musela říkat jakoby všem naráz, ale to hrozně rušilo. Někomu jsem tam zadala další práci, aby pořád nekoukal do obrazovky, takže třeba deset minut pracoval samostatně... No a pak nastal problém. Každý byl jinde, já chtěla pokročit k další činnosti, někdo už čekal s otevřenou učebnicí, jiný se ptal, na které stránce to je, další hlásil, paní učitelko, já už to mám hotové… No, v tomhle to byla pěkná katastrofa. (učitelka č. 4)

Více práce při DV znamenalo i dělení na menší skupiny, zvláště u mladších žáků nebo na malotřídních ZŠ. Tam se třídy během synchronní výuky rozdělovali po ročnících a každé skupině se učitelka věnovala zvlášť: „ Kolegyně to teda zvládala hůř než já. Tím, že má víc ročníků a na online jsme byli rozdělení, tak měla najednou víc hodin. Rozhodně toho měla víc než já… Takže to nesla hůř a aby to stihla i s přípravou, to už bylo náročnější." (učitelka č. 12) Početnější třídy se rozdělovaly do menších skupin po 10–15. Žáci tak měli větší prostor ke komunikaci a učitel naopak větší šanci je prostřídat při jednotlivých činnostech. Je také nutno podotknout, že počítačové platformy pro realizaci videohovorů umožňovaly zpočátku zobrazení pouze deseti lidí:

Já si netroufla je mít všechny dohromady. To i v té třídě bylo náročné, aby se dokázali soustředit a pracovat… a to jsem tam byla fyzicky přítomná, ale 30 prvňáků bez návyků? Měla jsem je po 10. Všechno jsem denně dělala 3x….. Každé dítě mělo hodinu denně online. Zbytek byl offline. Já měla 3x online denně a navíc 3x týdně Aj s třeťáky, kde jsem dobírala hodiny… A když jsem měla jen 3 hodiny, brala jsem si slabší děti po třech na čtení. (učitelka č. 13)

Po určitou dobu se učitelé věnovali hlavně učení a opakování starší látky. Snažili se během DV povzbudit děti a pomoci jim překonat nezvyklé období. Zadávané úkoly a znalosti žáků učitelé kontrolovali průběžně, radikálně se však změnila forma jejich přezkoumání. Práce nebylo možné odevzdávat ve fyzické podobě. Hledaly se tedy různé cesty, jak by učitel mohl na pravidelné bázi žákovské práce opravovat. Zkoušela se různá elektronická zařízení, ale opět se mezi respondenty neobjevila žádná pozitivní zpětná vazba: „Šlo o opravování každé práce zvlášť a na mobilu to není nějak rychlý. Už jsem si říkala, ať to skončí. Neměla jsem už energii.“ (učitelka č. 13)

…opravování úkolů – každá práce má svoje, ale tohle byl oříšek snad v každé fázi. Když ti ze začátku každý posílal práci jinam, někdo přes WhatsApp, někdo na mail. Než to dohledáš, otevřeš, uložíš, opravíš, pošleš zpět… Skončila jsem s excelovskou tabulkou prací, kdo je ne/odevzdal, aby v tom nebyl zmatek. Pak jsme přešli na práci a testy v Teamsech, dají se lehce vytvářet, ale ta oprava byla často stejně náročná, nemluvě o tom, že někoho jsem pořád jen uháněla, aby to dodal. Jak hlídací pes. (učitelka č. 14)

Bylo třeba si nastavit priority a smířit se s tím, že ne vždy musí být všechno hotové:

„…jestli mi pošle dvacet devět rodičů každý den hotovou práci, tak opravdu není v mých silách jim to opravit.“ (učitelka č. 4)

„Seřadila jsem si priority – na onliny jsem se připravit musela, pak i ta videa byla pro prvňáčky nutná, protože jim to pomáhalo, ale opravování? Něco prostě opravené nebylo.“ (učitelka č. 13)

Ne každý rodič a žák opravu vyžadoval. Často to byla očekávání samotných učitelů, plnit veškeré činnosti, na které byli zvyklí během prezenční výuky, co na ně vyvíjela tlak. Bylo za potřebí času a někdy i zpětné vazby od ostatních kolegů, než si uvědomili irelevantnost těchto očekávání.

S tímto tématem se pojí i častá nutnost urgovat odevzdávání prací, o které se zmiňovaly snad všechny vyučující:

Já jsem chtěla každý den jejich práci zkontrolovat, opravit, slovně ohodnotit. Přidávala jsem tam obrázky, smajlíky, kytičky, sluníčka. A byli dva, tří žáci, kteří je odevzdávali buď pozdě, po pár dnech, někdy po týdnu, a u jednoho žáka, tam jsem to mámila ještě i po skončení DV". (učitelka č. 1)

V průběhu DV se objevila i nutnost známkování, kterému se v počátku většina pedagogů snažila vyhnout. Zvláště u mladších žáků to znamenalo individuální zkoušení nad rámec výuky a tím pádem i více učitelova času:

Pomaličku jsem pak začala známkovat online. Brala jsem si je individuálně mimo společnou práci v úterý a ve čtvrtek. Vždy se propojíme, nechám si něco přečíst, dám jim známku, nebo něco říct z prvouky, češtiny, matiky, abych měla vůbec nějaké známky… Takže časová dotace mé práce je rozhodně delší, než čistý čas ve škole. (učitelka č. 10)

Některá **úskalí**, která učení na dálku přineslo, už byla zmíněna. Zde jsou shrnuta ta nejzásadnější z pohledu respondentů:

- práce učitele během DV byla náročnější, zabírala více času,
- velká část dosavadních metod a forem výuky se nedala použít,
- výuka byla omezena např. ve využití všech smyslů, individualizaci a diferenciaci podle studijních typů,
- velká obtíž byla v nedostatečném procvičování,
- vše od přípravy, přes učení, opravování až k veškeré komunikaci se odehrávalo u počítače či jiných technických prostředků.

Oblast vzájemné komunikace také nezůstala v původní podobě. **Komunikovat jinak** bylo třeba nejen mezi učiteli a žáky, ale i s rodiči. K netradičním situacím, které vyžadovaly nový přístup, mohlo docházet například v geometrii. Jde v ní o přesnost, děti potřebují vizuální oporu, aby se mohli učit jak co zkonstruovat, případně se ujistit, jestli postupují správně. To však přes obrazovku není realizovatelné, jak uvedla učitelka č. 12:

Třeba jsem měla 5. třídu na geometrii a to byla pro mě katastrofa. Nevidíš jim do sešitu, co přesně tam dělají, klidně si mohli malovat a ty to nevíš. Takže jsem pak volala rodičům, aby mi řekli, jak jim to jde, jinak to nešlo.

V tomto případě šlo o malotřídní ZŠ, kde je v ročníku pouze pár žáků a učitel se s rodiči znal osobně. Otázkou je, jak by se daná situace měla a mohla řešit u třídy s 30 žáky.

Komunikačních kanálů se v průběhu DV používalo mnoho: telefony, e-maily, různé aplikace jako WhatsApp a Messenger, třídní nástěnka v online systému Bakaláři, komunikační platformy jako Skype, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams. Učitelé byli ochotni se přizpůsobit a rozšířit komunikační možnosti, aby tak umožnili účastnit se výuky co největšímu počtu dětí. Učitelka č. 7 zmínila, že úplně poprvé ve své praxi dala rodičům svoje soukromé telefonní číslo, protože si uvědomovala důležitost toho, aby zůstaly v kontaktu.

Každý preferoval svůj konkrétní způsob dorozumívání. V průběhu pandemie se nakonec většina přiklonila k jednotnému komunikačnímu kanálu, kde bylo možné najít a stáhnout si veškeré další informace k výuce dané třídy. Šlo o nutné zjednodušení práce i dorozumívání pro všechny zúčastněné.

DV bychom mohli nazvat jako období nutných změn. Toto fáze však neskončila ani po návratu do škol. Učitelé se museli potýkat s různými úrovněmi znalostí a dovedností u žáků, které se poté snažili sjednotit a optimalizovat. Některé pracovní návyky se vytratily (úchop tužky, správné sezení při psaní), některé naopak žáci i během DV velmi dobře natrénovali. Ač byl návrat do škol všemi očekáván a vítán, objevily se jiné náročné situace, které výuku a pobyt ve škole komplikoval. Patřila mezi ně hygienická a provozní nařízení, ale též omezení přímo ve výuce:

- nošení roušek – v letních teplotách, nezřetelnost vyjadřování,
- testování – ve 4. etapě DV šlo zvláště o čtvrteční testování, které mohlo způsobit karanténu celé třídy a tak některým učitelům i žákům přinášelo větší stres,
- dodržování rozestupů, omezení pohybu na určitých místech,
- omezení práce ve dvojicích, skupinách, pohybových aktivit, soutěží apod. „nudné vyučování“ (učitelka č. 3),
- hybridní výuka – „to nejhorší, co může být, neuděláš nic ani s těma doma, ani ve škole“. (učitelka č. 15)

7.3 Následky

Všechny prožívané změny z oblasti nového nastavení vztahu s rodiči a vlivu technického aspektu DV přinesly do života učitelů reálné následky. Šlo o dopady objevující se v psychologické i fyzické formě. Projevovaly se v samotném období distanční výuky, ale

některé ovlivnily i učitelovu budoucnost. Schéma následků, které se člení na oblasti nenaplněné potřeby, úbytek sil a pozitivní přínos DV, vidíme na obrázku 8.

Obr. 8

Schéma – kategorie Následky

7.3.1 Nenaplněné potřeby

Během DV docházelo k situacím, které souvisely s naplňováním potřeb učitelů. Nestandardní okolnosti přinesly překvapivě oba protipóly - nedostatek i přemíru určitých jevů. Oba však v učiteli působily negativní pocity. Jako prvním se práce bude zaobírat tématem **nedostatku**, který se dále dělil na nedostatek kontaktu a zpětné vazby.

Z výzkumných dat zaznívala nouze po sociálních kontaktech. V Maslowově pyramidě potřeb jsou sociální potřeby třetím pilířem nutným k plně fungující a zdravé osobnosti (Petty, 2013). Šlo o potřebu vyjádřenou učiteli, ale zároveň ji velmi intenzivně vnímali i u svých žáků. Objevovala se ve dvou formách, první byla **vizuálně-auditivní potřeba kontaktu**, kdy se učitelé potřebovali/požadovali s ostatními vidět a slyšet, jak popisuje učitelka č. 7: „…já jsem vnímala jako základ, abychom zůstali v kontaktu. Hlavně jsem nechtěla, aby to sklouzlo k tomu, že jim jednou týdně pošlu e-mailem úkoly a oni je prostě vypracují. Já jsem opravdu chtěla zůstat s nimi v kontaktu.“

Dalším příkladem je i učitelka, které kromě dopolední výuky organizovala i každovečerní půlhodinové čtení na dobrou noc, tzv. „čteníčko na kanapíčko“. Své důvody popisovala: „…mě strašně ty děti chyběly. Zaklapávala jsem v poledne počítač a říkala si, ach jo, zase až zítra. Mě bylo hrozně smutno, proto jsem to vymyslela. Scházel mi kontakt.“ (učitelka č. 15)

Z další situace vidíme následky technických problémů, které „vidění se“ znemožnilo: „…mě strašně nabíjí děti ve třídě… A tady jsme ani nemohli mít zapnuté web kamery, protože se

nám to všem strašně sekalo. Takže jsem viděla malinkatá kolečka, mluvila jsem do prázdného počítače - tak to bylo hodně demotivující.“ (učitelka č. 11)

Z velké potřeby být v kontaktu také pramenilo rozdělování mladších žáků do méně početných skupin, často ještě menších, než bylo očekáváno vedením školy. Učitelé vnímali střet mezi omezením synchronní výuky a enormní potřebou žáků komunikovat a sdílet své myšlenky s ostatními. Potřeba mít prostor se vidět a slyšet nebyla zmiňována pouze ve vztahu s dětmi, ale i s kolegy, přáteli a dalšími blízkými osobami.

Druhou formou „sociální izolace“, jak období DV nazvala učitelka č. 3, byla **potřeba fyzického kontaktu**. Vidět se online nemělo stejné kvality, jako vidět se reálně. Fyzický kontakt je zásadní pro úspěšnost samotného učení:

Distanční výuka je daleko náročnější, protože když člověk mluví do počítače, prostě chybí kontakt. A pokud chceme učit, tak se to prostě bez kontaktu s dětmi dost dobře nedá. Protože pokud mám ošetřit úspěch či neúspěch, tak já potřebuju ty děti vidět. (učitelka č. 1)

Fyzický kontakt je stěžejní z mnoha důvodů: „…u malých dětí prostě nejde nechat je úplně samostatně. Ve škole, když něco děláme, tak to okamžitě opravujeme, korigujeme. Kdežto na počítači někteří neměli ani zapnutou kameru, takže jsem je nemohla opravovat vůbec.“ (učitelka č. 6)

Znemožnění korekce u žáků zapříčinilo zafixování nevhodných hygienických návyků u čtení, psaní a dalších činností. Vědomí tohoto faktu vnímali někteří učitelé jako „bezmoc“ a určité odevzdání z donucení „ono to už nějak dopadne“. (učitelka č. 13)

Další zmiňovaná negativa absence fyzického kontaktu byla „omezená možnost diskutovat, odloučení, reálná interakce a pomazlení s dětmi“ (učitelka č. 13, 11 a 15) Zmiňována byla i potřeba kontaktu všeobecně: „chybělo mi odjet z bytu, jet do školy mezi lidi“. (učitelka č. 15)

Dlouhodobá touha po sociálních kontaktech se v průběhu DV potvrzovala nejen u učitelů, ale i u dětí například tím, když se „připojovaly dřív na vyučování, aby si mohly spolu povídat a po něm tam byly schopny být i 3 další hodiny“ (učitelka č. 9), „byly schopné vymýšlet hry, které spolu hrály celá škola (malotřídní ZŠ) online“ (učitelka č. 12) a hlavně byla vidět v tom „jak byly šťastné a aktivní po návratu do školy“. (učitelka č. 7)

S nedostatečným kontaktem úzce souvisel, pro učitele zásadní, **nedostatek zpětné vazby**. Byly zmíněny problémy s nejistotou, jestli na druhé straně počítače děti vůbec jsou, zdali vyučujícího slyší, jak a jestli vůbec pracují. Učitel tápal, zvláště tehdy, pokud používal elektronickou tabuli, kterou s žáky sdílel, čímž bylo znemožněno vidět kohokoliv dalšího (učitelka č. 4 a 10). Popsána byla bezmoc a tápání, jak žákům dostatečně látku vysvětlit, když byla omezena diskuze. Bez zpětné vazby není možné zjistit „…kdo to jak chápe. Mohli v tom plavat a ty to vlastně vůbec nevíš." (učitelka č. 13)

DV přinášela nenaplněné potřeby učitelů i jejich svěřenců. Pedagogové pociťovali bezmoc, protože měli omezené možnosti pomáhat. Neměli mnoho nástrojů, jak tuto situaci ovlivnit, přesto byli za práci a nabyté vědomosti žáků zodpovědní. Navíc zde hrál roli faktor nekonečnosti DV, se kterým se tento tlak a nejistota postupně zvětšovaly.

Druhým protipólem je **přehlcení** jevy, které DV v průběhu času přinášela. Veškeré pracovní, ale často i soukromá komunikace se přenesla do **onlinového světa**. K jejich realizaci bylo nutné využívat techniku na pravidelné bázi. Pedagog trávil většinu své pracovní doby u počítače či jiné komunikační elektrotechniky. Šlo o plánování výuky a tvorbu příprav, učení, opravování úkolů, komunikaci s dětmi, rodiči, kolegy i vedením školy. Někteří učitelé popisovali toto období, jako „neustálé sezení u počítače". Učitelka č. 11 popsala svou nechuť k onlinovým setkáním takto:

Byla jsem přesycená. Už jsem se nechtěla přihlašovat na jakékoliv webináře, i když mi přijdou jako strašně zajímavé. Prostě nechci, je mi to nepříjemné, jsem přesycená. Vím, že se i ostatní učitelky scházely online a mluvily o svých problémech, ale já jsem tam už nechodila, protože jsem nezvládala další připojení online. A mám to do teď. Online setkání jsou příjemný, inspirativní. Nemusíte někam lítat, jen si to doma zapnete, ale pokud se nemusím k něčemu takovému připojit, tak to nedělám. Protože k tomu mám hroznou nechuť.

Další oblastí, která přinesla učitelům pocit zahlcení, byl dennodenní kontakt s rodiči, jak zmínila učitelka č. 7:

… covidem se to prostě hrozně zintenzivnilo. Já jsem v životě nebyla tolik v kontaktu s rodiči, jako jsem teď. Dřív jsem rodiče viděla tak čtyřikrát do roka. Na třídní schůzce, na nějaké akci, třeba vánočním jarmarku a tím to haslo. A teď opravdu dennodenní kontakt, protože rodiče je museli připojovat k počítačům, většinou tam s nimi i zůstali. Přes WhatsApp jsme byli půl roku v kontaktu, každému jsem osobně volala. Děti mi přes mobil

rodičů četli. Teda než jsme si zařídili Google Classroom. Takže v tomto ohledu, bych samozřejmě byla radši, kdyby žádný covid nebyl.

Během DV se ukázalo, že kromě osobní schůzky s učitelem, existuje i spousta dalších způsobů, jak se vzájemně propojit. Množství času, který učitel věnoval kontrole všech komunikačních kanálů používaných rodiči a následným odpovědím, měl na něj negativní dopad. Stejně i to, že možnost komunikovat s učitelem již nebyla omezena časem, jako při prezenčních konzultačních hodinách, ale získala neomezený prostor, kdy rodiče mohli žádat o radu a pomoc.

Dlouhodobá DV se tudíž na učitelích podepsala nejen nepříjemnými pocity, demotivací, vyhýbání se světu online a často i další komunikaci se všemi členy učebního procesu, ale zdlouhavá práce na PC přinesla časem i úbytek energie.

7.3.2 Úbytek sil

Další oblastí dopadu, kterou učitelé v rozhovorech uváděli, byl postupný úbytek sil **po stránce psychické i fyzické**. Roli zde hrají zejména faktory času a nekonečnosti DV. Čím delší období DV měli učitelé za sebou, tím větší úbytek energie přicházel. Navíc podpořen pocitem nejistoty, kdy a jestli toto období skončí:

Měla jsem pocit, že už to nezvládnu… Ale ta představa, že bychom se zase vrátili do distančky na nějakou dlouhou dobu, respektive kdy nevíš, kdy bude konec… Protože když jste v karanténě, to se ještě nějak zvládnout dá, ale když nevíš, kdy to skončí - tak to bych už asi přemýšlela, že změním práci… Takže se mi to vyvíjelo od relativně příjemného, neutrálního, až do úplně negativního, kdy jsem měla pocit, že už to nedám, že to nezvládnu. (učitelka č. 11)

Dalším důvodem pro vyčerpání byla změna ve způsobu práce: „Psychicky to bylo víc únavné na distančce, protože jsi pracovala jinak. Vytřídit to důležitý, jak jim to předáš, protože máš omezený čas, kdy s nimi komunikuješ. Musela jsi nad tím víc přemýšlet. Byla to změna.“ (učitelka č. 13) V takovýchto případech se osvědčila určitá dávka svobody v pojetí výuky, daná vedením školy: „Ale asi právě proto jsem to vydržela, že jsem to mohla dělat po svém. I přes to, že už jsem dlouho cítila, že už nemůžu.“ (učitelka č. 11)

Kromě úbytku energie to přineslo **negativní reakce**, někdy i zlozvyky. Zmíněna byla kompenzace stresu formou přejídání, pravidelná konzumace kávy o přestávkách, nedostatek pohybu. Učitelka č. 11, na otázku jestli DV přinesla i nové návyky, uvedla:

Ano, ale špatné. V každé volné chvíli, před hodinou, po ní, v každé přestávce jsem si dala cigaretu. Mezi tím jsem v podstatě pořád jela, nezastavila jsem se. Takže tohle byl takový můj klid na balkóně. Začala jsem zase intenzivně kouřit. V tu chvíli jsem vypnula, nad ničím nepřemýšlela. Nakonec jsem se toho musela zase zbavovat.

Další fyzický dopad byl zmíněn učitelkou č. 15: „A jak jsem se pořád koukala do počítače, zničila jsem si oči. Od té doby mám brýle nastálo. Dřív jsem je nikdy nenosila. Možná je to i věkem, nevím, ale myslím si, že mi to k tomu dopomohlo."

Negativních následků měla DV mnoho, zřejmě zde nejsou všechny obsáhnuty. Zároveň učitelé reflektovali i pozitivní přínos, kterým se zabývá další část práce.

7.3.3 Pozitivní přínos DV

Z výzkumných dat vyplývá, že DV neměla pouze negativní dopad. Mezi pozitiva učitelé zařadili využití techniky, dále pak přínos pro žáky a příležitost pro ocenění jejich práce.

Využití technologií současné doby byl jedním z oceňovaných jevů. Zmíněna byla vděčnost, že se DV neodehrávala v jiné době, kdy takovéto vymoženosti dnešní doby ještě neexistovaly. Nebyla by tak šance se vzájemně propojit a synchronně vyučovat, což by mělo mnohem horší následky. Tento **kontakt** umožnil i nové situace, které se při prezenční výuce nevyskytovaly, jako online předávání vysvědčení, aby tak i rodiče mohli být jeho součástí: „Ta možnost je úžasná, hlavně u maličkých dětí. Já jako matka jsem to nikdy nezažila a opravdu je to vyloženě krásná situace." (učitelka č. 10) Realizovaly se rodičovské schůzky, kde se přidružil i další klad: „Je to dobré, když se chceš vidět s někým na dálku, nebo udělat třídní schůzky online. A tam překvapivě přijdou všichni rodiče. Ve škole se velká část omluví." (učitelka č. 15)

Další předností je využití **při výuce**. Dlouhodobě nemocné děti by mohly mít šanci se připojit k výuce díky synchronnímu vyučování. Učitelka č. 11 ocenila možnost diferencovat výuku u žáků 5. ročníku. Během DV viděla právě v této oblasti svůj vlastní profesní posun: „Pokud zjistím, že tady ti to jde, tak pojď to ještě víc rozvinout. Pokud ti to nejde, naopak

pojď to dohnat. Začala jsem si všímat víc detailů, vnímat to individuálněji než dřív.“ Učitelka č. 6 popisovala přínos rychlé zpětné vazby v Google Classroom:

„žáci ti pošlou úkol, podíváš se, jak to udělali a hned jim tam označíš, co je třeba špatně. Vložila jsem tam komentář například, dej si pozor na délku samohlásky, pozor, chybí ti písmenko, doplň si ho. A poslala jsem jim to zpátky a hned měli zpětnou vazbu.

Učitelé během DV získali mnoho nových **zkušeností**, jak už bylo zmíněno v části „technický aspekt – učím se“. Kvitován byl velký pokrok v oblasti digitálních kompetencí a také další využití těchto znalostí. Konkrétně šlo o další materiály vhodné k výuce, webové stránky s velkým množstvím procvičování, které výuku obohatí. Někteří učitelé chtěli i do budoucna využívat komunikační platformy jako Microsoft Teams. Došlo by tak k zjednodušení pro žáky, kteří by úkoly, odkazy na procvičování a další příspěvky jednoduše našli na jednom místě.

Je třeba poznamenat, že stejné oblasti, jako například komunikace, zpětná vazba a využití techniky i v prezenční výuce, se objevily jak mezi pozitivy, tak i negativy. Tento jev je způsoben individuálním vnímáním situace, ale také osobními možnostmi, schopnostmi a mírou odolnosti vůči stresu a těžkým situacím každého jednotlivce.

Učitelé popisovali také **přínos pro žáky** a nové možnosti, které jim DV nabízela. Kromě již zmíněné individualizace, byla uvedena i větší míra kreativity. Některé platformy umožňovaly žákům psát vlastní texty a opatřit je velice jednoduchým způsobem ilustrací. Pedagogové uvedli změnu vlastního přemýšlení, které přineslo větší volnost a tvořivost žákům. Jedním z příkladů bylo vytváření úkolů dětmi pro své spolužáky. Učitelka č. 3 situaci popsala:

Pro děti to mohlo být zábavnější než psát něco ve škole. Mohly prostě něco tvořit, pochlubit se tím, co udělaly, objevily, vymyslely nebo něco zajímavého našly. Byl tam velký prostor pro seberealizaci dětí. Tady v té škole je to přeci jenom hodně řízené. Zvlášť u těch malých dětí, teď si sedneme, teď si připravíme, společně uděláme tohle. Doma měly víc prostoru pro sebe a bez toho řízení.

Zajímavé byly i postřehy, že DV vyhovovala více určitým typům dětí. Ve dvou zmínkách šlo o introverty a ostýchavější děti s problémem vyjádřit se či komunikovat s ostatními.

Výuka na dálku a hlavně soukromí jejich pokoje jim zajistilo lepší podmínky a byly tak schopni mnohem lépe komunikovat. (učitelka č. 3 a 15) Další zmínka byla o méně úspěšné žákyni, která při synchronní výuce vyloženě excelovala. Učitelka i její asistentka se domnívaly, že změnu zapříčinilo bezpečné prostředí domova a možnost volby nebýt viděna, tím že si vypnula kameru. (učitelka č. 12)

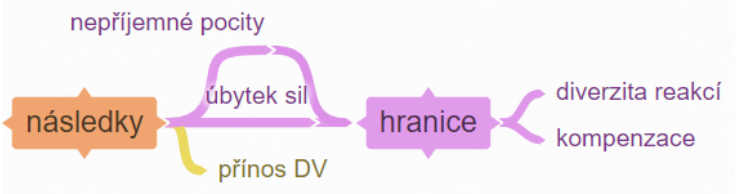
V neposlední řadě někteří učitelé zmínili vděčnost za šanci zviditelnění jejich výuky. Díky tomu mohlo dojít i na její **ocenění**. Zpětná vazba a vůbec pochvala něčí práce je stejně důležitá jako finanční ocenění a DV poskytla jedinečnou příležitost do výuky nahlédnout. Učitelka č. 15 dokonce obdržela ocenění Prahy 6 pro nejlepší covidové učitele této pražské části: „Pozitivně mě zasáhlo, že to někdo ocenil. Že jsem se dětem věnovala, pořád jsem pro ně něco lovila, četla jim, ale věřím tomu, že to dělali i ostatní učitelé."

7.4 Hranice

Schéma dopadu DV na prožívání učitelů by mohlo končit částí následky. Z důvodu délky trvání pandemie však některé dlouhodobě neudržitelné jevy sekvenčně ovlivnily další soubor jednání pedagogů. Mezi následky se objevily nenaplněné potřeby, přehlcení pracovními aktivitami, úbytek sil a vyčerpání. Kapitola je pojmenovaná hranice, protože u některých učitelů k nastavení nových zdravějších hranic došlo. Ne všichni ale reagovali na následky DV stejně, proto se první část kapitoly bude zabývat diverzitou reakcí pedagogů a druhá pak potřebnými kompenzacemi, jak je patrné na obrázku 9.

Obr. 9

Schéma – kategorie Hranice



7.4.1.1 Diverzita reakcí

Využití techniky při vyučování ve svém důsledku umožňovalo práci a vzájemnou komunikaci kdykoliv v průběhu dne: „Práce online se lehce zvrtne k tomu, že vlastně můžete pracovat kdykoliv a tak to taky dopadlo." (učitelka č. 14) Takovýto stav nebyl dlouhodobě únosný a někteří učitelé na něj postupem času **reagovali důrazně**:

…dlouho jsem šla přes svou hranici. Byla jsem vyčerpaná a cítila jsem, že mě to dostává. Když mi došlo, že bych to takhle dlouho nevydržela, hodila jsem zpátečku… Rodičům jsem psala e-mail a dětem jsem to řekla. Kontaktovat mě můžou jen do určité doby, protože taky musím někdy vypnout a nejsem schopná to psychicky zvládnout. (učitelka č. 11)

…byla jsem jednou tady doma a došlo mi, že s tím musím sama něco udělat… napsala jsem všem, že takhle ne, že jsem na příjmu do 16 hod. a pak že mám taky osobní život. Ať se na mě nezlobí. A pokud je něco akutního, co mi musí sdělit, ať mi před tím pošlou sms. Tak to respektují. (učitelka č. 12)

Bylo třeba uhájit své psychické i fyzické zdraví. Učitelé nastavovali přesný čas, kdy budou k zastižení pro žáky i rodiče. Specifikovali termíny odevzdávání domácích prací a zejména pro sebe nastavovali striktní rozdělení času na pracovní a soukromý.

V jednom datovém úryvku byla uvedena zkušenost s povinností mít zapnutou kameru a hodiny nahrávat. Na otázku, jestli to někomu nevadilo, učitelka č. 15 uvedla: „Jedna učitelka s tím problém měla. Na 2. stupni měla deváťáky a bylo to nějak ošklivý. Takže řekla, že se nahrávat nebude. Hodiny musela nahrávat dál, ale nemusela si zapínat kameru.“

Některé nové nepříjemné aspekty práce pedagogové změnit nemohli, ale zde vidíme snahu učitelky o zachování alespoň minimálního možného komfortu při výkonu práce. Byla jedinou vyučující na škole, která si kameru během výuky nezapínala. Pokud by o svém problému nemluvila a přizpůsobila se, mohla tato pro ni nepříjemná situace trvat po celou dobu DV a mít mnohem těžší a trvalejší následky.

Učitelé také s postupem času **omezovali činnosti**, které se ukázaly postradatelné nebo alespoň ne tak nutné, jak se dříve zdálo: „ Já se nechci už ani přihlašovat na nějaké webináře, i když mi přijdou strašně zajímavé. Prostě nechci další online komunikaci. Jsem přesycená.“ (učitelka č. 11) Prvotní často nadlidská snaha o plynulý přechod žáků na nový styl výuky přinesl mnohdy zajímavou a nezvyklou výuku, pedagogy ale časem vyčerpával:

Ze začátku jsem byla celé dny na počítači, pořád jsem hledala něco zajímavého, dělala jsem pro ně únikovky, hry, online třídy s programem… ale další rok už jsem na tohle neměla sílu... Byla jsem pak vděčná za online učebnice, prostě jsme se pak „normálně“ učili. (učitelka č. 14)

Učitelé museli sami sledovat, co, kdy, jak a proč jim nejvíce ubírá síly. Pokud na to přišli, někteří tyto situace přenastavili nebo změnili svá vlastní dosavadní očekávání: „Seřadila jsem si priority. Připravit online vyučování a videa je nutné, protože to prvňákům pomáhalo, ale opravování? Něco prostě během DV opravené nebylo.“ (učitelka č. 13) Takovouto změnu někteří vnímali jako správnou, jiní s negativním nádechem: „Asi jsem i trochu rezignovala. Bylo to dlouhý, nekonečný. Teď už vidím, že když nevíš na jak dlouho to je a prvotní síla a elán ti dojde, tak to musíš dělat tak, abys to sám vydržel. (učitelka č. 14) Zmiňuje změnu pracovního nastavení, protože nastavené tempo nebyla schopná zvládat, ale zdá se, že situaci vnímá jako své selhání.

V některých případech bylo zmíněno vědomé **přenastavení** pravidel **jen určité části** daného **problému**:

Někdy volali rodiče večer, až jsem si říkala, že si dělají srandu, ale vždycky jsem to zvedla. Takže si za to taky můžu sama. Nikdy jsem nenastavila mantinely, ale vždycky jsem jim vyšla vstříc. Když večer psali, tak jsem prostě odpovídala až druhý den, ale telefony jsem teda zvedla. (učitelka č. 13)

Jednou z příčin mohlo být to, že sami na začátku neurčili jasná pravidla nebo se situaci přizpůsobili a později už jim změna přišla nevhodná. Tyto změny totiž neovlivnily pouze učitele, ale většinou také rodiče a žáky. Dalším důvodem by mohlo být upřednostnění potřeb druhých před svými, nebo pocit, že změny v průběhu roku jsou nepatřičné. Učitelé také mohli mít obavy, jak na nová pravidla budou ostatní reagovat. Zajímavá je reakce: „…můžu si za to sama…“, která se objevila u učitelek č. 12 a 13. Oba případy ve stejném kontextu, při překračování hranic rodiči v komunikaci. Učitelky zdůrazňují vlastní zodpovědnost za situaci, kterou jim působil někdo jiný, byla jim nepříjemná a překvapila je. Učitelka č. 12 později nastavila nová pravidla, učitelka č. 13 volila kompromis, kdy na telefonáty rodičů odpovídala, sms zprávy řešila až druhý den. Rozdílné reakce mohou být ovlivněny odlišnými faktory, jako fyzický a psychický stav jedince, jeho rodinné zázemí, věk apod., ale z největší části rozdílnou citlivostí na stresory a jedinečností svých osobností.

Další zaznamenané reakce se dají klasifikovat jako **forma útěku**. V prvním případě je zmíněna možnost využití ošetřovného na své dítě. Učitelé v době covidu-19 pracovali většinou na home office. Pokud se doma starali o dítě mladší 10 let, měli jako zaměstnanci nárok na jednu z dávek nemocenského pojištění (ČSSZ, 2022). Mladší školáci

neoddiskutovatelně potřebovali během DV pomoc svých rodičů. Učitelé-rodiče tak měli, stejně jako mnoho dalších rodičů při práci z domova, zvládnout zároveň práci i podporu svých dětí. To ale přinášelo stresující situace:

Nejhůř mi bylo kvůli dceři. Já učila v té době druháky, poprvé online. Měla jsem na každou skupinu 60 min., které jsem chtěla pořádně využít. Tenkrát jsem tam viděla jednu holčičku a za ní seděla maminka, zřejmě jí ještě sušila vlasy a při tom ji pořád hladila a bylo to tak dojemný. A v tu chvíli mi přišla dcera do dveří, byla v první třídě, počítač měla ve vedlejší místnosti a brečela, že jí nefunguje připojení. A já na ni jen potichu zašeptala, ať to vypne, že teď nemůžu. Brečela ještě víc, že se chce učit, ale já jí nemohla pomoct. No, vlastně nechápu, proč jsem hodinu nepřerušila a nešla jí pomoct. Tenkrát jsem si to nedovolila a do dneška z toho mám výčitky svědomí, že jsem upřednostnila ostatní před svým dítětem. Zpětně jsem si říkala, proč jsem tak blbá, že nejdu na paragraf, mohla jsem se jí věnovat tak, jak potřebovala. (učitelka č. 14)

Je zde patrná volba mezi upřednostněním žáků před svým dítětem, nebo také větším množstvím dětí před jedním. Učitel–rodič se s takovými situacemi mohl setkávat častěji, přesto ani jedna z respondentek možnosti ošetřovného nevyužila. Příčinu můžeme hledat ve vztahu učitelů s jejich žáky, které nechtěli nechat během pandemie bezprizorní nebo v silném pocitu zodpovědnosti za vzdělávání a svou vlastní práci. Učitelé-rodiče mohli dané situace také zvládat bez problému a za stresující je nepovažovat. Zmínek o upřednostňování žáků a rodičů před vlastní rodinou však bylo více: „Večer prostě na rodiče reagovat nebudu. To už doma vadilo i manželovi. Zanedbávala jsem děti, nestíhala jsem vařit…“ (učitelka č. 12) V pomáhajících profesích je schopnost vidět potřeby ostatních a naplňovat je samozřejmostí, proto se dá předpokládat, že tento problém zažívalo více učitelů, než méně.

Další možností byl odchod ze zaměstnání. Ani tento krok nikdo z respondentů nezvolil, ale minimálně byl zvažován:

Dost jsem přemýšlela o tom, že bych změnila povolání... Představa, že bychom se zase vrátili do distančky na nějakou dlouhou dobu, respektive kdy nevíš, kdy bude konec… Protože když jste jen v karanténě, to se ještě nějak zvládnout dá, ale když nevíš, kdy to skončí - tak to bych už asi přemýšlela, že změním práci. Šla bych dělat někam do zahradnictví, nebo něco úplně jiného. (učitelka č. 11)

Řešení se dá označit jako útěk, zároveň však jedinci za určitých podmínek nemusí najít jiné řešení, než se od silného stresoru jakýmikoliv způsobem separovat.

Z výzkumných dat je patrné, že na podobné situace mohou být velmi rozdílné odezvy. Jeden učitel zažívá velký stres a druhý danou situaci za stresující nepovažuje. Reakci ovlivňuje osobní nastavení jedince a vnímání celé situace. Důkazem je následující datová ukázka:

…vědí (rodiče), že mě můžou kontaktovat. Když čas nemám, tak jim prostě odepisovat nebudu, když ano, odepíšu. A mám pocit, že se nikdo na nikoho nezlobí, když napíše pozdě. Přesně tak jako rodiče. Napíšu jim v půl deváté večer, deset rodičů hned odpoví do pěti minut a zbytek třeba až druhý den ráno. Vždyť je to jedno. (učitelka č. 7)

Situace podobná dřívější, jiná je však reakce. Předchozí učitelé ji vnímali jako stresující, potřebovali se vůči ní jasně vymezit, protože narušovala jejich osobní prostor. Z této ukázky není cítit stres, naopak jistá lehkost. Učitelka uvádí pochopení pro možnosti své i rodičů. Zmiňuje pocit, že se nikdo na nikoho nezlobí, protože vzájemně ví o svém vytížení. Zároveň si důvěřují, že když to bude možné, zareagují. Roli zde může hrát nejen osobnost dané učitelky, ale také rodičů a jejich vzájemný vztah, který danou důvěru umožnil.

Nastavení vztahů mezi učitelem a rodiči, popřípadě učitelem a žáky byl příčinou toho, jaké situace se během DV odehrály. Mnoho učitelů popisovalo náročnost DV a její úskalí, ale ne všichni měli zkušenost s překračováním hranic v komunikaci. Zároveň se ukázalo, že pohled na situaci ovlivňují priority učitele:

…musím říct, že toho nezneužívají, že by mi volali v sobotu večer nebo podobně. A když ano, tak se omlouvají. Já jim ale stejně říkám, že je to v pohodě. Vůbec nic se neděje, klidně volejte. Já jsem radši, když mi zavoláte, než abyste v sobě měli nějaký problém, který je potřeba vyřešit hned. (učitelka č. 6)

Pokud je pro učitele důležitější vyřešený problém a klidný rodič, nemusí pro něj být večerní telefonáty stresující, tak jako pro jiného pedagoga s rozdílnými prioritami.

7.4.1.2 Kompenzace

Jednotný postoj učitelé prokázali v potřebě kompenzovat velkou zátěž své práce. Aktivity, kterým se během DV věnovali, se dají rozdělit do dvou kategorií. První se týká ručních prací a jim podobným činnostem, jako například šití, pletení, kreslení a další tvořivé aktivity, pěstování bylinek, hra na hudební nástroj apod. Další kompenzace spadaly do skupiny

aktivní fyzický pohyb. V datových úryvcích jsou zachovány i zmiňované dopady těchto aktivit na psychickou i fyzickou stránku učitele:

„…zavedli jsme každodenní rodinné procházky. To nás drželo celý covid nad vodou.“ (učitelka č. 14)

„A pořídila jsem si psa. Procházky se psem - tím jsem si čistila hlavu.“ (učitelka č. 15)

„…začala jsem cvičit. A to mi hodně pomohlo… jsem na tom teď líp. (učitelka č. 12)

„…pořídila jsem si chatu, kterou bylo třeba zrekonstruovat… pomáhalo mi něco manuálně dělat… To byl způsob, jak jsem si od toho odpočinula a měla zas energii.“ (učitelka č. 11)

Zvláště u pohybových aktivit se dá najít ještě podskupina učitelů, která zmínila důležitost společných aktivit s vlastní rodinou, kterou mohli během DV opomíjet.

Během učení na dálku a zvláště při synchronní výuce docházelo k **paradoxu prolnutí**. Ač byli učitelé v tomto období od svých žáků fyzicky odděleni, přesto docházelo k obrovskému zasahování si do životů skrze komunikační aplikace: „…zasahuje nám to hodně do soukromí, moc se mi to nelíbí.“ (učitelka č. 12) V učebním procesu je tato situace bezprecedentní, proto se na ni učitelé nemohli předem připravit, ani ji s něčím porovnat. Každý tedy hledal a volil svou individuální cestu jak na náročné situace reagovat. To se týkalo i nastavování zdravých hranic, což se určitým pedagogům dařilo, jiným částečně, někdo se snažil veškerým změnám přizpůsobit a byli i tací, kteří je za výzvu nepovažovali.

Na závěr je nutné zmínit, že covidové období mohlo být pro někoho přínosem, pro jiného zatěžkávající zkouškou. Nyní se zdá, že po dvou letech je pandemie covidu-19 na ústupu a učitelé by se mohli těšit na klidnější období. Pro české školství však přichází další výzva, kterou zmiňovala učitelka č. 14. Jejím úryvkem bude analýza dat zakončena: „Celkově jsou učitelé vyčerpaní. Dva roky s covidem, pořád jiná pravidla a teď válka. Spousta škol řeší děti z Ukrajiny, což je zase další nápor. Vím, že asi jiná řešení nejsou, ale jak to ti učitelé dlouho vydrží?“

8 Diskuze a závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit a popsat konkrétní dopady distanční výuky na prožívání učitele 1. stupně. Dílčími oblastmi zájmu byla povaha dopadu DV a faktory, které dále ovlivňovaly její následky.

Zodpovězení hlavní otázky najdeme zejména v kategoriích „prožívaná změna“ a „následky“. Prožívaná změna je ústředním motivem celého dopadu DV, se kterým souvisela všechna další témata vzešlá z výzkumných dat. Pandemie způsobila zásadní proměnu učitelské profese, oproti tomu na co byli všichni pedagogové, žáci, ale i jejich rodiny zvyklí. Dr. Theorell považuje nejen velké životní změny, ale už i nakupení změn drobných za možné příčiny stresu (in Levi, 1987). Během DV šlo o velké množství jednotlivých změn a zároveň omezení dosavadních zvyklostí.

Prožívané změny se objevily ve dvou hlavních oblastech. Šlo o spolupráci s rodiči a přesun veškeré práce učitele do technické sféry. V té první došlo k intenzitě vzájemného kontaktu. Během standardní výuky se běžně učitelé s rodiči svých žáků potkávali několikrát do roka. Přesto je tato spolupráce uváděna jako jeden ze stresorů způsobující profesní zátěž učitelů (Šimíčková-Čížková, 2009, 2010). Během DV se zvláště u mladších žáků stali rodiče nedílnou součástí vyučování a byly na ně kladeny nové požadavky. Docházelo ke konfuzi rolí mezi učitelem a rodičem, které vyplynuly z charakteru DV. To mnohdy přineslo nové třecí plochy do jejich vztahu. Zásadní byla určitá závislost na rodičích, nutnost delegovat jim část své práce, větší prostor rodičů ovlivňovat výuku, a to většinou bez dostatečných zkušeností.

Docházelo také k novým vhledům, které umožnila synchronní výuka. Učitelé vnímali nastavení a fungování rodin, jejich zájem o dítě a rodinné hodnoty. Zároveň se velký vliv rodiny nepřenášel pouze na žáky, ale přes obrazovky i na učitele a celou třídu. Nešlo pouze o přímé rodičovské působení, jako slovní zásah do vyučování, nošení svačin během hodin, napovídání a komentování žákova výkonu, ale o výsledný dopad na děti, které pak byli rozptýlené a více spoléhaly na pomoc rodiny než na své schopnosti. To přinášelo další zátěž, se kterou musel učitel pracovat. Uveden je také vhled druhým směrem, kdy rodiče dostali jedinečnou příležitost pozorovat pedagogovu práci. Mohli si tak utvořit přesnější obrázek o náročnosti profese učitele a o výkonu svého dítěte v porovnání se spolužáky. Učitelům to přineslo práci s pocitem permanentního „dne otevřených dveří“. Přestože je potřeba

soukromí zásadní pro zdravou a plně fungující osobnost (Mikšík, 2007), na tento diskomfort si museli časem všichni přivyknout.

V druhé oblasti šlo o enormní nárůst technického aspektu v práci učitele. Náhlá nutnost učit vzdáleně způsobila přenesení veškeré práce do sféry technologických prostředků. Někteří učitelé z toho byli vyděšeni, zažívali nervozitu a nejistotu. Tyto pocity doplnila i frustrace, když technika selhávala nebo se projevilo její omezení. Šimíčková-Čížková (2010) zmiňuje při běžné pracovní zátěži učitelů mimo jiné velké množství příprav, hodnocení žákovských prací a administrativní činnost. Během DV však byly veškeré činnosti přeneseny do digitálního světa, což zapříčinilo nutnost hledat nové možnosti výuky, jinak plánovat, učit, hodnotit i komunikovat. To minimálně zpočátku přineslo velkou časovou zátěž a zvýšení náročnosti práce. Dalším důsledkem byla i zátěž psychická, která pramenila ze ztráty jistoty, že vědí jak učit, zdali najdou takové nástroje, které budou fungovat i při učení na dálku a žákům zajistí dostatečné výsledky.

Následky DV se objevily v rovině psychické i fyzické. Učitelé zmiňovali nedostatek kontaktu s žáky. Často je neviděli všechny, nebo ne dostatečně. Nemohli vidět jejich práci v reálném čase, čímž byla omezena zpětná vazba, náprava a cílené procvičování, což je při výuce zásadní. Nadměrná pracovní zátěž jim způsobovala úbytek sil. Na druhou stranu učitelé zažívali enormní přehlcení z onlinového světa a nezvyklého kontaktu s rodiči. Celá jejich práce, plánování výuky, tvorba příprav, učení, opravování a hodnocení úkolů, komunikace s žáky, rodiči, kolegy i vedením školy, se přesunulo k počítači. To působilo značnou nechuť k práci, ale také odmítání dalších dobrovolných aktivit jako setkávání s kolegy a zajímavá školení, pokud se konala přes komunikační platformy. Docházelo zde k paradoxu prolnutí. Učitelé byli fyzicky odděleni od svých žáků a jejich rodin, přesto nastávalo k obrovskému zasahování si do životů skrze komunikační aplikace. Bylo možné nahlížet si do soukromí jako nikdy před tím, komunikovat a pracovat 24 hodin denně. To vše přinášelo úbytek sil psychických i fyzických, což někteří kompenzovali přejídáním, častou konzumací kávy, kouřením a nedostatkem pohybu. Díky nadměrné práci na počítači bylo zmíněno jako následek i zhoršení zraku.

Dopadů DV na prožívání učitele bylo mnoho. Roli zde hrály i faktory, které následky více diferencovaly. Například psychický a fyzický stav učitele na začátku pandemie, věk žáků, podpora vedení a kolegů, rodinné zázemí učitele a v průběhu času sehrál nezanedbatelnou roli pocit nekonečnosti DV. Ten způsobila nejistota kdy a jestli vůbec toto období skončí.

Z výzkumných dat jasně vyplývá, že DV neměla pouze negativní dopad. Vnímané klady jsou popsány zejména v kategorii „následky - pozitivní přínos DV“. Zmíněna je vděčnost, že k DV došlo v době technických vymožeností. Díky tomu učitelé získali mnoho zkušeností s počítačovými aplikacemi, komunikačními platformami, vzdělávacími a procvičovacími weby, které mohou využít i při prezenční výuce. V rozhovorech byla vyjádřena radost a hrdost na to, co se během pandemie naučili a posílili tak své digitální kompetence. Tím je doložen i pozitivní vliv stresu, takzvaného eustresu, který je provázený pocity naplnění a úspěchu (Joshi, 2007). Dále byly uváděny i profesní pokroky, například v oblasti zavádění větší diferenciace výuky u starších žáků. Nový vhled rodičů mohl zase přinést větší ocenění práce pedagogů a v neposlední řadě byly zmiňovány i mnohé přínosy pro žáky.

Otázka věku pedagogů v souvislosti s dopadem DV je sycena v kategorii „následky – technický aspekt“. Zde je věk, spolu s postojem k technice a dovednostmi, intervenující podmínkou, která mohla následky DV zintenzivnit. V souvislosti s věkem se objevovaly potíže s prací s technologiemi, strach že nebudou fungovat a že sami učitelé nejsou dostatečně připraveni. Zmiňovaný stav byl často podpořen i negativním postojem k technice. Tyto faktory ale nemusely výrazně ovlivňovat všechny starší respondenty, což koresponduje i s výzkumem Kaucké (2021), podle níž učitelé vyššího věku nebyli díky pandemii nejvíce ohroženi. Vyšší stupeň emocionálního vyčerpání byl zjištěn u věkové skupiny 41–50 let. Depersonalizací byla nejvíce ohrožena věková skupina 31–40 let, těsně následovaly skupiny 41–50 a 51–60 let. Nízkým stupněm osobní výkonnosti, který již odpovídá vyhoření, se nejvíce vyskytoval u věkové skupiny 31–40 let, těsně následovány skupinami 41–50 a 51–60 let. Důvodem, proč starší učitelé nebyli natolik ohroženi syndromem vyhoření, mohou být jejich životní zkušenosti, menší zátěž při péči o rodinu a znalost svých fyzických možností včetně způsobů jak relaxovat a kompenzovat ztrátu sil.

DV přinášela jednotnou oblast stresorů – fyzické odtržení od žáků, nedostatek zpětné vazby, technický aspekt práce, jiný styl plánování, výuky, hodnocení, komunikace s žáky a rodiči, tedy celkově větší a náročnější pracovní zátěž. Zároveň je nutno říct, že díky různému osobnímu nastavení, rozdílné citlivosti na podněty, míře adaptability, úrovně self-efficacy a jiným zastoupením intervenujících podmínek, byly i reakce učitelů individuální, s různou intenzitou a dobou trvání. Zřejmé je to zvláště v oblasti komunikace s rodiči, kdy večerní telefonáty někomu přišli jako překračování hranic, jinému jako řešení nutného problému. Pro někoho šlo o tlak pracovat po už tak vyčerpávající pracovní době, pro druhého možnost

většího problému později, pokud ho teď neošetří. Podobná diverzita se projevila i u individualizace výuky. Několik pedagogů spíše mladších žáků v ní vidělo jedno z velkých omezení DV, na druhou stranu učitelka 5. ročníku vnímala, že během učení na dálku právě v této oblasti prošla osobním profesním růstem.

Potvrdila se také větší zátěž učitelek, které se během práce z domova staraly zároveň o rodinu. Bicanová (et al., 2021) uvádí tento dopad DV na ženy mezi 30–49 lety. Větší dopad pandemie, DV i jejich následků u žen potvrzuje více autorů (Bartoš et al., 2020; Bicanová et al., 2021; Evropský parlament, 2022; Smetáčková et al., 2020; Stuchlíková et al., 2021).

K řešení stresových situací volili někteří učitelé copingové strategie zaměřené na problém a po identifikaci hlavních stresorů naplánovali řešení. Hlavními příklady jsou oblasti nastavení zdravých hranic ohledně pracovní doby, komunikace s rodiči a žáky, omezení postradatelných činností. Podle Fontany (1974) jde o úspěšnější strategii než tu zaměřenou na emoce a jedinci při ní následně zažívají menší míru deprese.

Vyzdvihovaná byla i důležitost podpory od kolegů a vedení školy, která pomáhala snižovat tlak ze změn a díky sdílení zkušeností se je dařilo lépe přijímat. Důležitost sociální opory při zvládání stresových situací potvrdil Křivohlavý (1994).

V neposlední řadě jsou často popisovány kompenzace velkého zatížení, ve velmi široké škále od ručních prací, pěstování bylinek, kreativních činností až po renovaci chalupy, procházky, cvičení a sport. Někteří jedinci sáhli po únikovém mechanismu (Hartl & Hartlová, 2010) a otevřeně přiznali kompenzaci velké dlouhodobé zátěže přejídáním, konzumací alkoholu a kouřením.

Rozdílné reakce můžeme připisovat už zmíněné výši self-efficacy, kdy náročná situace pro jednoho znamená stres, zátěž a bezvýchodnost, pro jiného příležitost, kde se může učit, překonávat se a posilovat svůj charakter. Učitelé také využívali emoční a sociální inteligenci. Vnímali během pandemie atmosféru ve třídě a snažili se udržovat pozitivní pracovní prostředí, které popisuje Jůnová & Duda (2021). Bohužel měli omezené možnosti, jak dát prostor žákům k sebevyjádření a zajistit zcela bezpečné pracovní prostředí, což jim mohlo naopak starosti a stres přidávat.

Pokud byly dlouhodobé stresy neřešeny, mohlo docházet k syndromu vyhoření, který je častější zvláště v pomáhajících profesích (Smetáčková et al., 2017). Z výzkumu Kaucké

(2021) vyplývá, že v průběhu pandemie 63 % respondentů považovalo téma syndromu vyhoření za aktuální a 14 % vnímalo, osobní ohrožení vyhořením.

Poslední dílčí otázkou bylo nalezení praktických rad a poučení pro obdobné situace. Přestože několik učitelů jasně v rozhovorech uvedlo, že DV už nikdy zažít nechtějí, zmínili její velké omezení jako nedostatečná zpětná vazba, sociální izolace, nedostatek procvičování apod., tak se v datech dají najít i cenné zkušenosti a zjištění pro budoucnost.

Prvním je nalezená jistota učitelů pramenící ze zkušenosti, že takto zásadní změnu zvládli. Často samovýukou a s přístupem „být ke všemu gumový“, jak popsala učitelka č. 15. Překonáním náročných situací roste sebejistota, sebevědomí, ale zkušenost se zvládnutím úkolu, zvláště ta pozitivní, je podle Bandury i zásadním prvkem pro další rozvíjení self-efficacy. Ovlivňuje současné i budoucí myšlení, cítění, motivaci i jednání jedince (Bandura, 1994; Schwarzer & Hallum, 2008).

Další důležitou zmínkou, která zazněla, je rozvržení sil. Málo kdo dokázal predikovat, jak dlouhá DV bude a kolik sil na ni učitelé budou potřebovat. Radou je nepřetížit se hned na začátku, volit raději pomalejší pracovní tempo a předpokládat, že změny budou dlouhodobější. Zamezí se tím výrazným propadům energie, které pandemie při razantních změnách všech oblastí pedagogovy práce často přinesla. Také jde o prevenci před následky stresu, úzkostí, deprese, jejichž procento se během pandemie navýšilo (Stuchlíková et al., 2021) a také před syndromem vyhoření.

I přes prevenci a klidnější pracovní tempo je stále důležitá průběžná analýza situace, vlastních psychických a fyzických sil. Každý jedinec má jiné hranice možností a sil, které je potřeba dostatečně kompenzovat. Velký úspěch u učitelů měli ruční práce, pohybové aktivity, odpočinek, ale také sociální opora a sdílení svých zkušeností a problémů.

Na výzkumné otázky se dalo odpovědět s oporou v získaných datech. Rozhovory přinesly zkušenosti učitelů, které se v mnohém shodují s poznatky obsažené v teoretické části práce.

8.1 Limity

V závěru práce je nutné poukázat na limity. Jelikož bylo využito kvalitativního výzkumu nelze očekávat, že závěry jsou univerzálními zkušenostmi platné pro celou populaci, jak uvádí Hendl (2005).

Další omezení jsou uvedena v části „nástroje sběru dat“, kde je přiznáno využití části rozhovorů z již existujícího projektu. Tyto rozhovory byly prováděny dalšími osobami a hlavně s jinými cíli, proto mohou zkreslovat výsledky výzkumu.

Druhým možným vlivem je osobní zkušenost s DV a jejími dopady přímo na výzkumníka, učitele 1. stupně. I přes snahu být co nejvíce objektivní, a nevkládat své zkušenosti do rozhovorů ani analýzy dat, nelze tento vliv zcela vyloučit. Tento limit výzkumu podporuje i forma polostrukturovaného rozhovoru, která umožňuje nezáměrnému rozšíření či naopak omezení témat a může způsobit odklon od cíle.

Přestože byla snaha při výběru dalších respondentů o co nejreprezentativnější složení, co se týče věku, délky praxe, pohlaví, velikosti školy apod., nebylo záměrem analyzovat výpovědi učitelů právě na základě těchto rozdílností.

Zajímavým rozšířením práce by bylo využití opakování rozhovorů s jistým časovým rozpětím, které by mohlo zamezit stírání rozdílů mezi dopadem DV v jednotlivých etapách. Zároveň by byla zajímavá retrospektiva, kde by bylo možné odhalit, zdali se názor učitelů časem změnil. Například získáním jistého odstupu by mohli některé negativní aspekty lépe zpracovat, naopak vítané přínosy by se časem mohly ukázat jako ne zcela realizovatelné při prezenční výuce.

Jako zásadní se jeví také retrospektiva DV odborníky na vzdělávání, včetně jejího průběhu ve všech fázích epidemie, její efektivity a dopadů na všechny zúčastněné. Tyto poznatky by byly přínosné nejen pro případné další fáze epidemie covidu-19, ale i pro zatím neznámé krizové situace.

Závěr

Diplomová práce popisuje dopady DV na prožívání učitelů. Snažila se zodpovědět výzkumné otázky ohledně povahy dopadu DV a faktorů, které dále ovlivňovaly její následky. Zkoumala, zdali její dopady byly pouze negativní a jestli při nich hrál roli věk učitele. Popsala reakce pedagogů na vliv DV včetně rad a pouční pro obdobné situace.

V závěrečné diskuzi s teorií jsou výzkumné otázky zodpovězeny, stanovený cíl práce byl tedy i přes zmíněné limity splněn.

Výsledky analýzy prokazují přítomnost ústředního motivu dopadu DV s názvem „prožívaná změna“, se kterým souvisela všechna další témata. Projevila se ve dvou hlavních oblastech. Šlo o spolupráci s rodiči a přesun veškeré práce učitele do technické sféry, které učitelům přinesly enormní pracovní vytížení. Nová byla určitá závislost na rodičích, nutnost delegovat jim část své práce a větší prostor rodičů ovlivňovat výuku. Projevil se paradox prolnutí, učitelé a žáci byli fyzicky odděleni, přesto docházelo k obrovskému zasahování si do soukromí skrze komunikační aplikace. Práce i komunikace se díky technologiím dala realizovat 24 hodin denně. To vše způsobovalo úbytek sil. Mezi faktory, které ovlivňovaly následky DV patřil psychický a fyzický stav učitele na začátku pandemie, věk žáků, podpora vedení a kolegů, rodinné zázemí učitele a v průběhu času sehrál nezanedbatelnou roli pocit nekonečnosti DV.

Z dat je patrný i pozitivní přínos DV. Učitelé vyzdvihují například získání zkušeností s počítačovými aplikacemi, posílení svého sebevědomí, profesní pokroky a větší ocenění práce pedagogů od rodičů.

Vliv věku byl popsán v technickém aspektu DV, nemusel ale výrazně ovlivňovat všechny starší učitele.

Přestože DV přinášela jednotnou oblast stresorů, reakce učitelů byly diferenciovány. Stejně tak bylo využito i různých strategií, jak se stresem pracovat. Použity byly copingové strategie, sociální opora, kompenzace velkého zatížení, ale i únikové mechanismy.

Mezi radami do budoucna se objevila důležitost pozitivního postoje ke změnám, nepřepínat síly a čekat spíše dlouhodobější zátěž, prevence nadměrné zátěže a stresu.

Analýza dat potvrzuje teoretické poznatky o dopadu velkých změn na prožívání jedinců ve formě stresu (Bartoš et al., 2020; Joshi, 2007; Křivohlavý, 2001; Levi, 1987; Qiu et al., 2020).

Respondenti zmínily stejné stresory a pracovní zátěž, jako výzkum Bicanové (et al., 2021).

Ukázala se důležitost práce se stresem, nutností ho řešit a kompenzovat (Bandura, 1994; Fontana, 1974; Křivohlavý, 1994 a 2003; Řehulková & Řehulka, 1998; Scholz et al., 2002).

Jako aktuální se potvrdilo téma syndromu vyhoření, které je způsobováno dlouhodobým intenzivním stresem, který přinesla i DV (Kaucká, 2021; Kebza & Šolcová, 1998; Smetáčková et al., 2017).

Na závěr je nutno říci, že pandemie covidu-19 způsobila zásadní milník českého, ale i celosvětového školství. Zavedení DV mělo podstatný vliv na prožívání učitelů. Tento výzkum reflektuje zkušenosti učitelů, poukazuje na rozsah výzev, kterým museli čelit, ale i hloubku prožívání této situace, které se zhostili velice důstojně.

Seznam použitých informačních zdrojů

Atkinsonová, R. L. (2003). *Psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Portál.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. [online]. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. Vol. 4. San Diego, CA: Academic Press. [cit. 3.7.2022]. Dostupné z: http://happyheartfamilies.citymax.com/f/Self_Efficacy.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. [online]. New York: W.H. Freeman. [cit. 3.7.2022]. Dostupné z: https://connect.springerpub.com/content/sgrjcp/13/2/158

Bartoš, V., Cahlíková, J., Bauer, M., & Chytilová, J. (2020, 22. července). Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví. [online]. IDEA. [cit. 25.6.2022]. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/studies/dopady-pandemie-koronaviru-na-dusevni-zdravi

Bednaříková, I. (2013). Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání. [online]. e-Pedagogium, 13(3), 119–128. [cit. 23.3.2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.5507/epd.2013.036

Beech, H. R. (1987). The use of behavioural therapy in somatic stress reactions. Psychosocial factors at work, 217. [online]. [cit. 23.6.2022]. Dostupné z http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.872.4220&rep=rep1&type=pdf#page=19

Bicanová, J., Gargulák, K., & Prokop, D. (2021, 24. června). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*. [online]. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. pro Učitel naživo. [cit. 25.6.2022]. Dostupné z: https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemi

ČSSZ. (2022). O jaké dávky nemocenského pojištění se zajímáte? [online]. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: https://www.cssz.cz/osetrovne

EPRAVO.CZ. (2020, 12. listopadu). *Není home office jako home office aneb zaměstnanec pracující z domova není vždy domácký zaměstnanec.* [online]. [cit. 19.6.2022]. Dostupné z https://www.epravo.cz/top/clanky/neni-home-office-jako-home-office-aneb-zamestnanec-pracujici-z-domova-neni-vzdy-domacky-zamestnanec-112153.html

European Parliament. (2022, březen). Women in times of COVID-19. [online]. [cit. 25.6.2022]. Dostupné z: //https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2712

Fallik, F. (2013). *Managing organizational change: Human factors and automation*. [online]. Hoboken: Taylor and Francis. [cit. 26.6.2022] Dostupné z: https://doi.org/10.4324/9780203544884

Federičová, M., & Korbel, V. (2020, 19. května). *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání.* [online]. IDEA. str. 1. [cit. 27.3.2022]. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/studies/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomicke-nerovnosti-ve-vzdelavani

Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Portál.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000, 2004, 2010). Psychologický slovník. s. 555. Portál.

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Portál.

Joshi, V. (2007). Stres a zdraví. s. 19. Portál.

Jůvová, A., & Duda, O. (2021). *Emotional intelligence factors helping teachers cope with emotionally tense situations and enhancing effective pedagogical communication.* [online]. e-Pedagogium, 21(2), 18-32. [cit. 3.7.2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.5507/epd.2021.024

Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.

Kebza, V., & Šolcová, I. (1998). B*urnout syndrom: Teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti.* Československá psychologie, 42 (5), 429–448.

Križáková, I. (2012). *Únava učitelů během školního roku.* [online]. Bakalářská práce. Palackého univerzita, Filozofická fakulta. PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. [cit. 29.5.2022]. Dostupné z: https://theses.cz/id/n1xhlf/

Kraska-Lüdecke, K. (2007). Nejlepší techniky proti stresu. Grada

Křivohlavý, J. (1994). Jak zvládat stres. Grada.

Křivohlavý, J. (2001). Psychologie zdraví. Portál.

Křivohlavý, J. (2003). Psychologie zdraví. 2. vyd. Portál, 2003. s 86

Lazarus, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGrawHill.

Levi, L. (1987). *Definitions and the conceptual aspects of health in relation to work.* Psychosocial factors at work, 9-14. [online]. [cit. 23.6.2022]. Dostupné z http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.872.4220&rep=rep1&type=pdf#page=19

Merriam-Webster. (2010). [online]. [cit. 13.3.2022]. Dostupné z: https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20education

Mikšík, O. (2007). *Psychologické teorie osobnosti*. 2., přeprac. vyd. s. 228–231. Karolinum.

MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT. (2020a). *Nejčastější dotazy k aktuálním opatřením ke koronaviru, platné do 30. 6. 2020.* [online]. [cit. 27.3.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/faq-nejcastejsi-dotazy-k-aktualnim-opatrenim-ke-koronaviru?highlightWords=distan%C4%8Dn%C3%AD+v%C3%BDuka

MŠMT (2020b, 27. dubna). *Vyhláška o hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve druhém pololetí školního roku 2019/2020.* [online]. [cit. 27.3.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/52751/

MŠMT (2020c). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem.* [online]. [cit. 27.3.2022]. Dostupné z: https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/

MŠMT (2021a, 31. března). *Návrat žáků do škol. Metodické doporučení.* [online]. [cit. 27.3.2022]. Dostupné z: https://www.edu.cz/methodology/pedagogicka-doporuceni-k-navratu-zaku-do-skol/

MZČR. (2020a, 10. března). *Mimořádné opatření uzavření základních středních a vysokých škol od 11. 3. 2020* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://koronavirus.mzcr.cz/wp-content/uploads/2020/03/Mimořádné-opatření-uzavření-základních-středních-a-vysokých-škol-od-11.-3.-2020.pdf

MZČR. (2020b, 25. května). *MZDR 20584/2020-3/MIN/KAN, Mimořádné opatření - omezení provozu škol a školských zařízení s účinností od 1. 6. 2020 do odvolání* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.muml.cz/e_download.php?file=data/uredni_deska/obsah3771_6.pdf&original=260520_mimoradne_opatreni_20584_3.pdf

MZČR. (2021a, 6. dubna). *Mimořádné opatření ve školách s 1. fází rozvolnění s účinností od 12. 4. 2021 odvolání* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https:// www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2021/04/Mimořádné-opatření-opatření-ve-školách-s-1.-fází-rozvolnění-s-účinností-od-12.-4.-2021-do-odvolání.pdf

MZČR. (2021b, 28. června). *Screeningové testování žáků a studentů škol v září 2021* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2021/06/Screeningové-testování-žáků-a-studentů-škol-v-září-2021.pdf

MZČR. (2021c, 25. října). *Od 1. a 8. listopadu budou v 8 krajích testováni žáci. Vláda schválila mimořádná opatření* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://koronavirus.mzcr.cz/od-1-a-8-listopadu-budou-v-8-krajich-testovani-zaci-vlada-schvalila-mimoradna-opatreni/

MZČR. (2021d, 12. listopadu). *Vláda schválila plošné testování žáků. Proběhne 22. a 29. listopadu* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://koronavirus.mzcr.cz/vlada-schvalila-plosne-testovani-zaku-probehne-22-a-29-listopadu/

MZČR. (2021e, 23. prosince). *Mimořádné opatření screeningové testování ve školách s účinností od 3. 1. 2022* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2021/12/Mimoradne-opatreni-screeningove-testovani-ve-skolach-s-ucinnosti-od-3-1-2022.pdf

MZČR. (2022a, 5. ledna). *Mimořádné opatření testování zaměstnanců a dalších osob s účinností od 17. 1. 2022* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2022/01/Mimoradne-opatreni-testovani-zamestnancu-a-dalsich-osob-s-ucinnosti-od-17-1-2022.pdf

MZČR. (2022b, 20. února). *Časová osa očkování.* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://covid.gov.cz/situace/registrace-na-ockovani/casova-osa-ockovani

Oreopoulos, P. (2006, 1. března). Estimating average and local average treatment effects of education when compulsory schooling laws really matter. [online]. American Economic Review, 96(1), 152–175. [cit. 23.3.2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.1257/000282806776157641

Petty, G., (2013). *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Portál.

Průcha, J., & Míka, J. (2000). Distanční studium v otázkách: (průvodce studujících a zájemců o studium). Centrum pro studium vysokého školství.

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). *A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations.* [online]. General Psychiatry. [cit. 25.6.2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213

Rogner, Š. (2020, 10. září). *Co znamená distanční výuka? Piráti se obávají nejasného výkladu a sociálek.* [online]. Studentské listy. [cit. 27.3.2022]. Dostupné z: https://slisty.cz/co-znamena-distancni-vyuka-pirati-se-obavaji-nejasneho-vykladu-a-socialek/

Rokos, L., & Vančura, M. (2020). *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů.* [online]. Pedagogická orientace, 30 (2) 122-155. [cit. 23.3.2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122

Řehulková, O., & Řehulka, E. (1998). *Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek.* In Řehulka, E. & Řehulková, O. (Eds.), Učitelé a zdraví. Č. 1. Psychologický ústav AV ČR.

Smetáčková, I., & Vozková, A. (2016). *Matematická self-efficacy a její měření v průběhu základní školy.* [online]. E-psychologie, 10(1). [cit. 3.7.2022]. Dostupné z: https://www.e-psycholog.eu/clanek/255

Smetáčková, L., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. [online]. e-Pedagogium, 17(1), 59-75. [cit. 25.6.2022]. https://doi.org/10.5507/epd.2017.006

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). Učitelské vyhoření. Portál.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). *Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses.* [online]. Applied Psychology, 57, s. 152-171. [cit. 3.7.2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). *Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries.* [online]. European Journal of Psychological Assessment, 18(3), 242–251. [cit. 3.7.2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242

Seefeldt, D. (1980). *Stres – was tun?* 151. Tribune.

Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci.* [online]. Studia paedagogica. 24 (1). [cit. 26.6.2022]. Dostupné z: https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4

Strauss, A. L. & Corbin. J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Sdružení Podané ruce.

Stuchlíková, I., Kučera, D., Mrhálek, T., Potužníková, E., & Plassová, M. (2021). *Dynamics Of Covid-19's Psychological Impact In The Czech Republic: Situation During Spring 2020*. [online]. E-psychologie, 15(4). [cit. 26.6.2022]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/Stuchlikova_etal.pdf

Šimíčková-Čížková, J. (2009) Protektivní a negativní faktory učitelské profese. In J. Šimíčková-Čížkov. & T. Kimplová (Eds.), Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V.: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. s. 13-18. Pedagogická fakulta ostravské univerzity v Ostravě.

Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele.* Pedagogická fakulta ostravské univerzity v Ostravě.

Školský zákon. (2019). *Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019 do 10. 7. 2020.* s. 20. [online]. [cit. 26.3.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019

Školský zákon. (2020). *Školský zákon ve znění účinném od 25. 8. 2020.* [online]. [cit. 26.3.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020

Šťastná, M. (2016). *Postoje řadových pracovníků k organizačním změnám a příčiny obav a odmítání změn.* [online]. Bakalářská práce. Karlova univerzita, Filozofická fakulta. Doc. PhDr. Milan Rymeš, CSc. [cit. 26.6.2022]. Dostupné z: http://hdl.handle.net/20.500.11956/80062

Švaříček, R., Šeďová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.

ÚZIS. (2022, 27. února). *COVID-19: Přehled vykázaných očkování v ČR* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: *https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/vakcinace-cr*

Vláda ČR. (2020a, 12. října). *Usnesení vlády České republiky ze dne 12. října 2020 č. 1022* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/2--provoz-skol-1022.pdf

Vláda ČR. (2020b, 20. listopadu). *Usnesení vlády České republiky ze dne 20. listopadu 2020 č. 1199* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Omezeni-skol-od-30--listopadu-1199.pdf

Vláda ČR. (2020c, 23. prosince). *Usnesení vlády České republiky ze dne 23. prosince 2020 č. 1377* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/skoly-1377.pdf

Vláda ČR. (2021, 26. února). *Usnesení vlády České republiky ze dne 26. února 2021 č. 200* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://apps.odok.cz/attachment/-/down/IHOABYLUNSGM

WHO. (2020a, 21. ledna). *Novel Coronavirus (2019-nCoV) SITUATION REPORT – 1* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf

WHO. (2020b, 31. ledna). *Novel Coronavirus (2019-nCoV) SITUATION REPORT - 11* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200131-sitrep-11-ncov.pdf

WHO. (2020c, 2. března). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 42* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200302-sitrep-42-Covid-19.pdf

WHO. (2020d, 11. března). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 51* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-Covid-19.pdf

WHO. (2020e, 10. března). *COVID-19: IFRC, UNICEF and WHO issue guidance to protect children and support safe school operations* [online]. [cit. 1.3.2022]. Dostupné z: https://www.who.int/news/item/10-03-2020-Covid-19-ifrc-unicef-and-who-issue-guidance-to-protect-children-and-support-safe-school-operations

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2019). [online]. [cit. 26.3.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2020). [online]. [cit. 23.3.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020

Zlámalová, H. (2007). *Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra.* [online]. e-PEDAGOGIUM [cit. 13.3.2022]. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php

Seznam použitých zkratek

ATG	antigenní metoda testování odhalení onemocnění Covid-19 (odhaluje nemocné na vrcholu infekce, při nejvyšší koncentraci virových bílkovin)
ČSSZ	Česká správa sociálního zabezpečení
DV	distanční výuka
EU	Evropská unie
IFCR	Mezinárodní federace Červeného kříže
MZČR	Ministerstvo zdravotnictví České republiky
MŠMT	Ministerstvo školství a tělovýchovy
PC	osobní počítač (z anglického personal computer)
PCR	test na přítomnost určité části genetického kódu viru (např. SARS-CoV-2 působící onemocnění Covid-19)
RVP	Rámcový vzdělávací program
SMS	služba krátkých textových zpráv (z anglického Short message service)
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNICEF	Dětský fond Organizace spojených národů
ÚZIS	Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 Polostrukturovaný dotazník pro učitele