

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jakub Soukop

**Psychohygienu učitele základní školy v kontextu náročné
situace způsobené pandemií Covid-19**

Praha 2022

Vedoucí práce: PhDr. Daniela Sedláčková, Ph.D.

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Daniele Sedláčkové, Ph.D. za odborné konzultace a věcné připomínky, které mi napomohly ke zdárnému dokončení bakalářské práce. Děkuji také učitelům základních škol, kteří si vyhradili čas a sdíleli se mnou své z praxe vycházející postřehy k danému tématu. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat svým blízkým za podporu a motivaci nejen v době, kdy jsem předloženou bakalářskou práci sepisoval.

Prohlašuji, že předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 07. 2022



.....

Jakub Soukop

Abstrakt

Předložená bakalářská práce nesoucí název Psychohygiena učitele základní školy v kontextu náročné situace způsobené pandemií Covid-19 sestává ze dvou hlavních částí. Teoretická část bakalářské práce se opírá o východiska z oblasti psychologie zdraví a věd příbuzných, přičemž pracuje s tématy jako životní a pracovní zátěž, stres v povolání učitele, syndrom vyhoření, deprese. Zabývá se také strategiemi pro zvládnání duševní nepohody. Tato témata jsou již v teoretické části reflektována v kontextu změn zapříčiněných pandemií Covid-19. Empirická část bakalářské práce má charakter jednoduchého výzkumu vedeného kvalitativní metodou sběru dat. Hlavní výzkumná otázka „Jaké dopady mají změny způsobené pandemií Covid-19 na duševní zdraví učitelů základních škol?“ je řešena za pomoci dotazníkového šetření a vedení interview s výzkumným vzorkem učitelů základní školy.

Klíčová slova

Psychologie zdraví, psychohygiena, zvládnání duševní nepohody, stres z povolání, učitel základní školy, pandemie Covid-19

Abstract

The presented bachelor thesis entitled Psychohygiene of a primary school teacher in the context of the challenging situation caused by the Covid-19 pandemic consists of two main parts. The theoretical part of the bachelor thesis is based on the background of health psychology and related sciences, working with topics such as life and work stress, stress in the teaching profession, burnout syndrome, depression. It also addresses the issue of strategies for coping with mental discomfort. These topics are already reflected in the theoretical part in the context of the changes caused by the Covid-19 pandemic. The empirical part of the bachelor thesis is a simple research conducted by qualitative method of data collection. The main research question is "What are the effects of the changes caused by the Covid-19 pandemic on the mental health of primary school teachers?" is addressed using a questionnaire survey and conducting interviews with a research sample of primary school teachers.

Key words

Health psychology, psychohygiene, coping with mental discomfort, occupational stress, primary school teacher, Covid-19 pandemic

Obsah

1. ÚVOD.....	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1. Cíle teoretické části.....	8
2.2. Specifika profese učitele základní školy.....	8
2.2.1. Feminizace profese učitele	9
2.2.2. Prestiž profese učitele	10
2.2.3. Osobní charakteristiky jedinců vykonávajících profesi učitele	10
2.3. Učitel a stres.....	12
2.3.1. Pracovní a životní zátěž	13
2.3.2. Stresory v profesi učitele.....	16
2.3.3. Projevy stresu.....	19
2.4. Riziko syndromu vyhoření.....	20
2.4.1. Fáze procesu vyhořívání	22
2.5. Pandemie Covid-19.....	24
2.5.1. Stres a duševní zdraví v době pandemie	24
2.6. Psychohygienu	28
2.6.1. Strategie pro udržení duševní pohody	29
3. METODOLOGICKÁ ČÁST	34
3.1. Popis zvoleného designu.....	34
3.2. Výzkumný vzorek.....	34
3.3. Sběr a analýza dat	34
4. EMPIRICKÁ ČÁST	35
4.1. Cíle empirické části	35
4.2. Náročné změny spojené s distanční výukou	35
4.3. Podpora vedení	37
4.4. Psychická pohoda učitelů v době distanční výuky	38
5. ZÁVĚR.....	41
6. SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	42
6.1. Literatura.....	42
6.2. Internetové zdroje	43

1. ÚVOD

Učitel je při výkonu své profese vystavován notné dávce psychické zátěže. Takové dávce, jakou bychom při většině jiných povolání nejspíš hledali marně. Učitel musí čelit tlaku a očekávání ze strany žáků, jejich rodičů, vedení školy a v jistém slova smyslu celé společnosti. Učitel přijímá zodpovědnost nejen za vzdělání svých žáků. Má s nimi závazný vztah a je pro ně oporou také v záležitostech mimo samotnou výuku. Zná osobní problémy žáků, které však reflektují i jejich rodinné zázemí. Učitel je ve své práci osobně emočně angažovaný. Blízká minulost je navíc nesmazatelně poznamenána změnami spojenými s pandemií Covid-19. Tyto změny a rušení zaběhlých pořádků měly veliký dopad i na svět edukace. Vypořádat se s nastalou situací bylo a stále je pro pedagogy obtížné a to jak v rovině osobní, tak té profesní. Při součtu všech vypsanych okolností je zřejmé, že zachovat si jakožto učitel duševní pohodu, energii a motivaci pro výkon svého povolání není vůbec snadný úkol. V předložené bakalářské práci se budu zevrubně věnovat tématu psychické zátěže v povolání učitele základní školy a také jejímu znásobení, které vyplývá z okolností pandemie Covid-19.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Cíle teoretické části

Hlavním cílem teoretické části předložené bakalářské práce je přiblížit problematiku psychické náročnosti učitelské profese obecně, ale také uceleně představit nové zdroje psychické zátěže, které se s učitelskou praxí začaly pojít společně s pandemií Covid-19 (například vládní restriktce a distanční výuka). Cílem je tudíž nabídnout komplexní pohled na aspekt psychické zátěže v učitelské profesi, přiblížit v pandemii nově vzniklé stresory, ale také deskripce postupů, díky kterým se učitelé mohou udržovat v psychické pohodě.

2.2. Specifika profese učitele základní školy

Tématem předložené bakalářské práce je psychohygienu učitele základní školy v kontextu náročné situace způsobené pandemií Covid-19. Ústřední postavou celé práce je tedy člověk vykonávající profesi učitele. Nejprve je třeba si vymezit, co se vlastně rozumí pod pojmem profese. Profese (termín pochází z latinského slova *professio*, s významem „přiznání k povolání, řemeslu“), je odbornou přípravou podložené povolání. Možnost přístupu k výkonu tohoto povolání je omezená a regulovaná (Sociologická encyklopedie, 2017).

Jinými slovy je profese povoláním, které vyžaduje odbornou přípravu stojící na teoreticky nabytých znalostech a praktických dovednostech a jehož výkon se zpravidla váže na příslušné zákony (Průcha, 2002). K výkonu profese je tedy třeba jistá kompetence, soubor profesních dovedností a dispozic, které zajistí, že daný jedinec může efektivně vykonávat své povolání. Výjimkou není ani učitelské povolání.

Učitel je profesionálně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, který je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, a za jehož přípravu, řízení a organizaci nese spoluzodpovědnost. Pro profesi učitele je charakteristická existence systematických pedagogických teoretických východisek, které si učitel osvojí a vychází v nich během své praktické činnosti, jejíž formální podmínkou je úspěšné absolvování vysokoškolského studia. Učitel předává ve výuce žákům poznatky, spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy, je organizátorem i koordinátorem činnosti žáků a také řídí a hodnotí proces jejich učení (Průcha

et al., 2003). Předložená bakalářská práce se zabývá konkrétně učitelem základní školy, bude proto nyní uvedena ještě jedna definice.

Pojem základní škola v české republice označuje všeobecnou vzdělávací školu, v níž mládež zahajuje svou povinnou školní docházku. Základní škola má dohromady devět ročníků, jež jsou rozděleny na první stupeň (1. – 5. ročník) a druhý stupeň (6. – 9. ročník). Na prvním stupni vyučuje všechny, nebo alespoň většinu předmětů jeden učitel, na druhém stupni potom různé předměty vedou různí učitelé závisle na svých aprobacích (pojem aprobace lze jinými slovy vyjádřit jako pedagogická způsobilost). Vzdělávání na základních školách se v České republice realizuje na základě Standardu základního vzdělávání a z něho vycházejících vzdělávacích programů. Podle zákona základní škola poskytuje základní vzdělání, tedy poskytuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a měla by také poskytovat mravní, estetickou, pracovní, ekologickou, zdravotní a tělesnou výchovu (Průcha et al., 2003).

V České republice na základních školách na plný úvazek profesi učitele vykonává zhruba 70 000 lidí, z toho 11 000 mužů. (Český statistický úřad, 2021). V socio-profesní skupině učitelů je tedy patrná disproporce mezi počtem mužů a počtem žen. Tento jev lze vyjádřit termínem feminizace profese učitele.

2.2.1 Feminizace profese učitele

K tomuto tématu se vztahují četné úvahy pedagogů teoretiků, jiných odborníků i širší veřejnosti a je všeobecně považován za negativní rys školského systému. Má se za to, že právě v českém školství se jev feminizace extrémně rozvinul. Odhalit příčiny tohoto problému se odborníci pokouší už řadu let, jednoznačného objasnění zatím nebylo dosaženo, ale všeobecně jde za relevantní shledávat zejména následující příčiny:

- 1) Ustálená dělba práce mezi muži a ženami. V naší společnosti existují poměrně vyhraněné a stabilní pohlavní diference profesí. Jinak řečeno, v české společnosti je zakořeněno, že existují „mužské profese“ a „ženské profese“, mezi které evidentně spadá i profese učitele a je tak reprodukována novými a novými generacemi žen.
- 2) Nízká finanční atraktivnost učitelské profese pro muže. Průměrné učitelské platy se v posledních letech navyšují, přesto se zdá, že nejsou dostačující, aby muže motivovaly k zájmu o toto povolání.

3) Relativně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách než na jiných fakultách vysokých škol. Výzkumná zjištění o tomto jevu neexistují, nicméně působí tu síla veřejného mínění, jak reflektuje sociolog Radomír Havlík (Průcha, 2002).

2.2.2 Prestiž profese učitele

Pojem prestiž pochází z oblasti hodnotových soudů a vyjadřuje cosi jako „významnost“ nebo také „důležitost“. Jde o veřejností přisuzovanou hodnotu určité profesí. Je to charakteristika, která je měřena speciálními škálami a reflektuje statusovou pozici dané profesní skupiny v porovnání s jinými profesními skupinami (Průcha et al., 2003). Přisuzování prestiže může být orientováno jak na jednotlivce, tak na celou sociální skupinu. V sociologických výzkumech bývá prestiž daného povolání zjišťována a analyzována jako jedna z charakteristik sociální stratifikace, která představuje subjektivní reflexi její statusové pozice, specifickou, ve své podstatě „morální“ kompenzaci za výkon pracovní role. Sestavují se stupnice povolání, které jsou hodnoceny na základě potřebné profesní přípravy pro dané povolání, zodpovědnosti, finančních příjmů, vlivu ve společnosti atd. V české škále prestiže povolání se povolání učitele základní školy umístilo na 7. místě z celkového seznamu 70 povolání. Povolání učitele základní školy je tedy veřejností shledáváno za vysoce prestižní z toho důvodu, že vyžaduje vysoký stupeň vzdělání, a složitost vykonávané práce je rovněž vysoká. Není tomu jinak ani v zahraničí, kde výzkumy hodnotí profesí učitele základní školy za stabilně prestižní. V rozporu s nyní zmíněnými fakty ovšem často sami učitelé své povolání jako prestižní nepovažují (Průcha, 2002).

2.2.3 Osobní charakteristiky jedinců vykonávajících profesí učitele

V málokteré jiné profesí hrají osobní charakteristiky jedince tak významnou roli jako právě v případě učitelů. Výzkumem osobnostních charakteristik jedinců vykonávajících profesí učitele se zabývalo mnoho badatelů. Cílem jejich snažení bylo objasnit, zdali to, jak se žáci učí a co se naučí, přímo závisí na konkrétních rysech učitelovy osobnosti. Vědecké poznání v této

oblasti je ovšem stále dosti nedokonalé. Jedna z koncepcí například shledává jako relevantní vlastnosti determinující kvalitu učitele tyto: stupeň učitelovy kvalifikace, rozsah výcviku, specializace, věk, profesní zkušenost, verbální schopnost, postoje (Průcha, 2002).

S těmito a také dalšími, z jiných koncepcí vymezenými charakteristikami, se pojí jisté kontroverze. Např. vztah věku a profesní zkušenosti učitele. Rozsah či kvalita profesní zkušenosti není jednoduše a adekvátně měřitelná, v pedagogickém výzkumu se proto používá věk nebo počet let strávených ve školství jako nepřímá charakteristika vypovídající o profesní zkušenosti učitele. Mnoho empirických výzkumů toto ovšem vyvrací, věk ani délka praxe nejsou jednoznačně v přímé souvislosti se vzdělávacími výsledky žáků. Z toho lze vyvodit, že nabývání profesní zkušenosti narůstá jiným tempem než časová délka výkonu profese.

Existují také osobnostní charakteristiky učitele, jejichž vliv na edukační procesy potvrzován je. Například verbální schopnost. Mnoho empirických analýz potvrzuje, že dobré komunikační dovednosti učitele pozitivně ovlivňují učení žáků. Celkově vzato ale výzkumy přicházejí s takovým stanoviskem, že osobní charakteristiky učitelů jsou sice jeden ze základních determinujících faktorů pro variabilitu učení žáků, ovšem jen s celkově slabým vlivem. Spíše než samotná osobnost jsou to až aktivity této osobnosti, které jsou rozhodujícím vlivem na následky edukačních procesů. Neexistuje univerzální definice dobrého učitele. Rozsah učitelových činností je tak pestrý, že je nelze plnit rovnoměrně. Různí učitelé jsou v nespočtu osobnostních i profesních charakteristik odlišní a jen některé z těchto charakteristik mají vliv na efektivnost výuky. Učitelé se liší svými postoji, zájmy, hodnotami, které ale přímo neovlivňují výsledky jejich žáků.

Kdyby i přesto měly být vymezeny alespoň nějaké charakteristiky, které mají přímý vliv na kvalitu učitele, potažmo jeho činnosti a výsledky, za relevantní a určující úroveň pedagogické práce by mohly být zařazeny následovně: stupeň a míra sociability učitele - schopnost vytvářet osobní, přátelské vztahy, schopnost komunikace, empatie, přizpůsobování se (Průcha et al., 2003), obliba ve sboru, míra tvořivosti, organizační schopnosti (Průcha, 2002).

Poslední zmíněná schopnost je velice důležitá z mnoha úhlů pohledu. Schopnost organizace času, činností a všeobecně práce je při povolání učitele nesmírně důležitá. Pokud učitel nemá svou činnost dobře zorganizovanou, může se pro něj práce stát zdrojem stresu. Fenomén stresu v povolání učitele bude podrobně rozebrán v dalších kapitolách.

Zajímavý náhled na osobnostní charakteristiky učitelů (v tomto případě tedy pouze žen učitelek) přinesly například Martina Hřebíčková a Oliva Řehulková (Řehulka & Řehulková,

2002), které se ve svém výzkumu pokusily vytvořit komparaci struktury osobnosti učitelek s ženami jiných profesí.

V porovnání s učitelkami v tomto výzkumu byly ženy badatelky, herečky a podnikatelky. Nepotvrdil se předpoklad, že učitelky se budou posuzovat jako nejvíce neurotické. Dále učitelky ve srovnání s ostatními byly posouzeny jako nejméně otevřené vůči zkušenosti (statisticky průkazné však v této škále byly pouze rozdíly mezi učitelkami a herečkami, učitelkami a badatelkami). Nepotvrdil se ani předpoklad, že učitelky budou posouzeny jako přívětivější (statisticky významné ve vztahu k podnikatelkám).

Obdobný výzkum uskutečnili také P. J. Howard a J. M. Howard (2000). Ti dospěli k tomu, že osobnostní profil učitele představuje střední nebo vysoký skóre neuroticismu, vysoký skóre extraverte a přívětivosti, střední skóre otevřenosti a svědomitosti.

2.3 Učitel a stres

Jak již bylo zmíněno v úvodu, zvládnání stresu je běžnou komponentou každodenní pedagogické činnosti. Pojem stres poprvé použil kanadský endokrinolog Selye. Použil jej pro označení charakteristických fyziologických projevů, jimiž organismus reaguje na různé druhy zátěže. Z psychologického hlediska lze stres chápat jako stav nadměrného zatížení nebo také ohrožení. Je důležité zmínit, že stres nemusí mít vždy pouze negativní význam. Přiměřená míra stresu může být pro člověka prospěšná, může jej aktivizovat, stimulovat jej k hledání východisek z konkrétních situací a rozvíjet tak jeho kompetence (Vágnerová, 2012). Pozitivní stres se v psychologii stresu nazývá pojmem eustres – takový stres je normální, povzbuzující k produktivní práci, je stavem optimální zdravé pohotovosti organismu (Holeček, 2014). Jiným způsobem je pojem stres možné definovat jako vztah mezi dvěma silami, které působí protikladně. První z těchto sil je soubor na člověka negativně působících zatěžujících faktorů, takzvaných stresorů. Druhou silou je potom soubor takzvaných salutorů, obranných schopností člověka zvládat těžkosti. Jsou-li tyto síly v rovnováze, nebo je-li síla salutorů větší než souhrnná síla stresorů, je vše v pořádku. Jakmile je ovšem u daného jedince souhrnná síla stresorů větší než souhrnná síla salutorů, dochází ke stresu. Ve chvíli, kdy se stres stane patologicky působícím nezvládnutelným psychickým napětím, hovoříme o distresu (Křivohlavý, 2012). Jinak řečeno, jakmile člověk překročí určitou individuální hranici únosného stresu, dostává se do sféry zdraví škodlivého distresu. Člověk vystavený distresu pozvolna začne nabývat pocit

přetížení a bezmoci. Pro účely této práce se dále o stresu bude pojednávat v jeho negativním slova smyslu (distresu). Stres může přímo ovlivnit chování učitele, ovlivňuje jeho výkonnost a tvořivost, jeho pracovní spokojenost, což se potom negativně projeví ve zvládnání jeho profesní i sociální role.

2.3.1 Pracovní a životní zátěž

Stres (v kontextu pracovní činnosti) je vzorcem emocionálních, kognitivních, behaviorálních a fyziologických reakcí na nevhodné a škodlivé aspekty obsahu práce a pracovního prostředí. Stres v povolání je způsobován špatným vyvážením mezi člověkem a jeho prací, konfliktem mezi sociální rolí v práci a sociální rolí v osobním životě, nedostatkem ideální míry kontroly nad prací nebo osobním životem. Nesoulad mezi pracovním a osobním životem přichází ve chvíli (a společně s ním stres), kdy člověk není schopen naplnit požadavky, které na něj pracovní prostředí klade. Na pracovišti se mohou vyskytovat takové faktory, které v jejich dlouhodobém působení vedou ke stresu a mohou mít negativní vliv na zdraví zaměstnanců. Jde například o tyto faktory: vnucené pracovní tempo, monotonie, příznaky zhoršování společenské atmosféry, které se projevují zejména v podobě konfliktů mezi pracovníky. Existuje několik obecně uznávaných zdrojů pracovní zátěže, Bohumil Vašina například ve své publikaci *Základy psychologie zdraví* (2009) uvádí následující:

1) Vlastní obsah a podmínky práce. Do této skupiny patří obecné vnější nepříznivé pracovní podmínky, kterými jsou například hluk, příliš vysoká, nebo naopak příliš nízká teplota v místě výkonu práce, prach atd. Veškeré tyto vnější faktory mohou být zdrojem diskomfortu. Dále sem patří pracovní přetížení jako takové, tedy nadměrné množství práce v krátkém časovém období, se kterým se pojí náročné rozhodování atd. Do této skupiny zdrojů pracovní zátěže můžeme ovšem řadit i pracovní „podtížení“ – práce, která je rutinní, nudná a dostatečně nemotivuje. Taková práce později vede k pracovnímu neuspokojení a pocitům ohrožení.

2) Role v organizaci. Pokud jsou na jedince kladeny protichůdné požadavky, dostává se do situace nazývané konflikt rolí. Od učitele se například na jedné straně vyžaduje, aby byl žákům přítelem, získal si jejich důvěru, na straně druhé by ale také měl zajistit kázeň, uděloval tresty atd. Nejistota role je určena mírou přesnosti definice předmětu práce, mírou předpokladu, co od jedince očekávají ostatní pracovníci, rozsahem odpovědnosti za daný úkol. Charakter

nejednoznačnosti má opravdu mnoho sociálních kontextů, ve kterých lidé jednají. Tato neurčitost může vést ke stresu.

3) Organizační teritorium. Jde o vlastní pracoviště, místo určené pro práci. Dlouhodobé požadavky na výkon aktivit mimo vlastní teritorium, bezpečný prostor, mohou navyšovat riziko výskytu stresu.

4) Mezilidské vztahy na pracovišti. Mezilidské konflikty jsou hlavní příčinou většiny organizačních dysfunkcí. Problémy s mezilidskými vztahy se nejčastěji vyskytují při povoláních, kde je nutné se stýkat, komunikovat a spolupracovat s jinými lidmi, a u jedinců, kteří mají zodpovědnost za jiné lidi na pracovišti (Vašina, 2009). Když se zaměstnanec necítí na pracovišti dobře, a převládají-li na něm konflikty, závist, rivalita, nebo dokonce šikana, stává se velice stresujícím prostředím (Kraska-Lüdecke, 2007). Ztráta důvěry mezi jedinci narušuje kvalitu i kvantitu komunikace, podíl na informacích a schopnost rozhodování, což dané jedince přivádí do stresové situace. Pozitivní vztahy mezi lidmi na pracovišti jsou přímo spojené s takzvanou sociální podporou.

Sociální podpora od lidí z pracovního prostředí je funkční obrana proti stresu z povolání. Lidé s vysokou úrovní sociální podpory v práci svou subjektivní pracovní zátěž a pracovní nespokojenost hodnotí jako nízkou. Opačným případem je potom situace, kdy je daný jedinec na pracovišti znevažován, šikanován (nulová sociální podpora) a pobyt v práci se tak pro něj stane nesnesitelným.

5) Vývoj kariéry. Věnuje-li se člověk nějaké činnosti, obvykle tak dělá s vidinou jistého výsledku, postupu. Perspektiva u výkonu profese je velice důležitým faktorem. Nemožnost, nebo silně omezená možnost kariérního postupu (ať už funkčního, nebo finančního), vede k nespokojenosti. Například v profesi učitele je funkční postup silně omezen, ale není ani považován za nárokovatelný (neboť funkčních pozic je neúměrně méně, než uchazečů o ně) funkční postup je tak vyvažován spíše neformální prestiží a platovým zařazením. Absence perspektivy kariérního posunu tedy může být zdrojem zátěže. Zdrojem pracovní zátěže může být také takzvaná „předčasná kariéra“ – rychlý profesní postup se váže s rychlým přívalem povinností a starostí. Problém může být také dvojí kariéra v rodině – žádoucí kariéra jednoho z partnerů může být překážkou v kariéře druhého z partnerů a pro oba se tak potom může stát zdrojem stresu.

6) Organizační struktura a klima. Dalším potenciálním zdrojem zátěže v povolání je podniková politika a organizace. Téměř ve všech povoláních existují určité faktory, které mohou buď být zdrojem zátěže, nebo mohou být protektivní.

Mezi zátěžové se řadí například byrokracie, chování vedoucího pracovníka (nedostatek podpory podřízených), faktory související s pracovní skupinou (sociální podpora).

Mezi protektivní se potom řadí participace (pracovníci se podílí na spolurozhodování), způsob kontroly, volnost, prožívání pocitu subjektivní odpovědnosti za pracovní výsledky, vědomí dobře odvedené práce (k čemuž je potřeba informace o výsledcích).

Člověk hledá v práci seberealizaci, a to ne pouze zprostředkovaně formou finančního ohodnocení. V dnešním světě nejde o to pracovat tvrdě, ale moudře. Řízení a kontrola věcí je něco úplně jiného nežli řízení kontrola lidí. Člověk není bezduchým objektem, ale živou bytostí, která je obdařena subjektivitou, má city, umí jednat racionálně a stejně tak umí jednat i iracionálně, má sebereflexi a seberegulaci. Má-li člověk pracovat moudře, musí být aktivním elementem, který je schopen nalézat vyhovující způsoby řešení a vykonávat svou práci tak, aby využil svých předností a práci nejen odvedl, jak je žádáno, ale aby ji odvedl takovým způsobem, že mu poskytne vnitřní uspokojení. Pokud člověk pracuje moudře, měl by v kontextu své práce realizovat to, co pro něj samotného představuje hodnotu. Výzkumy potvrzují, že pokud si jedinci sami mohli určit své pracovní tempo, pořadí a způsob vypracovávání úkolů a obecně mohli rozhodovat o úkolech jim přidělených, byl u nich méně častý výskyt konfliktu rolí a přítomnosti stresu z práce. S růstem náročnosti a snižováním volnosti zákonitě dochází k růstu zátěže a stresových příznaků (a také nemocnosti). Pokud společně s růstem náročnosti roste míra volnosti, nastanou příznivé podmínky pro vyrovnání se se zátěží, daný jedinec je motivovaný a neobjevují se příznaky stresu. To díky již zmíněné participaci (podíl pracovníka na rozhodování v organizaci). Vyšší úroveň participace je pojena s nižší úrovní pracovní zátěže (Vašina, 2009).

7) Vztah práce – domov. Jako nebezpečný je také vnímán tlak stresu z povolání ve smyslu jeho dopadu na rodinu daného jedince. Partnerské vztahy, respektive celé rodinné zázemí má obrovský vliv na psychickou pohodu (Vágnerová, 2012). Stresory jako nezdařilé ambice, frustrace z perspektivy, přílišné časové vytížení, obava ze ztráty zaměstnání, konflikty s kolegy, mohou narušit rodinnou atmosféru, zejména přetrvávají-li tyto problémy dlouhodobě. Domácí prostředí, které musí „hojit rány“ z pracovního prostředí, se stává napjatým. To v rodině může vyvolat konflikty a oslabit v ní vzájemnou sociální oporu. To může vést k dalšímu navýšení

vnímavosti pracovních stresorů daného člena rodiny (podobně mohou působit konflikty v mimopracovním prostředí obecně).

8) Pracovní šok. Jde o zdroj stresu, který pramení z konfrontace představ o práci a její realitou. Jinými slovy jde o zklamání a nesplněné představy v kontextu zaměstnání, nejčastěji se tento jev vyskytuje u pracovníků, kteří jsou na začátku své pracovní kariéry (Vašina, 2009).

Zklamání spojené se střetem s reálnou praxí je velice časté právě u učitelů. V tomto textu byla představena zátěž přímo spojená s výkonem povolání, tedy zátěž pracovní. Je ale (alespoň okrajově) důležité zmínit, že zdrojem stresu v práci mohou být i problémy přenesené z osobního života. Jde o takzvané životní stresory, tedy individuální životní zátěž. Tento druh stresu lze označit slovním spojením „vytvářený stres“. Jde totiž o stres vyvolaný zátěžovými životními situacemi a událostmi, které daný jedinec nemůže nikterak ovlivnit. Může ale ovlivnit, jak s daným stresem bude pracovat.

Hennig a Keller ve své publikaci Antistresový program pro učitele (1996) zmiňují v minulosti provedené výzkumy, které jako nejsilnější stresory osobního života vyhodnotily (seřazeno podle intenzity účinku): smrt partnera, rozvod, smrt blízkého člena rodiny, zranění nebo vážná choroba, svatba (pozitivní stres), odchod do penze, změna finanční situace. Je nad míru jasné, že stres vyvolaný v osobním životě může mít fatální následky na život pracovní.

2.3.2 Stresory v profesi učitele

Dosud byla v předložené bakalářské práci pozornost věnována pracovní zátěži, potažmo stresu spíše na obecné úrovni. V této kapitole se proto již bude pojednávat o konkrétních stresorech hrozících v povolání učitele.

Pojmem stresor se rozumí podnět, který spouští stresovou reakci. Jednoduše je tedy možné tento pojem chápat jako zdroje stresu. Při stresové reakci se snižuje subjektivní schopnost kontroly a jedinec, jež se do této situace dostal, i jeho okolí, ji může registrovat v rovině pozorovatelného chování, fyziologické i emoční reakce (Bártová, 2011).

Na vysokou míru stresorů v učitelské profesi upozorňuje mnoho autorů. Britský psycholog David Fontana (1997) například přišel s tvrzením, že 72% učitelů trpí mírným stresem a 23% potom silným stresem. Český psycholog Zdeněk Mlčák (1998) zase na základě svých výzkumů tvrdí, že téměř třetina všech zkoumaných učitelů pociťuje ze své práce silný stres. Z různých

dílčích výzkumů s pravidelností vyvstávají závěry, že u učitelů základních škol je zvýšený neuroticismus. Další z výzkumů, konkrétně výzkum české psycholožky Jany Miňhové (2000), prokázal, že se vyskytuje až u 40% zkoumaných učitelů.

Tématem předložené bakalářské práce je psychohygiena. Aby se ale výskytu stresu dalo předcházet, je nejprve zapotřebí umět se orientovat ve vlastních stresorech. To je předpokladem úspěšné prevence. Mezi nejčastěji zmiňované zdroje stresu v povolání učitele patří:

- 1) Žáci se špatnými postoji, nedostatečnou motivací k práci ve škole.
- 2) Všeobecná špatná kázeň žáků, rušení ve vyučování.
- 3) Špatné pracovní podmínky.
- 4) Časté organizační změny ve škole, změny učebních programů.
- 5) Problémy s organizací času.
- 6) Konflikty se spolupracovníky.
- 7) Nedostatečné ocenění práce učitele.

V letech 1999 až 2006 byl na katedře psychologie Fakulty pedagogické v Plzni mezi pedagogy základních a středních škol proveden průzkum, který nebyl veden jako běžný výzkumný projekt (nebyly použity standardizované techniky s ověřenou validitou a reliabilitou, statistické postupy atd.). Tento průzkum byl veden formou besed s učiteli, kteří v jejich průběhu měli sami sdělit, co je na jejich povolání nejvíce stresuje. Na základě výpovědí daných učitelů autoři průzkumu dospěli k sedmi nejčastějším stresorům v učitelské profesi:

- 1) Žáci – navyšuje se počet žáků s výchovnými problémy, žáků, kteří ve výuce vyrušují, nemají zájem o učivo. U žáků také stoupá úroveň agresivity, konfliktnosti, vulgarity ve vyjadřování a nedisciplinovanosti v prostředí třídy.
- 2) Rodiče – bohužel často vůči učitelům vystupují agresivně, nejsou schopni konstruktivního dialogu, nemají zájem o dění ve škole nebo jsou například zarytě nekritičtí vůči svým vlastním dětem a jsou tak schopni učitelům vyhrožovat i podáním trestního oznámení.
- 3) Vedení školy – vůči učitelům, bohužel, v častých případech vedení (ředitelé, zástupci ředitelů) přistupuje velice autoritativně, nedemokraticky. Pedagog může být jen těžko v psychické pohodě, pokud nemá jistotu, že se jej například v konfliktu s rodiči vedení školy nezastane.

4) Kolegové – se mohou stát stresorem v případě výskytu konfliktů ve sborovně, v případě nedostatečné kooperace mezi učiteli. Svou roli zde může také sehrát vzrůstající výskyt syndromu vyhoření (jemuž bude pozornost věnována detailně v dalších kapitolách) či alkoholismu v řadách učitelů.

5) Pracovní prostředí – dalším zdrojem stresu v povolání učitele může být nedostatečné materiálně technické vybavení ve škole, stav a vybavení prostorů školy, nedostatek financí na provoz či nákup vhodných pracovních pomůcek.

6) Pracovní přetížení – již bylo dříve v textu zmíněno, termínovaná práce, příliš mnoho úkolů na krátký časový úsek, mnoho administrativních povinností, podléhání pocitu vysoké odpovědnosti, která k povolání učitele bezesporu patří, nedostatečný odpočinek, to vše může být původcem stresu.

7) Neuspokojená potřeba seberealizace – zde může jít o taktéž již zmiňované faktory, a to nízké finanční (nebo také společenské) ohodnocení práce pedagoga nebo také nedostatek financí, ale také času na další vzdělávání.

Z dosud skloňovaného výzkumu vyplynulo:

1) Učitelé za největší stresor ve svém povolání považují zátěž, která se váže s organizací edukačních procesů na školách.

2) Za druhý nejsilnější stresor potom učitelé shledali vedení školy a to vcelku překvapivě, problematice negativního vlivu některých osob z vedení školy na pedagogy totiž v odborných publikacích dosud nebyla věnována nikterak vysoká pozornost (Holeček, 2014). Vedení školy (nebo konkrétně ředitel) zejména na velkých školách může podléhat tendenci byrokratizovat kontakt se svými podřízenými. Často mívají formální požadavky, které pro ně představují jakési krytí před předpisy či různými vnějšími orgány, ale v podstatě je potom nedodržují a vytváří tak pro roli učitele nejisté prostředí. Autoritativní a formalizované řízení školy může snadno zapříčinit navýšení hladiny pracovního stresu učitelů (Vašina, 2009).

3) Na třetím místě se umístili žáci, dále potom rodiče, škola a učitelský sbor, nedostatek seberealizace. Zajímavá je ovšem také interpretace rozptylu názorů – největší variabilita názorů byla zjištěna u stresoru žáci. Zatímco pro některé učitele jsou žáci největším pracovním stresorem, pro jiné zase tím nejmenším. Největší rovnováha v odpovědích potom panovala u stresoru pracovní přetížení a vedení školy, které většina učitelů označila za hlavní zdroje stresu v jejich povolání.

Obdobné výzkumy, které byly provedeny na katedře psychologie FPE v Plzni po roce 2010 ukazují na zajímavé rozdíly oproti již představenému výzkumu z let 1999 až 2006. Pořadí stresorů zůstalo stejné, ale ještě výraznějším stresorem se stalo vedení školy, žáci a nově také poměrně překvapivě kolegové. Snížení naopak zaznamenal stresor nazvaný „frustrace“ z učitelského povolání. Tyto změny prozatím nejsou statisticky významné, přesto představují zajímavé tendence, které by jistě zasluhovaly hlubší analýzy.

Mnoho autorů ze svých výzkumů vyvodilo závěr, že pokud je učitel dlouhodobě v psychické nepohodě (úzkost, duševní labilita a nervozita, neklid), projeví se to negativně také na duševním stavu jeho žáků (narůstá především úzkost a motorický neklid). Tento fakt je bezesporu dostatečným argumentem pro to, proč by učitelé měli posilovat svou psychickou rovnováhu. Je nutné přerušit bludný kruh vzájemného negativního ovlivňování. Chování učitele v duševní nepohodě podněcuje vznik rušivého chování žáka, které zvyšuje učitelovu nervozitu a stresuje jej, čímž se snižuje kvalita interakce ve třídě, což přispívá k další gradaci nežádoucího chování. Odolnost vůči stresorům je velice individuální. To, co je pro některého učitele stresorem, může být pro jiného příjemně vzrušující pocit nejistoty, který motivuje a stává se výzvou, kterou lze řešit. Zdravého jedince by ovšem stresory neměly ničit, měli by jej mobilizovat k lepšímu výkonu (Holeček, 2014). Bohužel, mnoho učitelů ale stresu podléhá. V následujícím textu budou představeny charakteristické projevy stresu.

2.3.3 Projevy stresu

Významný německý psycholog Reinhard Tausch (In: Hennig & Keller, 1996) obecné projevy stresu shrnuje jako stav, ve kterém daný jedinec pociťuje napětí a vnitřní tlak, cítí se nesvobodný. Úzkostlivé myšlenky na minulou nebo budoucí zátěž vytvoří pozadí všech prožitků. U daného jedince se potom snižuje schopnost zvládat každodenní život, přebytek starostí jej pak nutí začínat den s čím dál tím nižšími nadějemi a odvahou. Na konci práce se člověk podléhající stresu cítí znavený jak duševně, tak tělesně.

Stres je druh psychofyzické reakce na zátěž. Pokud je člověk stresovaný, zvýšená hladina hormonu nadledvinek burcuje mozek k pohotovosti. Ten na to reaguje tak, že vyvolá produkci stresových hormonů adrenalinu a noradrenalinu a v důsledku toho potom tělo začne ovládat sympatický nervový systém. Tento proces se projeví zvýšením látkové výměny

a nedostatečným prokrvením kůže a trávicích orgánů. Plíce začnou pracovat intenzivněji, srdce začne bít rychleji, krevní tlak stoupá, játra vyplavují cukr do krve.

Celé tělo se tedy vlastně mobilizuje, aby bylo připraveno na útok, nebo útěk. Přidají se také psychické reakce jako pocit strachu, hněvu nebo třeba agrese. Pokud se člověk se stresem nevypořádá ve fázi poplachu a odporu, dojde k zhroucení přizpůsobovacího systému, čímž se celý organismus dostane do stavu vyčerpání.

Chronický stres způsobuje, že se organismu daří čím dál tím méně (a s nutností větší míry vynaloženého úsilí) obnovovat rovnováhu mezi napětím a uvolněním. Jako důsledek se potom začínou objevovat psychické i somatické problémy. Prakticky se potom objevují kognitivní, emocionální, tělesné a sociální účinky stresu jako například: potíže se soustředěním, pochyby o vlastních profesionálních schopnostech, pocit bezmoci v konfliktních situacích, problémy s dýcháním, trávením, poruchy spánku, bolesti hlavy a mnoho dalšího. Pokud učitel trpí chronickým stresem a je vystavován trvalé zátěži v sociálně-emocionální oblasti, může celá situace vygradovat do takové míry, že se u něj objeví syndrom vyhoření (Hennig & Keller, 1996).

2.4. Riziko syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření (nebo také burnout efekt) je pojem, který označuje vyčerpání fyzických a psychických sil, erozi profesionálních postojů, které se velice často objevují u jedinců, vykonávajících takzvané pomáhající profese (sociální pracovníci, poradci a právě pedagogové). Významný podíl na tomto jevu má míra stresu provázející zmíněné profese, jejich časová náročnost, nebo také administrativní zásahy, které často rušivě ovlivňují danou práci (Průcha et al., 2003).

U učitelů je psychické vyhoření poměrně častým jevem, zejména u učitelů středních a učitelů základních škol. Často se jedná o relativně nejlepší učitele, kteří byli na začátku své kariéry odhodláni pomáhat žákům na jejich cestě za poznáním. K jejich vyhoření potom vede střet těchto představ s realitou – nezájmem žáků o učivo, s vysokou nekázní žáků na jedné straně a malými kázeňskými prostředky na straně druhé, s problematickými vztahy v učitelských sborech.

Byla vymezena celá řada různých definic syndromu vyhoření, avšak existuje několik charakteristik, které jsou jim společné. Se syndromem vyhoření se váže mnoho negativních emocionálních příznaků (charakteristických pro stav emocionálního vyčerpání, únavy nebo deprese). Ještě je proto nyní vhodné rozlišit syndrom vyhoření od jiných negativních psychických stavů, jako je například stres.

1) Stres patří podobně jako syndrom vyhoření mezi negativní emocionální prožitky. Pro diagnostiku stresových stavů existují příslušné nástroje, které si všímají řady fyzických a psychických příznaků, do stresového stavu se může dostat každý člověk, zatímco syndrom vyhoření se projevuje výhradně u jedinců, kteří jsou intenzivně zaujati svou pracovní činností. Mají veliké cíle, vysokou motivaci, vysoké očekávání. Kdo takovouto motivaci nebo nadšení nemá, může se dostat do stavu stresu, ne však do stavu syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření se také pojí s takovou pracovní činností, která vyžaduje kontakt s jinými lidmi, zatímco stres se může objevit v podstatě u jakékoliv činnosti. Je sice pravda, že stres často přechází do stavu syndromu vyhoření, ale ne každý stresový stav musí vyústit až ve stav celkového vyčerpání, kterým burnout efekt je.

2) Dalším negativním psychickým jevem, který je třeba od syndromu vyhoření rozlišit, je stav deprese. Deprese je chorobný smutek, duševní stav charakterizovaný pocity smutku, skleslosti, vnitřního napětí, nerozhodnosti, společně s útlumem a zpomalením duševních i fyzických procesů, ztrátou zájmu a poklesem sebevědomí, úzkostí a všeobecnou apatií (Křivohlavý, 2012). Člověk ve stavu deprese trpí obavami, ztrácí zájem o své obvyklé zájmy a postupně se uzavírá sám do sebe. Jako exogenní deprese se označuje deprese zapříčiněná hlubokým traumatizujícím zážitkem, tedy má jasnou vnější příčinu. Endogenní deprese potom vzniká z příčiny vnitřní, nedá se vyložit jako důsledek konkrétní události, může být symptomem duševní choroby (Průcha et al., 2003). Deprese je podle statistik Světové zdravotnické organizace (WHO) v celosvětovém měřítku jednou z nejčastějších nemocí. Deprese také může být vedlejším znakem syndromu vyhoření, ale může se vyskytovat i nezávisle na něm, často se může vázat k traumatizujícím zážitkům z mládí, syndrom vyhoření nikoli. Co je důležité, deprese se dá léčit farmakoterapeuticky. U vyhoření se to dosud nepodařilo a jedinou možnou léčbou je tak hledání smysluplnosti života, tedy kvalitativně rozdílná forma terapie (hlavními metodami terapie syndromu vyhoření jsou logoterapie a existenciální psychoterapie). Je ale důležité zmínit, že vztah mezi stavem deprese a syndromem vyhoření je úzký.

3) Třetím negativním psychickým stavem, který souvisí se syndromem vyhoření, ale je třeba jej odlišit, je únava. Únava se při burnoutu vyskytuje, obecně má ale bližší vztah k fyzické

zátěži. Z fyzicky způsobené únavy se člověk může dostat díky odpočinku (krátkodobou relaxací), navíc pro něj může být pocíťována kladně (únava po sportovním či intelektuálním výkonu je vnímána jako potěšující). Pocit únavy spojený se syndromem vyhoření je ovšem veskrze negativním pocitem vázaným na pocity selhání a marnosti (Křivohlavý, 2012).

2.4.1. Fáze procesu vyhořívání

Syndrom vyhoření není osamoceným jevem, nýbrž je vyústěním procesu, který profesor Hans Selye (In: Křivohlavý, 2012), zakladatel souborného studia stresu, nazval GAS – General Adaptation Syndrome („obecný soubor příznaků procesu vyrovnávání se s těžkostmi“). Tento soubor se dělí na tři konkrétní fáze a to:

- 1) fáze působení stresoru,
- 2) fáze zvýšené rezistence (tedy obranyschopnosti organismu),
- 3) fáze vyčerpání rezerv sil a obranných možností (do této fáze je obvykle řazen průběh syndromu vyhoření).

Syndrom vyhořívání, ztráty psychických sil a nadšení není statickým jevem. To je velice důležité. Jakmile je člověk vyhořelý, jde o závěrečnou fázi jistého procesu a je opravdu těžké v něm novou jiskru opět zažehnout. Burnout nepřijde jen tak z čista jasna, jde o vyústění dlouhého příběhu vyhořívání, který má svůj děj – má svůj začátek, průběh i konec. Zajímavá je také teorie, konkrétně jde o model Christiny Maslachové (In: Křivohlavý, 2012), která syndrom vyhoření vymezuje na následující čtyři fáze:

- 1) idealistické nadšení, přetěžování se,
- 2) emocionální a fyzické vyčerpání,
- 3) dehumanizace ostatních jedinců jako obranná reakce,
- 4) terminální stadium, „sesypání se“.

Hlubší pohled do průběhu psychického vyhořívání přinesl Alfried Längle (In: Křivohlavý, 2012). Rozdělil nyní probíraný jev do tří fází:

- 1) První fází je situace, kdy má daný jedinec jasný cíl, je motivovaný a nadšený, ve svých počínech vidí smysluplnost. Chce se přibližovat vytyčenému cíli a tím, že svou práci vnímá jako smysluplnou, postupuje se mu snáze.

2) Ve druhé fázi se z prostředku stává cíl, užitková hodnota. Jinak řečeno jedinec, který původně svou práci vykonával s nadšením z vnitřních pohnutek (měl jistý ideál, práce mu přišla smysluplná), ji nyní vykonává, neboť je pro něj žádoucí vedlejší produkt (peníze, které za práci dostává). Tento člověk již přestává dělat to, co chce, ale dělá to, co musí. Nedělá již činnost, co by mu vnitřně dávala smysl, ale dělá ji proto, že mu „něco“ přináší, i když ono něco se čím dál tím více vzdaluje od prvotního cíle. Není tím, kým se chtěl stát. Poté dochází k jevu, který odborníci označují termínem „odcizení“. Toto odcizení je předstupněm takzvaného existenciálního vakua (prázdnoty bytí). Původní smysluplné cíle nyní nahradí takzvané zdánlivé cíle (život dle módy, konformita, přimknutí k určité ideologii). To, co člověku dávalo smysl a bylo mu motivací, je pryč.

3) Třetí fázi Längle nazval téměř poeticky „životem v popeli“ a přichází v ní s dvojicí charakteristik. První z nich je ztráta úcty k hodnotě druhých lidí, věcí a cílů. Zmíněná ztráta vede k tomu, že jedinec postižený vyhořením hledí na druhé lidi jako na materiál, svým chováním je neuctivý, necitlivý, cynický. Druhou charakteristikou je potom ztráta úcty k vlastnímu životu. Daný jedinec si neváží jen druhých lidí, ale ani sám sebe – svého těla, svých přesvědčení, svých snah. Tento člověk ztratí soucit se sebou samým, nevnímá ve svém životě smysl (Křivohlavý, 2012).

Dříve, než se předložená bakalářská práce bude věnovat tomu, jak se propadnutí stresu či stavu syndromu vyhoření vyvarovat, je třeba neopomenout ještě jedno důležité téma.

Dosud bylo v textu práce uvedeno, kolik různých stresorů v profesi učitele všeobecně hrozí, bylo představeno, k čemu až podlehnutí jim může vést. Stresory, o nichž jsme v minulých kapitolách pojednávali, jsou dlouhodobě známé, nespočetem výzkumů ošetřené. Jsou to stresory, které se v učitelské profesi vyskytují dlouhodobě. V posledních dvou letech ovšem nastala taková situace, která přinesla nové, neznámé výzvy a s nimi i nové, neznámé zdroje stresu a duševní nepohody pro jedince vykonávající profesi učitelů základních škol.

2.5. Pandemie Covid-19

Nejprve bude dobré si pro celistvost alespoň stručně uvést kontext celého „covidového období“. Onemocnění Covid-19 je způsobeno novým typem koronaviru (jehož odborné označení je SARS-CoV-2) a jde o vysoce infekční onemocnění projevující se zejména horečkou, respiračními obtížemi, bolestí svalů, únavou a může vést až k úmrtí (k červenci roku 2022 v České republice tomuto onemocnění podlehl přes 40 000 lidí). Počátek epidemie je datován k 31. prosinci roku 2019, kdy byly ohlášeny první případy nákazy, a to v čínské městě Wu-Chan. Světovou zdravotnickou organizací (World Health Organization) bylo onemocnění Covid-19 za pandemii prohlášeno 12. března 2020 (WHO, 2020). V České republice byly první případy nákazy registrovány 1. března 2020. V kontextu rychlého šíření onemocnění začala v České republice platit řada restrikcí.

České základní školy se od března 2020 do září 2021 celkově uzavřely, nebo částečně uzavřely po dobu 46 týdnů. Jednalo se o jedno z nejdelších uzavření v celé Evropské unii (MZCR). Už jen samotný strach z neznámého, životu nebezpečného onemocnění, byl ze začátku pandemie obrovským zdrojem stresu. Nikdo nevěděl, jak se pandemie bude vyvíjet, životní situace byla nejistá. Dnes už se většina věcí vrátila do normálu. Podmínky vytvořené okolnostmi pandemie byly ovšem psychicky velice náročné. Následující kapitola se bude zabývat shrnutím toho, co všechno s sebou přinesla pandemie Covid-19 do světa edukace na základních školách, potažmo s čím vším se učitelé museli potýkat, jaké nově vzniklé stresory ohrozily jejich duševní pohodu.

2.5.1 Stres a duševní zdraví v době pandemie

Empirická část předložené bakalářské práce bude pojednávat o duševním zdraví učitelů v rovině kvalitativní – pokusím se pomocí konkrétních osobních zkušeností daných učitelů přiblížit, jak náročné bylo vzdělávat děti v době distanční výuky, a jaké psychické dopady na sobě sami tito konkrétní učitelé pociťovali. Půjde o osobnější individuální přiblížení daného problému popisem přímo z praxe. Nyní se ale pokusím těžkosti spojené s výukou v době pandemie přiblížit plošněji a pokusím se tak z veliké části za pomoci (podle mého názoru) velice zdařilého a obsahem zajímavého výzkumu českého sociologa Daniela Prokopa a jeho výzkumné společnosti PAQ Research (2021).

Zmíněný sociolog a jeho společnost vytvořili výzkum a analýzu pro organizaci Učitel naživo. O sběr dat se postarala společnost Kalibro. Tento report pojednává o zkušenosti českých učitelů s distanční výukou a vyplývá z něj řada pozoruhodných informací a statistik. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat na reprezentativním vzorku pohled učitelů základních škol na dopady a průběh distanční výuky. Otázky sledovaly například časovou náročnost pro zajištění výuky v online režimu, stres související s výukou na dálku a dopady na psychickou pohodu nebo také všeobecně postoje k učitelskému povolání. Šetření proběhlo v průběhu května 2021, zúčastnilo se jej 603 učitelů základních škol a proběhlo on-line formou.

V právě představeném průzkumu bylo zjištěno například to, že téměř 80% učitelů zhodnotilo, že příprava na distanční výuku byla časově náročnější než příprava na běžnou, prezenční výuku (nárůst časové náročnosti povolání učitele základní školy reflektují i průběžné výzkumy Kalibro realizované mezi učiteli v roce 2020). Nejvyšší nárůst z hlediska časové náročnosti zaznamenal aspekt přípravy a komunikace s žáky a jejich rodiči. Pokles naopak zaznamenal počet přímé pedagogické činnosti (vyučovacích hodin). Přílišná časová náročnost povolání se stává zdrojem stresu – z výzkumu PAQ Research vyplynulo, že většina (konkrétně tedy 89%) učitelů s příznaky deprese a úzkosti pracovala během distanční výuky více než při standardní prezenční výuce.

Téměř 75 % učitelů základních škol reflektovalo, že zajištění distanční výuky v době pandemie pro ně bylo více stresující než zajištění běžné výuky před začátkem pandemie. Jako hlavní stresory učitelé zhodnotili objem práce na přípravách k výuce, vysokou náročnost hodnocení žáků. Jako výrazný stresor vnímali také zodpovědnost za výsledky žáků za daných podmínek. Zhruba 38% učitelů ve zkráceném sebe-diagnostickém dotazníku (jež výzkumníci z PAQ Research vytvořili) reportovalo, že trpí středně těžkými příznaky úzkostí a depresí. Ve většině případů se výsledek tohoto zkráceného dotazníku potvrzuje i v objemnějších a longitudinálních diagnostických nástrojích. Ne všichni ze zmíněných učitelů musí nutně mít dlouhodobé obtíže s psychickým zdravím, přítomnost těchto symptomů je ovšem výrazně vyšší než u zbylé populace (v průběhu epidemie středně těžké příznaky úzkostí a depresí pociťovalo okolo 11 – 19% Čechů, v době mimo epidemii potom 6 – 9% Čechů).

Z výzkumu vyplynul také fakt, že problémy s duševním zdravím mají častěji ženy učitelky a nejčastěji konkrétně ženy ve středním věku. Pro duševní pohodu je nesmírně důležitá vyváženost osobního a profesního života. Právě to byl ale během pandemie pro učitele veliký problém, zejména potom tedy pro ženy učitelky – sladit distanční výuku z domova se starostmi

o vlastní domácnost a děti. Během distanční výuky se dlouhodobě v jedné místnosti střetávaly pracovní povinnosti s domácími povinnostmi, ale i s trávením volného času.

Jako svůj úspěch během distanční výuky učitelé základních škol nejčastěji uvádějí, že se jim distanční výuku vůbec podařilo zrealizovat a naučili se při ní novým technickým postupům a možnostem. Téměř pětina (přesně 18%) ve výzkumu dotazovaných učitelů ale za neúspěch označuje skutečnost, že se jim žáky nedařilo aktivně zapojovat do výuky (PAQ Research, 2021). Neaktivita žáků během distanční výuky byla pro učitele celkově výrazným stresorem.

1) Část žáků (zejména na začátku pandemie, tedy během druhého pololetí školního roku 2019/2020) se výuky neúčastnila vůbec, se školou nekomunikovala. Na jaře roku 2020 takových žáků bylo zhruba 10 000. V důsledku vzniku řady metodických dokumentů a uzákonění povinnosti účasti na distančním vzdělávání, žáků, postavených zcela mimo vzdělávání naštěstí ubylo. Šlo ale tehdy o velice významný problém.

2) Další část žáků se z důvodu technických obtíží on-line distanční výuky (prostřednictvím videokonferenčních platforem jako jsou Microsoft Teams, Zoom, Google Meet) neúčastnila, ale se školou komunikovala. Škola jim tedy vzdělávací podklady a úkoly zprostředkovávala jinými způsoby (učitelům se tak práce dělila do několika proudů a byla tak náročnější). Na jaře 2020 takových žáků v České republice bylo zhruba 250 000. V důsledku mnoha realizovaných intervencí se ve školním roce ovšem tento počet snížil zhruba o pětinu.

3) Existovala také část žáků, která se distanční výuky účastnila nepravidelně nebo na ní nepracovala dostatečně (to zejména z důvodu nízké motivace ke vzdělávání, nízké podpory ke vzdělávání ze strany rodiny). Mnoho žáků se během distanční výuky například často z on-line schůzky odpojovalo (Pavlas et al., 2021).

Často se také stávalo, že různé aktivity při výuce nemohly být uskutečněny kvůli technickým problémům (výpadky internetu, chyby serverů). Nemožnost uskutečnění naplánované a připravené aktivity z technických důvodů byla pro učitele frustrující.

S všeobecně náročnou situací během distanční on-line výuky učitelům základních škol nejvíce pomáhalo sdílení a spolupráce s kolegy z jejich vlastních škol. Pouze 26% učitelů potom čerpalo podporu z materiálů vydávaných MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), ČŠI (Česká školní inspekce) či NPI (Národní pedagogický institut).

Celkem 58% učitelů se svými žáky komunikovalo alespoň dvakrát týdně (což lze považovat za úspěch zejména v komparaci s faktem, že na jaře 2020 se tak dařilo pouze 27% učitelů). Někteří žáci ale z on-line schůzek stále vypadávali.

Dalším zajímavým údajem, jenž šetření Daniela Prokopa a jeho výzkumné společnosti odhalil, je, že více než polovina (54%) učitelů základních škol reflektovala u žáků během on-line režimu výuky sníženou motivaci k učení.

Celých 77% učitelů a učitelek je potom toho názoru, že hlavní prioritou po návratu žáku zpět do školních lavic by mělo být vzbudit v nich chuť a motivaci ke studiu. Učitelé celkově po období distanční výuky nehodnotí jako prioritu dohánění zmeškané látky, ale řešení duševního zdraví žáků, zdravých vztahů mezi nimi a také zmíněný aspekt motivace.

Zkušenost s náročným obdobím vzdělávání během pandemie pohled na učitelkou profesi nijak výrazně nepoznamenala a v některých případech naopak dosáhla pozitivního efektu – například v oblasti sebedůvěry ve vlastní schopnosti učitelů – učitelé se během distanční výuky naučili novým technickým dovednostem, metodám, postupům. Postoje a názory na učitelkou profesi se svými výsledky nijak výrazněji neliší od výsledku TALIS 2018 (Projekt OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj – šetření TALIS pojednává o vyučování a učení, sleduje školní prostředí, podmínky, kde učitelé a ředitelé pracují. Právě učitelé a ředitelé jsou v tomto šetření dotazováni.). Výsledky šetření naznačují, že vzrostly některé formy nespokojenosti, ale celkově si učitelé více cení rozhodnutí pro výkon jejich profese, nejspíš proto, že v nejisté době pandemie bylo učitelství oproti jiným profesím stabilním. Na druhou stranu, v mnohem větší míře svou nespokojenost (a tvrzení, že znovu by stejnou volbu profese neučinili) vyslovují učitelé potýkající se s duševními problémy – pro jejich vznik či zhoršení totiž pandemie a on-line režim výuky bezesporu vytvořili příhodnou půdu.

Odchod z povolání do dvou let nyní plánují 4% učitelů základních škol. Polovina z nich potom přímo kvůli pandemii Covid-19. Ještě více rizikový a alarmující je fakt, že až 15% učitelů základních škol, kterým je do 39 let, deklaruje, že ve školství nehodlá setrvat déle než pět let. Péče o duševní zdraví učitelů a jejich podpora tak může být jedním z nejdůležitějších nástrojů, jak zamezit jejich odchodu ze školství (PAQ Research, 2021). Poslední kapitola teoretické části předložené bakalářské práce bude pojednávat právě o problematice péče o duševní zdraví učitelů základních škol.

2.6. Psychohygienu

Pojem mentální hygienu se poprvé objevuje v polovině 19. století a to konkrétně v titulu knihy napsané lékařem Sweerserem. Koncem 19. století se švýcarský lékař Dubois pokusil o vytvoření morálně orientované psychagogiky a „psychoterapeutické morální ortopedii“ lidské psychiky (In: Vašina, 2009). Poté už následovalo mnoho publikací pojednávajících o přístupech v oblasti mentální hygieny spojené s takovými jmény, jako jsou Adler, Jung, Freud, Janet a další.

Pojetí duševní hygieny je podmíněno dobou a kulturou, její kritéria tak nejdou jednoznačně vymezit na čistě medicínská, mravní, kulturní, sociální atd. Podobně jako je tomu u fyzického zdraví, ani pojem duševní zdraví nelze vymezit pouhou nepřítomností poruchy. Duševní nemoc totiž může zůstat dlouho nerozpoznána. Nestačí ani důraz kladený na lidskou schopnost dobrého přizpůsobování se podmínkám. Prostředí někdy může být tak špatné, že přizpůsobení se není možné, nebo žádoucí a zdraví prospěšná může být pouze změna prostředí. Dle definice Františka Engelsmanna (In: Vašina, 2009) je duševní zdraví stavem, kdy duševní pochody jedince probíhají ideálním způsobem a je tak schopen racionálně vnímat skutečnost, reagovat pohotově a adekvátně na podněty a schopen řešit běžné i nenadálé situace a při tom průběžně pociťovat převážně pocity spokojenosti a radosti. Při dosažení tohoto stavu má jedinec předpoklad tvořit harmonické svazky s jinými lidmi, podílet se na změnách sociálního i hmotného prostředí a schopnost uspokojovat své potřeby natolik harmonicky, že nedochází k frustraci. Mnoho různých odborníků se snažilo určit konkrétní znaky demonstrující pozitivní úroveň duševního zdraví. Za ty se dá považovat pozitivní vztah jedince k sobě samému, dostatečná míra seberealizace a integrace, dostatečná míra vlastní autonomie a adekvátní vztah k realitě. Některé koncepce samozřejmě považují za důležitější jedny znaky, další koncepce potom považují za mimořádně důležité zase znaky jiné.

Psychicky zdravý jedinec by měl být realistický ve svém pohledu na svět, měl by mít realistické perspektivy a reflexi. K dění okolo sebe by měl být analytický a jeho přístup k tomuto dění by měl být zdůvodněný a objektivní. Duševní pohoda dospělého jedince souvisí s jeho kognitivní, emoční i sociální zralostí. Dosažení duševní pohody prospívají bohaté a hluboké aktivní city a také zájmy zaměřené na smysluplné cíle. Duševní zdraví je možné zlepšovat, posilovat, zdokonalovat (Vašina, 2009). Duševní pohodu lze chápat jako kýžený, žádoucí stav v oblasti psychohygieny.

Pojmem psychohygienu se dnes rozumí systém propracovaných rad a pravidel, které slouží k udržení, prohloubení či znovuzískání duševní pohody (Míček, 1986). Cílem těchto metod je dosažení rovnováhy mezi prací a soukromým životem, rozvoj profesní identity, budování zdravého realistického sebevědomí a zachování zájmu o práci při současné péči o své zdraví (Schmidbauer, 2008). Nyní je na čase představit některé z metod, za jejichž pomoci lze bojovat s psychickými těžkostmi v povolání učitele.

2.6.1 Strategie pro udržení duševní pohody

Všeobecně platný návod, jak si udržet duševní pohodu, neexistuje. Na každého jedince totiž stres působí jinak, jinak se s ním vypořádává. Musí tak sám objevit metody a přístupy, které mu budou vyhovovat. Dá se ale vymezit jakýsi základní sled kroků:

1) Vyhodnocení stávající situace – pro boj s duševní nepohodou je nesmírně důležité jasně si vymezit, s čím se vlastně potýkáte. Tedy jaké jsou vaše vlastní stresory, které z nich jsou nejméně výraznější? Které situace vnímáte jako stresující, ale zvládáte je bez větších výkyvů, a které už ne? Není od věci vytvořit si seznam stresorů, označit si je podle míry zátěže, jež způsobují.

2) Stanovení cílů – je dobré se v klidu zamyslet nad prioritami a cíli, kterých chcete dosáhnout. Nemá cenu ubíjet se zbytečnými aktivitami, je důležité vymezit si, co je důležité a usilovat o realistické cíle.

3) Odstranění rušivých faktorů – některé stresory ze života odstranit nelze, jiné ale poměrně snadno ano. Je dobré se těchto stresorů (ideálně jednou pro vždy) zbavit. Například rozložení odpovědnosti v práci – když je toho na vás moc, určitě to lze řešit, některé povinnosti může převzít někdo jiný, aby vás práce postupně neničila.

4) Organizace – organizování se nesmí podceňovat. Vyplatí se dát si s plánováním práci a neklást na sebe příliš vysoké cíle. Čím lépe budete připraveni, tím lépe potom bude práce ubíhat a vy budete mít potřebný přehled. Dobrý plán může v chaosu běžného pracovního dne poskytnout strukturu, o níž se dá opřít. Opět je dobré vytvořit si seznam – plánovaných cílů, seřadit je lze například podle důležitosti a po splnění si je odškrtnout. Kromě konkrétních aktivit je při organizaci dobré zohlednit i čas – je kontraproduktivní snažit se některé věci stihnout rychleji, než je nutné, dopřejte si časové rezervy a přestávky.

5) Mluvte o stresu – je dobré o vašich stresorech otevřeně hovořit, ať už s partnerem, kolegy v práci či s kýmkoliv jiným, komu důvěřujete a víte, že se mu můžete svěřit. Budete-li s někým mluvit o tom, co Vám duševní nepohodu způsobuje, nabídne vám svůj pohled na celou problematiku, který může změnit i pohled vás samých. Není dobré tlak způsobený stresem držet v sobě, když o něm budete mluvit, napětí uvolníte a uleví se vám.

6) Relaxační techniky – existuje jich nepřeberné množství, existují cvičení fyzická, duševní, kreativní. K osvědčeným technikám patří dechová cvičení, jóga, nebo terapie barvami. O relaxačních technikách se bude pojednávat detailněji dále v textu.

7) Znovu si užívat – naučte se znovu se radovat ze zdánlivých maličkostí, jež život přináší. Budete-li si připadat v duševní nepohodě, vzpomeňte si na radostné události, vybavte si, co je v současné situaci příjemné. Na dobré jídlo, výlet do lesa, západ slunce, nad tím vším lidé často mávnou rukou – nic z toho ovšem není samozřejmostí. Je dobré se v každodenním shonu na chvíli zastavit a vzpomenout, jaká krása se v těchto drobnostech skýtá.

Muži a ženy mají rozdílné tendence v oblasti vyhledávání odpočinku – 49% žen tíhne k relaxačním a regeneračním cvičením, mužů pouze 31%. Procházka do přírody potom láká 26% žen a 17% mužů. Muži dávají přednost náročnější tělesné aktivitě – 18% mužů odbourává stres tělesnou zátěží, žen pouze 10%. Hodně žen i mužů hodnotí jako dobrou techniku pro zvládnutí stresu spánek – konkrétně 58% žen a 45% mužů (Kraska-Lüdecke, 2007).

V rámci prevence podlehnutí stresu a udržení duševní pohody je důležitý klid a je dobré se každý den řídit několika zásadami, díky nimž bude klidnější. S tipy, jak zklidnit běžný den, přichází i Kerstin Kraska-Lüdecke ve své publikaci Nejlepší techniky proti stresu (2007):

1) Probuzení a vstávání – dopřejte si chvíli na rozkoukání a procitnutí. Protáhněte se a procvičte, vzpomeňte na něco pěkného, co vás v následujícím dni čeká. V koupelně byste neměli spěchat, dopřejte si horkou sprchu, nebo střídavě horkou a studenou, jste-li zastáncem otužování. Volte oblečení, ve kterém si připadáte komfortně a uvolněně.

2) Snídaně – odborníci na výživu dlouhá léta opakují, že snídaně je základem dne. Dobrá snídaně dokáže dobře odbourat stres. Dobrá a zdravá snídaně zvýší hladinu cukru v krvi a podněcuje mozkové buňky k aktivitě. Snídaně bohatá na zinek a vitamíny A a C posiluje imunitní systém (doporučit lze například vejčička, citrusy, meloun, neslazené müsli, pšeničné klíčky). Káva není vhodnou volbou, neboť kofein může podpořit nervozitu. Tělo, kterému se nedostane vhodné snídaně, se musí potýkat se zpomalenou výměnou látek, je pro něj obtížnější spalovat tuky a celkově je tak pro něj náročné čelit stresu.

3) Cesta do práce – pro mnoho lidí samotné cestování do práce představuje výrazný stresor. I v tomto případě je důležité myslet na časovou rezervu. Pokud jedete autem, stresující mohou být kolony na silnicích a chování řidičů, v městské hromadné dopravě potom stres mohou vyvolávat přeplněné dopravní prostředky, neohleduplnost některých cestujících. Připravte si příjemnou cestu, najděte rituály, poslechněte si oblíbenou muziku, rádio, rozhlížejte se okolo sebe, zaměřte se na detaily. Pokud jezdíte městskou hromadnou dopravou, můžete čas využít pro četbu. Pokud máte možnost do práce chodit pěšky, je to ideální příležitost k načerpání pozitivní energie – pohyb, čerstvý vzduch. Je důležité do práce dorazit v dobrém rozpoložení.

4) Práce – mějte naplánováno, co v práci daný den chcete stihnout a počítejte s tím, že všechno možná nestihnete, neopomínejte prostor pro přestávky a jídlo. Dělejte si krátké přestávky po dokončení dílčích pracovních úkonů. Dopřejte si rozptýlení například v podobě rozhovoru s kolegy, běžné hovory v práci utužují pohodu. Stojí-li před vámi složitý úkol, zhluboka se několikrát nadechněte, sepište si seznam bodů, z nichž při plnění daného úkolu budete moct vycházet. Můžete si protáhnout paže, zakroužit rameny, po splnění úkolů se odměňte kávou, čajem, procházkou po chodbě. Máte-li na pracovním stole květiny, fotky blízkých, můžete se čas od času uvolnit krátkým rozjímáním nad pěknými vzpomínkami, plány v osobním životě atd. Je nesmírně důležité udržovat rovnováhu – po námaze si dopřát odpočinek, odměnu.

5) Po práci – před odchodem domů si poklid'te stůl, mějte naplánovanou činnost, na níž se po práci budete moct těšit. Máte-li strávit večer v opravdovém klidu, bez stresu, neměli byste si domů nosit žádnou práci, ani žádné zatěžující úvahy o ní. Jasně rozdělení pracovního času od volného času je velice důležité. Odpočiňte si duševně i tělesně. K odpočinku samozřejmě patří i sport, je ale velice důležité, abyste si sportovní aktivity neplánovali jako další povinnost. Do odpočinku nezahrnujte ani běžné úkoly a domácí práce. Vaření, žehlení, nebo nákupy nepatří k relaxačním technikám, pokud je ovšem cíleně nepěstujete jako své koníčky.

6) Před spaním – čím více se blížíte času, kdy půjdete spát, tím by měly být vaše aktivity klidnější. Jestliže máte problémy s usínáním, mohl by pomoci teplý čaj nebo krátká procházka. Pokud chcete dosáhnout kvalitního spánku, není doporučeno před usínáním používat elektroniku. Pokud vám před usnutím stejně v hlavě leží jisté problémy, můžete si zkusit pomoci například pomocí techniky vizualizace – například si představíte dané problémy jako balíky, které naložíte do velikého kontejneru, jehož víko poté zaklapnete (Kraska-Lüdecke, 2007).

Jak bylo řečeno, pro udržení duševní pohody existuje mnoho technik. Nyní bude představeno pár nejznámějších relaxačních metod, za jejichž pomoci mohou stresu lépe čelit nejen učitelé základních škol:

1) Autogenní trénink – je souborem metod, které umožňují relaxaci. Vychází z neurofyziologických poznatků, zkušeností jógy, autosugesce apod. Za pomoci zacílené relaxace svalů se navozuje relaxace psychická, mění se obsahy vědomí (pocity, myšlenky, představy) a díky tomu nastoupí duševní klid a hlubší koncentrace. Jde o častý psychoterapeutický prostředek (Průcha et al., 2003). Při autogenním tréninku dochází k uvolnění napětí, zklidní se vegetativní nervový systém. Pokud je trénink aplikován pravidelně, podporuje pocit spokojenosti a duševní pohody. Samotný nácvik lze provádět v lehu, vsedě, nebo vsedě s nahrbenými zády a svěšenou hlavou. Celé toto cvičení sestává z na sebe vzájemně navazujících dílčích cviků. Autogenní trénink má dvě úrovně obtížnosti, druhá obtížnost je ale skutečně náročná a dosahuje jí jen málo jedinců. Autogenní trénink dobře pracuje s příznaky stresu, kterými jsou například vysoký krevní tlak, pocení, návaly, podrážděnost atd. Je složen z šesti dílčích cviků:

a) Vnímání tíhy – v duchu opakujete větu „pravá ruka je těžká“, ve chvíli, kdy se tíhu v pravé paži naučíte vnímat, přejdete na levou paži, poté přejdete k pravé a následně levé noze.

b) Vnímání tepla – probíhá zcela identicky jako první cvičení, ale tentokrát s pocitem tepla.

c) Klidný dech – dech prozatím cíleně neovlivňujete, v duchu opakujete větu „dýchá mi to“, nebo „dech je klidný“, pozorujete, co se s dechem děje.

d) Klidný tep srdce – v duchu opakujete „srdce bije/tluče klidně a pravidelně“, sledujte tep srdce a nechte se unášet tíhou, teplem, klidným dechem.

e) Vnímání pocitu tepla v břiše – pro prohloubení relaxace a pro stabilizaci činnosti orgánů si tentokrát v duchu opakujete větu „do břicha proudí teplo“.

f) Vnímání chladného čela – poslední krok navozuje udržení klidu, doslova chladné hlavy, v duchu opakujete „čelo je příjemně chladné“.

Nácvik autogenního tréninku trvá poměrně dlouho (v řádu měsíců), po osvojení cviků je možné upustit od v duchu opakovaných vět. Po docvičení je vhodné se protáhnout, chvíli si odpočinout, poté můžete sevřít ruce v pěst a „zapumpovat“ předloktím, aby tělo vědělo, že přecházíte zpět do zcela bdělého stavu. Během dne autogenní trénink procvičujte krátkou formulou „jsem klidný/klidná, a uvolněný/uvolněná – zejména potom ve chvílích stresu

a nepohody. Po čase vám věta bude naskakovat automaticky a tělo bude naučené, jak reagovat. Autogenní trénink není všemocný – jeho hlavní dominantou je zklidnění organismu, jakmile překročíte únosnou míru stresu (a vyskytnou se u vás například symptomy deprese), je třeba vyhledat odborníka.

2) Meditace – pochází z latinského slova „meditatio“, s významem „přemýšlení o něčem“. Při meditačních cvičeních se procvičuje především soustředění, meditující jedinec přechází do změněného stavu vědomí a orientuje se na vytyčené cíle. Meditační metody velice dobře působí proti stresu. Pokud se jim chcete věnovat, je dobré přihlásit se na kurz a začít pod dozorem někoho zkušeného. Při meditaci je důležité dbát na správné držení těla a také správné dýchání. Soustředěné dýchání a sledování vlastního dechu vede ke zklidnění myšlenkových procesů. Existuje více druhů meditace, některé druhy meditace obsahují aktivní cvičení, některé jsou zcela pasivní. Existuje například tichá meditace (příznačná pro hinduismus a buddhismus), provádí se vsedě se spojenými chodidly. Dále existuje také meditace s hudbou – prohlubuje stav uvolnění, hudba nemusí být pouze pomalá, relaxační, může být i rychlá a tvořit ji mohou i bubny a různé chrastící nástroje. Dalším druhem je potom například meditace tělesná – lze pro ni využít například i obyčejnou chůzi. Typickým zástupcem této skupiny je jóga – obsahující řadu cvičení na držená těla.

3) Dechová cvičení – jsou dobrá zejména pro zvládnutí přílišného stresu a napětí v jeden konkrétní okamžik. Jde o cvičení se schopností zklidnit organismus. Příklad jednoduchého dechového cvičení: pokud pociťujete duševní nepohodu, úzkost, zhluboka se nadýchněte, na chvíli zadržte dech, napočítejte do pěti a vydechněte, opět se zhluboka nadýchněte, opět zadržte dech – takto cyklus opakujte 3 – 5 minut, dokud neucítíte, že jste uvolněnější a klidnější. Nedýchejte přehnaně zhluboka, mohlo by se vám totiž udělat nevolno. Zdá-li se vám, že doba zadržení dechu je příliš dlouhá, zkratěte si ji a počítejte například jen do tří. Podaří-li se vám takto dosáhnout uvolnění, můžete pokračovat například vizualizací (zavřít oči a představovat si klidné místo v přírodě apod.). Pokud techniky dechových cvičení chcete ovládat, je opět na místě vyhledat kurz vedený odborníkem – během dýchacích cvičení může například nastat stav hyperventilace, pocitu nevolnosti atd., je proto dobré mít na blízku člověka, jenž si v takové situaci poradí (Kraska-Lüdecke, 2007).

3. METODOLOGICKÁ ČÁST

3.1. Popis zvoleného designu

Plán výzkumu – po rozvaze jsem pro empirickou část předložené bakalářské práce zvolil kvalitativní výzkumný design. Použil jsem intuitivní tematické kódování – na základě individuálních, konkrétních poznatků se pokusím dojít k obecnějším závěrům (Skutil, 2011). Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolil kvalitativní dotazník, dále potom doplňující interview s vybranými respondenty. Ve zmíněném dotazníku jsem využil otevřených otázek umožňujících volnou tvorbu odpovědi.

3.2. Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem je celkem 8 učitelek z jak pražských, tak mimopražských základních škol. Získání respondentů pro výzkum mi umožnily vstupní kontakty – jedinci vykonávající profesi učitele na různých základních školách, dále jsem využil metody snowball – respondenti oslovení jako první využili svých sociálních kontaktů a řetězově dotazník rozšířili mezi další, pro kritéria dotazníku vyhovující jedince.

3.3. Sběr a analýza dat

Sběr dat probíhal pomocí on-line platformy Google Forms. Výhodou této platformy je například snadný způsob distribuce mezi respondenty, ale také vlídné prostředí pro anonymizaci dat, neboť vyplněné dotazníky přichází rovnou anonymně. Kódování odpovědí potom probíhalo manuálně v programu Microsoft Word.

3.4. Etika výzkumu

V úvodu dotazníku jsem respondenty jasně informoval o účelech práce. Veškerá získaná data jsem anonymizoval. Na základě informací uvedených v předložené bakalářské práci není možné dohledat konkrétní osoby.

4. EMPIRICKÁ ČÁST

4.1. Cíle empirické části

Empirická část předložené bakalářské práce je jistou sondou do praxe. Jejím cílem je přinést vypovídající informace o tom, jak na otázky týkající se psychické zátěže učitelů, stresu v povolání učitele či náročnosti zvládnání dopadů pandemie Covid-19, nahlíží aktivní učitelé základních škol. Výzkumným vzorkem jsou ženy učitelky: dvě ve věku 30 – 40 let (25% respondentů), tři ve věku 40 – 50 let (37,5%), jedna ve věku 50 – 60 let (12,5%) a dvě učitelky ve věku 60 – 70 let (25%). Na prvním stupni základní školy vyučují tři z respondentů (37,5%), na druhém stupni základní školy potom pět z respondentů (62,5%).

Problémy učitelů základních škol v době distanční výuky byly z kvantitativního úhlu pohledu popsány v kapitole teoretické části „*Stres a duševní zdraví v době pandemie*“ za pomoci sekundární analýzy dat výzkumu Daniela Prokopa a jeho výzkumné společnosti PAQ Research. Z dat, jež získal Daniel Prokop, budu do jisté míry vycházet i nyní, v empirické části. Doplním je ovšem vlastními daty. Ve svém výzkumu hodlám na problém nahlédnout pomocí kvalitativní metody poněkud osobněji. Nepředstavovat výčet problémů, co učitele provázely během pandemie plošně, ale poskytnout spíše jakési očitě svědectví malého množství učitelů – přiblížit podrobněji, jak se v celé situaci cítili. Výzkumným cílem je přiblížit, jak změny v pedagogické praxi během pandemie vnímali sami učitelé, jak se cítili v prostředí „online tříd“, zdali pocíťovali psychickou zátěž, popřípadě co konkrétně bylo jejím zdrojem a jak proti ní bojovali a jestli se domnívají, že je výuka v období pandemie Covid-19 nějakým způsobem (ať už profesně či osobně) změnila.

4.2. Náročné změny spojené s distanční výukou

Respondenti v dotazníku jako nejnáročnější změnu spojenou se začátkem distanční výuky reflektovali náhlou ztrátu osobního kontaktu nejen mezi samotnými dětmi, ale i v rovině žák – učitel. Shodli se také na tom, že náročné bylo všeobecně nalézt vhodný způsob vyučování, v první vlně navíc bez výrazné pomoci vedení – mohli se spoléhat pouze na vlastní notebook a vlastní zdroje internetu (jako náročnou komplikaci uvádí i technické problémy u žáků doma,

nekvalitní přenos obrazu a zvuku). Veskrze obdobně hodnotí, že vše bylo neprověřené a cítili tak nepříjemnou nejistotu. Celkově prvotní přechod na distanční výuku respondenti pojí s pocitem bezmoci, přičemž jako zdroje tohoto pocitu uvádí: špatný kontakt s dětmi, náročnou kontrolu prací, obtížnost zpětné vazby pro děti, náročnost práce s dětmi se specifickými poruchami učení, vysokou obtížnost úpravy výuky do takové formy, aby se děti vydržely soustředit a v klidu sedět u počítače. Udržení pozornosti třídy během on-line vyučování respondenti celkově hodnotí jako nepříjemné a stresující. Často skloňovaným pojmem v kontextu distanční výuky je pocit nejistoty. Jeden respondent například uvádí: „*nejsem odborník na ICT technologie a museli jsme se ze dne na den naučit pracovat s velkým množstvím nových aplikací tak, aby mohlo dojít k řádné výuce pomocí online přenosu*“. Další respondent, učitelka v té době první třídy, uvádí: „*považovala jsem za důležité nechat rodiče i děti v klidu, takže jsme si telefonovali a posílali úkoly přes WhatsApp, v té době jsem měla prvňáky, online vyučování nebylo možné, rodiče neměli vhodné připojení, děti neuměly číst, každý hledal svou cestu. Rodiče byli vděční, že jsem "netlačila" a každý šel svým tempem...*“. Další, zase poněkud odlišnou výpovědí, je například tato: *Byla jsem ráda, že mi škola umožnila práci z domova a poskytla mi technické vybavení pro online výuku. Tím pádem pro mě bylo možné dále pracovat a zároveň zvládat syna, který se ocitl také na online výuce v rámci své 1. třídy. Také jsem doufala, že situace bude přechodná a že ji dobře zvládneme. Vzhledem k tomu, že nevyučuji tzv. hlavní předměty, tak jsem necítila ani žádný přehnaný tlak na probírání obsahu látky do hloubky, tak jako by tomu bylo za normální situace. Tyto pokyny také ze začátku vysílalo ministerstvo, které vyzývalo k nezahlcování žáků*“.

Společně s délkou trvání distanční výuky se pocity učitelů měnily. A měnily se veskrze k lepšímu. „*Pocity se zlepšovaly, vše začínalo postupně fungovat a zapadat do sebe*“, uvádí jeden z respondentů. „*Společně s nabytím jistoty v práci s IT technologiemi a faktem, že i děti se naučily lépe pracovat v on-line prostředí, by se postupem času distanční výuka dala srovnat s výukou klasickou*“, uvádí další. Jiný respondent uvádí, že distanční výuka mu nadále nebyla příjemná a cítil se během ní čím dál tím více unavenější, ale postupně získaná jistota ve výuce pomáhala toto náročné období překonat. Zajímavou reflexí je také tato odpověď: *Vzhledem k tomu, že se situace ukázala pro druhý stupeň ZŠ jako dlouhodobá, tak se i můj přístup k výuce postupně měnil. Jelikož rozvrh on-line výuky na 2. stupni ZŠ naše škola nevedla v plném rozsahu (vzhledem k doporučením ministerstva školství), tak jsem se ocitla i se zadáváním práce žáků na hodiny bez on-line výuky - přes google učebny. Byla jsem ráda, že se škola u 2. stupně ZŠ přiklonila k jednotnému prostředí google učeben a poskytla nám k němu i on-line školení. Tyto učebny pro mě byly nové a bavilo mě, co vše*

se v rámci nich dá využít. Příprava hodin jak na online výuku, ale především i na zadávanou práci se pro mě stala časově náročnější a i nutnost zpětné vazby poskytované žákům individuálně k jejich samostatné práci začala být velmi časově náročná. Vzhledem k tomu, že jsem během tohoto období chtěla fungovat i jako trpělivá a přítomná matka pro své 2 děti (1. třída a MŠ) a zajišťovala jsem celý chod domácnosti tentokrát i se stravou 4krát denně, tak se má pracovní činnost přenášela do večerních hodin. Což mělo za důsledek vyčerpání a pocit marnosti. O problematice časové náročnosti příprav na distanční výuku a sladění osobního a pracovního života se bude pojednávat ještě dále v textu. Jiný respondent uvádí, že bylo nutné smířit se s tím, co nelze změnit a hledat způsoby, jak vyučovat. Jako frustrující hodnotil fakt, že žáci často během on-line výuky nepracovali, podváděli a nešlo to účinně ovlivnit. V rozhovoru jeden z respondentů přiblížil také nepříjemnou zkušenost, kdy se žáci (vždy stejní) schválně z hodiny odpojovali, předstírali technické problémy (nefunkční kameru, či mikrofon), nebo prováděli změny v nastaveních on-line platformem, kde distanční výuka probíhala.

4.3. Podpora vedení

V kvantitativním šetření Daniela Prokopa uvedlo 86 % dotazovaných učitelů, že během distanční výuky jim nejvíce pomáhali kolegové z vlastních škol (PAQ Research, 2021). V mém vlastním šetření respondenti uvádí, že v době úplných začátků distanční výuky byla podpora ze strany školy na nízké úrovni (neboť situace byla neočekávaná i pro vedení škol). Během dalších fází distanční výuky si ale podporu vlastní školy velice pochvalují. Jeden z respondentů například uvádí, že vedení školy pořádalo různá školení o využívání vhodných metod ve výuce i o psychohygieně, ale také školení vedené IT specialistou zaměřené na používání nejnovějších online nástrojů, které poté učitelé mohli zařazovat do výuky. Jiný respondent zase chválí prozíravý přístup vedení školy, které velice rychle zařídilo nákup online učebnic a tabletů pro propojení s počítačem (respondent – učitelka prvního stupně základní školy vyzdvihuje jejich dobré využití pro výuku psaní písmen). Další z respondentů potom vyzdvihuje kvalitu pomocných materiálů vydávaných Českou školní inspekcí. Jejich užitečnost reflektuje zejména v oblasti poradenství k používání programů na počítači.

4.4. Psychická pohoda učitelů v době distanční výuky

V části dotazníku jsem se respondentů dotazoval, jak se v prostředí „on-line tříd“ cítili. Na tuto otázku odpověděli shodně, že zpočátku si připadali velice nekomfortně. Po nastavení jistých pravidel jak pro žáky, tak pro ně samotné se ale situace zlepšila. Jeden z respondentů se v „on-line“ prostředí naopak cítil velice dobře, změna prostředí mu přišla zajímavá. Zajímavým zhodnocením míry komfortu pro učitele při distanční výuce je tato reflexe: *„záleželo na technických možnostech on-line spojení a chuti žáků k aktivnímu přístupu k výuce. Někdy to bylo příjemné, tak jako ve škole, ale občas mi přišlo, že je to zbytečné plýtvání času prosezeného u PC bez velkého dopadu na vzdělávání dětí. Děti se teď ocitly bez dozoru doma v prostředí plném zábavných podnětů, které odvádějí jejich pozornost. O tom, že ne všem rodinám fungovalo spolehlivě připojení a bylo možné mít i spojení s kamerou nemluvě“.*

Jako velice náročnou respondenti hodnotí přípravu podkladů k distanční výuce. To koresponduje i s výsledky kvantitativního výzkumu Daniela Prokopa. Respondenti uvádí, že v době distanční výuky přípravou trávili o mnoho hodin navíc oproti přípravě na běžnou prezenční výuku. Jeden z respondentů situaci hodnotí slovy *„u počítače od rána do večera“*. Další z respondentů hodnotí, že přípravou v době distanční výuky trávil až 5 hodin denně (konkrétně přípravou podkladů na následující den, kontrolou zaslaných prací a zapisováním hodnocení do systému Bakalář). Další dva respondenti uvádí, že přípravou trávili až dvakrát tolik času než přípravou na běžnou prezenční výuku, jeden z respondentů dodává, že opravami úkolů potom až třikrát tolik času. Další z respondentů reflektuje, že přípravy v době distanční výuky pro něj byly srovnatelně náročné jako přípravy na běžnou výuku.

Respondenti v době distanční výuky pociťovali zvýšenou míru stresu. Zdrojem byly již zmíněné aspekty jako: obtížnost příprav a hodnocení, přerušení osobního kontaktu, pocit osamocení, propojení více rolí, které museli zastávat, technické problémy atd. Jako největší zdroj stresu respondenti hodnotí každodenní několikahodinovou práci s počítačem. Jeden z respondentů například uvádí, že stres výrazněji pociťoval do té doby, než získal jistotu ve vedení hodin přes on-line platformy. Jiný respondent podotýká, že *„stresující také bylo to, že i moje obě vlastní děti potřebovaly zpočátku pomoc, takže často člověk nevěděl, co dřív“*. Sladit osobní a profesní život v době pandemie nebylo jednoduché. Respondenti v mém šetření uvádí, že na osobní život neměli mnoho času. *„Osobní život musel jít do značné míry stranou“*, hodnotí jeden z nich. Další uvádí, že v daném období bylo velice zatěžující sladit

plánování práce, domácnosti, péče o děti. Jako vysoce stresující respondenti vnímali absenci oddělení vlastního prostoru odchodem do zaměstnání, potažmo vlastních dětí do školských zařízení. *„Přidával se pocit marnosti v rámci zpětné vazby s některými žáky a stres z nestíhání poskytování zpětné vazby všem žákům k jejich samostatné práci. Chyběl mi i reálný kontakt s kolegy z práce či jinými lidmi, jako rodina jsme začali fungovat velmi uzavřeně“*, dodává jeden z respondentů.

Jako pozitiva, jež období výuky v době epidemie přineslo, respondenti sjednoceně hodnotí nové zkušenosti s IT technologiemi, dále také větší schopnost rozložit si své pracovní povinnosti. *„Naučila jsem se pracovat s řadou nových online nástrojů - např. DESMOS, Kami, práce s Jamboard, zdokonalila jsem se v používání těch, které jsem již používala - DRILL and SKILL, Učebna google, Umimeto.org, Quizziz“* uvedl jeden z respondentů. Další respondent potom jako nabytou pozitivní zkušenost shledává všeobecné rozšíření povědomí o online světě. *„Distanční výuka je "tichá", děti si musely mikrofony vypnout, takže např. zvuky dětí s ADHD v online vyučování slyšeli jen doma. V běžné třídě byly tyto děti velmi hlučné, v tom byla distanční výuka příjemná“*, hodnotí další respondent. Jiný z respondentů také vyzdvihuje seznámení se s novými pomůckami a prostředím, které on-line prostředí nabízí. *„Google učebny si vedu dále a používám je jako komunikační kanál s žáky, prostředím k odevzdávání různých prací, které zůstávají dostupné všem. K přehledu výuky a aktivit se tak dostanou i žáci, kteří se ocitnou nemocní doma“*, dodává.

Co se problematiky duševní hygieny týče, respondenti uvádí, že žádné konkrétní metody v době pandemie Covid-19 nepraktikovali. Respondenti jako duševní hygienu veskrze vnímají venkovní aktivity. V odpovědích se vícekrát objevuje, že více než obvykle bylo zapotřebí uskutečňovat vycházky do přírody. Jako formu psychohygieny respondenti vnímají také procházky se psem. Při rozhovoru s jedním z respondentů byla jako forma duševní hygieny zmíněna práce na zahradě.

Respondentů jsem se na závěr dotazníku dotazoval, zdali se domnívají, že je zkušenost s výukou v době pandemie nějakým způsobem změnila, ať už profesně, nebo osobně. Jeden z respondentů se domnívá, že nijak, druhý odpověděl, že se nyní cítí silnější a schopnější jak v rovině profesní, tak osobní. Další reflektuje pozitivní změnu, neboť se naučil řadě nových výukových nástrojů. *„Pocit strachu z nakažení se od dětí či kolegů. Na jednu stranu velmi nepohodlné nošení roušky, protože učit s ní tělocvik a překřičet tělocvičnu bylo neskutečně náročné, na druhou stranu blízká přítomnost u dětí pro dopomoci např. při gymnastice - to vše u mě způsobovalo značnou psychickou nepohodu, někdy i na úkor kvality výuky“*

reagoval další respondent. Další respondent hodnotí následovně: „*Nezměnila. Přizpůsobila jsem se situaci a musela jsem více pracovat s PC. V prezenčním vyučování malých dětí ale preferuji osobní kontakt, méně práce s PC. Takže střídání těchto dvou způsobů bylo zajímavé a přínosné*“. Jeden z respondentů se domnívá, že zkušenost s distanční výukou výrazně zvýšila jeho psychickou odolnost, další z respondentů potom přichází s reflexí, že období distanční výuky u něj způsobilo jistou profesní změnu – myslí, že došlo k snížení jeho nároků na fakta, jež by měli žáci znát, a zvětšily se jeho nároky na dovednosti žáků.

5. ZÁVĚR

Cílem předložené bakalářské práce bylo představit téma psychické zátěže v povolání učitele základní školy a také jejímu navýšení v období pandemie Covid-19. Předložená práce přináší ucelený pohled na fenomén stresu v povolání učitele, přičemž neopomíjí ani problematiku vzniku syndromu vyhoření, jenž je, bohužel, při povolání učitele poměrně častým jevem. Reflektuje také nově vzniklé zdroje stresu, které se pojí s obdobím pandemie Covid-19 a distanční výukou. V teoretické části bakalářské práce je problém duševního zdraví učitelů v době distanční výuky přiblížen plošně za pomoci sekundární analýzy dat šetření Daniela Prokopa a jeho výzkumné skupiny PAQ Research (2021). V empirické části je za pomoci vlastního kvalitativního šetření daný problém přiblížen osobněji konkrétními náhledy učitelů základních škol. Práce také představuje vybrané metody psychohygieny, které mohou posloužit jako inspirace pro jedince potýkající se ve svém životě se stresem. Na hlavní výzkumnou otázku předložené práce „Jaké dopady mají změny způsobené pandemií Covid-19 na duševní zdraví učitelů základních škol?“ se dá ve stručnosti odpovědět následovně:

Šlo o velice náročné období, ve kterém učitelé museli čelit novým, neznámým výzvám. To, do jaké míry tato náročná doba ovlivnila jejich duševní zdraví, je velice individuální. Někteří učitelé základních škol během distanční výuky pocívali zvýšenou míru stresu, jiným zase tato forma výuky naopak vyhovovala. Jako nejtěžší fázi distanční výuky učitelé vnímali její počátky (jaro 2020). Za hlavní zdroje stresu učitelé základních škol shledali ztrátu osobního kontaktu s žáky, náročné přípravy na hodiny a každodenní několikahodinovou práci u počítače. Jako pozitivní aspekt distanční výuky zároveň vnímali naučení se práci s novými technologiemi. Metody psychohygieny mezi učiteli nejsou rozšířené, pro praxi je ale lze doporučit. Poměrně vysoké procento učitelů má v nejbližších letech v plánu školství opustit. Péče o jejich duševní zdraví a jejich podpora je proto klíčovým nástrojem, jak odcházení učitelů z profese zamezit.

Přínosem předložené bakalářské práce je ucelený text pojednávající o duševním zdraví učitelů, který zohledňuje zvýšenou náročnost udržení si psychické pohody v posledních letech, které nesmazatelně ovlivnila pandemie Covid-19. Doufám, že předložený text může posloužit k rozšíření povědomí o závažnosti tématu udržení psychického zdraví učitelů základních škol.

6. SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

6.1. Literatura

- Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Computer Media.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Portál.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání* (J. Vrátilová, Přel.). Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Howard, P. J., & Howard, J. M. (2000). *The owner's manual for personality at work: How the big five personality traits affect performance, communication, teamwork, leadership, and sales* (1. print). Bard Press.
- Kraska-Lüdecke, K. (2007). *Nejlepší techniky proti stresu*. Grada.
- Křivohlavý, J. (2012a). *Hořet, ale nevyhořet* (2., přepracované vydání, V KNA 1). Karmelitánské nakladatelství.
- Křivohlavý, J. (2012b). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Grada.
- Míček, L. (1986). *Duševní hygiena*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Miňhová, J., & Novotná, L. (2000). *Psychopatologie pro učitele*. Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Mlčák, Z. (1998). *Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. Sborník. Učitelé a zdraví* (E. Řehulka & O. Řehulková, Ed.). Psychologický ústav (Akademie věd ČR).
- Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., & Neumajer, O. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- Průcha, J. (2002a). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J. (2002b). *Učitel: Současné poznatky o profesi* (Vyd. 1). Portál.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (2002). *Učitelé a zdraví*. Psychologický ústav (Akademie věd ČR).
- Schmidbauer, W. (2008). *Syndrom pomocníka (Podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích)*. Portál.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.
- Vašina, B. (2009). *Základy psychologie zdraví*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

6.2. Internetové zdroje

- Český statistický úřad. (b.r.). *Školy a školská zařízení—Školní rok 2020/2021*.
<https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/2300422106.pdf/60f2bed9-f486-4bfd-9709-f5ece6380bda?version=1.1>
- MZCR. (b.r.). Ministerstvo zdravotnictví České republiky. <https://www.mzcr.cz>
- PAQ Research. (2021). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*. Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo.
<https://drive.google.com/file/d/1LAFGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>
- WHO. (2020). *Director-General's opening remarks at the Mission briefing on COVID-19*. World Health Organisation. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mission-briefing-on-covid-19---12-march-2020>
- Zdeněk R. Nešpor (Ed.). (b.r.). *Sociologická encyklopedie* (Roč. 2017). Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Profese>