

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

STRESORY UČITELE BĚHEM DISTANČNÍ VÝUKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Anna Prokopiusová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Lovasová Vladimíra, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací vypracovala samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni, 25. dubna 2022

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování:

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	2
ÚVOD.....	3
1 STRES	6
1.1 CHARAKTERISTIKA STRESU.....	6
1.2 PŘÍZNAKY STRESU.....	10
1.3 STRESORY	12
1.4 VYMEZENÍ SPECIFICKÝCH STRESORŮ UČITELSKÉ PROFESE	13
2 DISTANČNÍ VÝUKA.....	16
2.1 ZÁKLADNÍ PRINCIPY DISTANČNÍ VÝUKY	16
2.2 SROVNÁNÍ SAMOSTUDIA A ŘÍZENÉHO PREZENČNÍHO STUDIA	17
2.3 PŘÍSTUPY UČITELŮ K DISTANČNÍ VÝUCE	18
3 PSYCHOHYGIENA	21
3.1 POTŘEBY PSYCHOHYGIENY	21
3.2 PSYCHOHYGIENICKÉ PŘÍSTUPY	22
4 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR, CÍL A METODOLOGIE	31
5 POPIS VZORKU RESPONDENTŮ	33
6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	35
6.1 IDENTIFIKACE STRESORŮ	35
6.2 CELKOVÁ INTENZITA STRESORŮ	37
6.3 ANALÝZA STRESORŮ VZHLEDEM K POHLAVÍ UČITELE	42
6.4 ANALÝZA STRESORŮ VZHLEDEM K DÉLCE PRAXE UČITELE.....	50
6.5 ANALÝZA STRESORŮ PODLE STUPNĚ ZŠ.....	63
7 SHRNUÍ KVALITATIVNÍ A KVANTITATIVNÍ ČÁSTI	72
ZÁVĚR	75
RESUMÉ.....	78
RESUME.....	79
SEZNAM LITERATURY.....	80
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	82
SEZNAM TABULEK	83
PŘÍLOHY.....	I

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI – Česká školní inspekce

DiV – distanční výuka

GAS – General Adaptation Syndrome

Úvod

Stres se označuje za pandemii 21. století a je to něco, co zná každý z nás. Stres je jednoznačně zátěž a jedná se o tělesnou či duševní nepohodu, která se nevyhýbá v různých formách a fázích života nikomu. Prožíváme jej při různých změnách v soukromém i pracovním životě, výzvách, hrozbách či nebezpečí. Stres je úzce spojen s událostmi, které jdou ruka v ruce s pocitem úzkosti, strachu a nejistoty.

Spouštěčem neboli stresorem může být i přehnané očekávání od sebe sama, které nejsme schopni splnit a zažíváme pak pocit frustrace. Dopady stresu na organismus ale nemusí být vždy nutně negativní.

Krátkodobý stres pomáhá mobilizovat energii potřebnou někdy doslova k přežití či dosažení lepšího výkonu. Lidský organismus je uzpůsoben tak, aby se s ním dokázal vyrovnat co nejlépe.

Dlouhodobý stres má odlišný charakter a především důsledky. Může mít fatální dopad na náš organismus, na naše fyzické a duševní zdraví i naše rodinné a pracovní vztahy. I odborníci poukazují na fakt, že dlouhodobý stres a nepohoda ničí naše tělo mnohem více, než nadváha nebo nadměrná konzumace nezdravých potravin. Každý člověk na stres reaguje jinak. Odezva na stres může být přiměřená až přehnaná, která může člověka poškodit.

V učitelském povolání, kdy je pedagog dnes a denně vystaven stresovým situacím, může relativně rychle dojít k pocitu marnosti až vyhoření, který se často musí řešit již v lékařských ambulancích a končí dlouhou práceneschopností, případně i odchodem do jiného oboru. Proto je velmi důležité umět relaxovat a zklidnit mysl, naučit se říkat ne a nemít od sebe přehnaná očekávání.

Tato diplomová práce se však nebude věnovat pouze klasickému učitelskému stresu, který se odehrává především na půdě školy. V této práci se podíváme na situaci, která v České republice nastala v důsledku pandemie COVID-19. Učitelé přišli o třídu, o tabuli, o žáky v lavicích, o každodenní setkávání s kolegy. Práce pedagogů se přesunula domů k počítači za kameru a začalo distanční vyučování. Tento pojem slyšíme spíše

z vysokoškolské pudy, především když se jedná o dálkové studium. Co to ale znamená pro základní školu? Jakým způsobem se změní typické stresory učitele?

Toto téma mi přišlo přínosné především z osobních důvodů, jako budoucí učitelka musím počítat s častější psychohygienou, být připravena na možný syndrom vyhoření a zvládání stresových situací. Zároveň bych následným výzkumem chtěla pomoci dalším kolegům. Sama jsem měla možnost být na praxích, které byly vedeny online skrze platformu Microsoft Teams, a právě zde jsem si všimla, že stres na učitele působí v online prostředí jinak než během prezenční výuky. Během online hodiny nás může stresovat například to, zda nám funguje kamera, mikrofon, zda máme klid a nikdo nás neruší. S těmito stresory se během prezenční výuky nesetkáme. Naopak se setkáme ale se stresory úplně jinými. A právě na to bych se chtěla v této práci zaměřit.

V teoretické části práce si popíšeme, co je to stres, jak ho dělíme, stresory a specifické stresory učitele. Definujeme si psychohygienu a k čemu taková očista duše a těla vlastně je. V té druhé části, výzkumné, se podíváme na to, jak učitelé vnímají vybrané stresory během prezenční výuky, jak se jejich pohled na ně změnil během distanční výuky, a jaké je to nyní, bezprostředně po návratu zpět do prezenční výuky s určitými opatřeními (roušky, testování žáků a učitelů).

Ke psaní této diplomové práce využiji především odborné knihy, jako například Psychologie zdraví od Jara Křivohlavého nebo Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů od Karla Paulíka. Dále budu čerpat z internetových zdrojů, odborných článků a publikací. Tématu jako je stres se věnovalo již mnoho autorů, proto možností odkud čerpat informace je více než mnoho.

TEORETICKÁ ČÁST

1 STRES

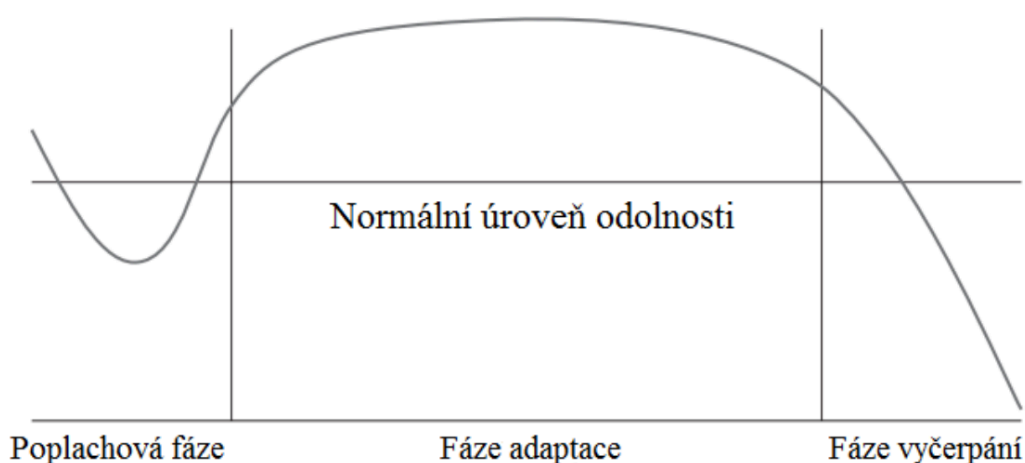
1.1 CHARAKTERISTIKA STRESU

Melgosa (1997, s. 21) ve své publikaci rozebírá původ slova stres. Po přečtení zjišťujeme, že se jedná o slovo cizí, které pochází z anglického slova „stress“. V překladu to znamená napětí, zátěž či jakýsi tlak. Pokud si představíme, jak se cítíme, když zažíváme stres, uvědomíme si, že jsou tato slova naprosto vystihující. Jestliže se zaměříme na slovo „stress“ ještě hlouběji, zjistíme, že pochází ze starého francouzského slova „estrecier“, což překládáme jako přinutit či nutit. Avšak i toto francouzské slovo je již odvozené, a to konkrétně z latinského slova „strigo, stringere, strinx, strictum“. To v překladu znamená utahovat, stahovat, zadrhovat.

Na přelomu 19. a 20. století se odstartovalo soustavné experimentální zkoumání tohoto jevu. Dříve v 19. století byl stres zkoumán autory jako je například francouzský lékař Claude Bernard, který se zabýval svou teorií vnitřního prostředí. Na tuto teorii navázal americký fyziolog Walter Cannon, který svůj výzkum zaměřil na zvířata. Konkrétně na to, co se děje s jejich fyziologickými funkcemi v moment, kdy jsou tváří v tvář stresu. Cannon zvířata vystavoval nepříjemným situacím, jako je nadměrný hluk nebo například nadměrné teplo. Walter Cannon tak doplnil Bernardovu teorii a obohatil ji svými poznatky, jako například pojmem sympatický nervový systém. Ten se zabývá tím, co se děje uvnitř našeho organismu, pokud zažíváme stresovou situaci. Jeho výrazná aktivace je součástí poplachové reakce – stres. Dále poukázal na dva odlišné způsoby zvládnutí stresu, a to na boj nebo útěk, známé také jako *fight or flight*. Pokud zvíře cítilo, že stres dokáže ustát, bojovalo s ním. V moment, kdy se stres stával nesnesitelným, se zvíře pokusilo o útěk (Schreiber, 1992, s. 19–23).

Mezitím podle Křivohlavého (2009, s. 166) podobnými pokusy nechal svá zvířata, především psy, procházet i I. P. Pavlov. Ten psy vystavoval situacím, které dnes nazýváme jako stresové. A to tak, že pokud pes viděl čtverec, znamenalo to, že dostane nažrat. Když se mu však zobrazil obdélník, znamenalo to pro psa to, že dostane elektrickou ránu. Pavlov však postupně zmenšoval rozdíl mezi čtvercem a obdélníkem. Pes tudíž nerozeznával, kdy je exponován čtverec a kdy obdélník, proto nebyl připraven ani na jednu z dvou možných situací.

Za otce moderního výzkumu stresu je považován Hans Selye. Tento lékař a psycholog narozený v Rakousko-Uhersku navázal na Cannonovu výzkumnou práci. Zaměřil se na rozlišení a popsání další fáze stresové reakce, kterou pojmenoval jako obecný adaptační syndrom se zkratkou GAS, v překladu General Adaptation Syndrome. GAS rozdělujeme na tři fáze, viz. obrázek číslo 1. První fáze je takzvaná poplachová fáze, ve které dochází k vyhlášení poplachu, přičemž se mobilizují všechny obranné možnosti organismu. Právě zde je organismus připraven k již zmíněné situaci „boj, nebo uteč“. Poté následuje druhá fáze, a to fáze rezistence (adaptace). Tato fáze nastává v momentu, kdy není možné využít „boj, nebo uteč“. Toto stádium je energeticky náročné, na daný stav si postupem času zvykneme. Boj organismu se stresem je vyrovnaný, proto se může jednat o dlouhodobý stav. Třetí fází je fáze vyčerpání. Zde dochází k selhání organismu v boji se stresem, nedochází k vyřešení stresové události. To se může projevit například psychosomatickým onemocněním, psychickými poruchami, ale také syndromem vyhoření. Tímto objevem poukázal Selye na civilizační nemoci (Křivohlavý, 2009, s. 167–168).



Obrázek 1 – GAS (Rice, 2012, s. 24)

Podle Křivohlavého (2009) výše zmínění autoři zakládali svůj výzkum především na chování zvířat, což jim bylo později vytýkáno. Jejich následníkem, který se zhostil úkolu studia zvládnání těžkých situací na lidech, byl Richard Lazarus. Tento americký psycholog se zaměřil na dění v psychice člověka, který se dostává do těžké životní situace. Své pozorování zformuloval do modelu dvojího zhodnocování situace ohrožení. Prvotní zhodnocení zvažuje

situaci z hlediska ohrožení jako je vlastní existence, zdraví nebo sebehodnocení. Bral v potaz to, co se může stát. Druhotné zhodnocení se zabývá možnostmi, jak zvládnout danou situaci, jak se ubránit ohrožení. Lazarus si mimo jiné uvědomoval i zranitelnost člověka, která je důležitá pro zhodnocování rizikového charakteru situace. Každý člověk je jinak zranitelný. Důležitými faktory jsou věk, pohlaví nebo například to, zda se člověk již v minulosti s danou situací setkal (Křivohlavý, 2009, s. 168–169).

Stres popisuje mnoho odborných definic, které definovali různí autoři. Jednu z prvních definic uvedl H. Selye (In Schreiber, 2000, s. 16) *„Stres je nespecifická (tj. nastávající po různých zátěžích stereotypně) fyziologická reakce na jakýkoliv nárok na organismus kladený.“*

Tuto definici modifikoval R. Lazarus (In Schreiber, 2000, s. 16) a zní: *„Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vypořádat, bez problémů mu čelit.“*

Křivohlavý (2009, s. 170) popisuje, že u člověka dochází ke stresu právě tehdy, když je v zátěžové situaci neboli když na něj doléhá tlak ze všech stran.

Uvádí nám i definici *„Stres je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná“* (Křivohlavý, 1994, s. 10).

Podobně stres definuje i autorka Vágnerová: *„Z psychologického hlediska lze stres chápat jako stav nadměrného zatížení či ohrožení“* (Vágnerová, 2008, s. 50).

„Stres je jakýkoliv vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, psychologický, politický), který ohrožuje zdraví některých citlivých jedinců“ (Schreiber, 2000, s. 17).

Jak již bylo zmíněno výše, Hans Selye stojí za popsáním adaptačního systému se zkratkou GAS. V tomto systému vyznačil 3 fáze, a to poplachovou fázi, fázi adaptace a fázi vyčerpání. Podle intenzity výše uvedených fází rozlišujeme dva druhy stresu, a to konkrétně distres a eustres.

Distres je v podstatě zlý stres neboli škodlivá část stresu. K distresu dochází v ten moment, kdy daný jedinec prožívá situaci, která je pro něj negativní. Jedinec se cítí ohrožen,

nevěří si, bojí se, je emocionálně vyčerpaný. Podává slabší výkony a může vznikat nebezpečí poškození organismu. Distres je tedy brán jako negativní stres.

Naopak eustres je forma příznivého stresu. Je to stres, který jedinec zažívá při nějaké radostné události, například při svatbě, při promoci a dalších příjemných událostech. Můžeme zde popsat například i to, že během eustresu jedinec mobilizuje všechny své síly, tím pádem dochází k lepšímu výkonu, což mohou pocítit například sportovci. Ti při tréninku nedosahují zdaleka takových výkonů jako při závodech, kdy jim záleží na výsledku. Sice prožívají stres, ale ten kladný, který jim pomůže k lepším výsledkům (Křivohlavý, 2009, s. 171).

Podle intenzity stresové reakce uvádí Křivohlavý (1994) rozdělení stresu na hypostres a hyperstres. Jedná se o kvantitativní hledisko. Hypostres je slabší forma stresu, je zvládnutelný. Pokud na jedince ale působí dlouhodobě, může dojít ke zvratu a mít na zdraví jedince negativní vliv. Naopak u hyperstresu hovoříme o stresu, který je nadměrně vysoký. Pro jedince je těžké se stresu přizpůsobit a zvládnout ho. Tím dochází ke zhroucení, následky jsou jak psychické, tak fyzické.

Dále rozlišujeme dva typy stresu podle toho, jak dlouho trvají, a to akutní stres a chronický stres. Akutní stres, na rozdíl od chronického, trvá pouze několik minut či hodin. Převládá zde aktivace sympatoadrenální osy se zkratkou SAS a osy hypotalamus – hypofýza – nadledvina se zkratkou HHN. Tělo se pak dostává do takzvaného stavu přežití. Aktivují se systémy jako nervový, kardiorepirační, endokrinní a pohybový. Naopak činnosti trávicího, reprodukčního a vylučovacího systému jsou potlačeny. Chronický stres, jak již bylo naznačeno, trvá týdny, měsíce, ale i roky. Zde dochází k aktivaci dlouhodobějších nervových, hormonálních a imunologických systémů. Tento stres vzniká sjednocením informací pomocí serotoninu v limbickém, hypotalamickém, hypofyzárním a nadledvinkovém systému. Chronický stres negativně přispívá k potlačení růstu a sexuálních funkcí. Ženy mají větší problém s početím dítěte a muži s produkcí testosteronu a dostatečnou erekcí. Během stáří jsou také pozorovány vyšší hladiny stresových hormonů i v případě, že je jedinec v klidovém stavu (Bartůňková, 2010, s. 18–19).

1.2 PŘÍZNAKY STRESU

Příznaky stresu jsou různorodé, proto není jednoduché je identifikovat. Člověk na sobě cítí určitou změnu, necítí se ve své kůži, a proto vyhledá odbornou pomoc.

Již bylo odborníky sestaveno několik seznamů s příznaky stresu, bylo jich však tolik, že Světová zdravotnická organizace se zkratkou WHO došla k dohodě o tom, co je pro stres příznačné. Tento seznam se skládá ze tří druhů příznaků, a to: fyziologických, psychologických a behaviorálních. Poslední skupina tedy behaviorální je tou nejcitlivější (Křivohlavý 2010).

Křivohlavý (2010 s. 22–24) ve své knize uvádí tyto tři výše zmíněné typy. Prvním z nich jsou fyziologické příznaky. Mezi ně se řadí:

- bušení srdce
- úporné bolesti hlavy
- zvýšené svalové napětí
- bolesti a pocity svírání za hrudní kostí
- nechutenství a plynatost
- křeče v břiše
- častá nutkavost močení
- ztráta sexuálního zájmu
- u žen změny v menstruačním cyklu
- migréna
- kožní problémy (vyrážky)
- nepříjemné pocity v krku (stažené hrdlo)
- dvojité vidění

S těmito příznaky se jistě každý jedinec už někdy v životě setkal. Tyto příznaky patří k těm hojnějším.

Dalším druhem příznaků, které jsou uvedeny v seznamu WHO a takéž v knize Křivohlavého (2010), jsou příznaky psychologické. Ty se projevují v našem duševním životě.

Zařazujeme sem:

- prudké a výrazné změny nálad – což může znamenat, že se jedinec ze stavu radosti dostane ve velmi rychlé době do stavu smutku.
- zvýšená podrážděnost, úzkostné stavy
- přecitlivělost
- nadměrné pocity únavy
- nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický vzhled
- neschopnost projevit city a emoce
- potřeba být sám, vyhýbání se druhým

Třetí a poslední skupinou druhů příznaků jsou behaviorální příznaky. Ty se objevují v našem chování a jednání. Křivohlavý (2010) popisuje ve své knize tyto příznaky:

- nerozhodnost
- problémy s usínáním a spaním
- neustálé nářky a bédování
- ztráta chuti k jídlu
- zvýšená nepozornost
- zvýšená snaha vyhnout se svým povinnostem
- zvýšené množství vykouřených cigaret
- zvýšený příjem alkoholu
- větší závislost na drogách všeho druhu

Všechny uvedené příznaky jsou z hlediska krátkodobosti méně škodné. Avšak pokud nedojde k zásahu odborné pomoci, může dojít až k trvalým následkům a zdravotním potížím. Dokonce může dojít i k vybudování závislosti na nikotinu, alkoholu či drogách

všeho druhu. Co všechno může stres negativně ovlivnit podle Křivohlavého (2010 s. 26–27):

- kardiovaskulární systém
- činnost imunitního systému
- svalový systém
- dýchání
- reprodukční systém

Stres obecně funguje jako spouštěč dalších nemocí. Proto pokud si je jedinec vědom toho, že se u něj vyskytuje nějaký z výše uvedených příznaků, neměl by to brát na lehkou váhu, a měl by vyhledat odbornou pomoc. Přehlížení problému by mohlo vést k závažnějším zdravotním problémům.

1.3 STRESORY

Stresor je jakýkoliv podnět, který v nás vyvolává stres. Míček, Zeman (1997, s. 14) definují stresor jako „faktor, kterým je proces stresu vyvoláván nebo vytvářen“.

Stresory dělíme podle různých kritérií. Každý autor uvádí své rozdělení a má k tomu jiné názory. Rozdělení stresorů v této podkapitole je na základě vybraných autorů.

Kliment (2014, s. 19) dělí stresory ve vztahu k jedinci, a to konkrétně na

- vnitřní – mezi vnitřní stresory řadíme nemoc, únavu, bolest, kterou prožíváme.
- vnější – do vnějších stresorů řadíme například hluk, teplo, zimu, přírodní katastrofy.

Paulík ve své publikaci (2010, s. 43) zmiňuje dělení stresorů podle jejich délky působení na:

- krátkodobě působící – trvají pouze chvíli, můžeme sem zařadit například neúspěch, bolest.
- dlouhodobě působící – trvají dlouhodobě. Může to být například dlouhodobý stres v rodině, nevyřešený problém, nemoc, vojenská mise.

Křivohlavý (1994 s. 12) ve své publikaci popisuje i dělení lékaře H. Selyeho, který rozdělil stresory na:

- fyzikální – mezi fyzikální stresory patří například jedy, skoro jedy, viry, bakterie.
- emocionální – emoce jako je například strach, úzkost, nenávisť, zármutek.

Podle Bartůňkové (2010 s. 16) dělíme stresory podle jejich povahy na:

- fyzikální – Bartůňková sem zařazuje stresory jako je teplo, zimu, hluk, vibrace.
- biologické – souvisejí s našimi biologickými potřebami jako je hlad, žízeň, bolest, potřeba dojit si na toaletu.
- chemické – jedy, alkohol.
- psychosociální – řadíme sem úzkost či strach ze smrti, z nemoci.

U Bartůňkové si můžeme všimnout, že vycházela z rozdělení H. Selyeho. Bartůňková uvádí fyzikální, biologické a chemické stresory. H. Selye má pro tyto stresory jednu skupinu a to fyzikální, kam řadí podobné stresory jako Bartůňková do výše zmíněných tří skupin. Dále oba zařazují stresory spojené s emocemi. Tuto skupinu nazývá H. Selye jako emocionální, zatímco Bartůňková ji pojmenovala jako psychosociální.

1.4 VYMEZENÍ SPECIFICKÝCH STRESORŮ UČITELSKÉ PROFESE

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

Paulík (1999) ve své knize píše o vysoké náročnosti učitelské profese. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, mnohdy dokonce vyšší než u jiných profesí. Učitelská profese je skutečně náročná. Učitelé čelí velkému nátlaku zvenčí. Tím chápeme nátlak od rodičů a veřejnosti, která si myslí, že by zvládla učit své dítě doma stejně dobře, jako učitel ve škole. Z těchto důvodů se začal uplatňovat koncept učitelského stresu.

Pedagogická činnost obsahuje řadu stresorů. V knize Paulíka (1999, s. 47–49) je rozdělení stresorů učitele dle několika autorů. Do první skupiny autorů se řadí: C. Kyriacou, J. Sutcliffe (1978) či M.G. Borg, R.J. Riding (1993), kteří vnímají tyto učitelské stresory:

- špatné chování žáků
- špatné pracovní podmínky
- časový tlak
- špatná pracovní atmosféra a mezilidské vztahy

Další učitelské stresory jsou dle A. Furnhama a M.A. Payne (1987) a jsou to konkrétně:

- zvládnání času
- struktura autority
- chování žáků
- profesionalita
- jistota kompetence
- byrokratické obtíže
- interpersonální vztahy
- materiální pracovní podmínky

V práci C.J. Traverse a C.L. Coopera (1996) jsou příčiny učitelského stresu členěny na:

- nadměrná pracovní zátěž
- nejednoznačnost role
- špatné vztahy na pracovišti
- problémy v kariéře
- nedostatky v organizační struktuře a klimatu
- nežádoucí prolínání závažnějších problémů ve škole i v životě mimo školu

C.J. Traverse a C.L. Cooper uvádějí ještě další možný pohled vzniku stresu ve škole. Tento pohled navazuje na již zmíněné členění. Za podstatné považují:

- potenciální profesní stresory
- hodnocení
- reálné stresory
- copingové strategie
- učitelský stres
- chronické symptomy
- individuální charakteristika učitele
- potenciální mimopracovní stresory

Dalším autorem, který se zabývá učitelským stresem je L. Míček. Ten ve své knize (1997 s. 61–74) člení zdroje učitelského stresu takto:

- příliš mnoho povinností, nedostatek času – učitel i po příchodu z práce má co dělat. Ať už si dělá přípravu na další hodiny, vymýšlí testy či opravuje různé úkoly, je toho opravdu dost. Jedinec poté nemá už téměř žádný čas pro sebe. Je přepracovaný.
- stresory související se žactvem a rodiči žáků – můžeme tím rozumět například velký počet žáků ve třídě, nezáměr dětí o učení a mnohdy i nezáměr rodičů o své vlastní dítě. Dále sem mohou spadat kázeňské problémy, jako je například šikana ve třídě apod.
- vztahy v kolektivu a k nadřízeným – ne vždy si s každým padneme do oka. Pokud sdělíme například kabinet s někým, kdo nám není sympatický apod., může to dělat dusnou atmosféru. Dále sem můžeme zařadit nespravedlivého nadřízeného a s tím související problémy.
- učitel ve společnosti – učitelé jsou mnohdy společností podceňováni. Společnost vidí pouze to, že učitel má dva měsíce placeného volna, kdy nemusí nic dělat. Vůbec si ale neuvědomují to, že pokud by učitel tyto prázdniny neměl, přišel by velmi rychle syndrom vyhoření. Obecně postavení učitelů je na velmi špatné úrovni.

2 DISTANČNÍ VÝUKA

Již v úvodu práce jsme poukázali na to, že s pojmem distanční výuka se setkáváme především na vysoké škole. Tušíme, že do minulého roku si moc učitelů, dětí ani rodičů nedokázalo představit, jak taková distanční výuka probíhá na základní škole. Není se čemu divit. Podle Zlámalové (2008, s. 17) je distanční výuka jakási multimediální forma řízeného samostatného studia. V tomto typu výuky dochází k fyzickému oddělení vyučujících od vzdělávaných. Velkou roli zde hraje multimediálnost, která je potřebná k fungování distanční výuky. Nutností je využití všech dostupných technických prostředků, díky kterým může vyučující komunikovat se studenty, prezentovat jim učivo, průběžně je hodnotit a směřovat je správným směrem.

2.1 ZÁKLADNÍ PRINCIPY DISTANČNÍ VÝUKY

Mezi základní principy distanční výuky se zkratkou DiV patří podle Zlámalové (2008, s. 19–20) individualizace a flexibilita, samostatnost, multimediálnost a podpora studujících.

- Individualizace a flexibilita studia spočívá v pružnosti a v rozsáhlosti studijních možností. Učitelům to dává možnost změnit či aktualizovat obsah a rozsah učiva. Jedná se o takové fungování za pochodu.
- Samostatnost spočívá v tom, že studenti pracují individuálně na zadaných úkolech. Poté následuje zpětnovazební informace o tom, zda student danou látku pochopil a umí ji aplikovat. Student má tu výhodu, že jede podle vlastního tempa, sám si může práci rozvrhnout a naplánovat podle svých možností. Učivo na sebe logicky navazuje a tvoří tak komplexní jednotku.
- Multimediálnost v dnešní době již není takovým problémem. Existuje mnoho platforem, kde se žáci a učitelé mohou potkávat. Nezbytným faktorem je mít počítač s dobrým internetovým připojením, webkameru a mikrofon. Nabízí to i individuální komunikaci učitele se studentem. V daný čas se oba připojí na předem domluvené platformě, kde spolu poté komunikují.
- Podpora studujících je velmi důležitá, abychom udrželi motivaci studentů. Žáci musí cítit, že i přesto, že se nevidíte ve třídě o ně máte zájem a jste jim kdykoliv

nápomocní. A i nadále vám záleží na jejich výsledcích a na tom, aby jim práce dobře šla. Velkou podporou pro studující je i to, že vědí harmonogram studia. Znají data svých předmětů, zkoušek či konzultačních hodin.

I přesto, že DiV charakterizujeme jako řízené samostatné studium, neznamená to, že je studující samoukem. Po celou dobu DiV je potřeba spolupráce studenta s vyučujícím.

2.2 SROVNÁNÍ SAMOSTUDIA A ŘÍZENÉHO PREZENČNÍHO STUDIA

DiV má mnoho výhod i nevýhod. Zlámalová (2008, s. 32) uvádí tabulku, kde rozebírá výhody a nevýhody jednotlivého typu studia.

Tabulka 1 – srovnání samostudia a řízeného prezenčního studia (Zlámalová, 2008, s. 32)

Samostudium		Řízené prezenční studium	
-	+	+	-
Doma se nemohu pořádně soustředit, není klid ani čas na učení, chybí mi prostor k učení	Studuji doma, nemusím nikam docházet, ušetřený čas mohu věnovat učení	Mám jasně stanovený čas kdy se věnuji studiu. Výuce podřizuji svůj denní režim, soustředím se a vše ostatní jde stranou	Musím do výuky docházet nebo dokonce dojíždět, to mi zabírá čas
Nemám okamžitou kontrolu, zda postupuji správně	Sám si volím postup studia	Pedagog mi pomáhá vybrat nejlepší postup studia a kontroluje mě v průběhu výuky	Nemohu si sám volit postup studia ani se cíleně více věnovat obsahovým pasážím, které jsou pro mne důležité nebo mne více zajímají
Nic mě nehoní, tak postupuji pomalu	Studuji podle svého denního rytmu	Pedagog volí rytmus studia a usměrňuje jej tak, aby bylo možné jej ve stanoveném čase zvládnout	Nemohu postupovat podle svého rytmu, ostatní mne zdržují nebo naopak nestíhám
Nemám s kým bych se radil v průběhu studia a konzultoval s ním problémy	Musím se mnohem více snažit a to, co si sám zjistím, si lépe pamatuji	Mohu se pedagoga zeptat na otázky, které se vynořují při studiu, tedy okamžitě	Nechci ostatní zdržovat dotazy a obtěžovat svými problémy, bojím se zeptat přede všemi, abych nevypadal jako hlupák apod.
Nemám, s kým bych se mohl porovnat v průběhu studia	Spoléhám sám na sebe, nikdo mně neruší a nezdržuje tím, že pomaleji chápe, zbytečně se opakuje apod.	Mohu se poradit se svými spolužáky a vidím, jak jsem v porovnání s nimi úspěšný	Ostatní studující mě rozptylují a zdržují

2.3 PŘÍSTUPY UČITELŮ K DISTANČNÍ VÝUCE

S příchodem pandemie Covid-19 musela Česká školní inspekce se zkratkou ČŠI zareagovat na uzavření škol a přechod tříd do DiV. Po celou dobu ČŠI sledovala a vyhodnocovala fungování a efektivnost distančního vzdělávání na školách.

Na začátku pandemie panovala nejednotnost mezi školami, především proto, že se jednalo o novou situaci, na kterou nebyl nikdo připraven. Z počátku se jednotlivé školy musely s fungováním DiV samy vypořádat. Docházelo kvůli tomu k těmto problémům, které jsou uvedeny na stránkách ČŠI:

- v mnoha případech žáci nekomunikovali s učiteli
- nezájem na online hodinách ze strany žáků
- absence IT vybavení
- nedostatečné připojení
- nízká motivace žáků
- nulová podpora ze strany rodičů (ČŠI, 2020)

ČŠI na základě získaných dat a informací vytvořila Desatero pro efektivní distanční výuku v době karantény. Jedná se o jednoduchý přehled, který pomáhá školám stanovit priority pro úspěšné zvládnutí DiV. Zaměřuje se na následující body:

- větší důraz na komunikaci mezi vedením školy a podřízenými
- větší spolupráce mezi učiteli a kladení důrazu na roli třídních učitelů
- evidence tematických plánů a jejich sdílení
- jednotná platforma
- okamžité sdílení upraveného rozvrhu, přesně daný harmonogram
- učitel musí být vidět a slyšet -> být k dispozici žákům
- aktivita žáků (zapnuté kamery, aktivní účast)
- zařazování skupinové práce
- jednotné hodnocení žáků (kritéria)

- komunikace s rodiči (ČŠI, 2021)

Velký podíl na fungování distanční výuky mají právě učitelé a jejich přístup. Vzhledem k faktu, že učitelskou profesi vykonávají různé věkové kategorie, hraje i to podstatnou roli v přístupu. Při DiV je nejdůležitějším prvkem ovládní technologií, což se u některých učitelů nejen starší generace ukázalo jako velký problém. Následující odstavce vycházejí z odpovědí 602 dotazovaných učitelů. Tento výzkum provedla Česká školní inspekce v roce 2020.

Podstatou fungování byla komunikace mezi učitelem, žákem a jeho rodičem. Nejvíce využívaným prostředkem ke komunikaci byla e-mailová korespondence. Dále pak probíhala komunikace skrze platformy jako je MS Teams či Google Classroom. Nejméně probíhala komunikace skrze školní platformy jako je například Bakalář či Intranet. Při srovnání e-mailové korespondence a platformem jako je MS Teams či Google Classroom dochází ke značným rozdílům. Komunikace přes e-mail neprobíhá živě, není zde přímá interakce učitele s žákem. Jedná se pouze o jednostrannou komunikaci ze strany učitele, kdy učitel pošle danou látku, kterou si žák následně sám zpracuje. To samé s úkoly. Tím pádem dochází k samostudiu, kdežto přes výše zmíněné platformy lze komunikovat živě tváří v tvář. Je zde možná jak komunikace s jednotlivcem, tak i s celou třídou. Tato výuka se nejvíce přibližuje běžné prezenční výuce (ČŠI, 2020, s. 14–15).

Jak uvádí ČŠI (2020, s. 15), z výpovědí učitelů vyplývá, že většina z nich neslevila ze svých nároků a požadovala po žácích stejný rozsah učiva jako během prezenční výuky. To se však pro děti, ale i jejich rodiče, stávalo téměř nemožným. A to především proto, že rodiče nemají trpělivost a mnohdy také kompetence k vysvětlení dané látky či učiva. Vede to také ke snížené efektivitě.

Během distanční výuky mnohdy docházelo k probírání nového učiva, nikoliv opakování toho starého. Pouze okolo 30 % učitelů dávalo důraz na opakování staré látky. Zbytek se věnoval probrání nové látky, což bylo velmi problematické jak pro žáky, tak pro jejich rodiče, a to především u žáků prvního ročníku, kdy se učí se učit (ČŠI, 2020, s. 15).

Na základě zjištění ČŠI (2020, s. 16) se velké procento učitelů prvního stupně, konkrétně 75 %, na začátku nového roku, kdy výuka probíhala už v prezenčním stylu, věnovalo doplnění případných neznalostí a upevnění znalostí. 31 % učitelů volilo metodu doučování.

Tím učitel získal okamžitou zpětnou vazbu o znalostech žáka. Avšak tato metoda byla pro oba zúčastněné časově náročná, protože se odehrávala po vyučování v odpoledních hodinách. Pouhých zbylých 7 % učitelů volilo individualizovaný obsah pro žáky, kteří učivo nezvládali. Tato metoda však přenáší veškerou zodpovědnost na žáka, což bývá mnohdy problematické.

Další otázka, na kterou učitelé odpovídali se týkala zvládnání rozsahu vzdělávání během školního roku. Naprostá většina učitelů zvolila odpověď, že předpokládá, že zvládne probrat vše z osnov daného ročníku. Zároveň ale předpokládají, že se ve výuce objeví vzdělávací obsahy i z předchozího ročníku, které nebyly probrány ve škole nýbrž doma za počítačem. Vzhledem k tomu, že nedošlo k žádné zásadní redukci učiva, je nutné dohnat vše, co se nestihlo (ČŠI, 2020, s. 17).

ČŠI (2020, s. 19) dospělo k pozitivnímu zjištění, že DiV vedla například k:

- posílení vazeb mezi žáky
- třídní učitelé prohloubili vztahy s žáky
- třídní učitelé se snažili více poznat rodinu daného žáka a tím porozumět jeho potřebám a možnostem

3 PSYCHOHYGIENA

3.1 POTŘEBY PSYCHOHYGIENY

„Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy“ (Míček, 1984, s. 9).

Učitelské povolání je doprovázeno velkou psychickou zátěží. Jedná se o jedno z nejvíce stresujících povolání. V Pracovním řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení, ve vyhlášce 263/2007 Sb., který je uveden na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se zkratkou MŠMT jsou vypsány následující povinnosti, které musejí pedagogičtí pracovníci plnit dennodenně:

- jednat v souladu s pravidly slušnosti a s výchovným posláním
- dodržovat pracovní dobu
- vykonávat výchovně vzdělávací činnosti s přihlédnutím k ochraně žáků
- vychovávat žáky
- sebevzdělávat se
- dodržovat učební plány, osnovy, rámcově vzdělávací plány
- vykonávat dozor nad žáky ve škole i na školních akcích mimo půdu školy
- být diskrétní a udržovat mlčenlivost o skutečnostech týkajících se osobních údajů žáků
- informovat žáky o jejich výsledcích
- spolupracovat se zákonnými zástupci
- spolupracovat s ostatními zaměstnanci školy jako je výchovný poradce, školní psycholog apod.

Jak je vidět z bodů výše, učitelé potřebují dodržovat hygienu. Pokud by nedocházelo k očištění duše i těla pomocí relaxace a dalších technik, mohl by přijít syndrom vyhoření, který je pro učitele velkým strašákem.

Ve světové literatuře se objevuje řada pojetí a definic pro pojem syndrom vyhoření. Mnohdy se tato pojetí a definice liší, shodují se ale v následujících bodech, které ve své publikaci uvádějí Kebza, Šolcová (2003, s. 7–8):

- jedná se o psychický stav, stav vyčerpání
- vyskytuje se především u takových povolání, jejichž podstatnou složkou je práce s lidmi
- tvoří jej řada psychických symptomů, ale také fyzických a sociálních
- u jedince se objevuje kognitivní vyčerpání, nechutí jít do práce, celková únava
- tyto projevy vycházejí z chronického stresu

3.2 PSYCHOHYGIENICKÉ PŘÍSTUPY

Jak uvádí Paulík (2010), existuje mnoho různých způsobů, jak rozvíjet psychickou odolnost vůči stresu. Jestliže se posiluje psychická odolnost, znamená to, že člověk je méně zranitelný a lépe zvládá stres. Podle Paulíka (2010, s. 155–198) je základních těchto několik postojů:

- Sebeovládání a seberozvoj – čím lépe sám sebe člověk zná, tím lépe se mu se sebou samým pracuje. Jestliže vezmeme život do vlastních rukou a přestaneme životem pouze proplouvat a nechávat vše náhodě, můžeme začít věci systematicky a racionálně řídit. Člověk nebude pouze čekat na to, jaké stresory mu život přinese, ale začne je sám kontrolovat.

Je dobré zaměřit se sám na sebe. Umět si odpovědět na otázku jako je: „V čem jsem dobrý?“ „Co mi jde?“ „V čem bych se měl zlepšit?“ apod. Je dobré umět se pozorovat a hodnotit. Pokud tohle dokážeme, zvládneme se mnohem lépe ovládat. Jestliže si stanovíme cíle, můžeme se rozvíjet takovým směrem, který nás k těm cílům dovede.

- Režim práce a odpočinku – častým stresorem je pracovní zátěž. Dotyčný je přepracovaný a nestíhá odpočívat. To však vede k závažným problémům ať už psychickým, tak fyzickým. Je velmi důležité umět odpočívat. Udělat si pauzu mezi

činnostmi, během kterých budeme myslet na jiné věci a zkrátka vypneme. Jak uvádí Paulík (2010, s. 181–182), velmi podstatné je dodržování biorytmů.

Velmi důležitým prvkem je spánek. Spánek tělu umožňuje regeneraci sil a odpočinek. Podle toho, jak moc je aktivní mozek či další orgány, rozlišujeme dvě základní spánkové fáze, a to REM fázi a non REM fázi. REM je zkratka pro rapid eye movements, což překládáme jako „rychlé pohyby očí“. REM fáze je považována za fázi, ve které prožíváme slabší spánek. Během tohoto spánku se nám zdají sny, dochází k pohybům končetin a obličeje a srdeční frekvence se zvyšuje na úroveň bdělého stavu.

Non REM je fáze hlubšího spánku. Během této fáze dochází k útlumu mozkové činnosti. Během noci se u dospělého člověka tyto fáze střídají. Vhodné je spát 7-9 hodin denně.

Aby byl spánek kvalitní, je důležité dodržování určitých podmínek, v nichž spíme. Jednou z podmínek kvalitního spánku je například vhodné prostředí. To Paulík (2010, s. 181–182) popisuje jako místo, kde je klid, tma a dostatek čerstvého vzduchu s teplotou okolo 16-18°C. Mezi další důležité aspekty patří správná matrace, lehké oblečení a přikrývka, chození spát v pravidelnou hodinu, omezení jídla 3-4 hodiny před spánkem, vyhýbání se kofeinu a alkoholu ve večerních hodinách.

- Time management – často slyšíme, že je někdo ve stresu, protože nestíhá. Nemá čas na zadané úkoly z práce, na domácnost, natož ještě sám na sebe. Proto je velmi důležité, umět si čas rozvrhnout a nakládat s ním hospodárně. Tímto problémem se zabývalo již mnoho autorů v nespočtu knih. Jak píše Paulík (2010, s. 182–185) jde o to, umět si říct, co je pro mě důležité a čemu chci obětovat svůj čas. Souvisí s tím i již zmíněný seberozvoj. Pokud víme, čeho chceme dosáhnout, zaměříme na to více svého času.

Jestliže chceme být dobří v tzv. time managementu, musíme zvážit optimální rozložení času do nezbytných oblastí našeho života, ať už se jedná o zaměstnání, rodinu, či sociální aktivity.

Paulík (2010, s. 184–185) uvádí pět užitečných zásad racionálního nakládání s časem.

1. Neodsouvat věci na později. Zbytečné odkládání věcí nikam nevede, protože tyto věci pak před sebou suneme jako balvan.

2. Naučit se říkat druhým „NE“. Pokud nás někdo o něco žádá, a nám se to zdá jako neoprávněné a znamenalo by to pro nás velkou časovou zátěž, musíme to odmítnout pro naše vlastní dobro.

3. Přenést své úkoly na někoho jiného. Je důležité umět rozhodnout, jaký z mých úkolů by mohl udělat někdo jiný.

4. Plánování porad, které jsou prostředkem time managementu.

5. Oprostit se od neefektivních návyků z minulosti (chození pozdě, opakování již řečeného, řešení neřešitelných problémů).

- Tělesná cvičení – prospívají tělu samozřejmě jak fyzicky, tak i psychicky. Díky cvičení se zlepšuje spánek, zvyšuje se dobrá nálada, zlepšuje se pozornost, snižuje se úzkost, deprese či stres, předchází se bolesti hlavy apod.

Důležitým faktorem při cvičení je správné dýchání. Lidé mnohdy dýchají špatně i při běžných činnostech, natož při cvičení, kdy dochází k zadýchání se.

Tělesná cvičení dělíme podle příjmu kyslíku na aerobní a anaerobní.

Aerobní cvičení je taková aktivita, která je prováděna po delší časovou dobu, střední intenzitou se zvýšenou tepovou frekvencí. Řadí se sem sporty jako je cyklistika, spinning, plavání, jogging (=nezávodní, kondiční běh) či aerobic.

Naopak anaerobní cvičení má podstatu v intenzivním vyvinutí značné síly. Jedná se mimo jiné o cvičení za nedostatečného příjmu kyslíku, proto trvá většinou v rozmezí několika sekund až 2 minut. Řadíme sem nevytrvalostní aktivity (Paulík, 2010, s. 185–190).

- Otužování – je koupání se ve velmi studené vodě mnohdy v silných mrazech. V posledních letech se stala tato aktivita velmi oblíbenou. Při otužování se jedná o postupné vystavování organismu podmínkám, kterým bychom se za běžných

okolností vyhýbali. Jak uvádí Paulík (2010, s. 190–191), jedná se o postupné přivykání, tzv. habituaci. Tímto přivykáním snižujeme citlivost na konkrétní podnět.

- Relaxační techniky – jakákoliv relaxační technika je jednou z dalších možností řešení situace, kdy prožíváme stres. Během relaxace se jedinec soustředí pouze na jednu určitou věc, kterou může být například jeho dech nebo jeho tělesné pocity. Vše ostatní jde stranou a ustupuje do pozadí. Aby byla relaxace účinná, musíme se na ni dobře připravit, mnohdy musíme vyhledat odborníka, který nám pomůže. Naším cílem je naučit se záměrně si navodit relaxaci, a nečekat pouze na to, až se samovolně dostaví. K tomu nás učí různé techniky.

K jedné z nejznámějších relaxačních technik patří Schultzův autogenní trénink. Autorem je Johannes Heinrich Schultz, který se opírá o poznatky vzájemné souvislosti psychického a svalového napětí a fungování vegetativní nervové soustavy. Tento trénink by se měl provádět v klidném, nerušeném prostředí, kde je jedinec v absolutním klidu a nic ho nevyrušuje. Může se provádět buďto v leže či v sedě se zavřenýma očima. Na začátku je důležité soustředit se na klid. Jedinec postupně nacvičuje a procvičuje pocit tíže v končetinách, pocit tepla, regulaci dechu, činnosti srdce, regulace vnitřních orgánů a pocit příjemného chladu čela. V tomto případě mluvíme o tzv. nižší formě autogenního tréninku.

Vyšší forma autogenního tréninku navazuje na nižší formu. Podmínkou je, aby jedinec předchozí nižší formu zvládal a uměl dosáhnout relaxovaného stavu. Jedinec se soustředí na vyvolání představy různých předmětů, barev nebo osob. Klade si otázky, vytváří a fixuje si svá předsevzetí.

Další technikou je Jacobsonova progresivní relaxace. Tato technika je odlišná od Schulzova autogenního tréninku, vychází z jiných principů, ale psychofyzilogické vztahy se uplatňují i zde. I při nácvičku této techniky potřebuje mít jedinec klid, provádí se vleže či vsedě, kdy jedinec nacvičuje volní ovládnutí uvolnění svalů. Představuje si různé obrazce a zařazuje i řečové cviky.

Podle Paulíka (2010, s. 194–195) je meditace jednou z dalších možností, jak bojovat proti stresu. Medituje se v klidném prostředí, jedinec se pokouší o dosažení vnitřní

rovnováhy a vyšší harmonie svých pocitů. Na své myšlenky nahlíží s nadhledem, oproštuje se od nepodstatných věcí.

Pokud chceme začít s meditací, je nejlepší navštívit nějaký kurz, který vede odborník. Dále jsou dostupná různá meditační CD, která můžeme poslouchat v prostředí našeho domova. Tyto nahrávky nás provedou celou meditací.

Jóga se jako další řadí mezi relaxační techniky. Jedná se o soubor cvičení, sloužící k ovládnutí těla i duše. Jóga je tu už po několik tisíciletí, a proto existuje mnoho variant/směrů jógy. Začíná se lehčími cviky a postupně se zařazují těžší. Po józe se člověk cítí uvolněný, šťastný, bezstarostný, opouští ho úzkostné pocity. Nutno říci, že tyto účinky se dostavují pozvolna, jóga vyžaduje trpělivost a morálku.

S relaxačními technikami souvisí i dýchání, které je velmi podstatnou součástí relaxačních postupů. Pro rychlé dosažení relaxace je, jak uvádí Paulík (2010), vhodné zejména hluboké dýchání do břicha. Toto dýchání však není pro člověka přirozené a běžné, a proto se musí trénovat. Paulík (2010, s. 193–194) uvádí jako příklad dechového cvičení Pfeifferovu sestavu. Tato sestava se provádí vsedě. Nejprve člověk klidně dýchá, soustředí se na svůj vlastní výdech a nádech. Poté přeměrovává svoji pozornost na své břicho, jak se zvedá a klesá. V další fázi se jedinec soustředí na spojení dechu a pohybu břicha. V poslední fázi by mělo dojít k naprostému uvolnění.

Mnohé relaxační techniky doprovází představy jedince, tzv. imaginace. Díky příjemným představám si jedinec navozuje klidnou atmosféru a zároveň prohlubuje vnitřní rovnováhu.

- Racionální výživa – jako dalšího činitele, který ovlivňuje náš celkový stav, řadí Paulík (2010, s. 196–198) racionální výživu.

Správnou cestou je jídlo rozdělené do více porcí za den, aby tělo nehladovělo a neukládalo si pak zbytečně kalorie ve formě tuku. Pokud naše strava bude obsahovat zvýšené množství cukrů, náš mozek nebude pracovat na plné obrátky a budeme se cítit unaveni. Také je důležité hlídat množství, a především složení tuků, které ve stravě přijímáme. Hodnotné a zdravé jsou nenasycené mastné kyseliny,

kteře obsahují pŕedevším plody moře a ryby, ale také rostlinné zdroje olejů, jako jsou řepkový či olivový olej, ořechy anebo avokádo. Tuky jsou též nositeli vitaminů rozpustných v tucích, proto jsou pro nás velmi důležité. Zlepšují také chuřové vlastnosti pokrmů a pomáhají nám se na delší dobu zasytit.

Naopak nasycené mastné kyseliny obsahují pŕedevším mléčné výrobky, maso a uzeniny, které bychom měli konzumovat s mírou.

Vyhýbat bychom se měli pŕedevším trans-nenasyceným mastným kyselinám, které vznikají při výrobě různých sušenek, jemného pečiva, polev a podobně. Tyto tuky způsobují zvýšení LDL cholesterolu a významně se podílí na vzniku kardiovaskulárních chorob.

Zdravý talíř by měl obsahovat jednu třetinu bílkovin ve formě masa, mléčných výrobků nebo alternativních rostlinných zdrojů bílkovin, jednu třetinu pŕílohy a třetinu zeleniny. Zelenina je bohatá nejen na vlákninu, která pomůže zasytit, ale pŕedevším na množství vitaminů a cenných stopových prvků, které si tělo neumí samo vyrobit.

V neposlední řadě musíme myslet i na zdravou pŕípravu jídel. Úprava potravin smažením a grilováním je nevhodná vzhledem ke vzniku karcinogenních látek, za zdravé se považuje vaření v páře a dušení a také konzumace syrových jídel, pŕedevším zeleniny.

Velmi důležitý a často opomíjený je také pitný režim. Dospělý jedinec by měl vypít něco kolem 2 l tekutin za den, pŕedevším čisté pramenité nebo minerální vody. Konzumace sladkých limonád nepřináší organizmu žádný užitek, naopak zbytečné cukry a aditiva se podílejí na vývoji nadváhy a zvýšené únavy.

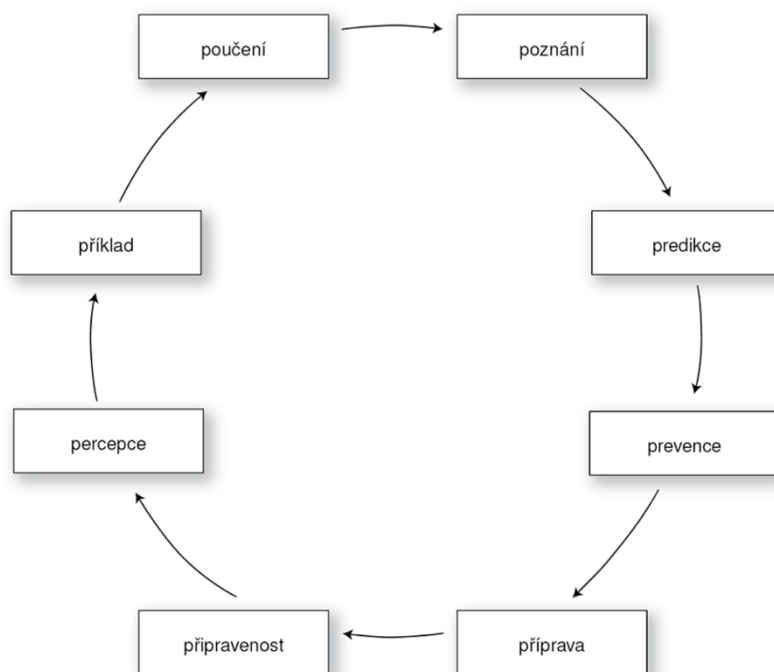
Blahutková (2005, s. 29–34) uvádí ve své knize podobné prvky duševní hygieny jako Paulík, a to:

- pohyb
- relaxace
- masáže

- hudba
- slovo
- energie
- psychostimulace
- životní styl a životní filozofie

Zajímavý přístup ke zvládnání stresu přináší Plamínek (2013, s. 146–165) v jeho publikaci. Tato metoda se nazývá Metoda 8P.

- poznání – tím, že se o stres budeme zajímat a budeme vnímat určité signály, staneme se lépe připravenými na potencionální stres.
- predikce – mnoho stresových situací se dá předpovídat.
- prevence – pokud předpovídám stresovou situaci, mohu ji za včasného uvědomění si předcházet.
- příprava – jestliže se nedá stresové situaci předejít, ale my dopředu tušíme, že přijde, můžeme se na ni a na daný stresor o to lépe připravit.
- připravenost – je to v podstatě trénink, kdy své tělo jak po fyzické, tak po psychické stránce připravíme na zvládnání stresových situací. Je důležité cvičit svoji odolnost. Pomůžeme tím především volbou našeho životního stylu.
- percepce – jedná se o to, že můžeme vědomě rozhodovat o naší reakci na určité podněty.
- příklad – jít příkladem ostatním. Ukázat jim, jak se ve stresové situaci chovat a jak na stres vyžrát co možná nejlépe.
- poučení – po každé stresové situaci je důležité zhodnocení. Umět si zhodnotit naše chování a jednání po dobu stresu. Z toho nám mnohdy vyplyne ponaučení pro příště.



Obrázek 2 – Metoda 8P (Plamínek, 2013, s. 147)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR, CÍL A METODOLOGIE

Cílem praktické části DP je zmapovat stresory učitele související s distanční výukou.

Z tohoto důvodu nás zajímalo:

- Jaké stresory vstupovaly do výkonu pedagogické práce již před DiV?
- Zda stejné stresory působily také během DiV?
- Zda jsou stejné stresory přítomné také po DiV?

Dále nás zajímala intenzita, se kterou jsou nalezené stresory spojeny, tzn.:

- Jak moc byly sledované stresory učiteli prožívány, a to před DiV, během DiV, po DiV?

Posledním záměrem praktické části DP je zachytit rozdíly v prožívání stresorů z hlediska pohlaví učitele, délky jeho praxe a stupně ZŠ, na kterém působí.

- Jaké jsou rozdíly v prožívání sledovaných stresorů mezi učiteli – muži a učitelkami – ženami?
- Jak s prožíváním sledovaných stresorů u učitelů souvisí délka jejich pedagogické praxe?
- Jaký je rozdíl v prožívání sledovaných stresorů mezi učiteli 1. stupně a 2. stupně ZŠ?

Za účelem odpovědí na formulované otázky je realizováno výzkumné šetření u učitelů základních škol.

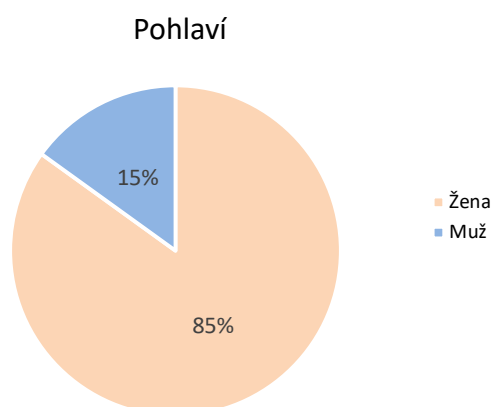
Z metodologického hlediska se jedná o smíšenou koncepci, která zahrnuje kvalitativní a kvantitativní část. V rámci kvalitativního šetření byla jako metoda sběru dat využita specifická metoda, subjektivní technika, a to konkrétně polostandardizovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Získaná data byla nahrána, doslovně přepsána a poté podrobena otevřenému kódování. Dále jsme uvedly vazby mezi kategoriemi. V zásadě se jedná o obsahově kategoriální analýzu dat.

Kvantitativní část vyžadovala vytvoření dotazníku vlastní konstrukce, který je uveden v příloze. Dotazník zahrnoval 16 položek, z toho tři otázky zjišťovaly základní informace, jako je pohlaví, délka praxe a stupeň ZŠ. Zbýlých 13 otázek se věnovalo stresorům učitele. Učitelé hodnotili stresor během prezenční výuky, v průběhu distanční výuky a bezprostředně po návratu do prezenční výuky pomocí škálové pětibodové stupnice. Dotazník byl distribuován online prostřednictvím e-mailových adres.

Sebraná data byla vyhodnocovaná prostřednictvím Microsoft Excel. V práci jsou data předkládána ve formě popisné statistiky a graficky.

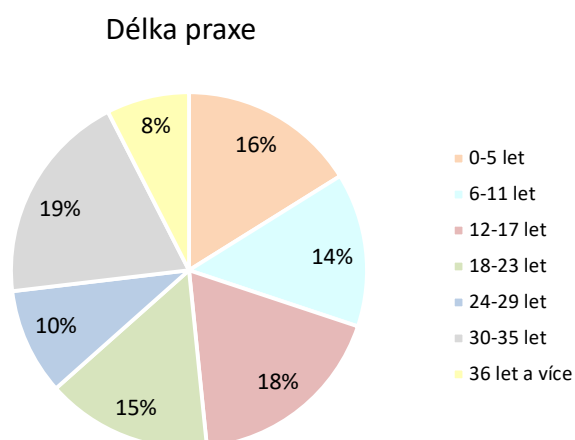
5 POPIS VZORKU RESPONDENTŮ

Dotazník byl distribuován online, rozeslali jsme ho učitelům skrze e-mail. E-mailové adresy jsme hledali na webových stránkách jednotlivých škol. Dotazník byl rozeslán do plzeňských škol, a dále například do školy v Přešticích, Mariánských Lázních, Klatovech, Dobřanech, Domažlicích, Rokycanech, Třemošné, Kaznějově, Plasích apod. Dohromady bylo posláno cca 500 e-mailů. Z těchto 500 osob si dotazník otevřelo 144 lidí, ale pouze 93 osob ho vyplnilo. Tudiž 51 učitelů si dotazník otevřelo, ale nevyplnilo.



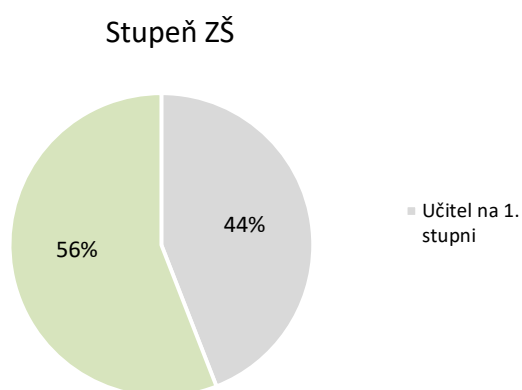
Graf č. 1 – Poměr mužů a žen

Co se týče pohlaví, není žádnou novinkou, že ve školách převládají spíše ženy. Graf znázorňuje, že dotazník vyplnilo 85 % žen, což je z počtu 93 osob 79 žen. Mužů bylo pouhých 15 %, což dělá 14 osob.



Graf č. 2 – Poměr učitelů vzhledem k délce jejich praxe

Dalším ukazatelem, který nás zajímal byla délka praxe. Z grafu je vidět, že dotazník vyplnilo nejvíce učitelů s 30-35letou praxí. Konkrétně těchto učitelů bylo 18. O pouhé procento méně, v přepočtu 17 osob, uvedlo, že jejich praxe je 12-17letá. Dotazník vyplnilo nejméně respondentů s 36 a více letou praxí, a to počtem 7. 9 respondentů uvedlo možnost 24-29 let dlouhá praxe. Zbytek se rozdělil do možností 0-5 let v praxi, a to konkrétně 15 dotázaných, dále do 6-11 let v praxi, v přepočtu 13 dotázaných, a nakonec do možnosti 18-23 let dlouhá praxe, což zaškrtnulo 14 respondentů.



Graf č. 3 – Poměr učitelů mezi prvním a druhým stupněm ZŠ

Dále jsme zjišťovali, na jakém stupni ZŠ učitelé učí. Dotazník vyplnilo 56 % učitelů z 2. stupně, konkrétně 52 osob. 44 %, v přepočtu 41 učitelů uvedlo, že jejich aprobací je učitelství na 1. stupni.

6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

6.1 IDENTIFIKACE STRESORŮ

K identifikaci stresorů učitele sloužila obsahově kategoriální analýza realizovaných rozhovorů. Cílem bylo na základě této analýzy sestavit dotazník pro učitele.

Celkem bylo z rozhovoru v rámci otevřeného kódování vygenerováno 8 kategorií, a to: míra stresu, míra konkrétního stresoru, příprava, očekávání, plán, problémy s realizací přípravy, důsledky nerealizace plánu ve výuce, důsledky nerealizace plánu ve výuce v prožívání, pocity během DiV, specifické náročné požadavky.

- Míra stresu: do této kategorie byly zahrnuty všechny výroky, kde se učitelé vyjadřovali o míře prožívaného stresu, například: „nejvíce stresuje“, „velmi stresující“, „nejvíce stresovali“.
- Konkrétní významný stresor: zde se objevují výroky jako například: „významný stresor – rodiče“, „velký stresor – IT technika“, „klíčový stresor – onemocnění“, „testování během hodiny“, „nedostatek didaktických pomůcek“.
- Příprava, očekávání, plán: tato kategorie obsahuje výroky, kde se učitelé vyjadřovali o tom, jaká měli očekávání a plány, a taktéž jak vypadaly jejich přípravy. Uvádíme zde tyto výroky: „naplánované hodiny“, „připravená hodina“, „rozdělení třídy na dvě poloviny“, „zpětná vazba“.
- Problémy s realizací přípravy: u této kategorie se vyskytly výroky trojího rázu, a to časový stres během DiV, IT dovednosti a Covid-19 opatření. U časového stresu vnímáme výrok: „nestíhám všechny aktivity“. U IT dovedností se objevovaly výroky jako: „obávám se práce na PC, abych si na něco omylem neklikla“, „dlouhé učení se s IT technikou“. Kvůli Covid-19 a opatřením s ním spojenými obsahuje tato kategorie následující výroky: „musím opustit školu, kvůli pozitivnímu testu, nemám připravené věci pro jiného učitele“, „testování během hodiny“, „postrádám didaktické pomůcky“.
- Důsledky nerealizace plánu ve výuce: tato kategorie přinesla následující výroky: „přenášení aktivit do dalších hodin“, „aktivity nejsou už vhodné“, „dostávám se do

skluzu“, „pozměněné hodnocení (mírnější)“, „snižování nároků na děti“, „odpolední doučování“.

- Důsledky nerealizace plánu v prožívání: do této kategorie byly zahrnuty všechny výroky, kde se učitelé vyjadřovali o svých pocitech jako například: „pocit, že stále něco doháním“ (srovnávání se s jinými učiteli), „někdo by to zvládl lépe než já“, „rozhozená“, „stres, jak to beze mě děti zvládnou“.
- Pocity během DiV: v této kategorii se nám objevují na jedné straně negativní pocity, jako například: „strach – zda se hodina vůbec uskuteční, jestli se připojí děti, zda bude dobrý signál“, „nepříjemné pocity – stále vás sleduje rodina žáka“, ale na druhé straně i pocity štěstí a pozitivní emoce: „radost – více stráveného času s rodinou, můžu si udělat velkou snídani a v klidu se nasnídat, nemusím se tolik upravovat“
- Specifické náročné požadavky komunikační: „připravit se na konzultační hodiny a různá setkání“, „mít dobré argumenty“, „zvládla umlčet rodiče“, „nezamotat se do vlastních slov“, „hlídat si, jak mluvím“. Dále zde vnímáme i specifické náročné požadavky pracovní: „natáčení materiálů kamerou“, „výroba pomůcek doma“, „hledání vhodných výukových materiálů“.

Dále jsme se zabývali vztahy mezi kategoriemi. Situace byla náročná během DiV jednak ve smyslu zajištění plnohodnotné výuky a jednak ve smyslu prožívání učitelů. Kategorie dělíme tedy do oblasti zajištění výuky a do oblasti prožívání.

- Oblast zajištění výuky: Příprava, očekávání, plán, Problémy s realizací přípravy, Důsledky nerealizace plánu ve výuce, Specifické náročné požadavky pracovní
- Oblast prožívání: Míra stresu, Konkrétní významný stresor, Důsledky nerealizace plánu v prožívání, Pocity během DiV, Specifické náročné požadavky komunikační

6.2 CELKOVÁ INTENZITA STRESORŮ

Tabulka 2 – stresory – popisná statistika

Stresor	před DiV		během DiV		po DiV	
	průměr	směrodatná odchylka	průměr	směrodatná odchylka	průměr	směrodatná odchylka
Nízká motivace žáků	2,354839	1,142014	3,225806	1,353045	2,989247	1,417969
Chování žáků	2,182796	1,199877	2,365591	1,358248	2,88172	1,529983
Možné podvádění žáků	1,752688	0,968936	2,537634	1,410858	1,88172043	1,03538952
Komunikace s rodiči	1,924731	1,202476	2,225806	1,279525	2,053763	1,298184
Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků	1,967742	1,195436	2,849462	1,558509	2,505376	1,463709
Nedostatek didaktických pomůcek	1,763441	0,896803	2,580645	1,497831	1,784946	0,925731
Učitelství kolektiv	1,430108	0,966068	1,419355	0,942686	1,526882	1,053324
Nadřazení	1,602151	1,027993	1,666667	1,008921	1,709677	1,160095
Vaše schopnosti s IT technikou	1,752688	0,863301	2,709677	1,380203	1,731183	0,844206
Možná rozdílnost mezi žáky	2,139785	1,11289	2,989247	1,455391	2,827957	1,471037
Časový tlak	2,301075	1,350308	2,827957	1,549358	2,83871	1,526049
Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů	2,387097	1,218427	2,913978	1,365126	2,698925	1,366142
Nedostatek času pro sebe	2,548387	1,387472	3,430108	1,568493	3,150538	1,480673

Průměr vypovídá o tom, jak daná položka stresovala respondenty (0 = nejméně, 5 = nejvíce).

Jak se vyvíjela síla stresoru před v průběhu a po?

- Motivace žáků: z tabulky vyplývá, že motivaci žáků jako stresor před DiV učitelé vnímali jako průměrný. V průběhu DiV je však motivace žáků začala výrazně stresovat. To nastalo pravděpodobně proto, že učitelé měli obavy, zda budou žáci schopni se doma vzdělávat. Po ukončení DiV se stresor opět snížil, ale již ne na úroveň před DiV. Předpokládáme, že je to z důvodu, že učitelé přišli opět do styku s žáky na školní půdě, ale přesto pro učitele bylo stresující polevení žáků, které doma nastalo.
- Chování žáku: tabulka ukazuje stoupající tendenci, kdy před DiV bylo pro učitele chování žáků průměrně stresující. S příchodem DiV se intenzita stresoru zvýšila. To

nastalo především proto, že učitelé ztratili nad žáky kontrolu, žáci byli ve vlastním prostředí a cítili, že učitel na ně nemá téměř žádné páky. Po DiV vidíme v tabulce výrazný nárůst, učitelé byli z chování žáků více vystresováni než během DiV. Předpokládáme, že k tomu došlo z důvodu dlouhodobé izolace. Žáci byli doma často bez dohledu, mnohdy si mohli dělat co chtěli.

- Možné podvádění žáků: před DiV vnímali učitelé možné podvádění žáků jako něco, co se může stát, ale jsou schopni tomu zabránit. Žaky mohou rozesadit, více kontrolovat, zabavit případné taháky, popřípadě vyzkoušet na danou látku. Kdežto v průběhu DiV učitelé brali podvádění jako velmi stresující. Žáci byli schovaní za počítači, čímž získali mnohem větší přístup ke zdrojům a učitelé tomu neměli jak zabránit. Po návratu do školy intenzita stresoru klesla téměř na úroveň před DiV. Učitelé získali zpět kontrolu nad žáky.
- Komunikace s rodiči: před DiV byla komunikace s rodiči pro učitele průměrně stresující. Při DiV se hodnoty lehce zvýšily. Domníváme se, že se vzájemná komunikace odehrávala častěji než před DiV. Rodiče požadovali po učiteli více informací apod. Po návratu z DiV se intenzita stresoru snížila o minimum. Může to být z důvodu navyknutí si na častější vzájemný kontakt.
- Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků: v běžné prezenční výuce se intenzita stresoru ukazovala jako průměrná. Během DiV se však intenzita stresoru výrazně zvýšila a stresor se stal pro učitele velmi stresujícím. Odhadujeme, že to bylo zapříčiněné větší volností studentů při psaní testů. Došlo tak mnohdy k opisování a z průměrných žáků se stali jedničkáři. Naopak u poctivých žáků mohlo dojít ke zhoršení. Na učitelích bylo, jak se k tomu postavit. Z rozhovorů mnohdy vyplývá, že raději vůbec neznámkovali žádné písemky, pouze hodnotili samostatné práce. Po návratu do prezenční výuky intenzita klesla, ale zdaleka ne na hodnotu jako před DiV. Mohlo to nastat například tím, že žáci, kteří ve škole neměli s učením problém se najednou propadli, protože jim domácí výuka nevyhovovala a látku nepochopili.
- Nedostatek didaktických pomůcek: z tabulky vyplývá, že tento stresor pocítil nárůst během DiV. Učitelé vysílali hodiny z domova, kde postrádali své pomůcky,

- didaktické tabule a materiály k výuce. Pomůcky si museli doma vyrábět a obstarávat. Po návratu do školy se stresor vrátil zpět na původní hodnotu.
- Učitelství kolektiv: tento stresor není pro učitele nijak stresující. Z tabulky vychází, že hodnoty před, během a po jsou téměř stejné. Domníváme se, že učitelé mezi sebou nemají problémy a pracují v klidném prostředí.
 - Nadřízení: ani zde se neobjevil žádný větší výkyv hodnot. Hodnota během DiV nám napovídá, že nadřízení pochopili vzniklou situaci a neměli na učitele přehnané požadavky. Proto se hodnota intenzity stresoru během DiV téměř vůbec neliší od hodnoty před DiV.
 - Vaše schopnosti s IT technikou: před DiV tento stresor nebyl pro učitele až tak stresující. Mnoho učitelů nezařazuje IT techniku do každodenní výuky. V průběhu DiV však pozorujeme vysoký nárůst. Zcela jistě je to zapříčiněno nutností používání IT techniky. Učitelé se museli adaptovat na práci s počítačem a počítačovým příslušenstvím. Po skončení distanční výuky se intenzita stresoru vrátila do původní hodnoty, a to z důvodu vrácení se k běžné výuce.
 - Možná rozdílnost mezi žáky: před DiV vnímali učitelé stresor jako průměrný. Velká změna hodnot nastala při DiV. V tabulce vidíme markantní nárůst. Učitelé si uvědomovali rozdílnost mezi žáky. Někteří žáci se distanční výuce lépe přizpůsobili než ostatní. Tím začaly vznikat rozdíly mezi nimi. Po návratu zpět do DiV zůstala hodnota stresoru nadále ve vysokých číslech a téměř vůbec se nesnížila. Předpokládáme, že po návratu se teprve ukázalo, jak moc velké rozdíly vznikly během DiV. Učitelé to vnímají jako stresující pravděpodobně proto, že žáky musí dostat na stejnou úroveň.
 - Časový tlak: nebyl pro učitele před distanční výukou extrémně stresujícím. Pohyboval se v průměrných číslech. Tato čísla stoupla během DiV, kdy došlo k zastínění méně podstatných předmětů, ve kterých se nabral skluz. Stejně tak hlavní předměty pocítily zredukování učiva. Po DiV zůstala intenzita stresoru stejně vysoká jako během, právě proto, že učitel věděl, že musí dohnat učivo, které se během DiV neprobralo.

- Možná nízká podpora ze strany rodičů: před nástupem DiV hodnotili učitelé tento stresor průměrně. Po uzavření škol a nástupu DiV se hodnota stresoru poněkud zvýšila. Domníváme se, že rodiče si mnohdy neuvědomovali důležitost distanční výuky a nechápali její podstatu. Tím docházelo k nižší podpoře žáků, což učitele stresovalo. Po skončení DiV hodnota stresoru nepatrně klesla, ale nevrátila se na původní hodnotu.
- Nedostatek času pro sebe: tento stresor se ukázal jako velmi stresující již před DiV. Učitelské povolání je velmi stresující a pracovní doba nekončí odchodem ze školy. Učitelé věnují spoustu času svým pracovním povinnostem i doma. Během DiV hodnota stresoru výrazně stoupla. Můžeme se domnívat, že učitelé strávili mnoho času učením se s IT technikou, přípravě materiálů, výrobě didaktických pomůcek, ale také kontrole samostatných prací. Tuto skutečnost považovali za velmi stresující a psychicky náročnou. Po návratu z DiV se hodnota zdaleka nevrátila na původní stav. Učitelé vnímají, že mají stále nedostatek času pro sebe. Odhadujeme, že právě proto, že dohání chybějící učivo.

Z tabulky vyplývá, že mezi nejvíce stresující faktory před DiV se řadí (následující pořadí je od nejvíce stresujícího faktoru po méně stresující):

1. Nedostatek času pro sebe (2,548387)
2. Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů (2,387097)
3. Nízká motivace žáků (2,354839)

Během distanční výuky se mezi nejvíce stresující faktory zařadily:

1. Nedostatek času pro sebe (3,430108)
2. Nízká motivace žáků (3,225806)
3. Možná rozdílnost mezi žáky (2,989247)

Po DiV je pořadí následující:

1. Nedostatek času pro sebe (3,150538)
2. Nízká motivace (2,989247)

3. Chování žáků (2,88172)

Ve všech třech výše uvedených pořadích se nám objevuje jako absolutně nejvíce stresující faktor „Nedostatek času pro sebe“. Společně s předchozím faktorem se zde vždy objevuje „Nízká motivace“. U tohoto stresoru se však mění pořadí. Tři stresory se zde vyskytují pouze jednorázově a to: Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Možná rozdílnost mezi žáky a Chování žáků.

Přestože se nedostatek času ukázal jako klíčový stresor, nelze to zobecnit na všechny učitele.

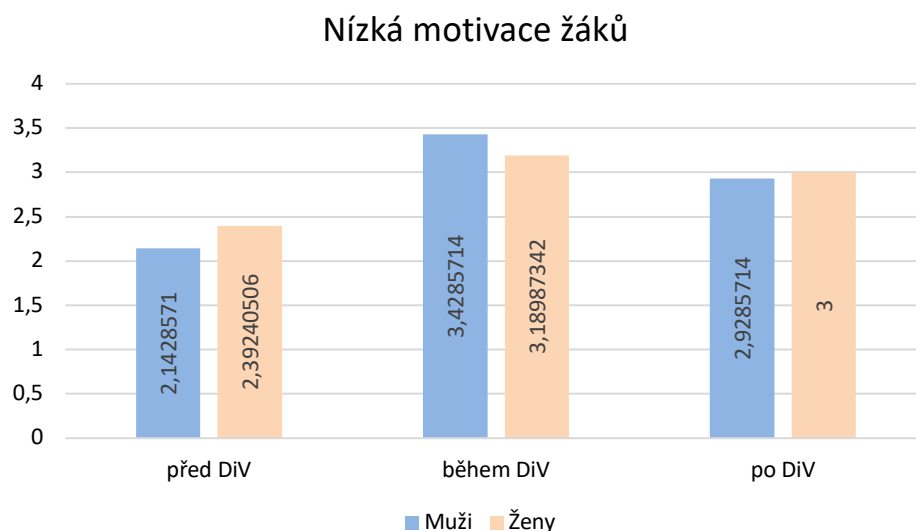
U směrodatných odchylek před DiV jsme největší rozdíly mezi učiteli zaznamenali zejména u těchto stresorů: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak a Možná nízká podpora ze strany rodičů. Je vidět, že s nedostatkem času pro sebe a časovým tlakem umí někteří učitelé pracovat lépe a jiní hůře. U podpory rodičů záleží především na tom, jaké rodiče máme ve třídě. Naopak shoda vyšla u stresorů jako je: Vaše schopnosti s IT technikou, Nedostatek didaktických pomůcek, Učitelství kolektiv. S IT technikou a nedostatkem didaktických pomůcek se potýkali všichni učitelé téměř stejně. U učitelství kolektivu se respondenti shodli na bezproblémovém fungování.

Během distanční výuky byly nejvyšší směrodatné odchylky u: Nedostatek času pro sebe, Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků, Časový tlak. Jak vidíme, nedostatek času s časovým tlakem se nám opakují. Jde především o to, že každý člověk pracuje jinak s časem, proto se respondenti tolik neshodovali. S nutností spravedlnosti v hodnocení žáků měli zjevně někteří učitelé problém a jiní ne. Nejmenší rozdíly u směrodatných odchylek pozorujeme u: Učitelství kolektiv, Nadřazení, Komunikace s rodiči. Tyto tři stresory jsou součástí učitelství povolání a učitelé na ně pohlížejí velmi podobně.

Po návratu z distanční výuky jsme zaznamenali největší rozdíly odchylek u: Chování žáků, Časový tlak, Nedostatek času pro sebe. Opět se zde opakuje to, že někteří učitelé umí s těmito třemi stresory pracovat a zacházet lépe než ostatní, proto to jedni vnímají jako stresující a druzí ne. Nejmenší odchylku vidíme u: Vaše schopnosti s IT technikou, Nedostatek didaktických pomůcek, Podvádění žáků. Zde se jedná o obecnější učitelství problémy, které vnímají respondenti podobně.

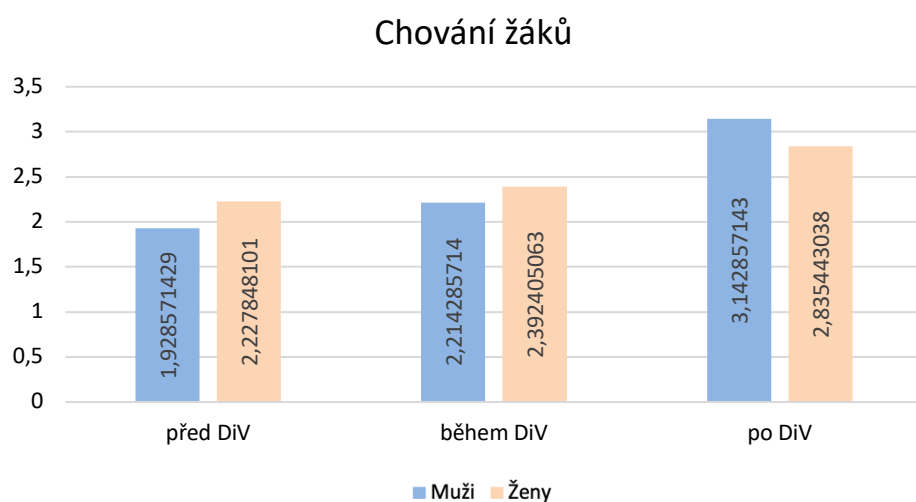
6.3 ANALÝZA STRESORŮ VZHLEDEM K POHLAVÍ UČITELE

Následující grafy jsou srovnáním odpovědí mužů a žen.



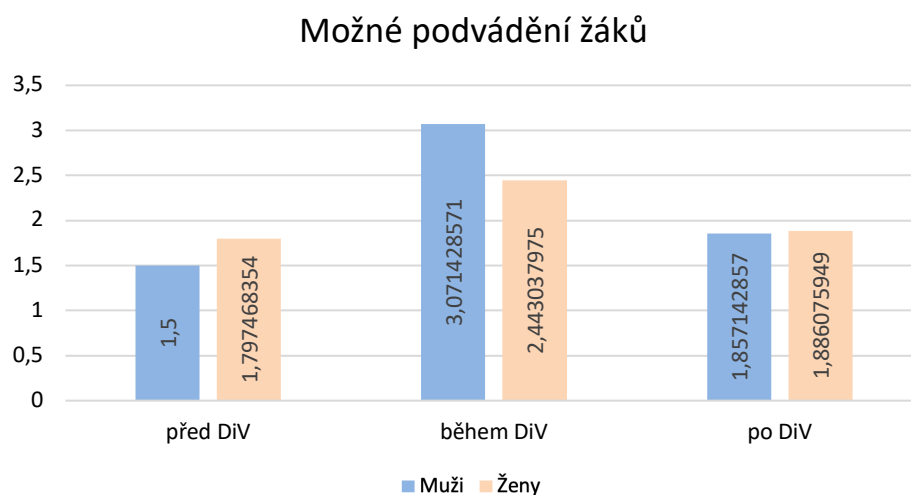
Graf č. 4 – Nízká motivace žáků vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Během DiV hodnotí jak muži, tak ženy, že je velmi stresovalo, jak motivovat žáky. V obou případech jak muži – učitelé, ženy – učitelky uvádějí, že motivace jako stresor se po distanční výuce nevrátila na úroveň před DiV.



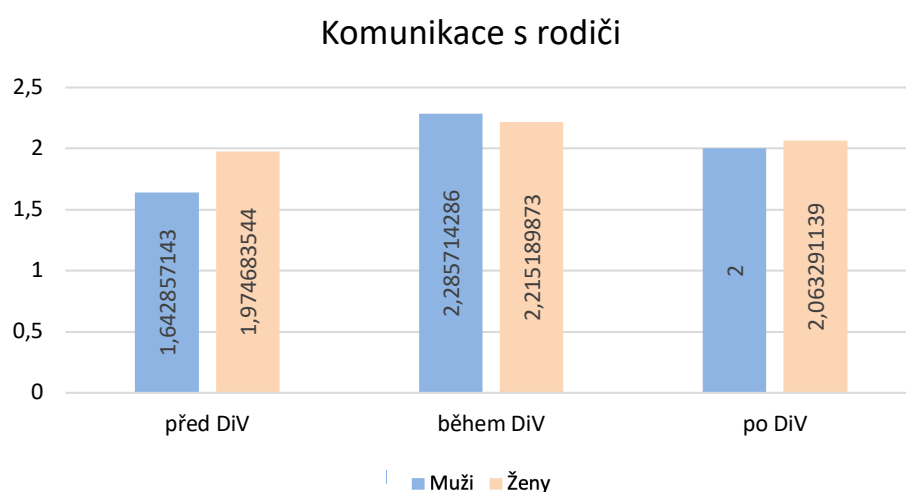
Graf č. 5 – Chování žáků vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Z grafu vidíme, že před DiV a během DiV byly ženy lehce vystresovanější z chování žáků než muži. Po DiV se ale cítili muži více ve stresu. Zároveň také vidíme, že hodnoty postupně stoupají.



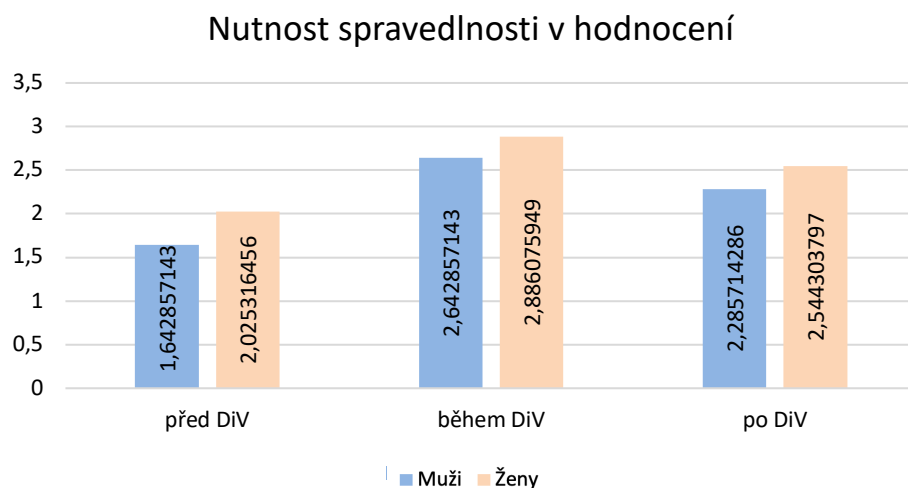
Graf č. 6 – Možné podvádění žáků vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Hodnoty dosáhly nejvyššího bodu během DiV, kdy se obě pohlaví cítila vystresovaně z možného podvádění žáků. V tomto případě však více muži (rozdíl > 0,5 váhy). Ve zbylých dvou obdobích (před DiV, po DiV) byly více ve stresu ženy. Také můžeme pozorovat, že hodnoty po DiV neklesly na stejnou úroveň jako před DiV.



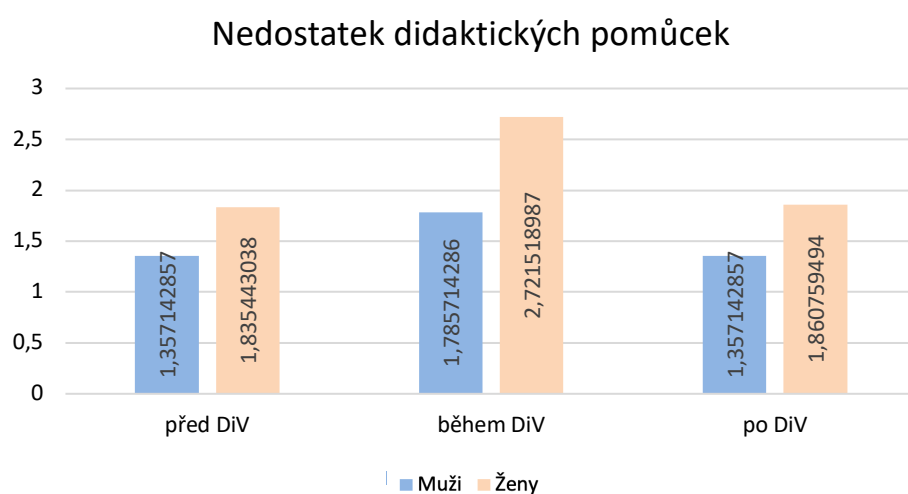
Graf č. 7 – Komunikace s rodiči vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Pokud se podíváme na graf zjistíme, že hodnoty u žen se ve třech obdobích nijak znatelně neměnily. Naopak u mužů došlo k velkému rozdílu v období před DiV a během DiV. Stejně tak v období během DiV muži byli z komunikace s rodiči více vystresovanější než ženy.



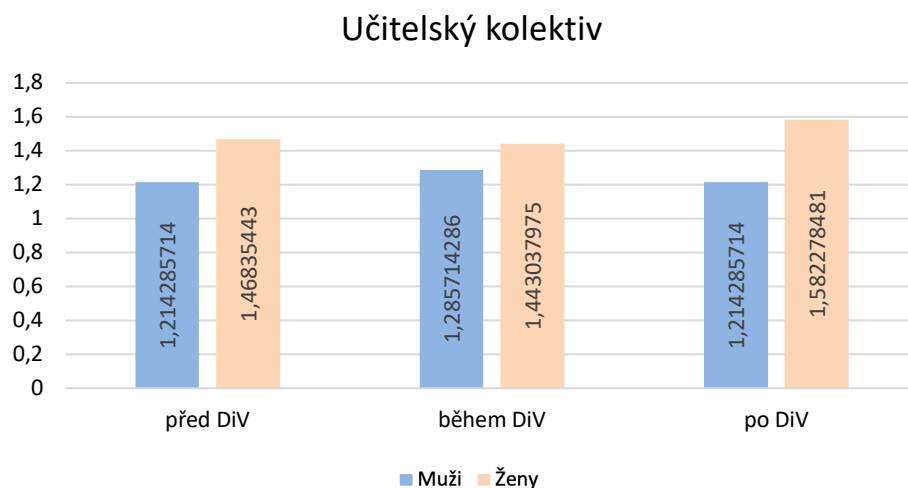
Graf č. 8 – Nutnost spravedlnosti v hodnocení vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Na první pohled vidíme, že ženy byly ve všech třech obdobích více ve stresu z nutnosti spravedlnosti v hodnocení než muži. Zároveň pak hodnoty v období během DiV stouply jak u mužů, tak u žen, a to poměrně znatelně.



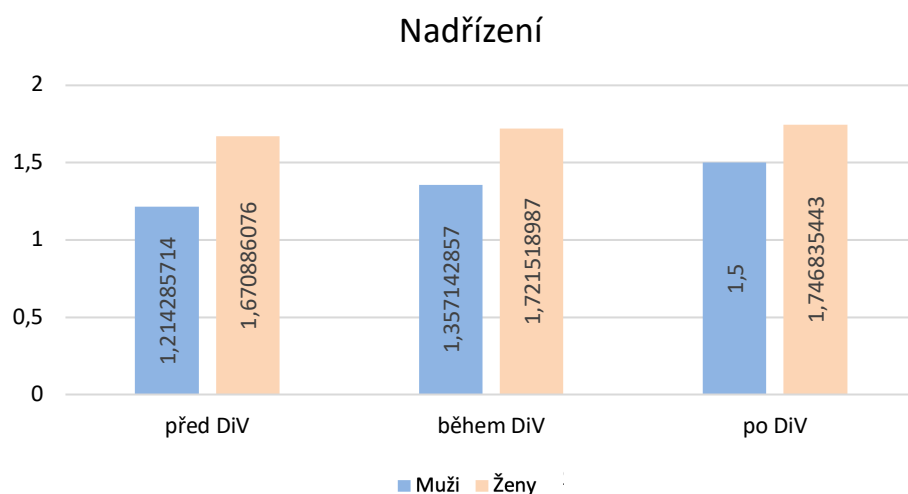
Graf č. 9 – Nedostatek didaktických pomůcek vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Z tohoto grafu vidíme, že nedostatek didaktických pomůcek je významně stresujícím faktorem především pro ženy. Paní učitelky zřejmě přistupovaly k didaktice kreativněji. Dále můžeme vyčíst, že u žen hodnota výrazně stoupla během DiV, kdežto u mužů nedošlo k takové změně.



Graf č. 10 – Učitelství kolektiv vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

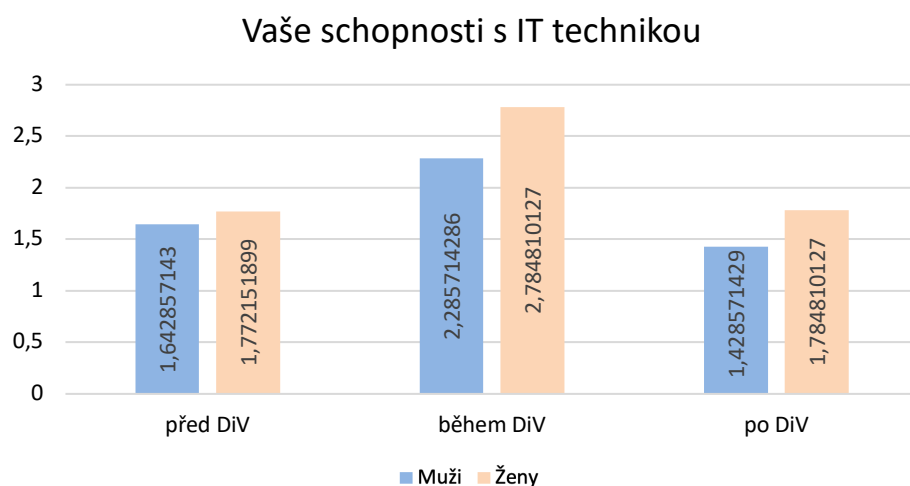
Z grafu je viditelné, že muži ve všech třech obdobích vnímají stresor téměř stejně. U žen se hodnota také významně nemění, avšak je vyšší než u mužů. Zde se mohla projevit obecně větší tendence žen zabývat se mezilidskými vztahy.



Graf č. 11 – Nadřízení vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

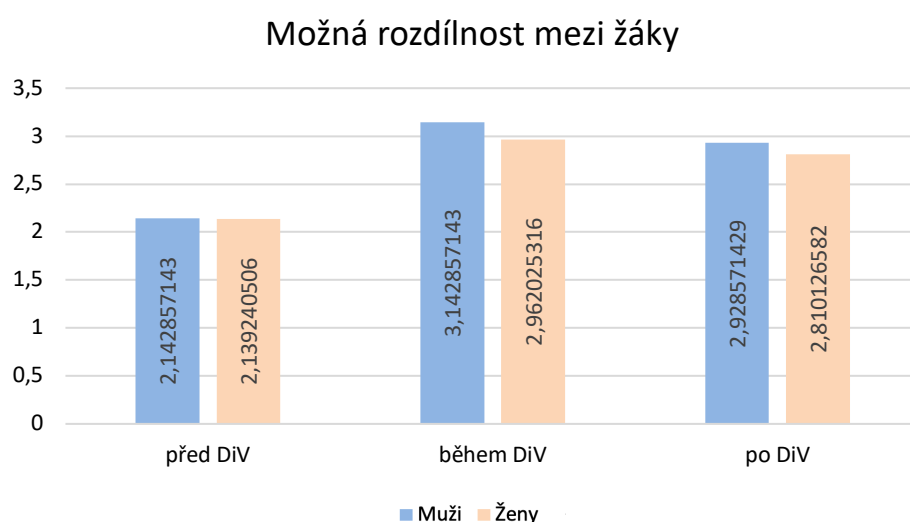
Na rozdíl od předchozího grafu se hodnoty žen příliš neliší. Ve všech třech obdobích pociťují ženy tento stresor téměř stejně. U mužů se hodnoty se postupně mění – od nejnižší

po nejvyšší. Ale i přesto jsou hodnoty nižší než u žen. Pravděpodobně se jedná o větší kritičnost žen učitelek.



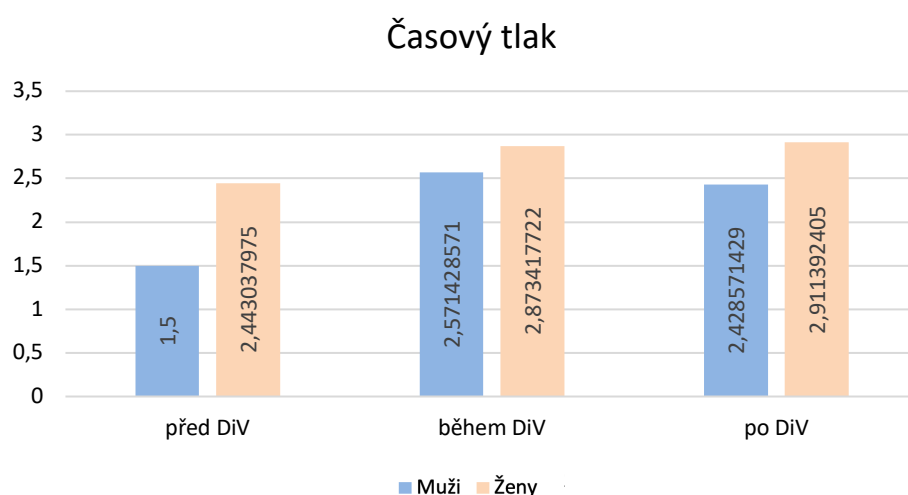
Graf č. 12 – Vaše schopnosti s IT technikou vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Před DiV si jak muži, tak ženy vedli poměrně stejně. Během DiV se tento stresor prudce navýšil. Pro ženy byla tato situace více stresující než pro muže. Po DiV hodnoty opět klesly. U mužů se dokonce snížily na nižší hodnotu než před DiV. U žen se vrátily téměř na stejnou hodnotu. Zde se zejména v době DiV mohl projevit větší zájem mužů o techniku a obecně s tím spojené dovednosti.



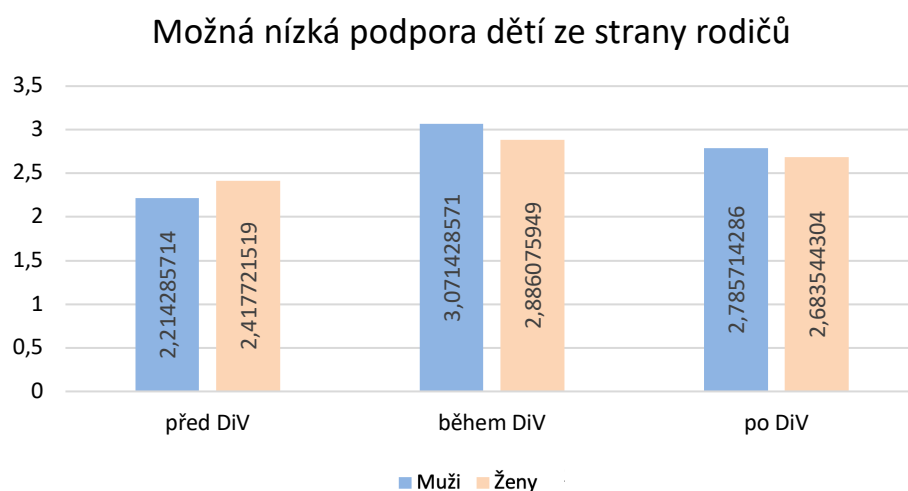
Graf č. 13 – Možná rozdílnost mezi žáky vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Rozdílnost mezi žáky byla pro muže zjevně stresující. Před DiV mají hodnoty stejné jak muži, tak ženy. Během DiV se situace stala více stresující pro obě pohlaví. Po DiV zůstaly hodnoty téměř na stejné úrovni jako během DiV. Obě pohlaví to vnímají jako velmi stresující faktor.



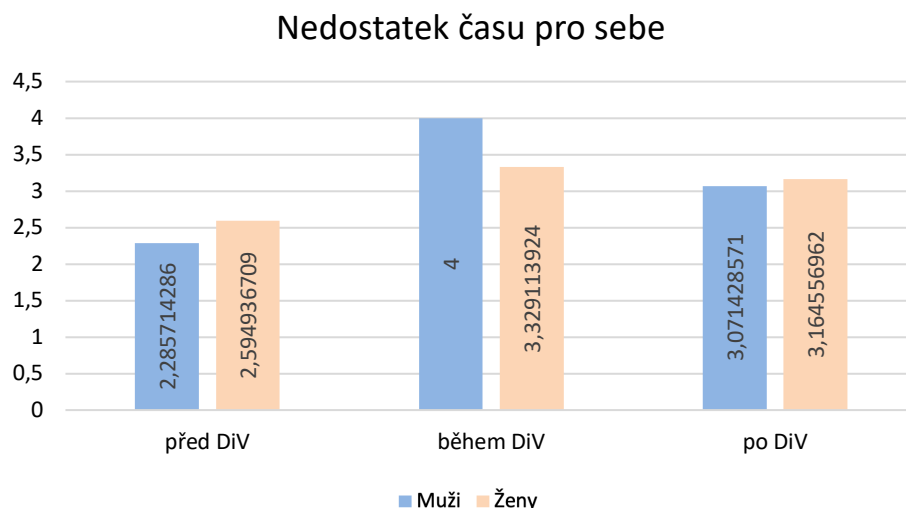
Graf č. 14 – Časový tlak vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Časový tlak pociťovaly před DiV více ženy, jak muži, a to výrazně. Během DiV je však muži téměř dohnali a hodnoty se k sobě přiblížily. Po DiV se u žen hodnota nepatrně zvýšila. Tento ukazatel může souviset s prožíváním odpovědnosti za odučenou látku.



Graf č. 15 – Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Tento stresor vnímala před DiV obě pohlaví jako značně stresující. Během DiV tyto hodnoty prudce vzrostly, a to dokonce více u mužů než u žen. Po DiV se čísla nepatrně snížila. Muži tento stresor stále vnímají hůře než ženy.



Graf č. 16 – Nedostatek času pro sebe vs. pohlaví učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Z grafu můžeme na první pohled vyčíst, že tento stresor ovlivnil především muže během DiV. V tomto období považují stresor jako extrémně stresující. U žen hodnota také stoupla, ale ne s tak velkým výkyvem. Po DiV se hodnoty obou pohlaví téměř srovnaly, ale nadále zůstaly ve vysokých číslech. Zřejmě u učitelů mužů během DiV došlo k výraznější změně životního režimu než u žen.

Muže před DiV nejvíce stresovaly následující stresory: Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Nízká motivace žáků.

Během DiV se muži cítili nejvíce ve stresu z: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po DiV se u mužů utvořilo následující pořadí: Chování žáků, Nedostatek času pro sebe, Možná rozdílnost mezi žáky.

Ženy se před distanční výukou stresovaly nejvíce z těchto stresorů: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Během distanční výuky pociťovaly ženy stres z těchto stresorů: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po distanční výuce je pořadí následující: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace, Časový tlak.

Tabulka 3 – směrodatné odchylky vs. pohlaví učitele

Stresor	Muži před DiV	Ženy před DiV	Muži během DiV	Ženy během DiV	Muži po DiV	Ženy po DiV
Nízká motivace žáků	1,05945693	1,151968283	1,49829835	1,32240622	1,48633229	1,40523434
Chování žáků	0,96097315	1,2319519	1,37209805	1,35401626	1,50509339	1,529709
Možné podvádění žáků	0,82375447	0,98571759	1,5795246	1,35708955	1,18666055	1,00614997
Komunikace s rodiči	0,81127262	1,25258905	1,38505139	1,25960498	1,19522861	1,31535982
Nutnost spravedlnosti v hodnocení	1,04246568	1,21149226	1,67362493	1,53431089	1,62254524	1,43021171
Nedostatek didaktických pomůcek	0,47915742	0,93362476	1,20585307	1,50052066	0,47915742	0,96435428
Učitelství kolektiv	0,4103259	1,02913806	0,58901509	0,99042039	0,4103259	1,1206643
Nadřizení	0,4103259	1,08757679	0,47915742	1,06660124	0,90632697	1,19564986
Vaše schopnosti s IT technikou	1,04246568	0,8259918	1,53197218	1,33758602	0,82065181	0,83697596
Možná rozdílnost mezi žáky	1,30149051	1,07602382	1,55182578	1,43591402	1,5795246	1,45023743
Časový tlak	0,5	1,402952	1,7202278	1,51253906	1,54523626	1,51105524
Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů	1,37209805	1,18650209	1,48633229	1,34057745	1,4232042	1,35519912
Nedostatek času pro sebe	1,48461498	1,36427277	1,60356745	1,54035602	1,5795246	1,46201162

U směrodatných odchylek před DiV jsme největší rozdíly mezi muži zaznamenali u těchto stresorů: Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů a Nutnost spravedlnosti v hodnocení. Nejmenší odchylky jsme zpozorovali u stresorů jako je: Učitelství kolektiv, Nadřizení a Nedostatek didaktických pomůcek.

Během DiV se muži nejvíce rozcházel v názorech na tyto stresory: Časový tlak, Nutnost spravedlnosti v hodnocení, Nedostatek času pro sebe. Nejvíce se naopak shodli u: Nadřízení, Učitelství kolektiv a Nedostatek didaktických pomůcek.

Po distanční výuce jsme největší směrodatné odchylky mezi muži zaznamenali u: Nutnost spravedlnosti v hodnocení, Možná rozdílnost mezi žáky a Nedostatek času pro sebe. Shoda panovala naopak u: Učitelství kolektiv, Nedostatek didaktických pomůcek a Vaše schopnosti s IT technikou.

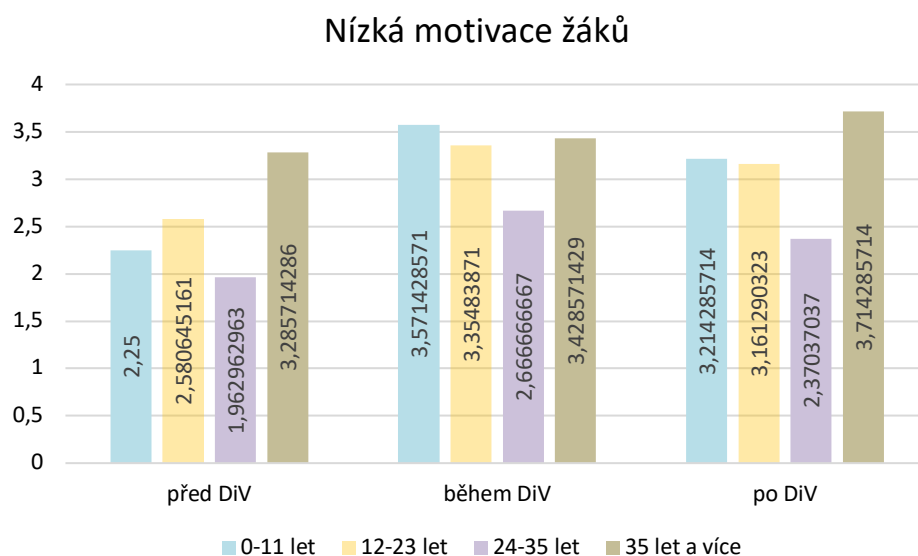
Co se týče žen, největší odchylky před DiV jsme zachytili u stresorů: Časový tlak, Nedostatek času pro sebe, Komunikace s rodiči. Nejvíce se ženy shodly v těchto stresorech: Vaše schopnosti s IT technikou, Nedostatek didaktických pomůcek a Možné podvádění žáků.

Ženy se během distanční výuce rozcházel nejvíce v názorech na: Nedostatek času pro sebe, Nutnost spravedlnosti mezi žáky a Časový tlak. Nejmenší odchylky jsme zaznamenali u: Učitelství kolektiv, Nadřízení a Komunikace s rodiči.

Po DiV pozorujeme u žen největší odchylky u následujících stresorů: Chování žáků, Časový tlak a Nedostatek času pro sebe. Největší shoda panuje u: Vaše schopnosti s IT technikou, Nedostatek didaktických pomůcek, Možné podvádění žáků.

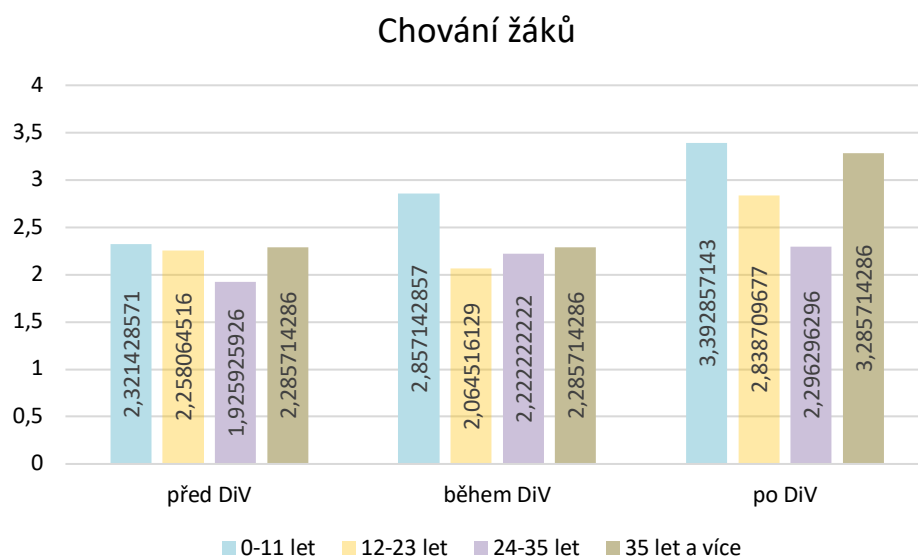
6.4 ANALÝZA STRESORŮ VZHLEDEM K DÉLCE PRAXE UČITELE

Tato analýza je provedena na základě délky praxe učitele. Rozlišujeme zde 4 kategorie a to: 0-11 let praxe, 12-23 let praxe, 24-35 let praxe, 35 let praxe a více.



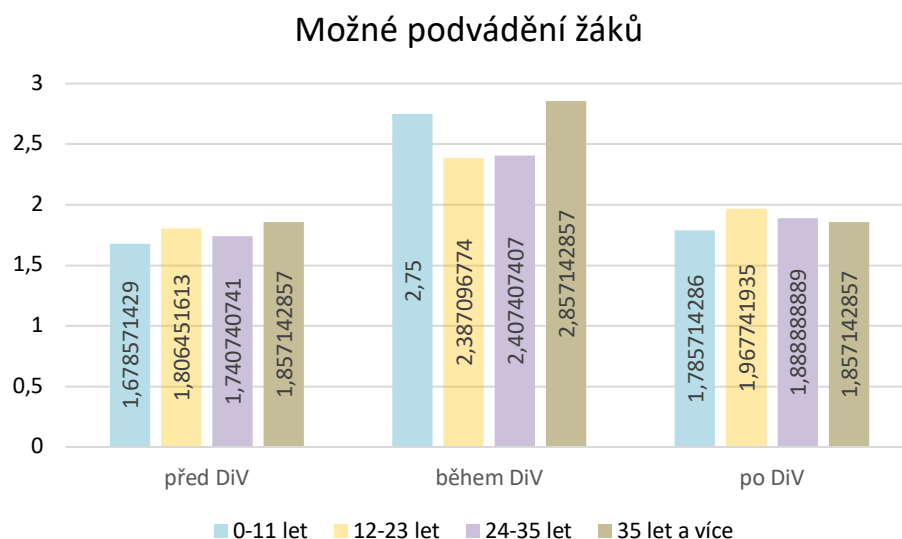
Graf č. 17 – Nízká motivace žáků vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Na první pohled vidíme, že ve všech třech obdobích byli z nízké motivace žáků extrémně vystresovaní učitelé s 35letou a delší praxí. Tato kategorie může být zvyklá vzhledem k délce jejich praxe i na větší motivovanost u dětí, proto je to pro ně nyní stresující. Po celou dobu jsou hodnoty nejnižší u kategorie 24-35 let. Může to být tím, že tato kategorie je již zvyklá na tento problém a příliš se s ním nestresuje.



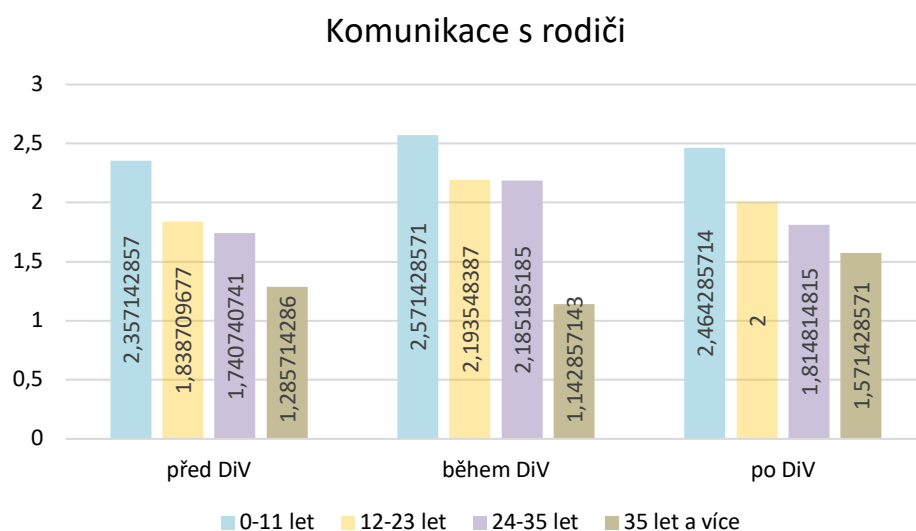
Graf č. 18 – Chování žáků vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Z grafu vyplývá, že nejvíce vystresovaní z chování žáků jsou právě nezkušení učitelé s nejkratší praxí. Tito učitelé si s dětmi ještě neumí úplně poradit, nemají dostatek zkušeností. Největší nárůst pozorujeme u kategorie 35 let a více po DiV, kdy je chování žáků začalo velmi stresovat. Vidíme zde rozdíl = 1 váhy, tudíž velmi vysoký nárůst. Může to být především tím, že tato kategorie není zvyklá na takový výkyv chování u žáků.



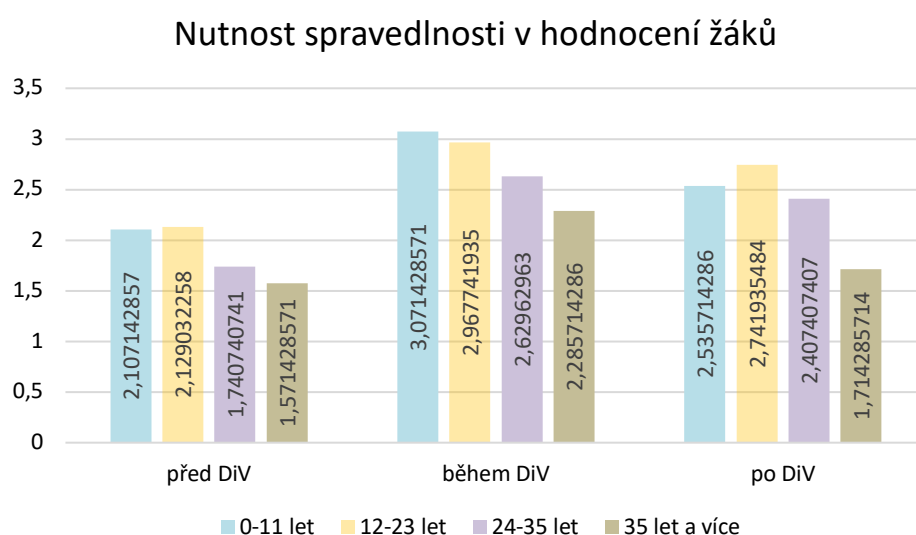
Graf č. 19 – Možné podvádění žáků vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Nejvyšší hodnotu vidíme u kategorie 35 let a více během distanční výuky. Především tuto kategorii a kategorii 0-11 let možné podvádění žáků stresovalo. Po DiV hodnoty prudce klesly, ale nevrátily se na původní čísla.



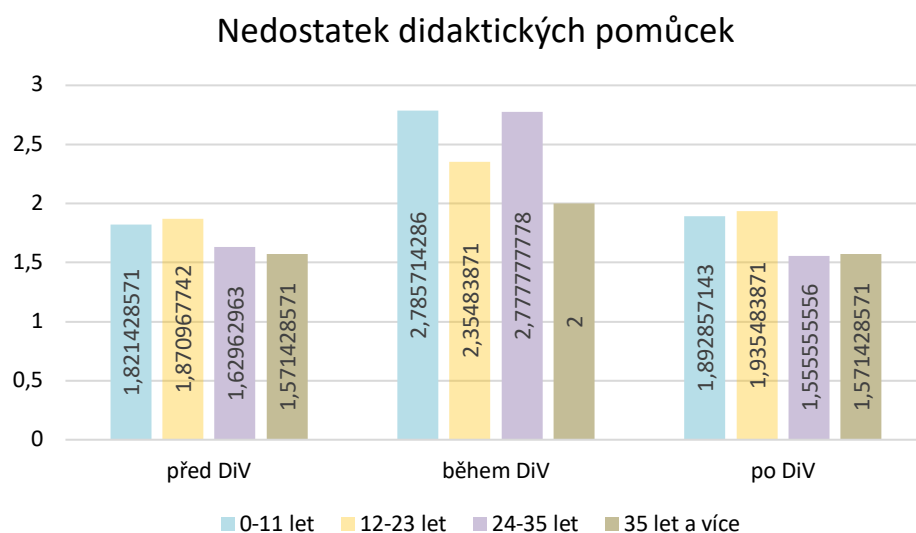
Graf č. 20 – Komunikace s rodiči vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Ve všech třech obdobích je patrné, že komunikace s rodiči nejvíce stresuje nejmladší kategorii. Projevuje se zde nezkušenost začínajících, a naopak zkušenost starších. U nejstarší kategorie vidíme ve všech třech obdobích nejnížší čísla. Může to být i tím, že čím je učitel starší, tím více ho rodiče respektují, a proto komunikace mezi nimi není tak stresující.



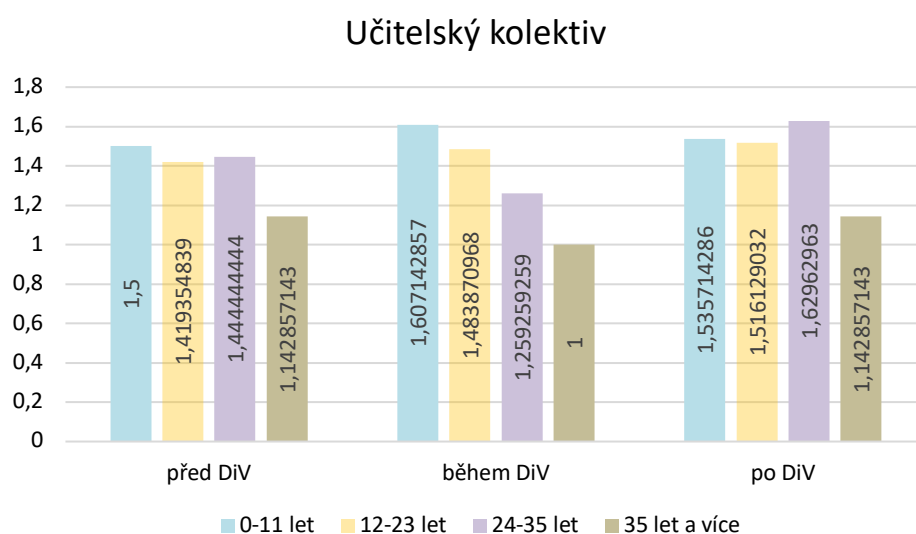
Graf č. 21 – Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Před DiV, během DiV i po DiV je na nejnižších hodnotách kategorie 35 let a více. Objevuje se zde opět jejich dlouholetá zkušenost. Naopak pro méně zkušené učitele je zaznamenaný nárůst během DiV.



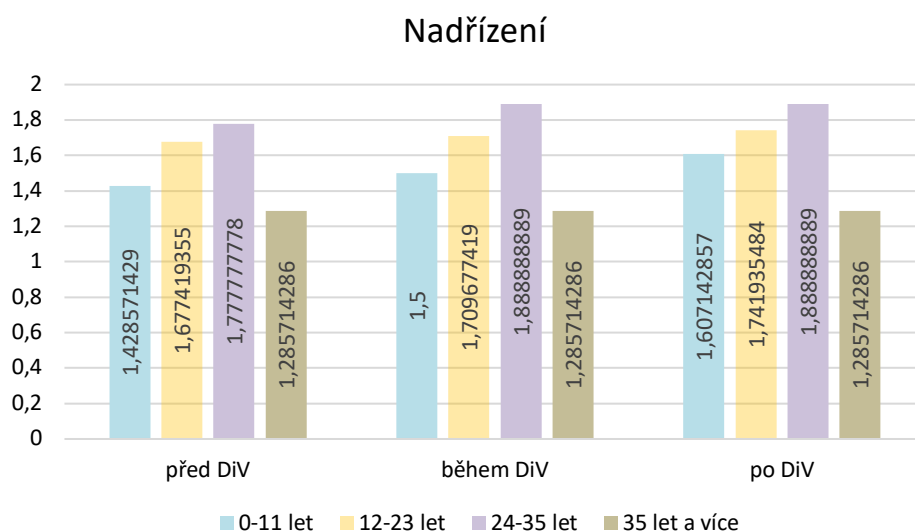
Graf č. 22 – Nedostatek didaktických pomůcek vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Nejvyšší hodnotu pozorujeme u kategorie 0-11 let během DiV. může to být dáno především tím, že tato kategorie nemá ještě nastřádané materiály k výuce, a tak tato kategorie musela na poslední chvíli hledat různé alternativy. Velký nárůst vidíme i u kategorie 24-35 let před DiV a během DiV. Tato hodnota vyletěla <1 jednotku váhy. Tento výsledek si netroufáme zdůvodnit.



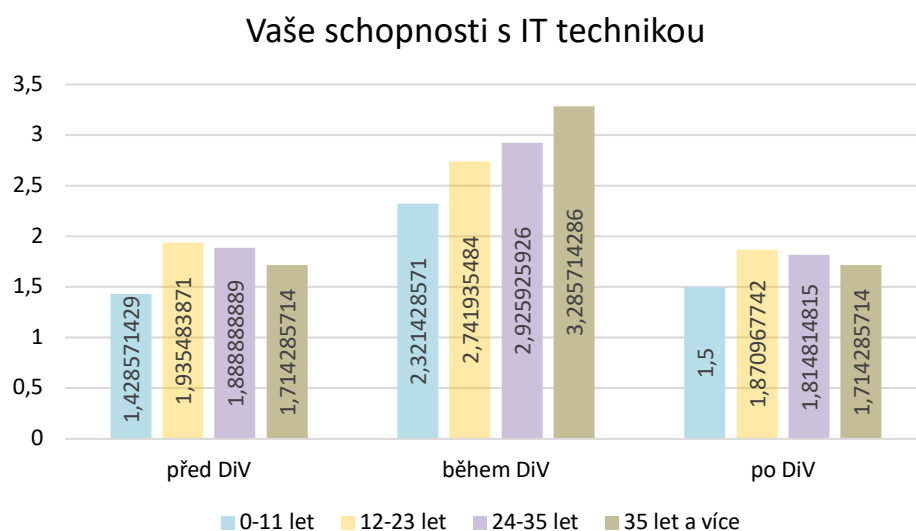
Graf č. 23 – Učitelství kolektiv vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

V grafu se objevují psychologické fenomény dlouhodobého setrvávání v jednom pracovním kolektivu. Nejmenší hodnoty pozorujeme u nejstarší kategorie, kterou učitelství kolektiv téměř vůbec nestresuje. Nárůst u většiny kategorií zaznamenáváme po DiV, kdy si učitelé opět museli navyknout na každodenní kontakt s učitelstvým sborem.



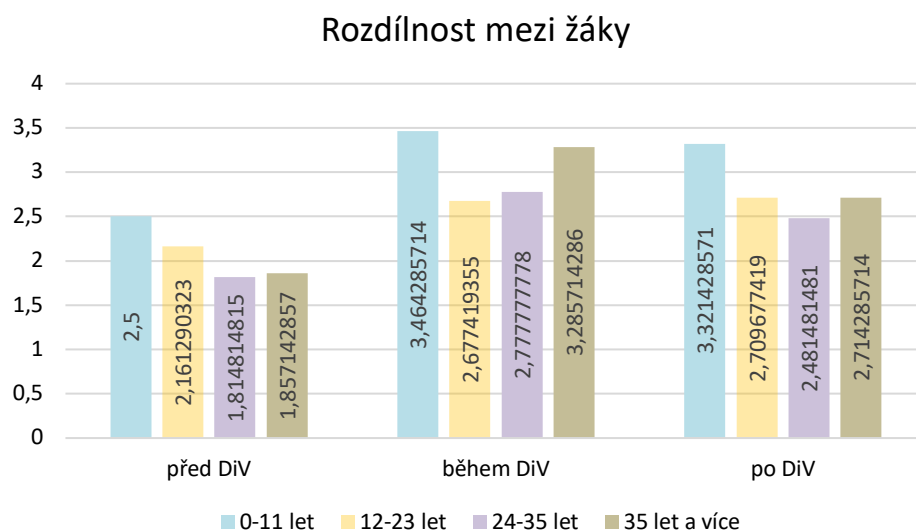
Graf č. 24 – Nadřizení vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Z tohoto grafu vyplývá, že nejvyšší hodnoty má kategorie 24-35 let. Může to být dáno tím, že tato kategorie se ještě nechystá do důchodu a může si myslet, že nadřizení nedělají vše v jejich prospěch, což je může přivádět k myšlence, že by tuto pozici zvládli lépe. Jejich vystresovanost může být také zapříčiněná tím, že se tato kategorie obává výpovědi a nahrazením jejich osobnosti někým mladším.



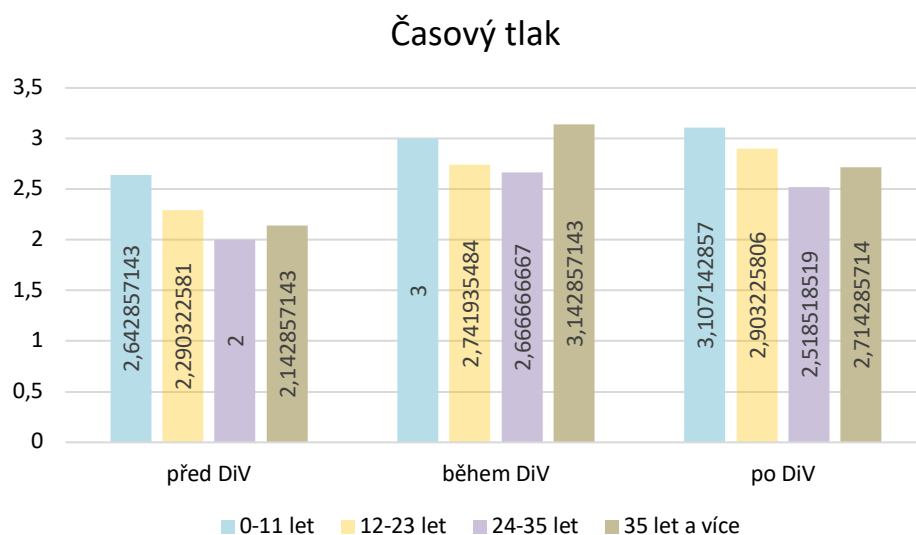
Graf č. 25 – Vaše schopnosti s IT technikou vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Nárůst zaznamenáváme během DiV. V této době každé kategorii hodnoty stouply. Vidíme zde, že čísla jdou od nejmladších po nejstarší. Po DiV čísla klesla dokonce i pod hodnoty před DiV. Může to být dáno již větší technickou zručností, které byly nabyty během DiV.



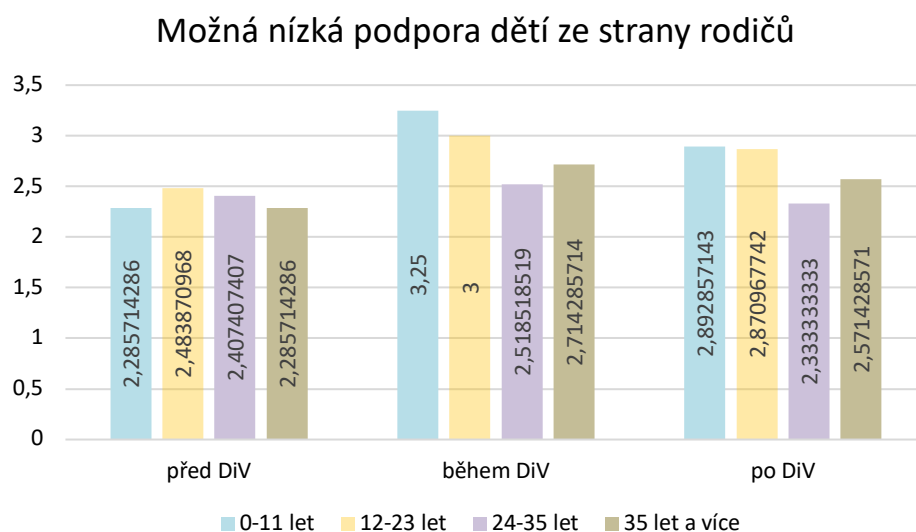
Graf č. 26 – Rozdílnost mezi žáky vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Projevuje se zde především nezkušenost s organizací práce v divergentní třídě. U nejmladší kategorie pozorujeme nejvyšší čísla ve všech třech obdobích. Největší skok zaznamenáváme u kategorie 35 let a více před DiV a během DiV, zde je rozdíl >1,3 hodnota váhy. Starší generaci vystresoval především nový chod výuky a s ním spojené problémy.



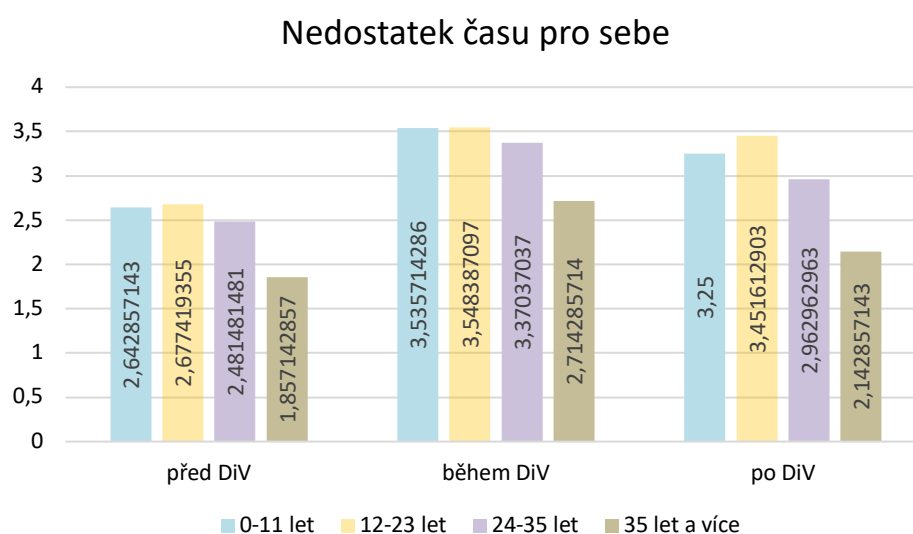
Graf č. 27 – Časový tlak vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Časový tlak nejvíce prožívá nejmladší kategorie. Je to dáno pravděpodobně tím, že si stále vytváří soubor materiálů a neumí si ještě úplně dobře koordinovat svůj harmonogram. Vysoký nárůst vidíme i u nejstarší kategorie během DiV. Zde se dá vystresovanost z časového tlaku zdůvodnit především tím, že tato kategorie se učila s technikou, na které hledala různé didaktické pomůcky.



Graf č. 28 – Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Nejnižší číslo vidíme u kategorie 0-11 let před DiV. Je možné že tito mladí učitelé podporu rodičů neočekávají. Během DiV se hodnoty zvedly všem kategoriím, avšak u kategorie 24-35 zaznamenáváme nejmenší nárůst. Po DiV hodnoty opět klesly ale ne všem se vrátilo na původní čísla.



Graf č. 29 – Nedostatek času pro sebe vs. délka praxe učitele (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Ve všech třech obdobích je patrné, že nedostatek času pro sebe nejméně stresuje nejstarší kategorii 35 let a více. V této kategorii již nedostatek času pro sebe není takovým stresorem. Může to souviset s tím, že jejich základním zájmem je jejich práce. Tito učitelé už nemají tolik jiných zájmů. Nejvyšší hodnoty vnímáme u kategorie 12-23 let. Tato kategorie má pravděpodobně již své vlastní rodiny, o které se musí starat, tudíž jim nezbývá mnoho času pro sebe. Nejvyšší nárůst je znát během DiV, kdy tato kategorie vysílala z domova, zatímco jejich potomci měli také výuku, která probíhala doma.

Pokud se podíváme na kategorii 0-11 let dlouhá praxe před DiV zjistíme, že je nejvíce stresovaly tyto faktory: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak, Možná rozdílnost mezi žáky.

Během distanční výuky vnímá tato kategorie následující stresory jako nejvíce stresující: Nízká motivace žáků, Nedostatek času pro sebe, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po DiV se utvořilo následující pořadí: Chování žáků, Možná rozdílnost mezi žáky a Nedostatek času pro sebe.

Učitelé s praxí dlouhou 12-23 let uvádějí, že před distanční výukou pro ně byly nejvýznamnější tyto stresory: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Během DiV se pořadí stresorů pro tuto kategorii nezměnilo, a tak zůstává pořadí naprosto stejné: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Po DiV se změnilo pořadí nejvýznamnějších stresorů takto: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Časový tlak. Dva první stresory nám zůstaly na stejném místě jako před DiV a během DiV, pouze třetí stresor se změnil.

Další kategorie, kam se řadí učitelé s 24-35letou praxí, uvádí tyto tři nejvíce stresující faktory před DiV: Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Časový tlak.

Během DiV se žebříček poskládal následovně: Nedostatek času pro sebe, Vaše schopnosti s IT technikou, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po distanční výuce se učitelé s 24-35letou praxí shodli na nejvýznamnějších stresorech následovně: Nedostatek času pro sebe, Nutnost spravedlnosti v hodnocení, Nízká motivace žáků.

Poslední kategorií jsou učitelé, kteří mají 36letou a delší pedagogickou praxi. Během DiV se jako nejvýznamnější stresory pro tuto kategorii ukázaly: Nízká motivace žáků, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Chování žáků.

Během DiV se pořadí utvořilo následovně: Nízká motivace žáků, Možná rozdílnost mezi žáky, Vaše schopnosti s IT technikou.

Po DiV se tato zkušená skupina učitelů shodla na těchto třech stresorech: Nízká motivace žáků, Chování žáků a Časový tlak.

Tabulka 4 – směrodatné odchylky vs. délka praxe

Stresor	0-11 let před DiV	12-23 let před DiV	24-35 let před DiV	36 let a více před DiV	0-11 let během DiV	12-23 let během DiV	24-35 let během DiV	36 let a více během DiV
Nízká motivace žáků	0,949623 99	1,185236 97	1,070876 47	1,160576 91	1,237179 15	1,232578 91	1,440164 6	1,293626 45
Chování žáků	1,196828 29	1,269181 65	1,086139 13	1,160576 91	1,355261 85	1,216432 75	1,422916 5	1,160576 91
Možné podvádění žáků	1,001911 44	1,060108 18	0,926666 37	0,349927 11	1,549769 57	1,261781 11	1,394679 29	1,355261 85
Komunikace s rodiči	1,394230 09	1,138668 55	1,039679 17	0,451753 95	1,347711 59	1,305555 25	1,155887 89	0,349927 11
Nutnost spravedlnosti v hodnocení	1,318529 64	1,263429 42	1,039679 17	0,494871 66	1,667516 79	1,555093 01	1,469395 14	1,160576 91
Nedostatek didaktických pomůcek	0,847415 04	1,039290 56	0,823189 29	0,494871 66	1,566550 87	1,449101 77	1,448711 65	1,309307 34
Učitelství kolektiv	0,981980 51	0,907822 41	1,099943 88	0,349927 11	1,012044 81	1,011895 94	0,842948 64	0
Nadřizení	0,728431 36	1,089157 61	1,257078 72	0,451753 95	0,866025 4	1,022127 71	1,165343 16	0,451753 95
Vaše schopnosti s IT technikou	0,562429 13	0,948189 58	0,993807 99	0,451753 95	1,390107 18	1,367072 26	1,331274 13	1,160576 91
Možná rozdílnost mezi žáky	1,239239 4	1,166654 28	0,771580 25	0,989743 32	1,349130 48	1,489470 5	1,369869 78	1,484614 98
Časový tlak	1,563290 62	1,249349 47	1,154700 54	1,245399 7	1,603567 45	1,544349 57	1,440164 6	1,641303 61
Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů	1,129384 88	1,240992 52	1,284069 32	1,160576 91	1,379052 47	1,367833 23	1,258169 46	1,277753 13
Nedostatek času pro sebe	1,493181 78	1,467653 31	1,197849 01	0,989743 32	1,614269 91	1,499219 36	1,494388 22	1,749635 53

Tabulka 5 – pokračování předchozí tabulky, směrodatné odchytky vs. délka praxe

Stresor	0-11 let po DiV	12-23 let po DiV	24-35 let po DiV	36 let a více po DiV
Nízká motivace žáků	1,31901324	1,39345878	1,3917255	1,16057691
Chování žáků	1,42275602	1,46125828	1,5108206	1,48461498
Možné podvádění žáků	1,11346123	0,99947957	1,09994388	0,34992711
Komunikace s rodiči	1,49957477	1,24434203	1,0553931	1,04978132
Nutnost spravedlnosti v hodnocení	1,56939804	1,45840704	1,44681667	0,45175395
Nedostatek didaktických pomůcek	1,01204481	1,10528011	0,56655772	0,49487166
Učitelství kolektiv	1,08503268	0,91125464	1,25161076	0,34992711
Nadřazení	1,08032025	1,16308106	1,3146844	0,45175395
Vaše schopnosti s IT technikou	0,68138514	0,9415819	0,9041893	0,45175395
Možná rozdílnost mezi žáky	1,36417352	1,50683493	1,39762683	1,48461498
Časový tlak	1,61110622	1,46694413	1,44965821	1,48461498
Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů	1,37163317	1,33783493	1,33333333	1,29362645
Nedostatek času pro sebe	1,52655073	1,43321677	1,40056818	1,2453997

Největší rozdíl ve směrodatných odchytkách u kategorie 0-11 let praxe před DiV pozorujeme u: Časový tlak, Nedostatek času pro sebe, Komunikace s rodiči. Naopak nejvíce se učitelé shodovali v názoru na tyto stresory: Vaše schopnosti s IT technikou, Nadřazení, Nedostatek didaktických pomůcek.

Během diV se učitelé rozcházel v názorech na následující stresory: Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků, Nedostatek času pro sebe, Časový tlak. Shoda panovala u následujících: Nadřazení, Učitelství kolektiv, Nízká motivace žáků.

Nejméně zkušená kategorie se po DiV lišila v názorech na tyto stresory: Vaše schopnosti s IT technikou, Časový tlak, Nutnost spravedlnosti v hodnocení. Naopak nejmenší směrodatné odchytky se objevily u: Nedostatek didaktických pomůcek, Nadřazení, Učitelství kolektiv.

Kategorie 12-23 let dlouhá praxe se před distanční výukou rozcházel v názorech na tyto stresory: Nedostatek času pro sebe, Chování žáku, Nutnost spravedlnosti v hodnocení

žáků. Naopak se shodovala v názorech na následující stresory: Učitelství kolektiv, Vaše schopnosti s IT technikou a Nedostatek didaktických pomůcek.

Během DiV pozorujeme největší směrodatné odchylky u: Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků, Časový tlak, Nedostatek času pro sebe. Naopak nejmenší odchylky pozorujeme u: Učitelství kolektiv, Nadřazení, Chování žáků.

Po distanční výuce se názory učitelů nejvíce rozcházel u těchto stresorů: Možná rozdílnost mezi žáky, Časový tlak, Chování žáků. Shoda nastala u: Učitelství kolektiv, Vaše schopnosti s IT technikou, Možné podvádění žáků.

Skupina s délkou praxe 24-35 let se před DiV nejvíce lišila v názorech na následující stresory: Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Nadřazení, Nedostatek času pro sebe. Názory se shodovaly u: Možná rozdílnost mezi žáky, Nedostatek didaktických pomůcek, Možné podvádění žáků.

Během DiV zaznamenáváme největší směrodatné odchylky u: Nedostatek času pro sebe, Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků, Nedostatek didaktických pomůcek. Naopak nejmenší směrodatné odchylky pozorujeme u: Učitelství kolektiv, Komunikace s rodiči, Nadřazení.

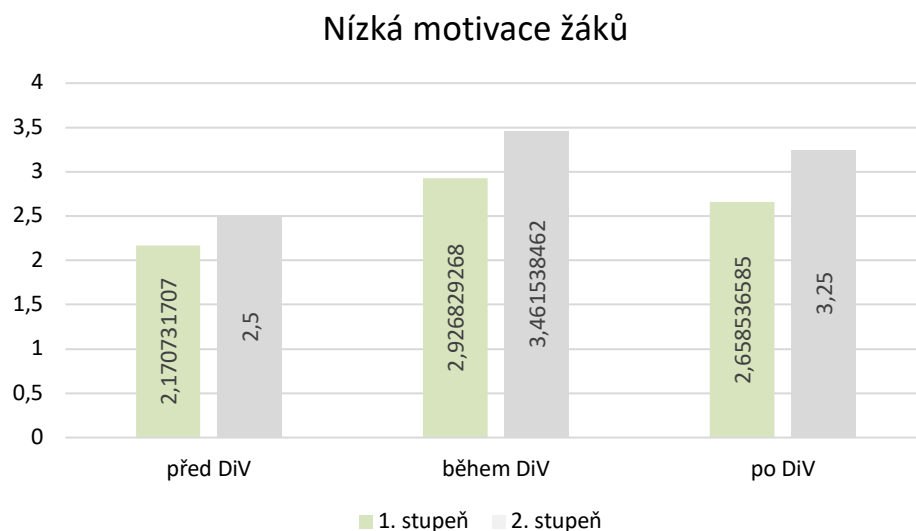
Po DiV se učitelé rozcházel v názorech na: Chování žáků, Časový tlak, Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků. Shodovali se naopak u: Nedostatek didaktických pomůcek, Vaše schopnosti s IT technikou a Komunikace s rodiči.

Nejzkušenější skupina s pedagogickou praxí trvající 36 let a více se nejvíce rozcházel v názorech před DiV na tyto stresory: Časový tlak, Nízká motivace žáků, Chování žáků. Shoda nastala u: Možné podvádění žáků, Učitelství kolektiv, Nadřazení.

Během distanční výuky můžeme z tabulky vyčíst největší směrodatné odchylky u: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak, Možná rozdílnost mezi žáky. Nejmenší směrodatné odchylky se objevily u následujících stresorů: Učitelství kolektiv, Komunikace s rodiči, Nadřazení.

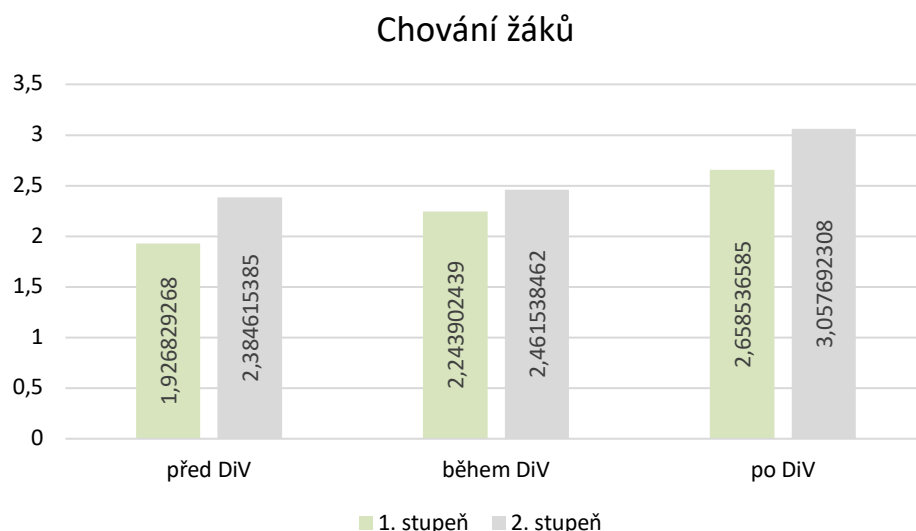
Po DiV pozorujeme u této kategorie rozdílnost v názorech na: Časový tlak, Možná rozdílnost mezi žáky, Chování žáků. Naopak se shodují v názorech na: Možné podvádění žáků, Učitelství kolektiv, Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků.

6.5 ANALÝZA STRESORŮ PODLE STUPNĚ ZŠ



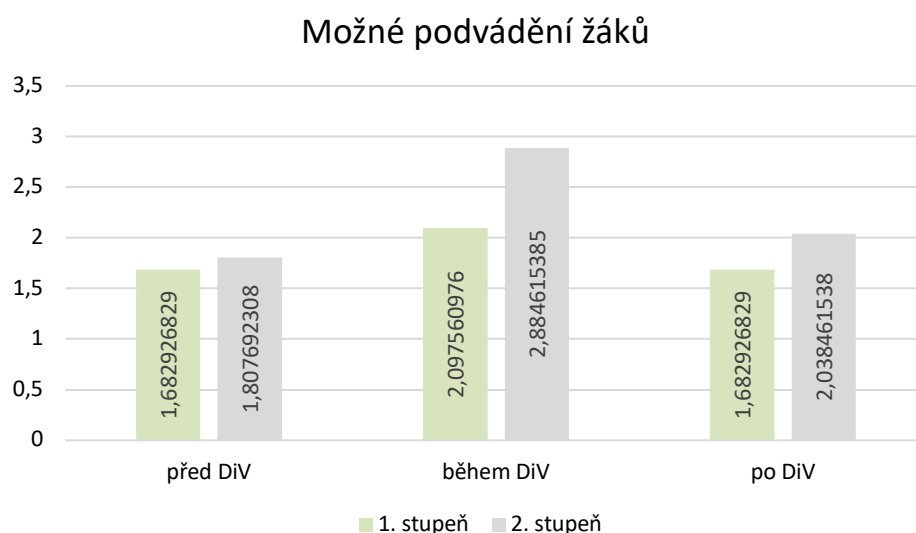
Graf č. 30 – Nízká motivace žáků vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Na druhém stupni jsou učitelé, kteří jsou oborově aprobovaní a vyučují jednotlivé předměty. Oproti tomu učitelé na 1. stupni jsou průřezově zaměřeni na široké spektrum vyučovacích předmětů. Učitel 1. stupně také pracuje s jednou třídou, což je z hlediska výuky a návaznosti výuky pro učitele jednodušší. Pro učitele 2. stupně bylo a stále je náročnější motivovat velké spektrum žáků z různých tříd.



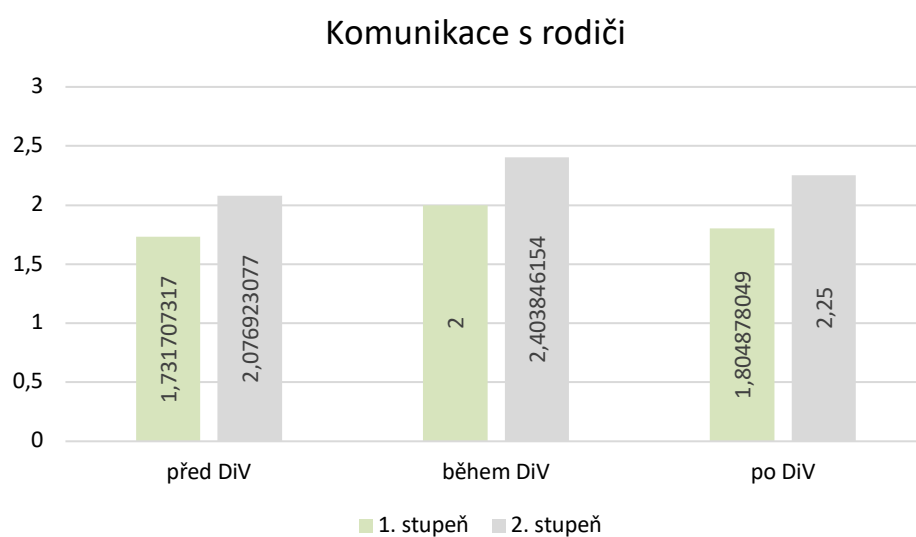
Graf č. 31 – Chování žáků vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Z grafu je patrné, že chování žáků stresuje více učitele 2. stupně. Může to být dáno především tím, že žáci jsou starší a začíná se u nich projevovat puberta. Také se zde opět objevuje vysoké množství žáků, které učitel na 2. stupni učí. Nárůst však vidíme i u učitelů 1. stupně.



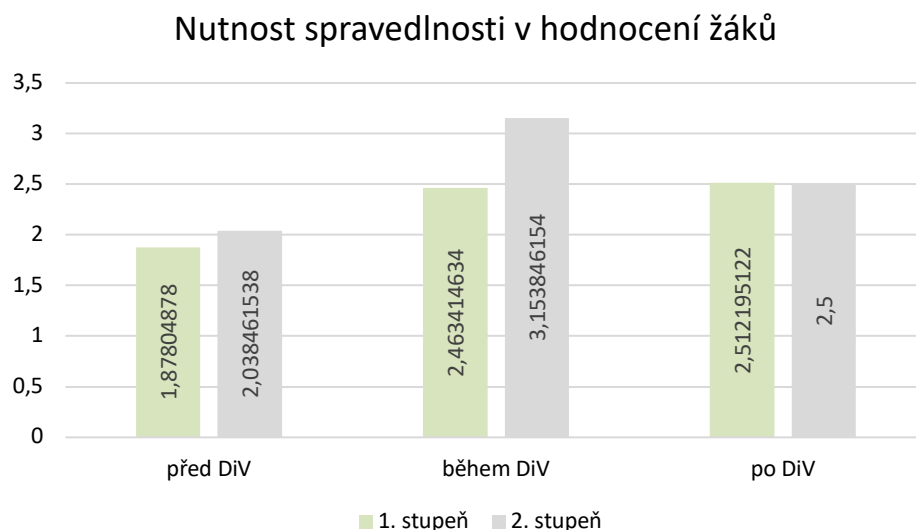
Graf č. 32 – Možné podvádění žáků vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Nejvyšší hodnotu zaznamenáváme u učitelů 2. stupně během DiV. Je to dáno především z vývojového hlediska. Studenti jsou na 2. stupni starší, sofistikovanější s podváděním. Učitel na 2. stupni předpokládá i to, že žáci využijí situace.



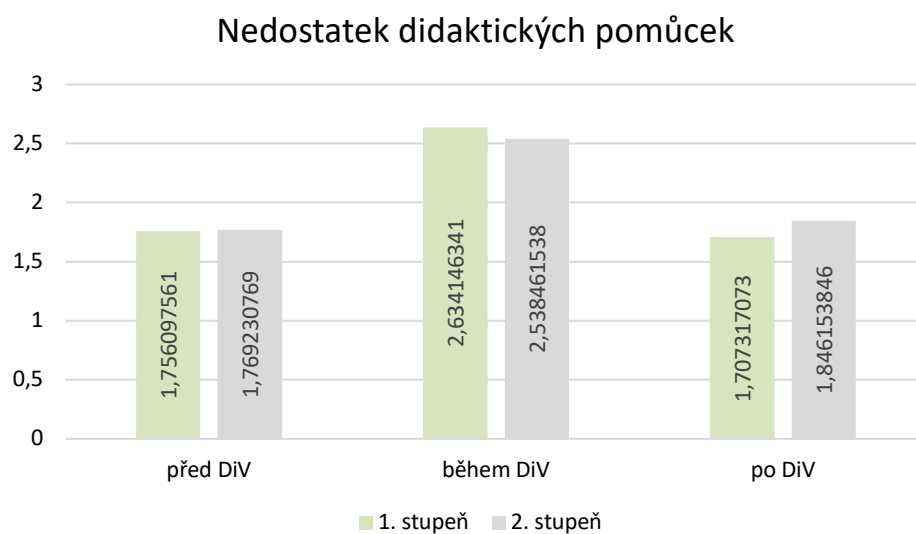
Graf č. 33 – Komunikace s rodiči vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Opět je patrné, že větší stres z komunikace s rodiči pociťují učitelé z 2. stupně. Projevuje se zde především úspěšnost žáků, která je na druhém stupni průměrně horší. Dále vnímáme to, že učitel na 2. stupni má více rodičů, s kterými je nutné komunikovat, zatímco učitel na 1. stupni komunikuje maximálně s jednou třídou rodičů.



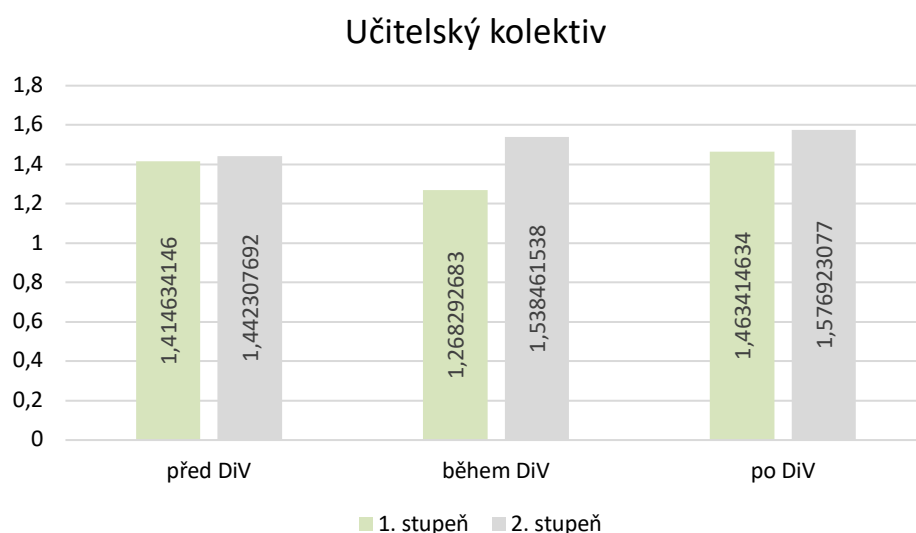
Graf č. 34 – Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Nejvyšší hodnoty vidíme u učitelů 2. stupně během DiV. Zde se objevily typické obavy učitelů 2. stupně, které souvisely s tím, zda během DiV úkoly za žáka neplní rodiče či žák nepodvádí. Po DiV se hodnoty mezi kategoriemi téměř vyrovnaly, avšak vidíme zde o 0,01 váhy větší číslo u 1. stupně. Může to být dáno tím, že děti na 1. stupni se ještě neumí učit samy a záleželo tak především na angažovanosti jejich rodičů.



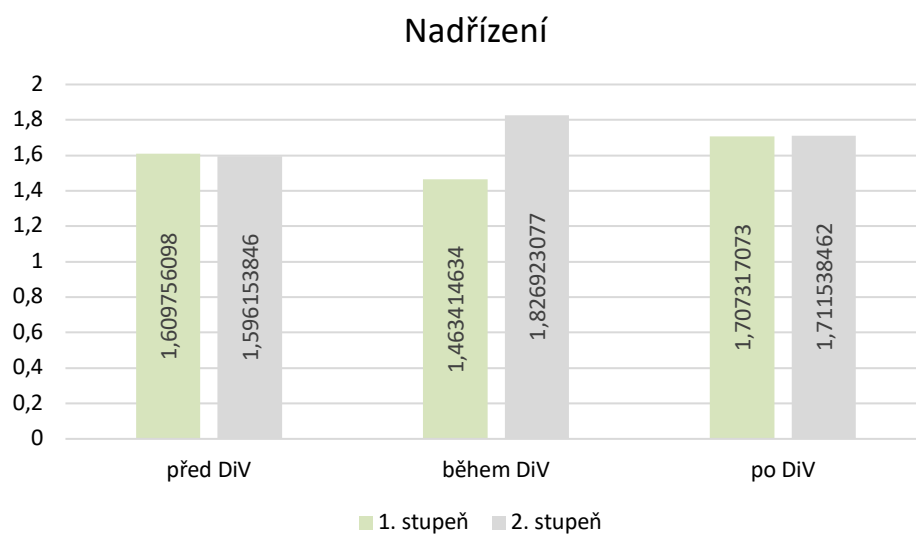
Graf č. 35 – Nedostatek didaktických pomůcek vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Před DiV a po DiV pozorujeme větší čísla u učitelů 2. stupně. Může to být tím, že na mnoho školách chybí učebny na jednotlivé předměty, tudíž učitel nemá dostatek didaktických pomůcek. Během DiV zaznamenáváme vyšší číslo u učitelů z 1. stupně. Lze odhadovat, že jim chyběli pomůcky, které ve třídě mají k dispozici.



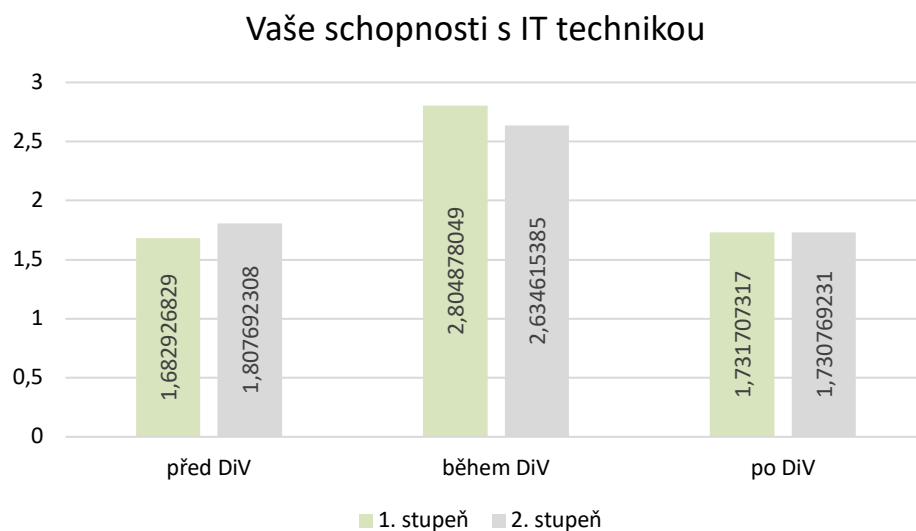
Graf č. 36 – Učitelský kolektiv vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Ve všech třech obdobích jsou čísla vyšší u učitelů 2. stupně. Uvedený rozdíl může souviset s větším počtem a rozdílností učitelů 2. stupně.



Graf č. 37 – Nadřizení vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

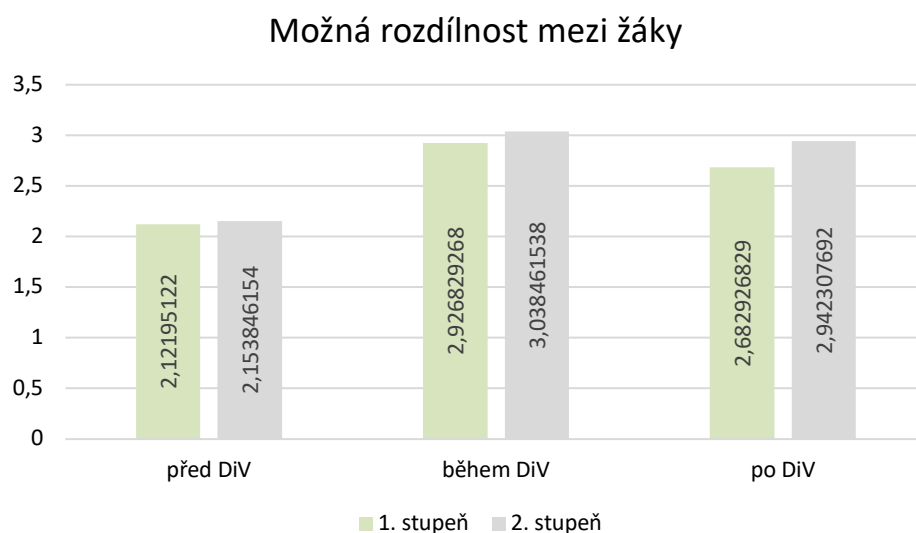
Hodnoty před DiV a po DiV jsou mezi oběma kategoriemi téměř vyrovnané. Během DiV však vidíme velký nárůst u učitelů 2. stupně. Důvody tohoto výsledku se neodvažujeme odhadovat.



Graf č. 38 – Vaše schopnosti s IT technikou vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

V tomto grafu je viditelný nárůst v období během DiV především u učitelů 1. stupně. Tento nárůst je zapříčiněn tím, že učitelé 1. stupně byli nuceni vyhledávat spíše interaktivní

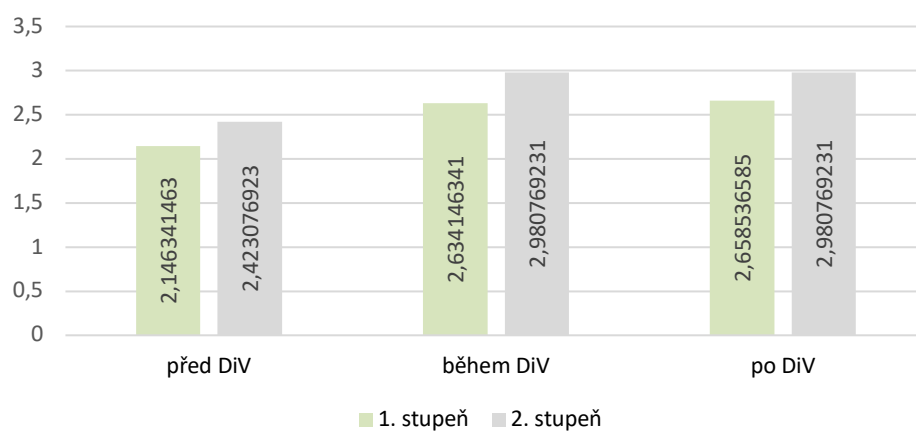
materiály a museli se naučit ovládat několik rozdílných programů na tvorbu didaktických pomůcek. Po DiV hodnoty opět klesly.



Graf č. 39 – Možná rozdílnost mezi žáky vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

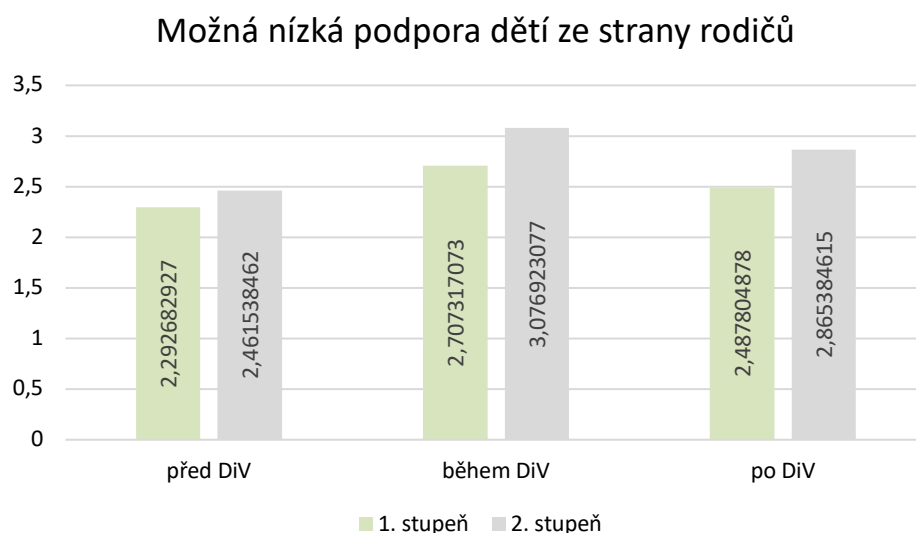
Nejvyšší nárůst u obou kategorií zaznamenáváme během DiV. Po DiV hodnoty u učitelů 1. stupně klesly, avšak zdaleka ne na původní hodnotu. U učitelů 2. stupně hodnota nepatrně klesla, ale oproti prvnímu období zůstala vysoká. Přisuzujeme to většímu množství žáků z rozdílných tříd, které je nutné dostat na stejnou úroveň.

Časový tlak



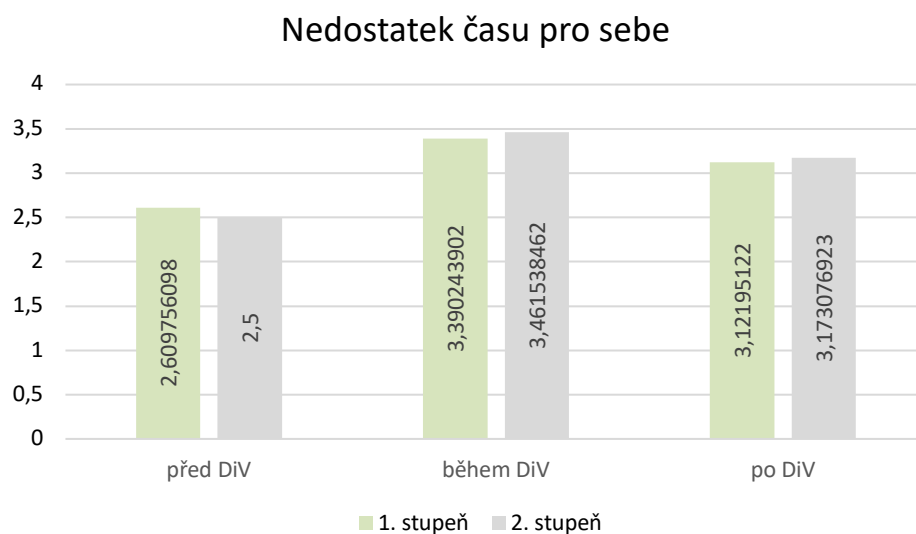
Graf č. 40 – Časový tlak vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

Ve všech třech obdobích vidíme vyšší hodnoty u učitelů 2. stupně. Toto může souviset s rozsahem učiva. Vysokou hodnotu učitelů 2. stupně během DiV přisuzujeme množství učiva a jeho potřebu převést jej do distanční didaktiky.



Graf č. 41 – Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

U učitelů 2. stupně vidíme ve všech třech obdobích vyšší hodnoty. Učitelé na druhém stupni mohou mít dojem, že žáci podporu rodičů více potřebují. Nejvyšší hodnotu vidíme u učitelů 2. stupně během DiV, co může být dáno tím, že na druhém stupni již nemohli být rodiče doma na OČR.



Graf č. 42 – Nedostatek času pro sebe vs. stupeň ZŠ (hodnoty jsou průměrná váha stresoru)

U tohoto stresoru vnímáme hodnoty velmi podobně. Nárůst zaznamenáváme během DiV u obou kategorií.

Pokud se podíváme na učitele z prvního stupně zjistíme, že mezi tři nejvíce stresující faktory před DiV zařadili: Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Nízká motivace žáků.

Během DiV se pořadí změnilo následovně: Nedostatek času pro sebe, Možná rozdílnost mezi žáky, Nízká motivace žáků.

Po DiV se stresory seřadily tímto způsobem: Nedostatek času pro sebe, Možná rozdílnost mezi žáky, Časový tlak.

Co se týče učitelů 2. stupně, ti před DiV vnímali nejvýznamněji tyto stresory: Nízká motivace žáků, Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Během DiV se jako nejvíce stresující faktory ukázaly: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků.

Po distanční výuce se učitelé 2. stupně shodují na těchto třech stresorech jako na nejvíce stresujících: Nízká motivace žáků, Nedostatek času pro sebe, Časový tlak.

Tabulka 6 – směrodatné odchylky vs. stupeň ZŠ

Stresor	1. stupeň před DiV	2. stupeň před DiV	1. stupeň během DiV	2. stupeň během DiV	1. stupeň po DiV	2. stupeň po DiV
Nízká motivace žáků	1,20774814	1,06518326	1,3861729	1,27794213	1,44170895	1,34271539
Chování žáků	0,9725562	1,31783398	1,20528284	1,46052597	1,47515615	1,54936043
Možné podvádění žáků	0,97377877	0,96153846	1,18537589	1,47614162	0,89549072	1,10873349
Komunikace s rodiči	1,03651363	1,298611	1,08200356	1,39034605	1,13092908	1,38501597
Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků	1,15177746	1,2241408	1,38101343	1,6217822	1,43343271	1,48712423
Nedostatek didaktických pomůcek	0,87737101	0,91178997	1,41000082	1,56231508	0,74059641	1,04485213
Učitelství kolektiv	1,08145362	0,86410161	0,88412532	0,96996309	1,12829595	0,98734597
Nadřazení	1,14504338	0,92527782	0,8581762	1,08700637	1,21462435	1,11521882
Vaše schopnosti s IT technikou	0,89549072	0,83293876	1,38316555	1,37321697	0,96333745	0,73681708

Možná rozdílnost mezi žáky	1,04052337	1,16659622	1,42092797	1,48014472	1,38703095	1,52433417
Časový tlak	1,31707317	1,36362292	1,49398954	1,57492838	1,45852843	1,56267011
Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů	1,13145498	1,27794213	1,29245281	1,3984353	1,29014938	1,40094537
Nedostatek času pro sebe	1,35930486	1,40739804	1,5598319	1,57457611	1,43467719	1,51557496

Pokud se podíváme na směrodatné odchytky u učitelů 1. stupně před DiV, můžeme si všimnout, že největší odchytky se objevují u těchto stresorů: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak, Nízká motivace žáků. Naopak nejvíce se učitelé shodli u těchto stresorů: Nedostatek didaktických pomůcek, Vaše schopnosti s IT technikou, Chování žáků.

Během DiV se učitelé 1. stupně nejvíce rozcházel v názorech na: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak, Možná rozdílnost mezi žáky. Nejmenší směrodatné odchytky jsme zaznamenali u těchto stresorů: Nadřazení, Učitelství kolektiv, Komunikace s rodiči.

Po distanční výuce se největší směrodatné odchytky objevily u: Chování žáků, Časový tlak, Nízká motivace žáků. Naopak nejmenší směrodatné odchytky pozorujeme u: Nedostatek didaktických pomůcek, Možné podvádění žáků, Vaše schopnosti s IT technikou.

Učitelé 2. stupně se před DiV nejvíce rozcházel v názorech na: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak, Chování žáků. Naopak se shodovali v názorech na: Vaše schopnosti s IT technikou, Učitelství kolektiv, Nedostatek didaktických pomůcek.

Během DiV se největší rozdíly objevily u: Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků, Časový tlak, Nedostatek času pro sebe. Nejmenší směrodatné odchytky jsme zaznamenali u: Učitelství kolektiv, Nadřazení, Nízká motivace žáků.

Po distanční výuce se učitelé 2. stupně rozcházel nejvíce v názorech na: Časový tlak, Chování žáků, Možná rozdílnost mezi žáky. Shodli se naopak v názorech na: Vaše schopnosti s IT technikou, Učitelství kolektiv, Nedostatek didaktických pomůcek.

7 SHRnutí KVALITATIVNÍ A KVANTITATIVNÍ ČÁSTI

Na základě rozhovorů byly identifikovány stresory, které jsme poté zahrnuli do dotazníku. Byly zaznamenány stresory týkající se IT techniky, didaktických pomůcek, nedostatku času, zvládání výuky, spolupráce s rodiči, hodnocení žáků, motivace žáků, osobního života apod. Konkrétně z těchto stresujících faktorů byly odvozeny následující stresory: Nízká motivace žáků, chování žáků, možné podvádění žáků, komunikace s rodiči, nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků, nedostatek didaktických pomůcek, učitelský kolektiv, nadřizení, vaše schopnosti s IT technikou, rozdílnost mezi žáky, časový tlak, nízká podpora dětí ze strany rodičů a nedostatek času pro sebe.

Na základě vyhodnocených dotazníků jsme získali tři nejvyšší stresory před DiV, během DiV a po DiV. Mezi nejvíce stresující faktory před DiV se řadí: Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Nízká motivace žáků.

Během distanční výuky se mezi nejvíce stresující faktory zařadily: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po DiV se ukázaly tyto tři stresory následovně: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace, Chování žáků.

Vzhledem k tomu, že se stresor „Nedostatek času pro sebe“ umístil ve všech třech obdobích na 1. místě, hodnotíme jej jako nejvíce stresující.

Dále došlo ke srovnání výsledků mezi různými kategoriemi. Tou první je pohlaví. Zde jsme poukazovali na rozdílnosti vnímání stresu mezi muži a ženami. Výsledky vycházejí ze vzniklých grafů.

Muže před DiV nejvíce stresovaly následující stresory: Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Nízká motivace žáků.

Během DiV se muži cítili nejvíce ve stresu z: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po DiV se u mužů utvořilo následující pořadí: Chování žáků, Nedostatek času pro sebe, Možná rozdílnost mezi žáky.

Naopak ženy se před distanční výukou stresovaly nejvíce z těchto stresorů: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Během distanční výuky pociťovaly ženy stres z těchto stresorů: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po distanční výuce je pořadí následující: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace, Časový tlak.

Další srovnání probíhalo mezi učiteli s různou délkou pedagogické praxe. Konkrétně jsme vytvořili 4 skupiny a to: 0-11 let dlouhá praxe, 12-23 let dlouhá praxe, 24-35 let dlouhá praxe a 35 let dlouhá praxe a více.

Pokud se podíváme na kategorii 0-11 let dlouhá praxe před DiV zjistíme, že je nejvíce stresovaly tyto faktory: Nedostatek času pro sebe, Časový tlak, Možná rozdílnost mezi žáky.

Během distanční výuky vnímá tato kategorie následující stresory jako nejvíce stresující: Nízká motivace žáků, Nedostatek času pro sebe, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po DiV se utvořilo následující pořadí: Chování žáků, Možná rozdílnost mezi žáky a Nedostatek času pro sebe.

Učitelé s praxí dlouhou 12-23 let uvádějí, že před distanční výukou pro ně byly nejvýznamnější tyto stresory: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Během DiV se pořadí stresorů pro tuto kategorii nezměnilo, a tak zůstává pořadí naprosto stejné: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Po DiV se změnilo pořadí nejvýznamnějších stresorů takto: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Časový tlak. Dva první stresory nám zůstaly na stejném místě jako před DiV a během DiV, pouze třetí stresor se změnil.

Další kategorie, kam se řadí učitelé s 24-35letou praxí, uvádí tyto tři nejvíce stresující faktory před DiV: Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Časový tlak.

Během DiV se žebříček poskládal následovně: Nedostatek času pro sebe, Vaše schopnosti s IT technikou, Možná rozdílnost mezi žáky.

Po distanční výuce se učitelé s 24-35letou praxí shodli na nejvýznamnějších stresorech následovně: Nedostatek času pro sebe, Nutnost spravedlnosti v hodnocení, Nízká motivace žáků.

Poslední kategorií jsou učitelé, kteří mají 36letou a delší pedagogickou praxi. Během DiV se jako nejvýznamnější stresory pro tuto kategorii ukázaly: Nízká motivace žáků, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Chování žáků.

Během DiV se pořadí utvořilo následovně: Nízká motivace žáků, Možná rozdílnost mezi žáky, Vaše schopnosti s IT technikou.

Po DiV se tato zkušená skupina učitelů shodla na těchto třech stresorech: Nízká motivace žáků, Chování žáků a Časový tlak.

Dále jsme porovnali učitele z 1. stupně s učiteli z 2. stupně. Zde jsme vyhodnotili to, že učitelé 2. stupně prožívali stresory intenzivněji oproti učitelům z 1. stupně.

Pokud se podíváme na učitele z prvního stupně zjistíme, že mezi tři nejvíce stresující faktory před DiV zařadili: Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů, Nízká motivace žáků.

Během DiV se pořadí změnilo následovně: Nedostatek času pro sebe, Možná rozdílnost mezi žáky, Nízká motivace žáků.

Po DiV se stresory seřadily tímto způsobem: Nedostatek času pro sebe, Možná rozdílnost mezi žáky, Časový tlak.

Co se týče učitelů 2. stupně, ti před DiV vnímali nejvýznamněji tyto stresory: Nízká motivace žáků, Nedostatek času pro sebe, Možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Během DiV se jako nejvíce stresující faktory ukázaly: Nedostatek času pro sebe, Nízká motivace žáků, Nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků.

Po distanční výuce se učitelé 2. stupně shodují na těchto třech stresorech jako na nejvíce stresujících: Nízká motivace žáků, Nedostatek času pro sebe, Časový tlak.

ZÁVĚR

Stres je nedílnou součástí učitelského povolání. Každý učitel se s ním ve své profesi setkává téměř dennodenně. K vyvolání stresu přispívá mnoho faktorů. V posledních dvou letech byla tímto faktorem především pandemie Covid-19. Učitelé i žáci se museli přesunout ze školních lavic domů ke svým počítačům, a tím se typické učitelské stresory staly mnohdy ještě více stresujícími. Učitelé se museli na nově vzniklou situaci adaptovat. Mnohem více se musela začít uplatňovat psychohygienu. Té učitel docílí především pomocí relaxace, seberozvoje, time managementu a správným životním stylem. To vše je důležité dodržovat, aby nedošlo k takzvanému syndromu vyhoření.

Tuto diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část je dále rozdělena na tři hlavní kapitoly a jejich podkapitoly. První kapitolou je Stres. V té se zabývám obecnou charakteristikou stresu, příznaky stresu, stresory a vymezením specifických stresorů učitelské profese. Celá tato kapitola je podstatnou částí této diplomové práce, protože díky ní dochází k pochopení problematiky.

Druhá kapitola je zaměřena na distanční výuku. Zde jsem popsala základní principy distanční výuky. Dále jsem se podívala na srovnání samostudia a řízeného prezenčního studia. Poukázala jsem na různé přístupy učitelů během DiV.

Poslední kapitolou teoretické části je Psychohygienu, která je významnou částí této problematiky. Vysvětluji zde její důležitost ve spojení s učitelskou profesí. Dále se zabývám potřeby psychohygieny a psychohygienickými přístupy.

Praktická část DP je pojata formou smíšeného výzkumu. Kvalitativní výzkum je založen na rozhovorech. Tyto rozhovory jsem podrobila otevřenému kódování a vazbami mezi kategoriemi. Na základě těchto rozhovorů byly identifikovány stresory, které jsem poté zahrnula do dotazníku. Jednalo se o stresory týkající se: IT techniky, didaktických pomůcek, nedostatku času, zvládnutí výuky, spolupráce s rodiči, hodnocení žáků, motivace žáků, osobního života apod. Konkrétně z těchto stresujících faktorů byly odvozeny následující stresory: Nízká motivace žáků, chování žáků, možné podvádění žáků, komunikace s rodiči, nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků, nedostatek didaktických

pomůcek, učitelský kolektiv, nadřizení, vaše schopnosti s IT technikou, rozdílnost mezi žáky, časový tlak, nízká podpora dětí ze strany rodičů a nedostatek času pro sebe.

Kvantitativní část vyžadovala vytvoření dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník zahrnoval 16 položek, z toho tři otázky zjišťovaly základní informace, jako je pohlaví, délku praxe a aprobaci. Zbýlých 13 otázek se věnovalo stresorům učitele. Učitelé hodnotili stresor během prezenční výuky, v průběhu distanční výuky a bezprostředně po návratu do prezenční výuky pomocí škálové pětibodové stupnice. Dotazník byl distribuován online prostřednictvím e-mailových adres.

Dotazník vyplnilo 93 respondentů. Nejprve jsem uvedla celkovou intenzitu stresorů pomocí popisné statistiky. Poté jsem k intenzitě stresorů přistupovala vzhledem k pohlaví, délce praxe a stupni ZŠ. Dále jsem poukázala na směrodatné odchylky, a na odlišnost názorů učitelů na různé stresory.

Z vyplněných dotazníku vyplynulo, že se učitelé nejvíce stresují z těchto faktorů: nedostatek času pro sebe, nízká motivace žáků, a to bez ohledu na distanční výuku. Tyto stresory jsou pro učitele nejvýznamnějšími jak před DiV, během DiV tak i po DiV.

Před DiV se mezi nejvíce stresující faktory jako je nedostatek času pro sebe a nízká motivace žáků přidává také možná nízká podpora dětí ze strany rodičů.

Během DiV byli učitelé vystresovaní také z možné rozdílnosti mezi žáky. Může to být především tím, že během DiV se každé dítě učilo jinak a mezi dětmi vznikly velké rozdíly, které učitel musel vyrovnávat. To zajišťoval především doučováním po výuce.

Po distanční výuce se zde objevil další významný stresor, a to chování žáků. Lze odhadovat, že děti během DiV ztratily řád a morálku. Učitelé tudíž museli žákům připomenout, jak se chovat ve škole.

Co se týče literatury, v úvodu jsem zmiňovala, že budu ve velké míře využívat internetové zdroje. Nakonec jsem ale z internetových zdrojů téměř vůbec nečerpala, protože jsem pro toto téma našla velké množství odborných knih. Kapitulu Stres jsem psala za pomoci především autora Jara Křivohlavého a jeho publikací jako je například: Jak zvládat stres, Psychologie zdraví, Sestra a stres. Informace o distanční výuce jsem čerpala z knihy Distanční výuka a elearning, jejíž autorkou je Helena Zlámalová. O distanční výuce už bylo

vydáno i několik tematických zpráv od České školní inspekce, a i z těchto publikací jsem čerpala. Psychohygienu jsem studovala z následujících knih: Libor Míček – Duševní hygiena, Karel Paulík – Psychologie lidské odolnosti, Jiří Plamínek – Sebepoznání, sebeřízení a stres. Dále jsem využívala mnoho dalších knih, výše zmíněné vnímám ale jako klíčové.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se věnuje stresorům učitele během distanční výuky. Je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je dále členěna na tři velké kapitoly jako je: Stres, Distanční výuka a Psychohygiena.

Praktická část je koncipována jako smíšený výzkum. Kvalitativní část výzkumu je založena na rozhovorech. Tyto rozhovory se podrobily otevřenému kódování a vazbami mezi kategoriemi. Na základě těchto rozhovorů byly identifikovány stresory, které se uvedly v dotazníku. Kvantitativní část vyžadovala vytvoření dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník zahrnoval 16 položek. Učitelé hodnotili stresory během prezenční výuky, v průběhu distanční výuky a bezprostředně po návratu do prezenční výuky pomocí škálové pětibodové stupnice. Dotazník byl distribuován online prostřednictvím e-mailových adres.

Cílem této DP bylo zjistit, jak moc se změnila intenzita stresorů učitele vzhledem k distanční výuce. Na závěr došlo k zjištění, že učitele nejvíce stresuje nedostatek času pro sebe a nízká motivace žáků bez ohledu na distanční výuku. Tyto dva stresory se objevují na prvních třech příčkách před distanční výukou, během distanční výuky i po distanční výuce.

RESUME

This diploma thesis analyses different stressors of teachers during distance learning. It is divided into two parts, a theoretical part and a practical part. The theoretical part is further divided into three major chapters: Stress, Distance learning and Emotional Hygiene.

The practical part combines a variety of research methods. The qualitative part of the research is based on interviews. These interviews were subjected to open coding and links between categories. Based on these interviews, stressors were identified and included in the questionnaire. The quantitative part required the development of a self-constructed questionnaire. The questionnaire included 16 items. Teachers rated the stressors during the face-to-face teaching, during the distance education and immediately after returning to face-to-face teaching using a five-point scale. The questionnaire was distributed online via e-mail.

The aim of this diploma thesis was to find out how much the intensity of the teacher's stressors has changed with respect to distance learning. In the end, it was found that teachers are most stressed by lack of time for themselves and low student motivation regardless of distance education. These two stressors appear in the top three ranks before distance education, during distance education, and after distance education.

SEZNAM LITERATURY

1. BARTŮŇKOVÁ, Staša, 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.
2. BLAHUTKOVÁ, Marie – ŘEHULKA, Evžen – DAŇHELOVÁ, Šárka, 2005. *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5108-1.
3. ČŠI. *Desatero pro efektivní distanční výuku v době karantény* [online]. 4. 11. 2021, 1 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Desatero-pro-efektivni-distanzni-vyuku-v-dobe-kara>
4. ČŠI. *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání* [online]. 15. 4. 2020 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distanzni>
5. KEBZA, Vladimír – ŠOLCOVÁ, Iva, 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7
6. KLIMENT, Pavel, 2014. *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4442-068.
7. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada. ISBN: 80-7169-121-6.
8. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. *Psychologie zdraví*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
9. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2010. *Sestra a stres: příručka pro duševní pohodu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3149-0.
10. MELGOSA, Julián, 1997. *Zvládni svůj stres! Kniha o duševním zdraví*. 1. vyd. Praha: Advent-Orion. ISBN 80-7172-240-5.
11. MÍČEK, Libor, 1984. *Duševní hygiena*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
12. MÍČEK, Libor – ZEMAN, Vladimír, 1997. *Učitel a stres*. 2., rozšířené vyd. Opava: Vade mecum. ISBN: 80-86041-25-5.
13. PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.

14. PAVLAS, Tomáš, – ZATLOUKAL, Tomáš – ANDRYS, Ondřej – PRAŽÁKOVÁ, Dana – ŠLAJCHOVÁ, Ladislava, 2020. *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020*. In: ČŠI [online]. ČŠI, 2020 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2020/TZ_Zkusenosti_zaku_ucitelu_ZS_distancni_vyuka_2_pol/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3
15. PLAMÍNEK, Jiří, 2013. *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. 3., rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4751-4.
16. PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří, 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel (současné poznatky o profesi)*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
17. RICE, William Harrison, 2012. *The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology and Health*. Thousand Oaks: SAGE.
18. SCHREIBER, Vratislav, 1992. *Lidský stres*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0458-0.
19. SCHREIBER, Vratislav, 2000. *Lidský stres*. 2., upravené vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0240-5.
20. VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
21. VYHLÁŠKA 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí
22. ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. *Distanční vzdělávání a elearning*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-56-3.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – GAS (Rice, 2012, s. 24).....	7
Obrázek 2 – Metoda 8P (Plamínek, 2013, s. 147)	29

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – srovnání samostudia a řízeného prezenčního studia (Zlámalová, 2008, s. 32)	17
Tabulka 2 – stresory – popisná statistika.....	37
Tabulka 3 – směrodatné odchylky vs. pohlaví učitele.....	49
Tabulka 4 – směrodatné odchylky vs. délka praxe.....	60
Tabulka 5 – pokračování předchozí tabulky, směrodatné odchylky vs. délka praxe.....	61
Tabulka 6 – směrodatné odchylky vs. stupeň ZŠ	70

PŘÍLOHY

Dotazník vlastní konstrukce. Sestaven přes internetové stránky Survio.com.

Stresory učitele během prezenční výuky x distanční výuky x bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky

Dobrý den,

Jsem studentkou 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity a prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, jehož vyplnění by nemělo trvat více jak 5 minut. Tento dotazník je zaměřen na stresory učitele a na distanční výuku, kterou jsme si zažili kvůli pandemii Covid-19. Cílem tohoto dotazníku je porovnání, jak na Vás učitelské stresory působily během prezenční výuky x distanční výuky x bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky.

Výsledky dotazníků poslouží pro tvorbu mé diplomové práce, ve které proběhne následné zhodnocení.

Děkuji za Vaš čas a za Vaše postřehy a názory

Anna Prokopiusová

1 Pohlaví

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Žena Muž

2 Délka praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

0-5 let 6-11 let 12-17 let 18-23 let 24-29 let 30-35 let 36 let a více

3 Aprobace

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Učitel na 1. stupni Učitel na 2. stupni Učitel na nižším stupni gymnázia

4 Stresovala vás nízká motivace žáků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 Stresovalo vás chování žáků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spiše ne	Nevím	Spiše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Stresovalo vás možné podvádění žáků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spiše ne	Nevím	Spiše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Stresovala vás komunikace s rodiči?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spiše ne	Nevím	Spiše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Stresovala vás nutnost spravedlnosti v hodnocení žáků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spiše ne	Nevím	Spiše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 Stresoval vás nedostatek didaktických pomůcek?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Stresoval vás učitelský kolektiv?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 Stresovali vás nadřizení?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Stresovaly vás vaše schopnosti s IT technikou?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spíše ne	Nevím	Spíše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 Stresovala vás možná rozdílnost mezi žáky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spiše ne	Nevím	Spiše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 Stresoval vás časový tlak?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spiše ne	Nevím	Spiše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 Stresovala vás možná nízká podpora dětí ze strany rodičů?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spiše ne	Nevím	Spiše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Stresoval vás nedostatek času pro sebe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Ne	Spiše ne	Nevím	Spiše ano	Ano
Během klasické výuky před pandemií Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Během distanční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezprostředně po návratu do prezenčního stylu výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>