

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora seberegulace a snižování stresu u žáků SŠ v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním vzděláváním v průběhu pandemie covid-19

Support of self-regulation and stress reduction of high school students in
between the transition periods of full-time learning and distance education
during the covid-19 pandemic

Bc. Monika Slavíková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felečmanová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-SPG (7504T215, 7504T277)

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora seberegulace a snižování stresu u žáků SŠ v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním vzděláváním v průběhu pandemie covid-19 potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného, nebo stejného titulu.

Praha, 10.7.2022

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi věnovala během konzultací. Poděkování patří i vedení oslovené střední školy a všem respondentům za spolupráci při získávání podkladů pro výzkumnou část práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na podporu seberegulace a snižování stresu u žáků střední školy v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním vzděláváním v průběhu pandemie covid-19. Cílem práce je zjistit stresory, které pociťovali žáci, strategie, které žákům pomáhaly regulovat stres a způsoby podpory seberegulace žáků pedagogickými pracovníky.

Teoretická část práce se zabývá základními termíny souvisejícími se stresem, především se stresem u dětí a mládeže. Zaměřuje se také na vymezení forem a způsobů seberegulace a distanční vzdělávání. Praktická část práce se zabývá stresem a seberegulací u žáků vybrané střední školy v období přechodů mezi prezenční a distanční výukou. Pro naplnění výzkumného cíle byl využit kvalitativní výzkumný design. Podklady pro výzkumné šetření byly získány pomocí polostrukturovaného rozhovoru se žáky, třídními učiteli žáků a pracovníky školního poradenského pracoviště. Poznatky přinesla i analýza dokumentace školy.

Na základě výzkumného šetření byly zjištěny hlavní stresory při přechodech mezi prezenční a distanční výukou, strategie, které žáci volili pro regulaci stresu a míra formy podpory seberegulace ze strany pracovníků školy. Na základě těchto zjištění lze pro danou školu navrhnout doporučení v oblasti podpory seberegulace žáků a snižování stresu ve školním prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA

stres, stresory, seberegulace, žák, distanční vzdělávání, podpora

ABSTRACT

This thesis focuses on the promotion of self-regulation and stress reduction in secondary school students during the transition periods between full-time and distance education during the covid-19 pandemic. The aim of the thesis is to identify the stressors experienced by the students, the strategies that helped the students to regulate stress and the ways in which the students' self-regulation was promoted by the teaching staff.

The theoretical part of the thesis deals with basic terms related to stress, especially stress in children and adolescents. It also focuses on defining forms and methods of self-regulation and distance education. The practical part of the thesis deals with stress and self-regulation in students of a selected secondary school during the transitions between full-time and distance education. A qualitative research design was used to meet the research objective. The data for the research investigation was obtained through semi-structured interviews with pupils, pupils' class teachers and school counselling staff. Analysis of school documentation also provided insights.

The research investigation identified the main stressors during transitions between full-time and distance learning, the strategies pupils chose to regulate stress and the extent to which school staff supported self-regulation. Based on these findings, recommendations can be made for the school in the area of promoting student self-regulation and reducing stress in the school environment.

KEYWORDS

stress, stressors, self-regulation, pupil, distance education, support

Obsah

Úvod	8
1 Stres	10
1.1 Zátěžová (stresová) situace	10
1.1.1 Distres	11
1.1.2 Eustres	12
1.2 Stresory	12
1.3 Vznik stresu	13
1.4 Projevy stresu	13
1.5 Zvládání stresu	14
1.5.1 Adaptace	15
1.5.2 Obranné mechanismy	16
1.5.3 Coping	17
1.6 Trauma	18
1.6.1 Posttraumatická stresová porucha (PTSD)	19
2 Stres u žáků	21
2.1 Stresory u žáků	22
2.1.1 Rodinné prostředí	23
2.1.2 Školní prostředí	24
2.1.3 Specifika školních stresorů v období adolescence	25
2.1.4 Prostředí vrstevníků	26
2.2 Důsledky stresu u žáků	27
2.3 Zvládání zátěžových situací ve školním prostředí	28
2.4 Prevence stresu	30
2.4.1 Denní režim a návyky	31

2.4.2	Relaxace.....	31
2.4.3	Spánek	32
2.4.4	Pohybová aktivita	33
2.4.5	Výživa.....	33
2.4.6	Stanovení cílů a time management	34
2.4.7	Well-being	35
3	Seberegulace.....	36
3.1	Podpora seberegulace	37
3.2	Způsoby seberegulace.....	39
3.2.1	Regulace rozumem	39
3.2.2	Regulace vztahem.....	40
3.2.3	Senzomotorická regulace.....	40
3.3	Formy seberegulace	40
4	Distanční výuka	42
4.1	Organizace výuky	44
4.1.1	Prezenční výuka.....	45
4.1.2	Distanční výuka	45
4.1.3	Smíšená výuka.....	47
4.2	Formy vzdělávání distančním způsobem.....	47
4.2.1	On-line výuka	48
4.2.2	Off-line výuka	49
4.3	Legislativa.....	49
4.4	Problémy distanční výuky	50
4.4.1	Distanční výuka z pohledu rodičů	50
4.4.2	Distanční výuka z pohledu učitelů.....	51

4.4.3	Distanční výuka z pohledu žáků	52
	Shrnutí výzkumných šetření	52
4.5	Návrat do škol	53
5	Podpora seberegulace a snižování stresu u žáků SŠ v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním vzděláváním v průběhu pandemie covid-19	55
5.1	Výzkumný problém, cíle výzkumu	55
5.2	Metody výzkumného šetření	56
5.2.1	Etika výzkumu	57
5.3	Charakteristika výzkumného souboru	58
5.4	Časový harmonogram výzkumu	59
5.5	Analýza získaných dat	60
5.6	Výsledky výzkumného šetření	64
5.6.1	Jaké stresory žáci pocítovali v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?	65
5.6.2	Jaké hlavní stresory identifikovali u svých žáků pedagogové a pracovníci školního poradenského pracoviště v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?... ..	71
5.6.3	Jakým způsobem pedagogové podporovali seberegulaci žáků a jaké strategie využívali pro snižování stresu?	76
5.6.4	Jaké strategie pomáhaly žákům snižovat stres vyplývající z náročného období přechodů mezi prezenční a distanční výukou?	80
5.7	Diskuse	86
5.8	Shrnutí výzkumného zjištění a doporučení	88
	Závěr	94
	Seznam použitých informačních zdrojů	96

Úvod

Dnešní doba je hektická a často skloňovaným pojmem se stalo slovo stres. Stres se dostává do hledáčku mnoha odborníků i laické veřejnosti. Stres je součástí každého člověka, provází ho celým jeho životem. Náročné situace se objevují již od útlého dětství, ať už se jedná o zátěžovou situaci v souvislosti s rodinou, rodinnými vztahy, školními léty, tak i později, ve spojitosti se zaměstnáním. Člověk žije ve společnosti jiných lidí, a tak se nezděná objevuje i stres spojený se sociálními vztahy, mezilidskou interakcí. Celý život musí člověk překonávat překážky, naštěstí je lidské tělo na takovou zátěž připraveno a díky schopnosti se adaptovat má člověk velké šance překonat i velká traumata.

S náročnými situacemi se člověk potýká v celé řadě různých institucích, které působí na život člověka. Jednou takovou institucí je i škola. Pro žáka je škola významným místem, které klade překážky a přináší různá úskalí, ale také mnoho vědomostí a znalostí souvisejících nejen s obsahem vzdělávání, ale i poznáváním sebe sama. Školní prostředí klade na žáky (a jejich rodiče) určité požadavky. Pokud tyto požadavky překračují dovednosti, schopnosti a možnosti žáků, stávají se zátěží, vzniká zátěžová situace, která působí stres.

Zvláště náročnou dobou se stala nejistá doba pandemie covid-19, kterou lze nazvat globálním traumatem. Tato doba vyvíjela velký tlak na všechny účastníky vzdělávacího procesu, zvláště pak žáky, kteří se v pozdější fázi platnosti restriktivních opatření potýkali s přechody mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání. Hlavním cílem práce je popsat na příkladu vybrané střední školy problematiku podpory seberegulace a snižování stresu u žáků SŠ v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání v průběhu pandemie covid-19 a shrnutí zkušeností účastníků vzdělávacího procesu se zmíněnou situací. Byli vybráni žáci středních škol, kteří se vyrovnávali s přechodovými obdobími ve zvláště náročné fázi přípravy na přijímací zkoušky a přechodu na střední školu.

Teoretická část práce zpracovává poznatky z oblasti stresu a oblastí s ním spojených. V první kapitole je vymezen pojem stres, stresor, dále pak mechanismus vzniku stresu a jeho projevy i způsoby snižování jeho intenzity, závěr kapitoly je věnován traumatu jako důsledku vystavení extrémnímu stresu. Další kapitola se již zabývá tématem stresu u žáků

a prevencí stresu. Seberegulace, jako jedno ze stěžejních témat, je zpracováno v samostatné kapitole, která je zaměřena i na způsoby a formy seberegulace. Poslední část teoretické části práce se věnuje distanční výuce a problémům s ní spojených.

Praktická část práce se zabývá podporou seberegulace a snižování stresu u žáků středních škol. Navazuje tak na teoretickou část práce. Zahrnuje výzkumné šetření, které má několik částí. Hlavním cílem práce je zjistit, jaké strategie regulace stresu a seberegulace žáci využívali v období přechodů mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání a jakou podporu jim v této oblasti poskytla škola. První část práce vymezuje výzkumný problém a cíle výzkumu. Další část popisuje zvolené metody výzkumného šetření. Následuje představení školy a charakteristiky výzkumného souboru.

Výzkum byl zaměřen na identifikaci stresorů, které pociťovali žáci, přičemž stresory byly jmenovány jak samotnými žáky, tak i jejich učiteli. Dále pak zjišťoval strategie, které pomáhaly žákům regulovat stres a způsoby podpory seberegulace žáků ze strany pedagogických pracovníků, respektive třídních učitelů a pracovníků školního poradenského pracoviště. Jedná se o případovou studii běžné střední školy, kdy data byla získávána pomocí polostrukturovaného rozhovoru a analýzou dokumentace školy.

Výsledky výzkumného šetření jsou následně porovnávány s výzkumy, které byly v souvislosti s distančním vzděláváním a stresem u žáků prováděny v různých zemích. V závěru jsou uvedena doporučení, jak podpořit u žáků zvládnutí stresových situací, která mohou využít třídní učitelé a pracovníci školních poradenských pracovišť.

Teoretická část

1 Stres

Stres je v současné době často skloňovaným pojmem a je považován za určitý fenomén dnešní doby. Doba se zdá být stále uspěchanější a hektičtější, životní tempo se neustále zrychluje a stres se stává součástí běžného života všech lidí. (Čáp, Mareš, 2007)

„S ohledem na člověka, který se nachází v tlaku stresorů, byl stres definován zprvu jako negativní emocionální zážitek, který je doprovázen určitým souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn, jež jsou zaměřeny na změnu situace, která člověka ohrožuje, nebo na přizpůsobení se tomu, co nelze změnit.“ (Křivohlavý, 2001, s. 170)

1.1 Zátěžová (stresová) situace

Během života se člověk ocitá v různých situacích, některé lze označit za neobyčejné, zvláštní, či vyhrocené, a právě s takovými situacemi je stres spojován. Podle Nakonečného je stres *„...jednak situace vyvolávající nadměrné zatížení psychiky, když jde o významnou situaci, které se nelze vyhnout, a s ní spojené silně motivované chování subjektu...avšak je to také označení pro psychický stav subjektu, který je důsledkem stresové situace, v níž se ocitl.“* (Nakonečný, 2015, s. 532)

Sociální interakce s sebou často přináší i zátěžové situace. Takové situace lze identifikovat v rodině, v zaměstnání, ve školním prostředí apod. Přestože jsou často vnímány zcela negativně, ve svém důsledku mohou být považovány i za stimulující a z dlouhodobého hlediska za přínosné. Mobilizují adaptivní síly organismu, podněcují člověka k aktivitě, učení a vedou obvykle k vyššímu výkonu jedince. Jestliže jsou přítomny další náročné okolnosti, mohou se zátěžové situace stát až patologickými situacemi, tj. mohou vyvolávat patologické reakce, či dokonce onemocnění. (Čáp, Mareš, 2007)

„Obecně řečeno, výraz stres se vztahuje k událostem, které člověk vnímá jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody.“ (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, Wagenaar, 2012, s. 584) Člověk se vyvíjí během celého svého života a nemalý podíl na formování osobnosti mají právě i zátěžové situace a stres. Jedná se o situace, kdy se

na člověka kladou vyšší nároky a zároveň jsou podmínky pro jeho činnost sníženy. (Čáp, Mareš, 2007)

Zdrojem stresu může být nejen krátkodobá vyhocená situace, ale také dlouhodobá mírná zátěž. O stresu hovoříme, když míra zátěže přesáhne únosnou mez z hlediska adaptačních možností jedince. (Paulík, 2017) Tyto události se nazývají stresory a člověk na ně reaguje stresovými reakcemi.

„K situacím, které v lidském životě často přesahují únosnou míru zátěže a bývají spojeny se stresem, jsou zpravidla řazeny problémy, frustrace, deprivace, konflikty, nemoc, bolest, utrpení a krize.“ (Paulík, 2017, s. 78) Hošek (1997) rozdělil náročné životní situace na **nepřiměřené úkoly** (požadavky na jedince jsou vyšší, než je jeho kapacita), **problémové situace** (jedinec čelí problému, jehož řešení vyžaduje dovednosti, kterými jedinec nedisponuje), **konflikty** (situace založené na sporu), **frustrace** (blokace postupu ke kýženému cíli) a **deprivace** (dlouhodobé neuspokojení potřeb).

1.1.1 Distres

Pojem stres vyvolává spíše negativní konotace spojené s negativními emocemi, pocitem ohrožení. Stres nežádoucí, nepříjemný, ohrožující je označován jako distres. Negativní stres označován termínem distres se *„vyjadřuje situace subjektivně prožívaného ohrožení dané osoby s jeho průvodními, často výrazně negativními emocionálními příznaky. Při distresu je danou osobou subjektivně vnímáno a výrazně negativně hodnoceno její osobní ohrožení v poměru k možnostem zvládnutí situace.“* (Křivohlavý, 2001, s. 171)

O negativním dopadu stresových situací hovoříme tehdy, kdy je překročena únosná mez organismu a jedinec není schopen stresovou situaci zvládnout. Důraz je kladen na subjektivní prožívání, protože co je pro jednoho běžný, mírný stres, u druhého vyvolá velkou stresovou reakci. Kognitivní zhodnocení dané situace má významný vliv na to, aby byla určitá situace jedincem prožívána jako stresogenní. (Urbanovská, 2010) Zhodnocení stresové situace obvykle napomáhá procesu vyrovnávání se se zátěžovou situací.

1.1.2 Eustres

Stres existuje ale i jako příjemně, nebo ne negativně prožívaný stres. V tom případě hovoříme o eustresu. Eustresem lze označit situaci, která je nakonec pro jedince příjemná, avšak vyžaduje vynaložení námahy. (Křivohlavý, 2001)

Některým jedincům eustres vyhovuje a někteří se do něj dostávají z vlastní iniciativy, tedy záměrně a často opakovaně. Podle Paulíka to souvisí se „*zvýšenou hladinou optimální stimulace, s tendencí k riziku apod.*“ (Paulík, 2017, s. 66) Příkladem mohou být riziková povolání, adrenalinové sporty aj.

1.2 Stresory

Činitelé vyvolávající stres, na který jedinec odpovídá stresovou reakcí, se označují jako stresory. Termín „stresory“ se používá pro nepříznivé vlivy, které mohou vést k těžké osobní situaci jedince. (Křivohlavý, 2001)

Nakonečný rozlišuje stresory primárně fyzické, sociální a psychické povahy. Následně dodává, že rozlišení stresorů podle těchto aspektů je někdy značně náročné a neurčité, protože sociální a fyzické stresory se stávají psychickými. Důležitým činitelem je také intenzita a trvání. Různé stresory mají různou intenzitu zátěže a délku trvání. (Nakonečný, 2015) „*Tělesné a psychické stresory nelze v reálném světě od sebe oddělit, protože se navzájem nejen významně ovlivňují, ale často jsou jejich vztahy přímo kauzální.*“ (Bartůňková, 2010, s. 57)

Podle Paulíka lze stresory rozlišit „*na stresory reálné (aktuálně ohrožující a rušivě působící faktory v životě člověka) a potenciální (situační aspekty, které mohou vyvolat stres při dosažení určité intenzity, frekvence, kumulace nebo doby trvání, např. hluk, chlad, proudění vzduchu, nahromadění povinností a pracovních úkolů při časové tísní).*“ (Paulík, 2017, s. 66) Paulík uvádí faktory, které rozhodují, zda se z potenciálních stresorů stanou reálné, patří mezi ně:

- subjektivní hodnocení;
- individuální osobnostní charakteristiky, které mají vliv na hodnocení zátěže;
- uplatňovaný způsob vyrovnávání se se zátěží;

- (ne)přítomnost nepříznivých životních událostí a drobných denních nepříjemností;
- zkušenost;
- sociální opora;
- sociální intelekt.

Obecně lze říct, že stresory plynoucí z vnějšího prostředí jsou objektivně měřitelné, subjektivnímu hodnocení podléhají stresory vycházející z vnitřního nastavení jedince, jeho zážitkové reakce a vynaloženého adaptačního úsilí. (Paulík, 2017)

Stresory fungují jako podněty organismu, které u něj vyvolávají stres (stav neoptimální zátěže). Na dlouhodobou zátěž organismus reaguje pokusem o adaptaci, když se ale adaptace nezdaří, organismus vyčerpá energetické rezervy a dochází k jeho zkolabování. (Nakonečný, 2015)

1.3 Vznik stresu

Existuje celá řada zátěžových (stresových) situací, které u jedince vyvolají stres a na které musí organismus reagovat. V zátěžových situacích je ve střetu odolnost jedince, jeho adaptační schopnost, doba a intenzita zátěžové situace. Tyto situace zvyšují nároky na adaptaci jedince, vyžadují zvýšené úsilí, které v krajních případech nemusí ani stačit na jejich úspěšné zvládnutí.

Paulík (2017) hovoří o dvou naprosto odlišných situacích, během kterých může nastat stres. V prvním případě se jedná o extrémně silné podněty (které buď překračují únosnou mez), nebo se jedná pouze o nakumulované každodenní nepříjemnosti, jež působí na jedince nepřiměřeně dlouhou dobu. V druhém případě se jedná o situaci, kdy je zátěž na jedince dlouhodobě minimální a člověk tak nevyužívá plně svou kapacitu a svůj potenciál tak, aby byl dostatečně uspokojen. Pokud se člověku nedostává dostatečná kvantita a kvalita podnětů, tak může po čase dané situace prožívat jako nudu.

1.4 Projevy stresu

Zátěžové situace vznikají a působí na jedince denně a člověk se do nich dostává pravidelně po celý život, a je tak vhodné zvyšovat odolnost jedince vůči těmto situacím. Člověk je buď schopen se se zátěžovými situacemi a jejich podněty vyrovnat, adaptovat se

na ně, což znamená, že je zvládne adaptačními mechanismy, nebo proběhne více či méně adekvátní stresová reakce v rovině biologické, behaviorální nebo psychické. Pokud se jedinec ocitne v zátěžové situaci, která klade neúměrně velké nároky ve všech rovinách jeho osobnosti, reaguje na ni buď **aktivně** (útokem, únikem), nebo **pasivně** (deaktivací, strnutím). Třetí možností je vyhýbání, tedy snaha vyhnout se stresové situaci. (Paulík, 2017)

Reakci na stres se věnuje i Mezinárodní klasifikace nemocí, MK-10. V oddílu F43 „Reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení“ jsou zařazeny kategorie „akutní reakce na stres“ (F43.0) a „posttraumatická stresová porucha“ (F43.1). Akutní stresová reakce je zde popsána jako přechodná porucha, která se rozvíjí u jedince bez jakékoli jiné zjevné duševní poruchy v reakci na výjimečný fyzický, či psychický stres a ve výskytu a závažnosti akutních stresových reakcí hrají roli především individuální zranitelnost jedince a jeho schopnost stresové situace zvládat. Posttraumatická stresová porucha nastupuje se zpožděním nebo jako protrahovaná odpověď na stresovou situaci mimořádně ohrožující povahy.

Podle Mayerové (1997) (in Nakonečný, 2015) byly zjištěny nejčastější psychologické důsledky stresů. Lze je rozdělit na příznaky **fyzilogické** (např. bušení srdce, nechutenství, bolesti břicha, migréna, dvojité vidění) a **emocionální** (změny nálad, pocity únavy, poruchy pozornosti, úzkost).

Paulík (2017) z časového hlediska rozdělil důsledky stresu na **bezprostřední projevy** zátěže a stresu, které dále člení na psychické reakce a krátkodobé stavy (únava, emoční reakce a nálady, ztrátu motivace, pokles výkonosti apod.), somatické (např. bolesti hlavy, změněná tepová frekvence) a krátkodobé behaviorální reakce (agresivní projevy, pasivita aj.) a **účinky trvalejšího rázu**, kam patří psychologické symptomy (únava, vyčerpání), somatické symptomy (dlouhodobé bolesti hlavy, oběhové problémy, trvalejší změny nálad) a také poruchy duševního zdraví.

1.5 Zvládání stresu

Zvládání stresu souvisí s reakcemi na zátěžové (stresové) situace. Jak bylo výše popsáno, jedinec obvykle reaguje na zátěž útokem, nebo útekem, popřípadě znehybněním. Ve většině zátěžových situacích by bylo ideální „*neupadnout do agresivního výbuchu ani*

nerезignovat, ale řešit situaci za pomoci intelektu a autoregulace. To znamená ovládnout afekt a také se nedat odradit, lépe promyslet a připravit další postup, znovu a lépe se snažit o dosažení cíle.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 202) Takto postupovat dokáže pouze vyžralá osobnost, ne však ve všech situacích. Dítě a dospívající to nedokážou, i přesto se musí vyrovnávat s celou řadou náročných stresových situací.

Zvládání zátěžových situací může být založeno na eliminaci stresorů, na získávání či mobilizaci vnějších zdrojů, posilováním těchto vnitřních zdrojů (tréninkem, otužováním apod.) nebo lze přistupovat ke kladeným nárokům rezignací, pasivním poddáním se. (Paulík, 2017)

Zvládání stresových situací je založeno do jisté míry na odolnosti jedince. Jedná se o odolnost fyziologickou i psychickou, která se obvykle v průběhu života člověka pod vlivem mnoha podmínek vyvíjí a buduje. Odolnost je důležitá vlastnost, která má u každého jedince značné individuální rozdíly, především v tom, jaký druh zátěže a v jaké míře jedinec zvládne. Zvládání zátěže patří ke klíčovým úkolům v oblasti zdravého vývoje osobnosti. (Čáp, Mareš, 2007)

Vágnerová (2014) uvádí, že zátěžové situace hrají důležitou roli v procesu rozvoje osobnosti. Jejich význam spočívá v aktivizaci adaptačních mechanismů a rozvoji účelnějšího chování. Způsob, jakým člověk reaguje na zátěžovou situaci, vychází z jeho individuálních zkušeností. Osvědčený způsob řešení náročných situací se pak může stát strategií zvládání obtíží.

Každý člověk přistupuje ke zvládání zátěžových situací individuálně, dle vlastních dosavadních zkušeností, na základě genetických predispozic a naučených způsobů řešení. Sám volí strategie, které jsou pro danou situaci a okolnost nejvhodnější a které vyhovují jeho osobnosti.

1.5.1 Adaptace

Adaptací se rozumí přizpůsobování se a vyrovnání se s nároky kladenými na živý organismus v interakci s prostředím. Jedná se o základní dovednost nejen člověka, ale široké škály živých organismů. Díky adaptaci je organismus schopen zvládnout náročnou situaci.

Podle Paulíka adaptaci zajišťuje „*schopnost vzájemného působení různých více nebo méně složitých systémů, jejich podsystémů, součástí a prvků, která umožňuje neustále se vyrovnávat s nároky a jejich změnami v určitém rozsahu a udržovat relativně stabilní stav vnitřní rovnováhy, označovaný jako **homeostáza**.*“ (Paulík, 2017, s. 13)

K hlavním oblastem života člověka, na které je nutné se adaptovat, lze řadit společnost, kulturu, práci a školu. V souvislosti s navázáním nových důležitých vztahů v jiném prostředí se užívají pojmy integrace a inkluze. Integrací se rozumí včlenění jedince do určité skupiny, prostředí, kde se jedinec přizpůsobuje zpravidla zvyklostem majority. Inkluze předpokládá změny na obou stranách, jak minoritní, tak i majoritní skupiny tak, aby byl umožněn rozvoj a uplatnění všech členů. S pojmy integrace a inkluze se v posledních letech operuje především v souvislosti se školním prostředím. Ve školní třídě se setkávají žáci intaktní, žáci s určitým znevýhodněním, žáci nadaní, žáci s odlišným mateřským jazykem apod. To přináší žákům i učitelům nové situace (leckdy stresové), výzvy, problémy, ale i možnosti. (Paulík, 2017)

1.5.2 Obranné mechanismy

Obranné mechanismy jsou neuvědomované způsoby omezování úzkosti, které pramení z pocitu ohrožení. Základem je změna prožívání a hodnocení reality. „*Za základ obrany sebepojetí a pocitu jistoty, který se k ustálenému a vnitřně konzistentnímu hodnocení sebe sama váže, lze považovat nevědomé **vytěsnění** a vědomé **potlačení**.*“ (Paulík, 2017, s. 116) Mezi další obranné mechanismy lze počítat regresi (návrat k chování, které odpovídá mladšímu věku), projekci (promítání pocitů a motivů do jiných osob), introjekci (přivlastňování si pocitů jiných osob), racionalizaci (logické zdůvodňování), bagatelizaci (snižování významu něčeho), sociální izolaci, altruistickou sebeprezentaci (stavení se do role „lidumila“) a další.

Mnozí autoři (např. Balcar, 1991) považují tyto mechanismy za náhradní a neplnohodnotné způsoby adaptace na zátěž. Klamavé a nerealistické iluze a přání znehodnocují reálné působení zpětných vazeb a neprospívají adekvátnímu sebehodnocení a efektnímu seberozvoji. G. E. Vaillant (1997) (in Paulík, 2017) rozlišuje **nezralé („nezdravé“)** obrany a **obrans zralé („zdravé“)** v podobě odreagování se jinou prospěšnou aktivitou, např. sportem. (Paulík, 2017)

1.5.3 Coping

Aktivní a vědomý způsob zvládnání zátěže (coping) zahrnuje vědomé psychické a behaviorální specifické stresové odpovědi, které umožňují člověku vyrovnat se s nadlimitní psychickou zátěží. (Urbanovská, 2010)

Je důležité rozlišovat mezi adaptací a copingem. Adaptace se vztahuje ke zvládnání zátěže jako takové, kdežto coping představuje zvládnání náročných (stresových) situací. (Paulík, 2017)

Podle Vágnerové (2014) je smyslem copingové strategie zlepšení bilance úspěšnosti řešení zátěžové situace jedincem, ať už důsledkem změny situace, nebo změny postoje jedince. Vzhledem k tomu lze rozlišit dva hlavní přístupy při řešení zátěžových situací. Jedinec obvykle využívá obou variant na základě zhodnocení situace, míry zátěže, individuálního prožívání a zkušeností.

Autorem, který zkoumal coping a copingové strategie byl Richard S. Lazarus. Ten (in Paulík, 2017) určil dva základní obecné typy copingu podle toho, jak působí: (1) **coping zaměřený na problém** (problém-focused coping), typický úsilím o změnu situace k lepšímu prostřednictvím úpravy vlastního chování nebo okolností a (2) **coping zaměřený na emoce** (emotion-focused coping) příznačný úsilím jedince dostat své emoce pod kontrolu. Ve shodě s Lazarusem uvádí Nakonečný (2015) dvě strategie zvládnání stresu: (1) strategie orientované na stres jako na problém a (2) strategie orientované na emocionální důsledek stresu.

S ohledem na časové hledisko lze rozlišit **coping reaktivní** (zvládnání stresu, který už nastal) a **proaktivní** (zaměřený na potenciální situace). Proaktivní coping je veskrze pozitivní, zaměřuje se na cíle a vychází z přesvědčení o vlastních schopnostech. Dalším možným rozdělením je na **coping anticipační** (reakce na bezprostřední hrozbu) a **preventivní** (příprava na pravděpodobnou hrozbu ve vzdálenější budoucnosti). (Paulík, 2017)

Proces zvládnání zátěže souvisí se sebekontrolou a autoregulací. Výběr konkrétní strategie je podmíněn různými determinanty jako například prostředí, situace, věk jedince a jeho zkušenosti, kognitivní schopnosti, pohlaví, osobnostní rysy, sebehodnocení, sebevědomí apod. (Urbanovská, 2010)

1.6 Trauma

Trauma je výsledkem události, nebo souboru okolností, které jsou jedincem prožívány jako fyzicky, nebo psychicky zraňující, či dokonce jako ohrožující a které mají dlouhodobé nepříznivé účinky na fyzickou, psychickou a sociální stabilitu člověka. Takovou událostí může být těžký úraz, úmrtí blízké osoby, znásilnění, šikana apod. Trauma je více či méně součástí života každého z nás. Dotýká se buď přímo nás samotných, nebo našich blízkých. Svět je plný zraněných lidí, kteří čelí, nebo v minulosti čelili traumatu. Někteří mají ojedinělou zkušenost, pro některé je bezpečí neznámým pocitem. *„Ačkoliv dlouho bylo trauma považováno za spíše výjimečnou, neobvyklou událost, vystavení traumatické události v průběhu života je ve skutečnosti ve většině zemí normou a zejména v rámci určitých skupin populace prakticky univerzální zkušeností.“* (Kessler et al., 2017 in Klepáčková, Krejčí, Černá, 2020, s. 10)

Rok 2019 byl pro celý svět zlomovým, neboť jsme najednou všichni společně čelili hrozbě s názvem covid-19. S následky de facto „globálního traumatu“ bojuje celý svět dodnes. **Kolektivní trauma** označuje událost, nebo soubor událostí, které otřesou pocitem bezpečí v rámci určité sociální skupiny. Jedná se o sdílenou zkušenost, která mění psychiku všech členů této sociální skupiny. Mezi takové kolektivní trauma se řadí letecké nehody, devastující požáry, záplavy, pandemie, války apod. (Klepáčková, Krejčí, Černá, 2020)

„Trauma prokazatelně způsobuje skutečné fyziologické změny, včetně změny nastavení poplašného systému mozku, zvýšení aktivity stresových hormonů a změn v systému, které pomáhají filtrovat relevantní informace od irelevantních.“ (Klepáčková, Krejčí, Černá, 2020) Mozek při nadměrně stresující, či dokonce život ohrožující situaci přepne na „autopilota“, který má za úkol udržet tělo naživu. Během toho se vylučují stresové hormony adrenalin a kortizol, zvyšuje se, nebo naopak snižuje tepová frekvence, zvyšuje se práh bolesti atd. Člověk reaguje útekem, nebo útokem, případně zamrznutím, či úplným kolapsem. Klasická reakce „útok, útek“ jsou aktivní, tudíž jedinec svou obranu vyhodnotí jako šanci na záchranu za pomoci vlastních zdrojů. Častou reakcí je „zamrznutí“ neboli disociace, v případě, kdy jedinec vyhodnotí situaci jako nadměrně zátěžovou a své šance na aktivní obranu jako marné plýtvání zdrojů. Disociace pomáhá překonat bezprostřední trauma, umožňuje jedinci přepnout na „autopilota“, nepropadat panice a tzv. se odpojit.

*„Ve školní třídě bohužel jak **disociace**, tak **hyperaktivace** velmi připomínají poruchu pozornosti, hyperaktivitu nebo poruchu opozičního vzdoru. Disociované děti očividně nedávají pozor. Vypadají, že jsou zasněné nebo „lítají v oblacích“, než aby se soustředily na vyučování, a je to pravda, okolní svět prostě vypnuly. ... Agresivita nebo vznětlivost, kterou reakce boj nebo útek vyvolávají, může také vypadat jako vzdor nebo opozice, zatímco ve skutečnosti jsou to pozůstatky reakce na nějakou předchozí traumatickou situaci, kterou dítěti něco připomnělo.“ (Perry, Szalavitz, 2016, s. 58)*

1.6.1 Posttraumatická stresová porucha (PTSD)

Posttraumatická stresová porucha se jako diagnóza začala objevovat v osmdesátých letech dvacátého století a popisovala syndrom objevující se u veteránů vietnamské války. Vojáci po návratu prožívali úzkosti, pociťovali problémy se spánkem a opakovaně je pronásledovaly vzpomínky na traumatické události. Byli lekaví, agresivně reagovali na sebemenší známky ohrožení (např. hlasité zvuky spojovány s výstřely). (Perry, Szalavitz, 2016)

Autorky Klepáčková, Krejčí a Černá (2020) ve své publikaci rozlišují (1) **komplexní posttraumatické stresové poruchy (C-PTSD)** neboli **komplexní trauma**, které zahrnuje mnohonásobnou expozici traumatické události jako např. týrání, zneužívání a zanedbávání dětí a další špatné zkušenosti z dětství, šikanu, ale i válečné trauma, genocidy apod. (2) **posttraumatickou stresovou poruchu (PTSD)**, která se pojí spíše s jednorázovou traumatickou zkušeností, např. autonehodou, znásilněním a přírodní katastrofou. *„C-PTSD zpravidla vede k významně většímu a hlubšímu funkčnímu poškození než PTSD. Kromě příznaků typických pro PTSD – znovuprožívání, vyhýbání se připomínek dané události a pocitu ohrožení – patří k příznakům C-PTSD emoční dysregulace, negativní sebepojetí a potíže v oblasti interpersonálního chování.“ (Cloitre et al., 2013 in Klepáčková, Krejčí, Černá, 2020)* K charakteristickým projevům C-PTSD patří narušená schopnost sebekontroly a seberegulace, chronický intenzivní pocit vlastní viny a odpovědnosti za prožité trauma, zoufalství i nedůvěra.

Pro formu závažné rané mnohočetné traumatizace se používá termín **vývojové trauma** (vývojová traumatická porucha, či komplexní vývojové trauma). Vývojové trauma se pojí s traumatickými událostmi prožitými v dětství, typicky se pojí se **syndromem CAN**

(syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte). K nejčastějším následkům patří mj. vyšší riziko školního neúspěchu, rozvoje depresivních nebo úzkostných poruch, autoagresivního nebo disociativního chování, poruch osobnosti a rozvoje různých typů závislostí. (Klepáčková, Krejčí, Černá, 2020)

Paulík (2017) hovoří o tzv. posttraumatickém růstu, kdy extrémní stres nemá na jedince nutně jen negativní dopad. Někdy se stává podnětem osobního růstu, závažné stresory jako např. nemoci či úrazy mohou jedinci paradoxně přinést do jeho života pozitivní změny. Příznivé důsledky traumatu se staly předmětem zájmu pozitivní psychologie. Překonání zátěžových situací přináší silné uspokojení i zvýšení sebevědomí jedince. Vysoké nároky nutí jedince vydat ze sebe maximum a překonat sebe samého. V. E. Frankl (1994) zahrnuje do svého **sebepřesažení (sebetranscendence)** překročení hranic vlastních možností. Sebepřesažení je dle Frankla typická schopnost objevit smysl svého života (vůle ke smyslu) a schopností vyrovnat se s prožitým utrpením. Například lidé, kteří byli vystaveni extrémním podmínkám (váleční přeživší, vězni koncentračních táborů apod.) přežili pravděpodobně díky tomu, že se orientovali na smysl a mysleli veskrze pozitivně.

Křivohlavý (2010) ve své publikaci *Pozitivní psychologie* hovoří v souvislosti s traumatem a nadějí o dvou skupinách lidí (1) **lidé slabé naděje** a (2) **lidé silné naděje**. Rozdíl mezi nimi je podle toho, jak se vypořádávají s těžkostmi. Jedni (1) – lidé slabé vůle a naděje (tzv. **low-hoppers**) - jsou přesvědčeni, že s těžkostí, která je potkala, se nedá nic dělat, že je nezládnutelná. Druzí (2) – lidé silné vůle a naděje (tzv. **high-hoppers**) - se domnívají, že těžkost, které čelí, je zvládnutelná překážka.

2 Stres u žáků

Za zásadní vývojový mezník v životě dítěte považujeme nástup do školy. Z dítěte se stává žák, začíná zastávat novou sociální roli, což s sebou přináší určité změny, které modelují nejen dítě samotné, ale značně ovlivňují i celou jeho rodinu. Dítě přichází z primární sociální skupiny, rodiny, do skupiny sekundární, tedy školy. Primární skupina je malá, intimní skupina, založená na bezprostředním, osobním kontaktu, na důvěrné vzájemné známosti. Členství v primární skupině není založeno na vnějších pohnutkách, ale má smysl samo o sobě, protože poskytuje uspokojení vyplývající z existence pozitivních emocionálních vazeb mezi jednotlivými členy skupiny. V primární skupině dítě přebírá sociální role (potomek, vnuk, sourozenec apod.), vstupem do nové sociální skupiny (školy) dítě získává nové sociální role (žák, spolužák) Začlenění dítěte do společnosti postupuje výrazně vstupem do školy. „*Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130) Na socializaci mají především vliv skupiny dětí ve třídě i mimo ni.

Škola přináší nové (učební) činnosti, nové poznatky i výzvy. Klade na dítě postupně se zvyšující požadavky a žák překonává postupem času menší či větší překážky. Prostředí školy může pro žáka představovat prostředí se zvýšenou mírou zátěžových situací. Přibývají i zdroje zátěže (plnění školních povinností, postoj ke školnímu výkonu, hodnocení, komunikace s učiteli i spolužáky a další). Čáp a Mareš (2007) charakterizovali školní zátěžové situace jako situace, které se týkají buď žáka jako jednotlivce, nebo celé skupiny žáků. Tyto situace se vyskytují ve škole nebo se školním prostředím bezprostředně souvisejí. Mají různorodé zdroje a na žáka působí krátkodobě, nebo dlouhodobě, jsou reálné, nebo potenciální. Mají buď podobu obvyklých požadavků, nebo závažnějších výzev, či dokonce ohrožují bio-psycho-sociální sféry žáka. Zátěžové situace u žáka vyvolávají nepříjemné a negativní pocity a psychické stavy. Mívají obvykle dvojí účinek. Buď je dosaženo postupným kumulací kritické situace, nebo představují momentální tlak.

Důležité je nejen objektivní posouzení situace, ale také subjektivní prožívání jedincem. Důsledkem působících zátěžových situací mohou být dokonce i pocity selhání a školní neúspěšnosti, konflikty mezi spolužáky i v rodině, dokonce poruchy chování a učení,

případně somatické potíže, které se projevují se školní docházkou. (Čáp, Mareš, 2007) Kromě školy mohou stres u žáků vyvolávat samozřejmě i další faktory mimoškolního a rodinného prostředí, z nichž mnohé jsou s prostředím školy úzce spojené. (Urbanovská, 2010)

2.1 Stresory u žáků

Školní prostředí poskytuje mnoho podnětů pro osobní (osobnostní) růst jedince. Je ale i naplněno situacemi, které lze řadit mezi významné stresory v životě žáka i všech zúčastněných osob (učitelé, rodiče apod.). Stresory jsou nedílnou součástí školního prostředí. Podle Urbanovské (2010) mají stresory spojené se školním prostředím specifický charakter, který souvisí především s hodnocením, sebehodnocením, tlakem na výkon, ale také sociálními vztahy a interpersonálními konflikty. Žák se často dostává do reálných či potenciálních zátěžových situací, ve kterých je v ohrožení jeho vlastní „Já“.

Australská rodičovská stránka uvádí mezi možné příčiny stresu u mladistvých např. školní úkoly související s hodnocením, tlak na výkon, změna školy nebo odchod z ní, zavalení úkoly a pocit nepřipravenosti, velká rozhodnutí, váhání, zda mluvit o něčem citlivém, ale také nedostatek spánku, rodinné konflikty, vztahy s přáteli a romantické vztahy. (Raising Children Network (Australia) Limited, 2021)

Specifikum školního stresu je dáno také vývojovými zvláštnostmi organismu dětí a dospívajících. Typická je vyšší zranitelnost a nižší odolnost vůči stresu, čímž se zvyšuje riziko závažnějších důsledků pro další vývoj organismu. Čáp a Mareš (2007) hovoří o školní zátěžové situaci, která může u žáků a studentů vyvolat soubor závažných procesů, které lze shrnout pojmem psychosociální stres. *„Za psychosociální stres považujeme případy, kdy je bezprostřední, nejbližší stresor vnímán jako jev ohrožující žáka, jako soubor velmi náročných požadavků kladených na žáka nebo jako soubor omezení, která brání žákovi uspokojit klíčové potřeby, dosáhnout jím ceněných hodnot, anebo se vyhnout vlivům, jež on sám považuje za škodlivé.“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 531)

„Je-li škola prostředím, které dítěti dává jistotu, je strukturované a předvídatelné, nabízí přijetí, uznání a úctu ze strany spolužáků i vyučujících, vytváří vhodné podmínky pro učení všech dětí, i těch, jejichž základní potřeby nejsou naplňovány v prostředí rodiny.“

A naopak, je-li škola prostředím, jež některé z uvedených potřeb nenaplnuje, způsobuje stres, který může vyvolat náročné chování i u dětí, jejichž základní potřeby v rodinném prostředí naplněny jsou.“ (Felcmanová, Hečková, Myšková, et. al. 2021, s. 16)

2.1.1 Rodinné prostředí

Rodina má ústřední význam pro duševní vývoj jedince. Rodina je primární sociální skupinou, ve které přirozeným a spontánním způsobem plní každý člen svou roli a naplňuje přitom potřeby (fyzické, citové, intelektuální i morální) dítěte. Vyvíjející se osobnost dítěte významně formuje celková rodinná atmosféra, na které se podílejí všichni členové. Nezanedbatelný je i vliv sourozenců. Pokud v rodině chybí některý základní člen, může snadno dojít k ohrožení dítěte deprivací, protože zbývající členové nemohou neustále zastupovat chybějící roli, kterou měl zastupovat jiný člen. (Langmeier, Matějček, 2011)

Podle Vágnerové (2012) rodina představuje základní sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje i uplatnění dítěte mimo rodinné prostředí. Klade na dítě nároky spojené se školním výkonem a jeho hodnocením. Rodina představuje stále známé a bezpečné prostředí, kam se dítě denně vrací. S nástupem dítěte do školy a se získáním role školáka se může měnit i postavení v rodině, mohou se například měnit i nároky kladené na dítě v rodině (v roli dítěte). Rodiče školu chápou zejména jako místo učení a výkonu. Prezентují školu jako povinnost, nutnost, nevyhnutelný předpoklad k dalšímu rozvoji a životnímu úspěchu a tím na dítě kladou zátěž.

Funkční rodina přispívá k naplnění potřeb smysluplného učení, představuje vzor či ideál, kterému se chce dítě přiblížit. Je zdrojem emoční opory, ovlivňuje uspokojování potřeby seberealizace. (Vágnerová, 2012) Různí autoři se podle Paulíka (2017) shodují na tom, že *„funkční rodiny se vyznačují jasnou a flexibilní strukturou, shodou či slučitelností postojů a hodnotového zaměření, schopností účinně kooperovat při řešení problémů, poskytovat si vzájemně sociální oporu a vyrovnávat se se změnami a ztrátami, smyslem pro humor, hrdostí na příslušnost k rodině, subjektivní spokojeností členů a jejich potěšením ze vzájemnosti.“* (Paulík, 2017, s. 203) Jenže ne všechny rodiny jsou funkční. V rodinách se může vyskytovat celá řada faktorů, které se podílejí na vzniku zátěžové situace pro dítě. V rodinách se může vyskytovat špatný model chování ze strany rodičů (agresivní chování,

užívání návykových látek), příliš ochranný přístup rodičů, nebo naopak rodiče kladoucí na své dítě příliš vysoké nároky, dále i domácí násilí, zanedbávání či zneužívání dítěte a jiné.

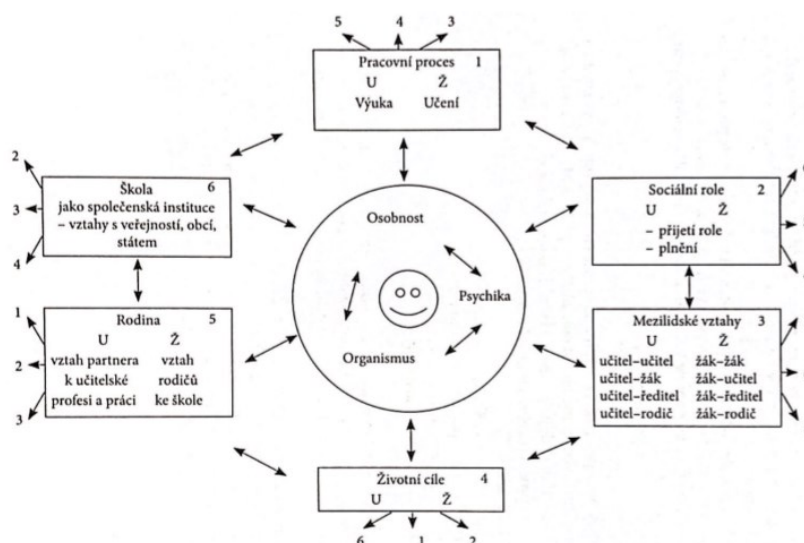
Za značně náročnou zátěžovou situaci lze označit rozpad rodiny. Rozvod rodičů může u dítěte vyvolat ztrátu jistoty existence bezpečného rodinného zázemí. Dítě rodinu bere jako jistotu a samozřejmost, a tak při rozvodu rodičů dítě ztrácí pocit jistoty, stability. Podstatné je, aby si rodiče uvědomili, že i když nejsou životními partnery, stále jsou rodiči. „Rozpad rodiny se obvykle projevuje i ve vztahu ke škole. ... Reakcí na prožitá trauma může být ztráta motivace ke školní práci, k níž přispívá i zpochybnění základního hodnotového systému.“ (Vágnerová, 2012, s. 322)

2.1.2 Školní prostředí

„Škola jako výchovná instituce by měla mimo jiné připravovat žáky pro život tím, že přispívá k rozvoji jejich adaptačních schopností v kognitivní, emocionální i behaviorální rovině. Sama nemůže nahradit rodinu, ale může (a měla by) její působení (i působení dalších institucí, které nějakým způsobem přispívají k výchově) vhodně doplňovat.“ (Paulík, 2017, s. 209) Škola významně ovlivňuje osobnost jedince, formuje ho a připravuje na život. Zároveň se jedná o velmi důležité prostředí z hlediska socializace. Škola se stává prostředím, kde dochází mimo vzdělávání i k rozvoji a výchově.

Podle Gillernové a kol. (2012) je škola primárně společenskou institucí, která má své cíle i způsoby jejich plnění jasně vymezené kurikulem a klade si za cíl vhodnými metodami předávat poznatky a dovednosti, usměrňovat vliv výchovně-vzdělávacího působení a také se podílet na socializaci jedince.

Urbanovská (2010) dělí stresory spojené se školním prostředím na výkonové (hodnocení, organizace práce, prospěch, tlak ze stran rodičů na školní úspěšnost) a interpersonální (klíma třídy, vztahy se spolužáky). Žák může pociťovat ohrožení potřeby někam patřit, ohrožení potřeby být úspěšný, podávat dobrý výkon a být kompetentní v důsledku neúspěchu, které vyvolává chaos nebo ohrožení potřeby autonomie důsledkem omezování či manipulace. Model zdrojů školní zátěže podle Havlínové a kol. (1998) in Urbanovská (2010) je znázorněn na obrázku č. 1. Z modelu je patrná provázanost žáka s učitelem, školou a rodinou, soc. vztahů i rolí.



Obr. 1: Model k analýze zdrojů zátěže ve školních interakcích jedince (učitele, žáka) U – učitel, Ž – žák (upraveno podle Havlínová (ed.), 1998, str. 70.) (Urbanovská, 2010, s. 18)

Kohoutek a Filipková (2008) ve své studii *Psychotraumatizing of pupils, students and teachers at czech schools* věnují pozornost psychotraumatizaci žáků i učitelů. Podle intenzity dělí traumata na mikrotraumata a makrotraumata. Podle vztahu subjektu k událostem dělí traumatizaci na primární (jedinec sám zažívá trauma), sekundární (jedinec je svědkem traumatizace blízké osoby), terciální (jedinec je svědkem traumatizace neznámé osoby), kvartérní (jedinec je verbálně či vizuálně informován o traumatizaci jiné osoby).

2.1.3 Specifika školních stresorů v období adolescence

Období dospívání, přechodu mezi dětstvím a dospělostí, je výjimečně náročné a plné změn. Přináší s sebou pocity nejistoty, napětí, negativních myšlenek a emoční nestability. Jedinec se dostává téměř každý den do zátěžových situací. Dospívání směřuje ke zformulování vlastní identity a sebepojetí a s tím související osobní autonomie, k získávání sociálních dovedností a vývoji charakteru a osobního hodnotového žebříčku. Tyto úkoly jsou enormně náročné, a tudíž kladou na jedince nadlimitně velké nároky a požadavky, které jdou ruku v ruce se zátěží (stresem). Obvykle ale nepřicházejí naráz a jedinec tak má možnost se s nimi postupně vyrovnat.

Vágnerová (2012) dělí období adolescence na ranou adolescenci (přibližně 11. -15. rok života) a pozdní adolescenci (přibližně od 15 do 20 let života). Urbanovská (2010) uvádí

rozdělení na ranou adolescenci (10-13 let), střední adolescenci (14-17 let) a pozdní adolescenci (18 a více let). V souvislosti se stresory autorka uvádí, že v rané adolescenci způsobují zátěžové situace nejčastěji rodinné problémy, ve střední adolescenci je kladen důraz na vrstevnické vztahy a v pozdní adolescenci převládají stresory školní.

Jedná se o období hledání vlastního „Já“, vlastní autentičnosti, jedinečnosti. Dospívající se snaží vymezovat se vůči svému okolí a odlišovat se od něj. Touží po vlastní autonomii, kulminuje v nich potřeba mít vliv a najít „svůj hlas“. Mnohdy naráží na překážky a kvůli nedostatečným zkušenostem zůstávají jejich potřeby nenaplněny, což vede k frustraci. Adolescence je také spojena s přijímáním nových rolí (např. partnera/ky) a se změnami stávajících (dcera/syn). V tomto období jsou posilovány zejména vrstevnické vazby. „*Specifika stresorů v období adolescence jsou spojena se zvládáním úkolů, se kterými se většina dospívajících dokáže bez větších potíží vypořádat, pokud se cítí být na jejich zdolání připraveni a pokud nedojde k jejich nadměrné kumulaci.*“ (Urbanovská, 2010, s. 27)

2.1.4 Prostředí vrstevníků

Vrstevníci jsou pro dítě a dospívajícího další významnou sociální skupinou. Potřeba sociálního kontaktu s vrstevníky je typická pro školní věk. Nelze vymezovat vrstevnické prostředí pouze na základě školního prostředí, protože právě vrstevnické vztahy mimo školní prostředí jsou pro dítě, a především dospívajícího důležité. (Urbanovská, 2010)

„*Vrstevnická skupina umožňuje rozvoj jiných vlastností a dovedností než soužití s dospělými, které jsou užitečné pro život v lidském společenství. S vrstevnickou skupinou se dítě postupně stále více ztotožňuje. Rozvíjejí se zde symetrické vztahy, vrstevníci představují dostupný model chování i výkonu. Dítě se s nimi může srovnávat a snažit se dosáhnout stejné úrovně a zároveň se musí učit řešit konflikty, které ve skupině vzniknou.*“ (Vágnerová, 2012, s. 312)

Jak Vágnerová (2012) uvádí, potřeba kontaktu s vrstevníky je jednou z nejvýznamnějších potřeb dítěte a dospívajícího. Vrstevnická skupina má zásadní socializační vliv. Typickým rysem vrstevnické skupiny je neinstitucionalizovanost, která umožňuje větší variabilitu v socializačním rozvoji, rozvoj kompetencí a osobnostních vlastností. Dítě a dospívající se zde učí různé způsoby komunikace, sebeovládání, respektování názorů druhých apod. Jako v každé skupině i ve vrstevnické platí určitá

nepsaná pravidla, která každý člen musí respektovat, aby mohl být akceptován. Důležitým vývojovým mezníkem je identifikace s vrstevnickou skupinou.

Interakce s vrstevníky může vyvolávat řadu konfliktů, které mohou být pro dítě a dospívajícího zdrojem zátěže. Úspěšnost řešení konfliktů závisí na intelektuální zralosti dítěte, jeho sociálních dovednostech, schopnostech daný konflikt řešit a především ochotě.

2.2 Důsledky stresu u žáků

Jak již bylo zmíněno, stresová reakce může mít celou řadu podob. Mohou se projevovat v oblasti tělesné, emocionální, ale také v oblasti chování. Stres se u dětí a dospívajících projevuje ve všech třech zmíněných rovinách a reakce na stres je individuální, stejně jako u dospělých. Záleží na individuálním vnímání a posouzení stresu. Učitelé by měli být schopni rozeznat příznaky stresu u svých žáků a nabídnout pomoc s řešením zátěžové situace. Učitelům ztěžuje tento úkol především fakt, že u dětí a dospívajících nastupuje reakce na stres obvykle rychle a intenzivně. Zejména emocionální reakce obranné, nebo útočné povahy (úzkost, zlost, hněv či strach) mohou být velmi intenzivní. Učitelé si častěji všímají důsledků stresu z dlouhodobého hlediska.

Mlčák (1999) řadí mezi zásadní dlouhodobé důsledky stresu u žáků chronickou únavu a neurotické či psychosomatické potíže. S chronickou únavou se pojí dlouhodobě snížená školní výkonnost žáků, která leckdy neodpovídá skutečným vědomostem a schopnostem daného žáka. K významným příznakům chronické únavy lze řadit nezáměr o školní práci, pomalé tempo psychické i pracovní (učební), často rozptýlená pozornost, neschopnost se soustředit, ztráta motivace, náladovost, ospalost apod. Chronická únava je z dlouhodobého hlediska nebezpečná. Může přejít do neurotických či psychosomatických obtíží jako jsou poruchy spánku, neurotické návyky (tiky, okusování nehtů), migrény, afektivní poruchy, poruchy příjmu potravy a různé fobie (strach ze tmy, ze školy, ze samoty apod.). Stres u žáků může být způsoben také nepřiměřenou školní zátěží, která může mít vliv na vztah žáka ke škole, potažmo vzdělávání. Opakované školní neúspěchy mohou vést ke ztrátě motivace navštěvovat školu a učit se.

Velmi důležité je podchycení problému v zárodku a včasné poskytnutí pomoci ať už ze strany rodiny nebo školy. Nabídnutí dostatečné sociální opory tak, aby nedocházelo

k řešení zátěžových situací nevhodným způsobem (záškoláctví, závislostní chování a jiné formy nežádoucího chování).

2.3 Zvládání zátěžových situací ve školním prostředí

Zvládání stresu se již věnovala kapitola 1.5 Zvládání stresu. Byly popsány i jednotlivé strategie zvládání stresu. Tato kapitola se zaměří konkrétně na zvládání zátěžových situací ve školním prostředí. Je důležité si uvědomit, že děti nejsou malí dospělí a že na rozdíl od dospělých nejsou kognitivní schopnosti dětí vzhledem k jejich vývoji ustálené a v průběhu adolescence se teprve upevňují. Také stresory se budou lišit u dětí, mladistvých a dospělých. Zvládání stresu bude záviset na emocionální vyspělosti, úrovni sebehodnocení, temperamentu, úrovni sociální podpory, prostředí rodiny i školy apod.

Žák bývá ve škole i mimo ni vystaven působení stresu. Autoři Čáp a Mareš (2007) shrnuli, že žákovská adaptace na zátěž se uskutečňuje v podstatě dvěma způsoby: jednak jako reakce obranné a jednak jako reakce zvládací. Jedná se o způsoby, které jsou v něčem obdobné a v něčem rozdílné. Mezi společné charakteristické znaky patří to, že snižují distres (nežádoucí stres), ovlivňují emoce, jsou dynamické a potenciálně vratné, rozvíjejí se s věkem jedince a je možné v nich rozlišit jednotlivé složky. Odlišné charakteristiky zvládacích a obranných reakcí shrnuje tabulka 1).

Obranné reakce	Zvládací reakce
obsahují implicitní operace	obsahují explicitní operace
aktivovány intrapsychicky	aktivovány prostředím
obtížněji pozorovatelné	snadněji pozorovatelné
jedinec si je neuvědomuje	jedinec si je uvědomuje
jedinec je neovládá vůlí	jedinec je ovládá vůlí
determinovány osobnostními rysy	determinovány jak osobnostně, tak situačně
základem je instinktivní chování	základem jsou kognitivní procesy

nepředchází zhodnocení situace	předchází zhodnocení situace i vlastních možností
výsledkem je automatické chování	výsledkem je promyšlené chování

Tab. 1: Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (modifikovaně podle Erickson et al., 1997, s. 46) (in Čáp, Mareš, 2007, s. 532)

„Kategorie zvládání zátěže je kategorií neutrální. Zvládání tedy neznamena, že se žák se zátěžovou situací pozitivně vyrovnává, úspěšně ji řeší a vyřeší. Do kategorie zvládání patří i neúspěšné či nevalidní zvládání zátěže. ... Psychologicky velmi zajímavé a pedagogicky závažné jsou tzv. sebeznevýhodňující strategie (self-handicapping strategies), jimiž se žák snaží – ještě předtím, než nastane zátěžová situace – „získat alibi“ pro případ, že by selhal.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 533)

Zvládání zátěže závisí na jejím vnímání a hodnocení. Některé stresory žáci vyhodnotí jako zvládnutelné, či minimální, jiné naopak jako nezvládnutelnou překážku. Taktéž dva různí žáci budou na ten samý stres reagovat odlišně a jejich zvládací strategie mohou být odlišné. De facto se buď mohou zaměřit na problém a stát mu čelem, nebo se mu vyhýbají a snaží se od něj distancovat.

O zobecnění základních zvládacích strategií žáků se pokusili E. Skinnerová aj. Wellborn (in Čáp, Mareš, 2007), kteří dospěli k pěti typům:

1. plánovité řešení problému založené na přímém jednání a kognitivním rozhodování;
2. hledání kontaktů s jinými lidmi za účelem získání sociální opory a zklidnění emocí;
3. vyhýbání se kontaktům s nepříjemnou situací, tedy především odvádění pozornosti, distancování se, či popření;
4. nekontrolovatelné vybití emocí v podobě obviňování jiných lidí, zlost, vztek, či agrese související s problémem;
5. absence zvládání neboli nicnedělání, naučená bezmocnost, rezignování apod.

Macková (2009) z výzkumného šetření, které proběhlo v roce 2008, zjistila, že nejčastějšími strategiemi zvládání stresu u žáků 2. stupně jsou rozptylující a vyhýbací

aktivitu. Naopak dle výzkumu Hanžlové a Macka (2008) je nejčastější reakcí na zátěžovou situaci u žáků základních a středních škol přemýšlení o problému a úvahy nad jeho řešením. Dospívající mají taktéž tendenci problém konzultovat a vyhledávat sociální oporu u jiných dospělých (rodičů, vyučujících apod.).

2.4 Prevence stresu

Stres je nedílnou součástí života, nelze jej odstranit. Přesto lze stresu do určité míry předcházet, naučit se s ním pracovat, či zmírňovat jeho působení. Na trhu je celá řada odborné a populárně naučné literatury, která se zabývá snižováním stresu.

Machová (2016) uvádí, že je možné naučit se způsoby, jak zvládat vzniklý stres. Řadí sem udržování správné rovnováhy mezi prací a odpočinkem, vyhýbání se stresovým situacím, starost o dobré sociální vztahy, vytvoření si příjemného prostředí a osvojení si zdravého životního stylu.

Podle Bartůňkové (2010) je součástí primární stresové prevence myšlení orientované na zdraví, tzv. **salutogenní myšlení**, jehož součástí je srozumitelnost, zvládnutelnost a smysluplnost. Autorka uvádí, že základem prevence psychosociálního stresu je poznání vlastního „já“ (poznání svých schopností a možností, ovládání emocí, stanovování si cílů, přijímání obtíží a schopnost rozpoznávat různé stresory). Mezi obecné antistresové techniky řadí např. dostatečný odpočinek, nácvik klidového hlubokého dýchání, meditaci, jógu a sport obecně nebo masáže.

Ve školním prostředí existují zásady sloužící k prevenci přetěžování žáků. Podle Havlínové (2006) mezi tyto zásady tzv. zdravého učení patří:

1. Smysluplnost – návaznost učiva, praktická využitelnost, využívání metod, které umožňují přímou zkušenost a kooperaci;
2. Možnost výběru a přiměřenost – možnost volby metod, učivo přiměřené věku, rozumovým schopnostem a individuálním potřebám žáků;
3. Spoluúčast a spolupráce – formy a metody výuky zaměřující se na spolupráci a spoluúčast žáků;

4. Motivující hodnocení – dostatečná a vhodná zpětná vazba, uznání, vytváření nesoutěživého prostředí, které podporuje sebedůvěru, iniciativu a samostatnost.

Do prevence stresu lze řadit i rozvoj **resilience** (odolnosti) čili budování odolnosti jako preventivní krok v předcházení nekontrolovatelným reakcím na stres. Odolnost jako schopnost odrazit se v těžkých časech nebo po nich a vrátit se do stejné nálady jako předtím. Je nutné si uvědomit, že odolnost stoupá a klesá. Když se stanete odolnými, dokážete se poučit i z velmi obtížných situací, což do budoucna přináší řadu výhod. Děti a dospívající si mohou vybudovat odolnost tím, že rozvinou osobní postoje, sociální dovednosti, pozitivní myšlení, dovednost dotahovat věci do konce apod. Klíčovou roli hraje podpora v prostředí rodinném i školním. (Raising Children Network (Australia) Limited, 2021)

2.4.1 Denní režim a návyky

Denní režim je uspořádaný čas jedince, který se skládá z jednotlivých činností. Jedná se o činnosti, které jsou součástí běžného dne života každého člověka. Vymezuje se doba na spánek a bdění, příjem potravy, práci či školní činnosti a odpočinek (relaxaci). Dodržování denního režimu je pro organismus zásadní, protože při nedostacích v režimu dne vznikají různé fyziologické, psychické či sociální problémy.

Režim dne souvisí s motivací a seberegulací jedince, s jeho životními postoji a cíli. Může být buď výsledkem úsilí o naplnění cíle, nebo naopak v rozporu s vytyčenými cíli, a tudíž se stává stresorem. (Čáp, Mareš, 2007)

Klíčovou součástí denního režimu je pravidelný spánek, volnočasové aktivity, zdravá vyvážená strava, čas s blízkými a relaxace. Spánek patří k zásadním a životně důležitým formám odpočinku. Během spánku organismus jedince regeneruje a načerpává nové síly. „*Pokud u něj dochází k poruchám, znepříjemňuje to život a negativně ovlivňuje i odolnost vůči zátěži.*“ (Paulík, 2017, s. 280)

2.4.2 Relaxace

Relaxace, odpočinek, je jednou z technik zvládnání těžkostí. Jedná se o různé způsoby uvolnění psychického napětí. Za relaxaci lze označit všechny aktivity, které pomáhají vytvořit psychickou i fyzickou pohodu. Během relaxace jedinec koncentruje pozornost

na vnitřní pocity, ty se stávají dominantní a okolní podněty se ztrácí. „*Výhradní zaměření na tělesné funkce či pocity se spojuje na základě souvislosti tělesného a duševního uvolnění s pocity vnitřního klidu, vyrovnanosti, harmonie, pohody.*“ (Paulík, 2007, s. 293) Koncentrace pozornosti a vědomé, záměrné věnování pozornosti svému okolí i vlastnímu jednání (**mindfulness**) má pozitivní vliv na psychické i fyzické zdraví jedince. Posiluje pocit klidu a pohody, zvyšuje radost ze života, zlepšuje sebevědomí a sebekřijetí, také zmírňuje stres, depresi, chronickou bolest apod.

Dechová cvičení a dýchání obecně je důležitou součástí relaxačních postupů. Plná koncentrace pozornosti na vlastní dech působí na celý organismus. Pro rychlé dosažení relaxace lze využít hluboké dýchání neboli brániční dýchání.

Další možnou relaxační technikou je imaginace. Během imaginace se spojuje tělesné uvolnění s představami. V širším významu jsou zahrnuty myšlenky a obrazná tvorba. „*Imaginace pracující se zřetelnými zrakovými představami (obrazy před „vnitřním zrakem“)* se označují jako vizualizace.“ (Paulík, 2007, s. 297)

Meditace je také jednou z možností relaxačních technik. „*Meditace je založena na koncentrování pozornosti na určitý jev včetně vlastního těla a psychiky a jejich funkcí (představy, obsahy mysli, dech apod.)*.“ (Paulík, 2007, s. 298) Cílem je pozastavení nekontrolovatelného proudu myšlenek a ponoření se do vlastního já, obrácení mysli k žádoucímu. Při meditaci jedinec kontroluje vlastní dech, myšlenky, emoce a pocity a zbavuje se negativních vnějších vlivů. Pod meditaci lze řadit i modlitbu nebo jiné náboženské meditace.

2.4.3 Spánek

Spánek představuje účinnou a nutnou formu pasivního odpočinku. Ve spánku dochází k duševní i fyzické relaxaci, a tudíž dochází k regeneraci sil. V průběhu spánku se mění mozková aktivita, tepová frekvence, krevní tlak, metabolismus a svaly se uvolňují. S ohledem na věk se délka spánku mění. (Čáp, Mareš, 2007) Spánek je důležitý pro růst (produkce růstového hormonu), imunitu, učení a paměť. Zvláště důležitý je proto u dětí a mládeže. Děti vstupující do puberty obecně potřebují asi 8–10 hodin spánku v noci, aby si během dne udržely nejlepší úroveň bdělosti. (Raising Children Network (Australia) Limited, 2020)

Potřeba spánku u dětí a dospívajících je obzvláště podstatná. „*Potřeba spánku je také individuálně odlišná a násilné omezování spánku má nepříznivé následky pro zdravotní stav, výkonnost v duševní práci, pozornost a pohodu. To platí zvláště pro školní mládež, která prochází náročným obdobím biologických změn. Omezovat spánek kvůli přemíře učení, zájmových činností i zábavy je psychohygienicky nežádoucí.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 107)

Více než 90 % dospívajících během pracovního (školního) týdne nespí doporučenou dobu. V tomto období je ale dostatek kvalitního spánku klíčový pro myšlení, učení a koncentraci. Nedostatek spánku v těchto letech bývá spojován s duševními stavy jako je deprese či úzkost. (Raising Children Network (Australia) Limited, 2020)

2.4.4 Pohybová aktivita

Pohybová aktivita je důležitým činitelem pro zvládnání zátěžových situací. Šolcová (2011) uvádí, že protektivní vliv pohybové aktivity je zřejmě přímý i nepřímý. „*Nepřímý účinek pohybové aktivity spočívá v tom, že pohyb umožní odklon od stresujících myšlenek nebo aktivit a zmírní stres prostřednictvím kognitivních procesů a s nimi souvisejících emocí.*“ (Šolcová, 2011, s. 35)

Podle Krivohlavého (2001) pohybová aktivita pozitivně ovlivňuje nejen fyzickou, ale i psychickou stránku jedince. Má pozitivní vliv na zlepšení psychicky zatížené depresemi, snižuje úroveň úzkosti, naopak zvyšuje kladné sebehodnocení a celkově posiluje psychiku v odolnosti proti stresu.

2.4.5 Výživa

Příjem vyvážené potravy s energetickou hodnotou je základní podmínkou zdraví a života vůbec. Výživa je významný faktor ovlivňující růst a vývoj, pracovní výkonnost i pocit pohody. (Machová, 2016) Problém nastává, když jedinec nepřijímá potravu, která je složením a množstvím adekvátní k jeho životnímu stylu. Často je v nesouladu energetický příjem s výdejem. „*Z psychologického hlediska jsou důležitými činiteli hlad, chuť k jídlu (apetit), stravovací či potravinové (nutriční) návyky, postoje k jídlu, jeho dostupnost apod.*“ (Paulík, 2017, s. 197)

Potřeba jídla a pití patří mezi základní fyziologické potřeby. Zaujímají nejnižší patro v Maslowově pyramidě potřeb. Stres, který je vyvolán nenaplněním základních lidských

potřeb působí na psychiku jedince, a zvláště u dětí může mít výrazně negativní dopad na vyvíjející se psychiku. (Felcmanová, Hečková, Myšková, et. al. 2021)

Nasycení je spojováno s příjemnými pocity, z toho vyplývá, že jídlo může být i zdrojem náhradního uspokojení jiných potřeb a prostředkem proti depresi nebo úzkosti. Konzumace, která vede k uspokojení jiných než fyziologických potřeb, může pro jedince představovat riziko. „*K běžným jevům současných civilizací patří existence rozporu mezi energetickou potřebou a dietním chováním lidí.*“ (Paulík, 2017, s. 199) Tento rozpor je zapříčiněn nadměrným příjmem potravy, nebo naopak nedostatečným příjmem potravy, nevhodná skladba jídelníčku apod. Problémem dnešní doby je obezita, která je zapříčiněna nadměrným energetickým příjmem a nízkým výdajem (sedavá zaměstnání, málo pohybu, minimum sportu apod.).

Specifickou oblast, ve vztahu odolnosti vůči zátěži a výživě, představují **poruchy příjmu potravy**. Představují riziko nejen pro zdraví a adaptační proces, ale především pro život jedince (Paulík, 2017). Obvykle jsou uváděny mentální anorexie a bulimie. Obě jsou typické strachem z nadváhy, patologickými projevy v příjmu potravy ve snaze o kalorickou redukci. Kocourková (in Říčan, Krejčířová a kol., 2006) uvádí, že zejména jsou ohroženy dívky v adolescentním věku. Zvláště v tomto věku, kdy teenageři prochází fyziologickými změnami, je zapotřebí dbát na dostatečnou a vyváženou stravu.

2.4.6 Stanovení cílů a time management

„*Nedostatek času, pocit, že nestihneme to, co musíme udělat, nebo to, co jsme si naplánovali, s následným tlakem časové tísně zná snad každý současný člověk. Proto je pro většinu z nás důležité hledat cesty, jak se svým časem nakládat hospodárněji.*“ (Paulík, 2017, s. 281)

Time management souvisí s vytyčováním si cílů, s autoregulací. Autoregulace výrazně ovlivňuje úspěšnost jedinců nejen ve škole, ale v celém životě. B. Zimmerman (1998 in Čáp, Mareš, 2007) navrhl teorii cyklických fází, která se skládá z **uvažování** (vytyčování cílů, strategické plánování, posuzování vlastní zdatnosti, vnitřní motivace, vnitřní zájem žáka pokračovat v úsilí), **provádění a volní kontroly** (koncentrování pozornosti, formování mentálních obrazů, sebekontrolování) a **sebereflexe** (sebehodnocení, reakce na výsledky práce, adaptování se na situaci).

Time management je do jisté míry naučená dovednost, kterou lze trénovat a rozvíjet. U některých žáků může plánování představovat překážku, se kterou si sami nedovedou poradit. Učitel by měl být takovým žákům nápomocný. Může například připomenout zásady plánování: čas na přemýšlení o časové spotřebě na jednotlivé úkoly, na hodnocení a kontrolu úkolů, vytvořit si seznam úkolů, vhodné je rozvržení úkolů na menší úseky, dobré je nezapomínat na nutnou časovou rezervu pro nepředvídatelné události, udržovat ve věcech pořádek. Vyplatí se důležité věci neodkládat, při skupinové práci jsou důležité porady všech členů skupiny a nejdůležitější je vyhnout se prokrastinaci (Paulík, 2017).

2.4.7 Well-being

Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí rozvíjet svůj emocionální, duchovní, sociální, kognitivní a fyzický potenciál a žít spokojený plnohodnotný život. (Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021) Wellbeing představuje kombinaci kognitivních a emocionálních aspektů, které jedinci prožívají skrz subjektivní hodnocení vlastního života. Zahrnuje soubor hodnocení spokojenosti se životem, štěstí a pozitivních i negativních aspektů lidské zkušenosti. Vysoká úroveň wellbeingu umožňuje lidem pozitivně ovlivňovat své prostředí a přispívá k rozvoji sebedůvěry a navazování pozitivních vztahů. (Torres-Soto, Corral-Verdugo, Corral-Frías, 2022)

Paulík (2017) popisuje wellbeing jako spokojenost se sebou samým, s vlastní identitou, sociálními vztahy a životem vůbec. Wellbeing neboli subjektivní pohoda zahrnuje rovinu **individuální** (tělesné a duševní blaho) a **sociální** (mezilidské vztahy, socioekonomický status, možnosti rozvoje apod.).

Wellbeing je spojen i se sebedůvěrou (self-care), kdy osoby s vyšší úrovní subjektivní pohody projevují zdravější chování, naopak neschopnost dosažení wellbeingu souvisí s nízkou sebedůvěrou. Stejně tak nižší úroveň sebedůvěry souvisí s vyšší úrovní syndromu vyhoření a traumatického stresu. (Torres-Soto, Corral-Verdugo, Corral-Frías, 2022)

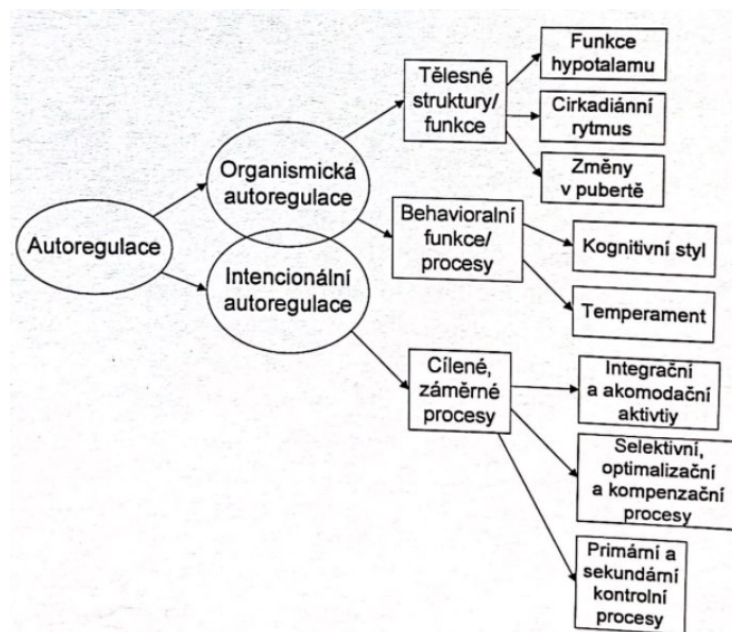
3 Seberegulace

„Nejspíše nejdůležitější lidskou kvalitou je naše schopnost seberegulace. Poskytla nám schopnost adaptace, která umožnila našim předkům přežít, ba dokonce vzkvétat v dobách, kdy kvůli měnícím se podmínkám jiné druhy vymíraly.“ (Zimmerman in Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005, s. 13)

Seberegulace (autoregulace) je vnitřně řízená schopnost regulovat emoce a pozornost, chování a jednání v reakci na podněty vnějšího i vnitřního prostředí. Seberegulace se týká behaviorálních a kognitivních procesů, prostřednictvím nichž jedinec udržuje (reguluje) úroveň vlastních motivačních, kognitivních a emocionálních reakcí, které vedou k pozitivní adaptaci v oblasti sociálních vztahů, pozitivnímu vnímání sebe samého, úspěchu a produktivitě. (Kalenda, Hrbáčková, Hladík, 2015)

Seberegulaci lze chápat jako součást sebepojetí. Blatný (2010, s. 107) definuje sebepojetí jako *„souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“*. Macek (2019) chápe seberegulaci v kontextu posuzování vlivu já na jednání a chování jedince. V širším slova smyslu zahrnuje seberegulace přímé vlivy tzv. činného já, sebepojetí a sebehodnocení na naše chování, ale také více či méně uvědomované strategie sebereprezentace.

Seberegulace je složitý konstrukt, ovlivňují ji faktory na úrovni genetické, fyziologické, ale také sociální (normy, pravidla, standardy), které upravují sociální chování a interakci na kulturně institucionální úrovni. Rozvoj autoregulace je dynamický. Konstrukt seberegulace lze zpřehlednit jejím rozdělením na: (1) **intencionální** (záměrnou, úmyslnou), která souvisí s cílevědomým chováním jedince, který ji může řídit, ovlivňovat, kontrolovat či modifikovat; (2) **organismickou**, která souvisí s fyziologickými procesy, čímž se stává obtížně kontrolovatelnou (Kalenda, Hrbáčková, Hladík, 2015).



Obr. 2: Intencionální a organismická autoregulace u mládeže [upraveno podle Gestsdottir a Lerner (2008)] in Kalenda, Hrbáčková, Hladík, 2015.

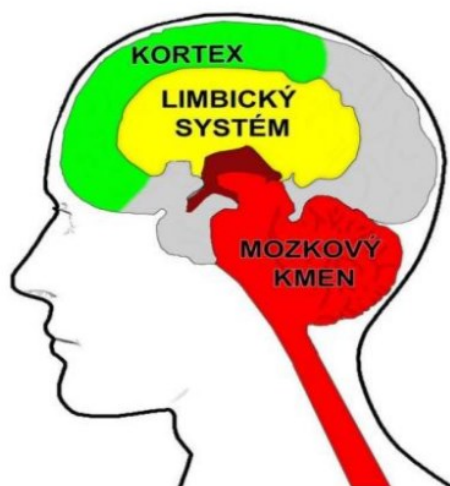
„Změny v autoregulaci u dětí a mladistvých se týkají především oblasti kontroly emocí, pozornosti, chování a sebemonitorování. Tyto změny jsou projevem procesů, které v tomto období u jedince nastávají v mozku. Čelní mozkový lalok se zapojuje do kontroly nových podnětů a je klíčovým pro rozvoj autoregulace. Proto od sebe nelze oba typy autoregulace oddělovat.“ (Kalenda, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 34)

3.1 Podpora seberegulace

Člověk se nerodí se schopností seberegulace, až v průběhu dětství a dospívání se učí seberegulovat díky regulaci ze strany **pečující osoby**. K tomu, aby jedinec adekvátně reagoval na vlastní potřeby, potřebuje pečující osobu, aby ho naučila zvládat sama sebe zdravým a vhodným způsobem (Felcmanová, Hečková, Myšková et. al., 2021). Rozvoj seberegulace souvisí u dětí s rozvojem jejich metakognitivních schopností. Ve škole rozvoj seberegulace dětí ovlivňuje učitel prostřednictvím výukových strategií. V rodinném prostředí jsou to rodiče a jejich výchovný styl (Kalenda, Hrbáčková, Hladík, 2015).

Rozlišují se tři druhy regulace, každý z nich reaguje na jinou část mozku. Ve vztahu k regulaci lze rozlišit tři části mozku: (1) **mozkový kmen** (plazí mozek, zahrnuje též mezimozek a mozeček) – vývojově nejstarší část, řídí veškeré fyziologické procesy lidského

těla (spánek, dýchání atp.), sídlí zde i systém reakce na stres, jehož fungování je automatické; (2) **limbický systém** (savčí mozek) – spojen s emocemi a se schopností navazovat a udržovat vztahy; (3) **mozková kůra** (neokortex, lidský mozek) – zodpovědný za kognitivní a exekutivní funkce (myšlení, plánování atp.) (Felcmanová, Hečková, Myšková et. al., 2021).



Obr. 3: Tři klíčové části ve vztahu k seberegulaci (zdroj: ČOSIV, 2019) in (Felcmanová, Hečková, Myšková et. al., 2021).

Chování a dovednosti jedince vycházejí ze stavu spojeného s mírou aktivace systému reakce na stres. Čím větší je rozrušení, tím menší je schopnost zklidnění se. Stres a strach ovlivňují kognitivní schopnosti, což se projevuje v chování, které se zdá být nevhodným, neadekvátním, či iracionálním. Mentální stav určuje chování jedince. Když se jedinec nachází v ohrožení, jeho mysl a tělo se přesune do adaptivního módu (mentálního stavu), ve kterém se mění kognitivní schopnosti, myšlení i fyziologie těla (zvýšený svalový tonus, zrychlený tep apod.). Podle teorie Bruce Perryho (2014) se člověk může nacházet v pěti stavech (viz tabulka č. 2) spojených s rostoucí mírou aktivace systému na stres a v každém z nich funguje jinak. Tyto stavy se střídají, když má jedinec dobře rozvinutou schopnost seberegulace a dobré sociální vztahy, do stavu zděšení se nedostává, využívá znalost a pomoc druhých. Se zvyšující se aktivací systému reakce na stres se postupně ztrácí nejprve přístup k funkcím mozkové kůry, ve stavu zděšení se již uzavírá přístup i k limbickému

systému. V takovém případě ke zklidnění nedochází ani za podpory pečující osoby (Felcmanová, Hečková, Myšková et. al., 2021).

Stav	Klid	Bdělost	Znepokojení	Strach	Zděšení
Puls	70-90	90-100	101-110	111-135	136-160
Pojem o čase	Budoucnost	Dny/hodiny	Hodiny/minuty	Minuty/vteřiny	Ztráta pojmu o čase
IQ	110-100	100-90	90-80	80-70	70-60
Kognitivní schopnosti	Abstraktní	Konkrétní	Emoční	Reaktivní	Reflexivní

Tab. 2: Pět stavů aktivace stresové reakce a jejich vliv na vybrané funkce a schopnosti (zpracováno podle Bruce Perry; Copyright B. D. Perry, 2007–2019) in Felcmanová, 2021.

3.2 Způsoby seberegulace

Prostřednictvím seberegulace se stav jedince přizpůsobuje nastalé situaci. Seberegulace je především způsob zklidnění v době zvýšené aktivace (stresem). Existují tři způsoby regulace, které přispívají k vyhodnocení situace a zklidnění jedince: (1) regulace rozumem; (2) regulace vztahem; (3) senzomotorická regulace.

3.2.1 Regulace rozumem

Tento způsob regulace staví na argumentech a slovních pokynech. Při zvýšené aktivaci systému reakce na stres se ale jako první zablokuje mozková kůra (neokortex) a u člověka nastává zatemnění rozumu, a tak se rozumem řízená regulace jeví jako nejnáročnější. U dětí funguje pouze ve stavu klidu nebo bdělosti (ve stavu znepokojení mívají již zablokované funkce mozkové kůry, a proto zklidnění rozumem nepomáhá), u dospělých obvykle i ve stavu znepokojení. Obvykle nepomáhá ani klidný hlas, kterým jsou pokyny sdělovány (Felcmanová, Hečková, Myšková et. al., 2021).

3.2.2 Regulace vztahem

Regulace vztahem cílí na limbický systém. Blízká (např. pečující) osoba dokáže jedince zklidnit, ovšem jen za předpokladu, že druhá osoba je sama klidná a jedinec se s ní cítí v bezpečí. Tato regulace probíhá díky tzv. **zrcadlovým neuronům**. O zrcadlových neuronech pojednává Joachim Bauer (2016, s. 23) „*Ty neurony, které mohou ve vlastním těle realizovat určitý program, ale aktivují se i tehdy, kdy jedinec pozoruje nebo jiným způsobem prožívá, jak jiné individuuum tento program realizuje, nazýváme zrcadlové neurony.*“ Díky těmto neuronům je jedinec v neustálém kontaktu se svým okolím. Zrcadlení aktivity druhých probíhá simultánně, nevědomě a bez uvažování. Zrcadlové neurony jsou v pohotovosti i tehdy, kdy v sobě vnímáme pocity druhých, tzv. „se nakazíme“ emocí druhé osoby (Ruppert, 2014).

V regulaci vztahem hraje zásadní roli **neverbální komunikace** (gesta, mimika, posturika, proxemika apod.). Není tedy podstatné, co se říká, ale **jak se to říká**. Klíčové jsou emoce, výraz obličeje ale i postavení těla. Doporučuje se jemný, neutrální až pozitivní výraz obličeje, který navozuje pocit bezpečí, který je klíčový. Jako zásadní se jeví emoční inteligence a správné čtení emocí (Felcmanová, Hečková, Myšková et. al., 2021).

3.2.3 Senzomotorická regulace

Za senzomotorickou regulaci se považuje regulace pohybem a stimulací smyslových receptorů kůže. Ze smyslových receptorů přicházejí do mozku signály, mozkový kmen vyhodnocuje veškeré signály přicházející z vnějšího i vnitřního prostředí. Senzomotorická regulace spočívá v zajištění dostatečného pohybu a stimulace. Za tímto účelem lze využít antistresové pomůcky (Felcmanová, Hečková, Myšková et. al., 2021).

Na trhu v současné době existuje celá řada senzomotorických/ antistresových pomůcek, mezi které patří: různé masážní míčky, podsedáky umožňující kývání tělem, cvakací předměty, gumové násady na tužky ke stimulaci úst, deka či šátek z elastického materiálu, zátěžová deka. Vhodná jsou také různá dechová a relaxační cvičení.

3.3 Formy seberegulace

Seberegulace byla v souvislosti s distanční výukou (viz níže) velmi náročná nejen pro žáky a jejich rodiče, ale také pro učitele. On-line výuka byla pro žáky obzvláště stresující,

neboť se jednalo o opuštění rutiny, režimu dne, na který byli zvyklí. S tím souvisí i menší předvídatelnost, která vyplývala z omezených smyslových informací (pouze omezené on-line prostředí). Žáci pracovali s tím, co měli možnost vidět nebo slyšet, sociální aspekt výuky byl v on-line prostředí značně omezen. Z průzkumů, které provedla Česká školní inspekce (ČŠI) školním roce 2019/2020 (viz kapitola 4.4 Problémy distanční výuky – Distanční výuka z pohledu žáků) vyplývalo, že žákům velmi chyběl sociální kontakt se svými vrstevníky, tedy i možnost seberegulace prostřednictvím vztahů s vrstevníky byla značně omezená (Felcmanová, 2020).

Učitelé by samozřejmě měli nabízet **vhodné (zdravé) formy seberegulace**, žáci si sami určitou formu seberegulace najdou, ale často stres řeší **nevhodnou až rizikovou regulací**. Tu může představovat jídlo (nezdravé stravování, nezdravé množství jídla), sledování televize, hraní počítačových her, ale také zvýšená míra sledování pornografie, či sklony k sebepoškozování. Gabrhelík & Lukavská (2020) provedli výzkumné šetření, jehož cílem bylo zmapovat stav v oblasti rizikového chování a duševního zdraví u dětí během druhé vlny covid-19. Zjišťovali míru a závažnost různých typů rizikového chování u žáků a následně i primární prevenci s tím spojenou. Bylo zjištěno, že prevence probíhala především prostřednictvím individuálních konzultací s pedagogem. *„Z různých oblastí RCh byly nejčastěji oslovovány (1) problémy spojené s duševním zdravím, (2) oblast hygieny a ochrany před infekčními nemocemi, (3) kyberšikana, (4) kyberbezpečnost a (5) záškoláctví. Velmi málo byly oslovovány nelátkové závislosti (digitální hry, internet) a téměř vůbec nebyla řešena problematika online pornografie. To vnímáme jako problematické vzhledem k tomu, kolik času v současné situaci děti a dospívající tráví v online prostoru, navíc i v dopoledních hodinách, bez možnosti přímého dohledu rodičů.“* (Gabrhelík & Lukavská 2020, s. 5)

Vhodné je nabídnout žákům možnosti **vhodné seberegulace**, které jsou dostupné i v domácím prostředí (jóga, mindfulness, meditace, fyzická aktivita), ale také podporovat regulaci vztahem tím, že bude žákům vyučující oporou. K tomu by neměly sloužit jen třídnické hodiny, protože regulace stresu a psychická hygiena by měly být tématem napříč vyučováním všech předmětů (Felcmanová, 2020)

4 Distanční výuka

Podoba výuky se markantně proměnila vyhlášením nouzového stavu dne 12. března 2020. Dosud něco tak automatického a přirozeného jako osobní přítomnost žáků na vyučování byla zakázána. Na tuto situaci se nedalo nijak připravit (Zakouřilová, 2021). Přechodů mezi prezenční a distanční výukou bylo poté ještě několik. S ohledem na téma práce bude nadále pracováno s informacemi o uzavření základních a středních škol v období od jara 2020 do jara 2021, kdy došlo k prozatím konečnému návratu žáků do prezenční výuky. V příložených tabulkách jsou znázorněna všechna přechodová období v průběhu celé pandemie covid-19.

✓ výuka probíhala nebo byla možná ve všech školách a ročnících
 ⊖ část ročníků či škol byla uzavřena či probíhala rotační výuka
✗ školy byly zcela uzavřeny (výjimkou mohly být konzultace s jednotlivci či malými skupinami, speciální školy, školy vyčleněné pro děti zdravotníků apod.)

jaro 2020	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
11. března – 7. května	✓ <i>školy obvykle uzavřeny z rozhodnutí zřizovatele</i>	✗	✗	✗	✗	20. dubna možný návrat posledních ročníků VŠ (skupiny do 5 studentů) – nezoohledňujeme 27. dubna možný návrat všech ročníků VŠ – konzultace ve skupinách max. 5 studentů
11.–22. května	✓ <i>školy obvykle uzavřeny z rozhodnutí zřizovatele</i>	✗	⊖ <i>dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků)</i>	✓ <i>běžná výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 15 osob)</i>	
25.–29. května	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky</i>	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků)</i>	✓ <i>obvykle zkouškové období</i>	
1.–5. června	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky</i>	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků) praktická výuka všechny ročníky</i>	✓ <i>obvykle zkouškové období</i>	
8.–30. června	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky</i>	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně třídnické hodiny všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků) dobrovolně praktická výuka a třídnické hodiny všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	✓ <i>obvykle zkouškové období</i>	

podzim 2020	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
1. září – 9. října	✓	✓	✓	✓	✓	některé školy uzavřeny hygienickými stanicemi, některé VŠ i z vlastního rozhodnutí
12.–13. října	✓	✓	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky, běžná výuka nižší stupeň gymnázií	✗	
14. října – 16. listopadu	✓	✗	✗	✗	✗	
18.–24. listopadu	✓	⊖ běžná výuka 1. a 2. ročníky	✗	✗	✗	
25.–27. listopadu	✓	⊖ běžná výuka 1. a 2. ročníky	✗	⊖ běžná výuka závěrečné ročníky, praktická výuka všechny ročníky	✗ praktická výuka poslední ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)	
30. listopadu – 4. prosince	✓	✓ běžná výuka všechny ročníky	⊖ běžná výuka 9. ročník, rotační výuka 6.–8. ročníky	⊖ běžná výuka závěrečné ročníky, praktická výuka všechny ročníky	✗	
7. prosince – 18. prosince	✓	✓ běžná výuka všechny ročníky	⊖ běžná výuka 9. ročník, rotační výuka 6.–8. ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky, prezenční výuka 1. ročník dle rozhodnutí VŠ	
21. a 22. prosince	✓	✗ volno před prázdninami	✗ volno před prázdninami	✗ volno před prázdninami	✗ praktická výuka poslední ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)	

jaro 2021	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
4. ledna – 26. února	✓	⊖ běžná výuka 1. a 2. ročníky	✗	✗	✗	opatření platilo od 27. prosince 2020, ale prakticky se uplatnilo od 4. ledna (po prázdninách)
1. března – 10. dubna	✗	✗	✗	✗	✗	
12.–23. dubna	⊖ běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí)	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	✗	✗	✗	od 19. dubna možnost skupinové výuky žáků ohrožených školním neúspěchem na 2. stupni ZŠ
26.–30. dubna	⊖ 11 krajů: běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí) 3 kraje: běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	✗	⊖ praktická výuka všechny ročníky	✗ praktická výuka poslední ročník dle rozhodnutí VŠ	
3.–7. května	⊖ 7 krajů: běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí) 7 krajů: běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky	✗ praktická výuka poslední ročník dle rozhodnutí VŠ	
10.–14. května	✓ běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ ve většině krajů	
17.–21. května	✓ běžná výuka všechny ročníky	✓	✓	⊖ praktická výuka	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ	
24. května – 30. června	✓ běžná výuka všechny ročníky	✓	✓	?✓	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ	

Obr. 4; 5; 6: MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020–2021. (Tichý, 2021)

Základní vzdělávání upravuje třetí část (§ 36 - § 56) školského zákona. Školní docházka je v rámci základního vzdělávání v České republice povinná a je stanovena na 9 let. Střední vzdělávání navazuje na základní a podle § 58 se dělí na několik stupňů: střední vzdělávání, střední vzdělávání s výučním listem, střední vzdělávání s maturitní zkouškou (561/2004 Sb., školský zákon).

Do března 2020 se žáci vzdělávali prezenčním způsobem. Při tradičním (prezenčním) vzdělávání zprostředkovává vyučující učivo vlastní aktivitou a učebními pomůckami. Různé multimediální a komunikační prostředky mohou zprostředkovávat učivo taktéž. Stále se ale hovoří o vzdělávání, tudíž je třeba zdůraznit, že se nejedná o pouhé dodání informací či zdrojů. *„Vzdělávání je nutno chápat jako celý komplex metodik a činností, kterými se jedinec dostává na vyšší hladinu poznání, získává nové znalosti a dovednosti, které dokáže dále využít, pracovat s nimi.“* (Zlámalová, 2008, s. 16)

Distanční výuka byla definována již v Memorandu o otevřeném distančním vzdělávání v Evropském společenství (1991). Evropská komise ji vymezuje následovně: *„Distanční vzdělávání (studium) je definováno jako jakákoliv forma studia, kde student není pod stálým či bezprostředním dohledem učitelů, nicméně využívá plán, vedení a konzultace vzdělávací instituce či jiné podpůrné organizace.“* (Zlámalová, 2008, s. 17) Národní ústav odborného vzdělávání vymezuje distanční výuku jako formu samostudia, kdy výuka neprobíhá ve škole, ale student se školou komunikuje prostřednictvím počítače (např. e-mailu, internetu). Žáci nestudují zcela izolovaně, ale během výuky pravidelně komunikují se svými vyučujícími, kteří jim jsou nápomocni s organizací a řízením jejich studia. Žák si víceméně sám určuje režim svého studia i dne, což je jednou z výhod distančního vzdělávání. Na druhou stranu klade vysoké nároky na motivaci, vůli, osobní kázeň, schopnost time managementu a dodržování studijních úkolů a cílů. (nuov.cz)

4.1 Organizace výuky

Základní formou studia je prezenční vzdělávání, dalšími formami jsou distanční a kombinovaná forma vzdělávání. Základní vzdělávání se uskutečňuje téměř výhradně v denní formě vzdělávání. Střední a vyšší vzdělávání se může uskutečňovat kromě prezenčního i již zmíněnou distanční, nebo kombinovanou formou, denním, či večerním studiem (§ 25, 561/2004 Sb., školský zákon).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v září roku 2020 vydalo Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. V materiálu se nachází i oddíl Organizace výuky při omezení přítomnosti ve školách. Je zde upozorněno na fakt, že svými opatřeními mohou krajské hygienické stanice či MŠMT znemožnit přítomnost žáků ve škole. V takovém případě mohou nastat de facto tři situace: prezenční výuka v omezeném počtu žáků, smíšená výuka, nebo výuka distanční.

4.1.1 Prezenční výuka

Prezenční forma studia je základní a nejfrekventovanější formou učení, kdy proces vzdělávání probíhá tak, že v určitém čase pedagog vyučuje žáky v jednom společném (školním) prostředí. Probíhá mezi nimi kontakt „face to face“, dochází k předávání vzdělávacího obsahu, jeho vysvětlení, zařazení do kontextu atd. (Zlámalová, 2008).

Denní (prezenční) formou vzdělávání se dle § 25 školského zákona rozumí výuka organizovaná pravidelně každý den v pracovním (vyučovacím) týdnu v průběhu školního roku (561/2004 Sb., školský zákon).

V době pandemie bylo zapotřebí upravit prezenční formu výuky tak, aby nedocházelo k ohrožení dětí/ žáků ani vyučujících z důvodu přenosu onemocnění covid-19. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem upravuje prezenční výuku následovně: *„V případě, že se opatření či karanténa týká pouze omezeného počtu dětí/žáků/studentů, který nepřekročí více jak 50 % účastníků konkrétní třídy, oddělení či studijní skupiny, škola nemá povinnost poskytovat vzdělávání distančním způsobem a postupuje obdobně jako v běžné situaci, kdy děti/žáci/studenti nejsou přítomni ve škole, např. z důvodu nemoci. Prezenční výuka probíhá běžným způsobem.“* (MŠMT, 2020, s. 7). Dále MŠMT (2020) doporučilo poskytovat ve škole nepřítomným žákům studijní podporu na dálku, při prezenční výuce zařazovat aktivity pořádané venku (na školním hřišti, zahradě, v parku), vhodně a aktivně využívat zvolenou komunikační platformu a další digitální nástroje a zařazovat metody rozvíjející samostatnost žáků.

4.1.2 Distanční výuka

Distanční výuka je založena na samostudiu, avšak s plnou podporou vyučujícího, který dohlíží na proces učení a průběžně kontroluje žáky, neboť má za ně a za jejich studium

stále zodpovědnost. Při distanční formě studia jsou kladeny vysoké nároky na vzdělávací instituci, která musí zajišťovat žákům plnohodnotný a kompletní organizační servis tak, aby byly dopady minimální (Zlámalová, 2008).

Pojem distanční výuka byl před pandemií covid-19 pojmem pro širokou veřejnost neznámým. V březnu roku 2020 vyhlášením nouzového stavu a uzavřením škol se školy ocitly ve zcela neznámé situaci. Některé školy se s touto situací vypořádaly rychleji než jiné. Na pomoc se vydala Česká školní inspekce i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Na situaci reagovaly vydáním již zmíněné metodiky a úpravou zákona č. 561/2004 Sb., respektive schválením zákona č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Za § 184 byl vložen nový § 184a – Zvláštní pravidla při omezení osobní účasti dětí, žáků a studentů ve školách – který upravuje distanční formu výuky. *„Pokud jsou splněny podmínky dle § 184 a školského zákona a zákaz osobní přítomnosti platí pro minimálně jednu celou třídu, probíhá v této třídě distanční výuka. Ostatní třídy se vzdělávají dále prezenčním způsobem ve standardním režimu. Pokud je zakázána přítomnost všech dětí/žáků/studentů školy, přechází na distanční výuku celá škola.“* (MŠMT, 2020, s. 8)

Podle Neumajera (2020) ve skutečnosti ve školách probíhal od března 2020 proces, který se v zahraničí označuje jako nouzová distanční výuka (emergency remote teaching). *„Charakteristikou nouzové distanční výuky je náhlé, dopředu nejisté zahájení, neustálá proměnlivost vzhledem k epidemiologické situaci, nedostatek času vše předem bezchybně připravit či různorodé domácí zázemí žáků, které může škola ovlivnit jen omezeně. Snahou učitelů tak nejsou robustní vzdělávací podmínky, ale spíše poskytnout dočasný nouzový přístup k výuce a zajistit její podporu způsobem, který lze rychle nastavit a spolehlivě provozovat během mimořádných okolností.“* (Neumajer, 2020, s. 1)

Na webových stránkách #NaDálku vytvořenou MŠMT (2020) byly zveřejněny Zásady vzdělávání na dálku, mezi hlavní body patří: (1) Toto nejsou prázdniny; (2) Komunikace je základ; (3) Respektujte měnící se realitu; (4) Méně je více; (5) Podporujte samostatnost žáků; (6) Vítejte v on-line škole; (7) Hodnocení v on-line škole.

4.1.3 Smíšená výuka

Smíšená (kombinovaná) forma výuky je propojení prezenční a distanční formy výuky. Obvykle se jedná o přechodnou formu, v postupném přechodu do distanční, nebo prezenční formy vzdělávání. Zlámalová (2008) uvádí termín **blended learning**, který je používán pro typ studia, kde se kombinuje prezenční forma s e-learningem. Jedná se o formu kombinovaného studia, kdy pasáže distanční výuky se realizují pouze elektronickou formou v elektronickém výukovém prostředí.

MŠMT (2020) se v Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem vyjadřuje ke smíšené výuce následovně: „*V případě, že se zákaz osobní přítomnosti ve škole (onemocnění či karanténa) týká více než 50 % dětí/žáků/studentů konkrétní třídy, studijní skupiny či oddělení (dále jen „třídy“), je škola povinna distančním způsobem vzdělávat děti/žáky/studenty, kterým je zakázána osobní účast na prezenční výuce. Ostatní děti/žáci/studenti pokračují v prezenčním vzdělávání. V uvedených třídách probíhá tzv. „smíšená výuka“, někdy nazývaná též „hybridní“ (pro jednu skupinu prezenční, pro druhou distanční výuka). O způsobu organizace „smíšené výuky“ rozhoduje ředitel školy s ohledem na konkrétní aktuální možnosti a podmínky školy a dětí/žáků/studentů.*“ (MŠMT, 2020, s. 7)

Pojem hybridní výuka zde (v metodickém doporučení MŠMT) podle Neumajera (2020) nabývá nového významu, protože smíšená výuka byla dosud chápána jako tzv. blended learning, tedy kombinace prezenční výuky s e-learningem. V metodickém doporučení MŠMT je zde spíše míněn videomost, kdy je část žáků připojena z domova na počítač, který je v učebně, kde probíhá prezenční výuka s druhou částí žáků. „*Současné pojetí hybridní výuky popsané metodickým doporučením je epidemiologické opatření, nikoli pedagogické. Didakticky je značně problematické, ...*“ (Neumajer, 2020, s. 1)

4.2 Formy vzdělávání distančním způsobem

Distanční vzdělávání může probíhat formou on-line, nebo off-line výuky. Škola by měla přizpůsobit distanční výuku jak personálním a technickým možnostem školy, tak individuálním potřebám jednotlivých žáků. O pravidlech organizace výuky (prezenční, distanční, smíšené) ve škole rozhoduje ředitel školy s ohledem na aktuální možnosti (MŠMT, 2020).

4.2.1 On-line výuka

Pojmem on-line výuka je označován takový způsob výuky na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu za podpory digitálních technologií a softwarových nástrojů. On-line výuku lze rozlišit na **synchronní** a **asynchronní**. Při synchronní výuce je učitel v reálném čase propojen s žáky prostřednictvím komunikační platformy. Všichni účastníci vzdělávacího procesu jsou ve stejnou dobu na stejném virtuálním místě. Podporuje se přímý kontakt vyučujícího s žáky, působí pozitivně na sociální izolaci a podporuje motivaci k učení. Na žáky jsou kladeny nároky na technické vybavení a kvalitu internetového připojení, což jsou veličiny, které jsou zcela nové a ze strany žáka prakticky neovlivnitelné. Pro učitele je při synchronní on-line výuce značně náročná individualizace vzdělávání a přizpůsobování obsahu, způsobu i tempa jednotlivým žákům. Při synchronní on-line výuce se nedoporučuje synchronně realizovat kompletní rozvrh hodin tak, jak byl nastaven v prezenční výuce. Během asynchronní výuky žáci pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na předem zadaných úkolech. Pro tento druh práce využívají různé platformy. Asynchronní výuka může být vhodná tam, kde není možné zajistit všem účastníkům stejné podmínky, zároveň to od žáka vyžaduje kompetence k učení a time-managementu. Rizikem může být zvýšení sociální izolovanosti žáků (MŠMT, 2020).

Synchronní i asynchronní formy on-line výuky mají své klady i zápory. Zvolení jedné, či druhé formy závisí na podmínkách školy i žáků. Vhodné se jeví dobře zvolená kombinace obou forem.

Global Online Academy (GOA) je organizací specializovanou na on-line vzdělávání. Tato organizace doporučuje školám 15 zásad on-line pedagogiky: „(1) *Ověřte technologické vybavení svých žáků;* (2) *Nastavte vhodné vzdělávací prostředí;* (3) *Komunikujte často, jasně a konzistentně;* (4) *Dělejte pravidelná synchronní online setkání;* (5) *Vytvořte podmínky pro asynchronní setkávání;* (6) *Nezahlcujte žáky učivem;* (7) *Podporujte spojení mezi žáky;* (8) *Hodnoťte výsledky strategicky a s rozmyslem;* (9) *Připravte časový harmonogram všech aktivit;* (10) *Žádejte od žáků zpětnou vazbu;* (11) *Vytvářejte příležitosti pro personalizaci;* (12) *Uvědomte si potřebu podpory pro žáky;* (13) *Informujte rodiče;* (14) *Přehodnoťte svou roli jako učitele;* (15) *Sdílejte své poznatky s kolegy“* (Brdička, 2020).

4.2.2 Off-line výuka

Pojmem off-line výuka je označován způsob distančního vzdělávání, který neprobíhá přes internet, k realizaci nejsou zapotřebí ve větší míře digitální technologie. Nejčastěji se jedná o samostudium, v rámci něhož žák pracuje s učebnicí, učebními materiály, pracovními listy či plní praktické úkoly. Zadávání úkolů probíhá různou formou – písemně, telefonicky, případně i osobně. Mezi výhody off-line výuky patří absence nároku na technické vybavení, kvalitní připojení k internetu či digitální kompetence účastníků. Může se tedy jednat o formu vhodnou pro mladší žáky, nebo tam, kde on-line výuka je znemožněna socioekonomickými podmínkami. Od pedagoga je vyžadováno zvýšené úsilí při sledování zapojení všech žáků a jejich pokroku, poskytování studijní opory a zpětné vazby (MŠMT, 2020).

Off-line vzdělávání podle výkladu MŠMT nezahrnuje pouze žáky s počítačem nepřipojeným k internetu, ale všechny žáky, kteří digitální technologie z různých důvodů nevyužívají (Neumajer, 2020).

4.3 Legislativa

V souvislosti s velkým šířením nemoci SARS CoV-2 na území České republiky vláda vyhlásila 12. března 2020 nouzový stav vydáním Usnesení vlády České republiky č. 194 (viz příloha č. 1) (Vláda ČR, 2020). V návaznosti na toto usnesení vláda vydala Usnesení vlády České republiky č. 201 o přijetí krizového opatření (viz příloha č. 2). Vláda tímto usnesením zakázala osobní přítomnost žáků a studentů na výuce ve všech stupních vzdělávání, a to s účinností ode dne 13. března 2020 (Vláda ČR, 2020).

Nová situace si žádala i svou legislativní úpravu. Jak bylo zmíněno v kapitole 4.1.2 Distanční výuka, v roce 2020 byl tak schválen zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Byl vytvořen § 184a, který nese název Zvláštní pravidla při omezení osobní účasti dětí, žáků a studentů ve školách. Tímto paragrafem byla zavedena do školského zákona alespoň základní pravidla pro distanční výuku „*Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kursu ve škole*

nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.“ (§ 184a zákona č. 561/2004 Sb.). Dále paragraf v krizovém období nařizuje uskutečňovat vzdělávání distančním způsobem podle rámcového vzdělávacího programu (RVP) a školního vzdělávacího programu v takové míře, která odpovídá okolnostem. Pro žáky i v takové době platí povinná školní docházka, a tedy i účast na distanční výuce. Škola má ale zajistit vhodný způsob poskytování vzdělávání, který odpovídá podmínkám žáka.

4.4 Problémy distanční výuky

Distanční výuka představovala v březnu 2020 zcela neprobádané vody. Všichni účastníci vzdělávacího procesu (žáci a studenti, pedagogové, vedení školy, rodiče aj.) byli vhozeni do velmi náročné situace. Je proto naprosto logické, že distanční výuka nebyla z pohledu pedagogické i široké veřejnosti zcela dobře přijata. Zároveň odhalila limity jak na straně škol, potažmo celého školství, tak na straně distanční výuky jako takové.

4.4.1 Distanční výuka z pohledu rodičů

Na konci dubna 2021 přinesla společnost Nielsen Admosphere výsledky výzkumu Vzdělávání v době pandemie. Výzkum proběhl metodou online sběru dat na reprezentativním vzorku 1 011 respondentů (rodičů žáků ve věku 6-19 let), kteří byli z celé České republiky.

Výsledky výzkumu ukázaly, že značná část rodičů vnímá v důsledku distanční výuky mezery ve vzdělávání svých dětí, což hodnotí jako jeden ze závažných dopadů pandemie. S tím souvisí i zjištění, že většina rodičů (65 %) se domnívá, že se jejich dítě toho naučilo v rámci distanční výuky méně než v prezenční výuce. Dokonce 56 % rodičů se domnívá, že distanční výuka bude mít dopad na budoucí vzdělávání jejich dětí, z toho 79 % vnímá tyto důsledky jako dlouhodobé. Není překvapením, že většina (75 %) rodičů stála o nějakou variantu doplnění mezer ve vzdělávání dětí (např. v rámci letních škol).

Mezi další negativa distanční výuky rodiče řadili: (1) chybějící mimoškolní aktivity dětí (63 %), a s tím související ztrátu pravidelného režimu; (2) závislost na digitálních technologiích; (3) problémy související se zvýšeným napětím v rodinném prostředí

v důsledku nejistoty způsobené pandemií (16 %); (4) nízkou koncentrací při online výuce (74 %); (5) nedostatečnou motivaci (71 %); (6) nechutí účastnit se online výuky (58 %); (7) potíže s internetovým připojením; (8) někteří rodiče (67 %) měli problémy s vysvětlováním náročného učiva. Rodičům dále vadil chaos v zadávání úkolů i jejich hodnocení.

Více než polovina rodičů (54 %) se shodla na tom, že jejich dětem více vyhovuje prezenční výuka. Vyskytli se ale také tací (20 %), kteří vnímali, že jejich dětem vyhovovala výuka distanční více. Jednalo se především o děti, které během prezenční výuky musely brzy vstávat kvůli dojíždění, které distanční výukou odpadlo, dále o děti, které jsou spíše introvertní a preferují samostatnou práci.

S distanční výukou bylo spokojeno 68 % rodičů. Pozitivně vnímali zvýšení digitální gramotnosti dětí (46 %) a osamostatnění (44 %). Rodiče byli také více než kdy dříve zapojeni do vzdělávacího procesu svých dětí a zvýšila se tak jejich informovanost o vzdělávání jejich dětí (Nielsen Admosphere, a.s., 2021).

4.4.2 Distanční výuka z pohledu učitelů

V rámci výzkumu Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou společnosti PAQ Research a projektu Kalibro pro organizaci Učitel naživo realizovaného mezi 13. květnem a 1. červnem, kterého se zúčastnilo celkem 603 respondentů (vyučujících základních škol), bylo zjištěno, že pro 72 % učitelů bylo zajištění distanční výuky více stresující než zajištění výuky prezenční. *„Okolo 38 % učitelů reportuje ve zkráceném sebe-diagnostickém dotazníku PHQ8 středně těžké symptomy úzkosti a deprese.“* (PAQ Research, 2021) Téměř 80 % učitelů tvrdí, že trávili distanční výukou více času než běžně. Narostl především objem přípravy a komunikace s žáky a jejich rodiči.

Nejvíce učitelům (86 %) pomáhalo sdílení a spolupráce s kolegy. Pouze 26 % učitelů čerpalo podporu z materiálů MŠMT, ČŠI a NPI. Vůbec zrealizování distanční výuky hodnotili pedagogové jako největší úspěch. S tím souvisí i zvýšení digitální gramotnosti, osvojování a využívání nových postupů, metod, programů apod. Za neúspěch 18 % učitelů pokládá to, že se jim nepodařilo zapojit do výuky všechny žáky (PAQ Research, 2021).

4.4.3 Distanční výuka z pohledu žáků

V rámci výzkumu realizovaného při národním testování devátých tříd, kterého se účastnilo 3 800 žáků devátých tříd z 238 základních škol, bylo zjištěno, že za největší přínos distanční výuky považují žáci formu výuky, která podpořila jejich samostatnost. Za problém považují velký objem učiva a práce, která je přetěžovala. Právě množství zadaných úkolů hodnotí 44 % žáků negativně, 43 % si stěžovalo na nedostatek motivace k učení a 39 % neporozumělo dostatečně probírané látce (Zormanová, 2021).

V pololetí školního roku 2019/2020 provedla Česká školní inspekce (ČŠI) šetření, které se zaměřilo na názory žáků ZŠ na distanční výuku. Cílem šetření bylo zjistit, co žákům na distanční výuce vyhovovalo a co naopak nevyhovovalo. Osloveno bylo 1 767 žáků. Téměř polovina (49 %) žáků oceňovala možnost přizpůsobit si organizaci vzdělávacího procesu vlastním potřebám, možnost střídat činnosti a přizpůsobení si tempa práce (13 % žáků uvedlo, že tempo výuky bylo příliš rychlé). Avšak rozsah samostatné práce nevyhovoval 20 % žáků. Celkem 36 % žáků uvedlo, že školní povinnosti jim zabraly méně času. Z výzkumu je patrné, že žáci (34 %) vyžadují a oceňují zpětnou vazbu učitelů. Taktéž je patrné, že žáci oceňují především osobní kontakt se spolužáky, a tedy znemožnění osobního kontaktu 55 % žáků hodnotilo negativně. Kontakt žáků s učiteli byl omezený, jak vyplývá z výzkumného šetření, 42 % žáků druhého stupně ZŠ se s většinou z učitelů online nesetkávalo, pouze od nich dostávali informace v elektronickém prostředí (Pavlas a kol., 2020).

Shrnutí výzkumných šetření

Zajímavé je především porovnání pohledu rodičů a dětí. Obě skupiny vnímají nedostatek motivace na distanční výuce, sociální izolaci a také zvýšení samostatnosti a digitální gramotnosti. Rodiče vyjádřili obavu z nedostatečně probrané látky, naopak žáci hovořili o přetěžování množstvím učiva. Většině žáků vyhovuje více prezenční výuka, což potvrzují jak žáci, tak i rodiče. Z výzkumů také vyplynulo, že žáci potřebují a oceňují zpětnou vazbu od učitelů, ti byli vyčerpaní z nárůstu komunikace se žáky a jejich rodiči. Všechny skupiny oslovené ve výše zmíněných výzkumech se shodují na tom, že prezenční vzdělávání je pro žáky přínosnější, což je s ohledem na návrat do prezenční výuky velmi pozitivní zjištění.

4.5 Návrat do škol

Přechod na distanční výuku se nesl ve znamení nervozity a obav z neznámého, chaosu a všudypřítomného stresu. Přechodů mezi distanční a prezenční výukou bylo hned několik: (1) na jaře 2020 – školní rok 2019/2020 – žáci základních a středních škol přecházeli na distanční výuku; (2) přechod na prezenční výuku se uskutečnil až na konci školního roku; (3) na podzim 2020 – školní rok 2020/2021 – žáci základních a středních škol opět přešli na distanční výuku; (4) v omezeném režimu – rotační výuka – se žáci na konci listopadu vrátili do prezenční výuky; (5) před Vánoci 2020 byly žákům prodlouženy vánoční prázdniny – toto prodloužení trvalo až do jara 2021; (6) žáci se vrátili do prezenční výuky na jaře 2021 (ZŠ – květen – rotační výuka, na konci května prezenční; SŠ – konec dubna – praktická výuka, na konci května prezenční výuka) (Tichý, 2021). Již z tohoto přehledu vyplývá, že návratů do prezenční (ale i distanční) výuky bylo již mnoho.

Odborníci si byli vědomi zátěže náročné doby přechodů, a především návratu do prezenčního studia, a vznikla tak řada příruček, metodik a doporučení, která se zabývala právě návratem žáků a studentů do prezenční výuky. Jedním z nich je i dokument **Návrat do školy po přerušení výuky**: Postupy podporující pocit bezpečí, předvídatelnost prostředí a očekávané chování (Simonsen et. al., 2020). Autoři si uvědomují, že se žáci musí ve škole cítit bezpečně a mít dobré vztahy se svými vrstevníky, ale také učiteli, aby vůbec mohlo docházet k procesu učení. V době distanční výuky byla celá řada žáků vystavena různě náročným podmínkám, neustálým změnám, nejistotě a sociální izolaci. Dokument nastiňuje šest strategií zvyšujících pocit bezpečí a předvídatelnosti: (1) znovu učíme, připomínáme a oceňujeme očekávané chování, které je stanovené ve školním řádu a pravidlech třídy; (2) učíme očekávanému chování a rutinním činnostem; (3) před represivními přístupy upřednostňujeme proaktivní; (4) znovupoznáváme své žáky; (5) všímáme si u žáků signálů potřeby zvýšené podpory nebo poskytnutí pomoci; (6) znovuzapojujeme rodiče do vzdělávacího procesu svých dětí.

Dokument **Těšíme se do školy**, který připravila Pracovní skupina Wellbeing a schválila Rada Partnerství pro vzdělávání 2030+, přinesl doporučení pro základní školy k podpoře návratu žáků do prezenční výuky. Doporučení (viz příloha č. 3) je zpracováno do přehledné infografiky a poskytuje tři základní doporučení: (1) Znovu navázat přátelské

a respektující vztahy; (2) minimalizovat stres; (3) podpořit seberegulaci (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020).

Materiál, **Až se sejdeme ve škole**, pro mateřské, základní a střední školy k návratu dětí do škol po izolaci spojené s pandemií covid-19, vznikl ve spolupráci několika organizací. Zaměřuje se spíše na emoční naladění a prožívání nejen žáků, ale také učitelů. Je rozdělen na několik období (prvních 6 týdnů po návratu, výroční rituály) po návratu žáků do školy a také na jednotlivé stupně škol (MŠ, ZŠ a SŠ). Navrhuje metodické tipy a inspirace a představuje stručné plány v podobě infografik (Berková, Stretti a kol., 2020). **Centrum Locika** vytvořilo mnoho infografik na téma duševního zdraví, na podporu žáků, jejich rodin i učitelů. V infografice, **Co budou potřebovat děti po návratu do škol** (viz příloha č. 4), se zaměřují na pocit bezpečí, který je nejdůležitější, a který si žáci, kteří si museli projít stresovými (leckdy i traumatickými) situacemi, zaslouží. Vyzdvihují potřebu prostoru pro sdílení, potřebu předvídatelnosti a pravidelnosti, potřebu relaxace a pohybu, klidu, pozornosti a zájmu. Taktéž upozorňují na důležitost minimalizace zahlcení žáků informacemi a podněty (Centrum Locika, 2020).

Infografiky a jiné materiály poskytovala organizace **Jules a Jim, Nevypust' duši**, již zmíněná **Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (čosiv.cz)** a jiné organizace, které poskytovali informace nejen odborné, ale také široké veřejnosti. Odborná veřejnost mohla čerpat z materiálů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, nebo České školní inspekce. Více než o rady se však obvykle jednalo až o shrnutí zjištění.

Praktická část

5 Podpora seberegulace a snižování stresu u žáků SŠ v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním vzděláváním v průběhu pandemie covid-19

V praktické části diplomové práce je představen výzkum zabývající se podporou seberegulace a snižování stresu u žáků vybrané střední školy. Praktická část práce obsahově navazuje na teoretickou, ve které byla představena teoretická východiska k tématům stresu, seberegulace a systému vzdělávání v České republice, blíže zaměřeného na kritické období uzavírání škol v průběhu pandemie. Praktická část si klade za cíl popsat na příkladu vybrané střední školy problematiku podpory seberegulace a snižování stresu u žáků. Základním výzkumným problémem jsou zkušenosti účastníků vzdělávacího procesu s výše nastíněnou situací.

Předně budou charakterizovány cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky, poté budou představeny metody výzkumného šetření. Dále bude představena vybraná střední škola a popsán výzkumný soubor. V následující části bude zobrazen průběh získávání dat a jejich analýza. Následně budou prezentovány výsledky výzkumu a v závěru bude zformulováno doporučení pro pedagogickou a speciálněpedagogickou praxi.

5.1 Výzkumný problém, cíle výzkumu

Hlavním cílem práce je popsat na příkladu vybrané střední školy problematiku podpory seberegulace a snižování stresu u žáků SŠ v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání v průběhu pandemie covid-19 a shrnutí zkušeností účastníků vzdělávacího procesu se zmíněnou situací. V teoretické části práce byla popsána problematika stresu, seberegulace a vzdělávání žáků distančním způsobem, praktická část práce tedy navazuje a dotváří celkový obraz o zmíněné problematice z hlediska praxe.

Konkrétně byly zformulovány následující **dílčí cíle**:

1. Zjistit, jaké jsou zkušenosti žáků s přechody mezi prezenční a distanční výukou.
2. Zjistit, jaké jsou zkušenosti učitelů a pracovníků školního poradenského pracoviště s přechody mezi prezenční a distanční výukou.

3. Zjistit, co z pohledu žáků pomáhá se seberegulací a se snižováním stresu při přechodech mezi prezenční a distanční výukou.
4. Zjistit, co se z pohledu učitelů a pracovníků školního poradenského pracoviště osvědčilo při pomoci se seberegulací a snižováním stresu během přechodových období.

Výzkumné šetření je zaměřeno na zjištění strategií vedoucích ke vhodné seberegulaci žáků, jakým způsobem žáci snižovali stres během přechodových období mezi prezenční a distanční výukou a jakým způsobem jim v tom byli nápomocni pracovníci školy. Jsou zjišťovány hlavní stresové faktory a účinné strategie ke snížení stresu u žáků.

Pro účely výzkumu byly zvoleny čtyři hlavní **výzkumné otázky**:

VO1: Jaké stresory žáci pociťovali v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?

VO2: Jaké hlavní stresory identifikovali u svých žáků pedagogové a pracovníci školního poradenského pracoviště v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?

VO3: Jakým způsobem pedagogové podporovali seberegulaci žáků a jaké strategie využívali pro snižování stresu?

VO4: Jaké strategie pomáhaly žákům snižovat stres vyplývající z náročného období přechodů mezi prezenční a distanční výukou?

5.2 Metody výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní výzkumný design s využitím techniky sběru dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s různými skupinami respondentů a analýza dokumentace školy. Výběr respondentů byl podřízen předem stanoveným kritériím a podmínkám dané školy.

Kvalitativní výzkumný design byl zvolen především kvůli hlubšímu ponoření se do problematiky. Podle Juklové (In Skutil a kol., 2011) je termín „kvalitativní analýza“ zastřešujícím výrazem pro proces práce s daty, jejich nejobvyklejší formou je minimálně strukturovaný text. Maňák, Švec (2004, In Skutil a kol., 2011) chápou kvalitativní výzkum jako označení pro různé přístupy (metody) ke zkoumání určitých jevů, kdy do popředí

vstupuje podrobná analýza dat, nikoli jejich pouhá kvantifikace. Kvalitativní výzkum předpokládá dobrou orientaci ve zkoumané oblasti, přizpůsobivost, ale také větší množství času pro sběr dat a jejich zpracování. Nevýhodou kvalitativního výzkumu je nemožnost získané výsledky šetření zobecnit, což ani nebylo cílem této práce.

Vzhledem k tématu práce a stanovenému cíli byly pro získávání dat využity metody: polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentace školy. **Polostrukturovaný rozhovor** byl veden s třídními učiteli vybraných tříd, pracovníky školního poradenského pracoviště (školní psycholožkou a metodičkou prevence) a žáky vybraných tříd. Polostrukturovaný rozhovor má určitou osnovu a téma, zároveň umožňuje volné doptávání se respondenta na určité informace. Hlubkový (i polostrukturovaný) rozhovor se „*sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy*“ (Švaříček In Švaříček & Šedřová, 2007 s. 160). Strukturu rozhovoru se žáky i pedagogickými pracovníky školy tvořily předem nadefinované otázky, které vycházely z výzkumných otázek.

5.2.1 Etika výzkumu

Všichni respondenti byli plně informováni o cíli výzkumu i jeho průběhu. Všichni účastníci výzkumu podepsali informovaný souhlas (viz příloha 5) ve kterém byly uvedeny veškeré náležitosti výzkumu. Za nezletilé žáky informované souhlasy podepsali jejich zákonní zástupci. Z důvodu ochrany osobních údajů a pro zachování anonymity byl každému respondentovi ve výzkumném šetření přidělen kód. Všichni vybraní žáci se účastnili rozhovoru dobrovolně a byli obeznámeni s tím, že mohou kdykoliv rozhovor ukončit. Rozhovory byly vedeny, jak osobně na půdě dané střední školy, tak v online prostředí a byly vedeny vždy individuálně. Před rozhovorem byl účastník dopředu obeznámen s faktem, že rozhovor bude zvukově zaznamenáván. Tazatel se vždy na začátku rozhovoru ujistil, že se respondent cítí komfortně a v bezpečí.

Rozhovory byly vedeny osobně i online. Osobních rozhovorů na půdě střední školy proběhlo 12, online rozhovorů proběhlo 10. Každému z účastníků byly předem v e-mailové komunikaci nabídnuty obě varianty, ze kterých si respondent mohl vybrat podle svého uvážení. Online forma probíhala přes platformu Google meet. Provedení rozhovorů trvalo v rozmezí 20–50 minut. K nahrávání rozhovorů byl využit diktafon v mobilním zařízení

autorky práce. Nahrávka byla následně doslovně přepsána do textové podoby, která byla využita pro analýzu. Vzhledem k délce rozhovorů je předložen pouze jeden ukázkový přepis, který je uveden v příloze č. 6. Ostatní přepisy rozhovorů jsou k dispozici u autorky práce.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Respondenti byli vybráni s ohledem na cíl výzkumu. Výzkum byl zaměřen na **žáky druhého ročníku střední školy**, kteří byli distanční výukou zasaženi ve zvláště citlivých obdobích. V době prvního přechodu na distanční výuku navštěvovali 9. třídu základní školy. Přecházeli z prezenční na distanční výuku v březnu roku 2020, tedy několik týdnů před přijímacími zkouškami na střední školu. Navíc kvůli mimořádné situaci jim byl umožněn pouze jediný termín přijímacích zkoušek. Žáci na podzim téhož roku nastupovali na střední školu a po necelých dvou měsících, kdy ještě neměli šanci poznat ani školu, vyučující, ani své spolužáky, došlo k dalšímu uzavření škol a žáci přecházeli na distanční výuku.

Ke spolupráci byla vybrána a následně i oslovena Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium, Praha 6, Evropská 33. Škola byla vybrána na základě její rozmanité nabídky vzdělávacích oborů, které vyučuje. Mezi tyto obory patří (součástí organizace je mimo střední školu i vyšší odborná škola, která není součástí výzkumu):

1. **Gymnázium (79-41-K/41)**
2. **Střední odborná škola**
 - a. Pedagogické lyceum (78-42-M/03)
 - b. Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01)
3. *Vyšší odborná škola*
 - a. *Sociální práce a sociální pedagogika (75-32-N/06)*
 - b. *Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-N/03).*

Po osobní schůzce s ředitelem školy byli dále ke spolupráci osloveni pomocí individuálních e-mailových zpráv třídní učitelé druhých ročníků a pracovníci školního poradenského pracoviště, a to konkrétně školní psycholožka a metodička prevence. Po rozhovoru s třídními učiteli byli vyzváni, aby náhodně vybrali ze své třídy žáky. Osloveni

měli být vždy dva žáci a dvě žákyně. Ve dvou třídách nemohla být tato podmínka splněna, protože dané třídy navštěvují pouze dívky.

Rozhovoru se zúčastnili 2 muži a 4 ženy z řad pedagogických pracovníků školy, byla oslovena ještě jedna vyučující, která byla třídní učitelkou současného druhého ročníku v loňském roce, ale ta rozhovor odmítla. Z řad žáků poskytli rozhovor 4 chlapci a 12 dívek. V tabulkách č. 3 byl vytvořen přehled základních údajů o respondentech z řad pedagogických pracovníků školy.

	U-2L	U-2SOŠ1	U-2SOŠ2	U-2G	ŠP	ŠMP
Pohlaví	žena	žena	muž	muž	žena	žena
Věk	35-44	55-64	35-44	25-34	35-44	45-54
Délka praxe ve školství	22 let	35 let	11 let	8 let	16 let	15 let
Délka praxe na škole Evropská	7 let	19 let	11 let	8 let	14 let	15 let

Tabulka 3: zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2022

5.4 Časový harmonogram výzkumu

Přípravná fáze výzkumu začala v prosinci roku 2021, kdy autorka výzkumu konzultovala s vedoucí práce otázky pro polostrukturovaný rozhovor. Na počátku výzkumu, tedy v únoru roku 2022, byl osloven ředitel školy a následně byla zahájena e-mailová komunikace s jednotlivými učiteli a jejich žáky. Rozhovory probíhaly od března do konce května roku 2022.

Rozhovory byly realizovány buď osobní schůzkou na půdě školy, nebo online setkáním skrz Google meet. Osobních schůzek na půdě školy se realizovalo celkem 12 a online schůzek se realizovalo celkem 9. Rozhovory byly nahrávány a následně

přepisovány. Přepisy probíhaly od dubna do května roku 2022. Následná analýza shromážděných dat proběhla v červnu roku 2022.

5.5 Analýza získaných dat

Hendl (2005) uvádí, že kvalitativní analýza dat je schopnost zpracovat získaná data smysluplným způsobem a tím nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky. „*Účelem kvalitativní analýzy není přinést představu o rozložení jevu v populaci, nýbrž přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován. Kvalitativní analýza je proto vždy do značné míry popisná a svým způsobem literární.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 210)

Počátečním krokem analýzy byly doslovné přepisy uskutečněných rozhovorů. Takto získaná data ve formě prepisů získaných rozhovorů byla následně kódována způsobem otevřeného kódování. Hendl (1999, s. 195) definuje otevřené kódování jako „*stálé srovnávání fonémů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání). Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení nebo kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají abstraktnější.*“

V prepisech rozhovorů byly zvýrazněny významné části, které obsahovaly informace relevantní pro výzkumné šetření. Nejčastěji se jednalo o informace v podobě slov a slovních spojení, často ale také celé věty a pasáže rozhovorů. Tyto nosné části byly označeny kódy. Následně byly informace shromážděny a uspořádány do skupin dle tématu a typu informace, kterou nesly. Nejprve bylo nutné takto získané informace strukturalizovat, což znamená „*například identifikovat v datech nějaké odlišitelné typy, opakující se vzorce, kauzální řetězce. ... musíme nalézt spojení mezi kategoriemi, definovat základní proměnné a osvětlit vztahy mezi nimi.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 226) Tímto krokem vznikla subtémata, která byla zařazena do obecnějších témat.

V níže uvedené tabulce „Schéma analýzy rozhovorů“ je prezentováno rozdělení témat do čtyř skupin podle výzkumných otázek. Každá výzkumná otázka je označena jednou barvou (VO1 žlutou, VO2 zelenou, VO3 modrou a VO4 fialovou) kvůli jednodušší orientaci v kódování jednotlivých rozhovorů.

Ve všech rozhovorech jsou barevným kódem vyznačeny úseky, barvou podle toho, na jakou výzkumnou otázku reagují. V níže uvedené ukázce přepsaného rozhovoru jsou v tabulce č. 4 znázorněny zvýrazněné části opatřené kódem.

Podpora seberegulace a snižování stresu u žáků SŠ v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním vzděláváním v průběhu pandemie covid-19			
VO1: Jaké stresory žáci pociťovali v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?	VO2: Jaké hlavní stresory identifikovali u svých žáků pedagogové a pracovníci školního poradenského pracoviště v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?	VO3: Jakým způsobem pedagogové podporovali seberegulaci žáků a jaké strategie využívali pro snižování stresu?	VO4: Jaké strategie pomáhaly žákům snižovat stres vyplývající z náročného období přechodů mezi prezenční a distanční výukou?

Stresory	Stresory	Komunikace žáků	Regulace
Přechody mezi prezenční a distanční výukou	Přechody mezi prezenční a distanční výukou	s pedagogy (Systém pomoci)	stresu/seberegulace
Zmírňování/zhoršování stresu	Úskalí přechodových období	Pomoc ze strany školy s regulací stresu a seberegulací	Doporučení pro žáky a pro školu
Návrat do prezenční výuky	Návrat do prezenční výuky	Doporučení pro žáky a školu	Vyhledávání pomoci
Socializace (soc. kontakt, adaptační kurz)	Socializace	Komunikace s rodiči	Komunikace žáků s pedagogy
Motivace	Motivace	Spolupráce pedagogů se ŠPP	Režim dne/time management
	Psychické obtíže žáků		
	Kategorizace žáků		
	Projevy narušené seberegulace		

Tabulka 4: Schéma analýzy rozhovorů

Ukázka analýzy rozhovoru (kompletní přepis rozhovoru viz příloha č. 6)

T: Takže ještě jednou dobrý den. Děkuji, že jste svolila s rozhovorem, který bude nahráván za účelem přepisu a následné analýzy. Následně po přepisu a analýze tento audio záznam bude smazán. Cítíte se v bezpečí, v pořádku?

Ž-2SOŠ2-1: Ano.

T: Dobře. Zeptám se vás, když se zamyslíte nad těmi přechody mezi prezenční a distanční výukou... Co u vás vyvolávalo největší stres v tomto období?

Ž-2SOŠ2-1: Největší stres byl pro mě asi, že jsem jako pořádně nevěděla jako do poslední chvíle většinou, co se bude dít. Že jsme měli třeba jako špatný informace o tom, kdy bude nějaká hodina, takže jsem prostě byla ve stresu, jako jestli je teď nějaká hodina, není. A jako

ze začátku bylo všechno jinak, ale prostě zase to bylo něco jako nového. Tím, že už to nebyla základka, ale byla to střední, kde jsme se vlastně s tím vším a všemi lidmi stihli potkat vlastně měsíc, takže pro mě to jako bylo takový, že jsem nevěděla, co od toho mám čekat a vůbec jsem nevěděla, jak to vlastně bude chodit všechno.

T: Co, nebo kdo tento stres u vás zhoršoval a naopak zmírňoval?

Ž-2SOŠ2-1: Tak. Asi jakože zhoršovalo to prostě to, že my jsme neměli dané stálý, kdy jsme měli jako hodiny, takže se stalo prostě, že se najednou jako ta hodina, prostě z toho kalendáře jako vypařila... dalo by se říct... prostě jí smazali jako a já jako super, tak teď je ta hodina nebo není, protože jako já jsem byla vlastně často v docela jako velkým stresu a najednou bylo tohleto a já teďkon nevěděla, jako co mám dělat. Jestli si mám jako něco připojovat někde, nebo prostě jako nevěděla jsem, co v tu chvíli jako mám dělat. Ale pak třeba některý hodiny, že třeba po týdnu, nebo 14 dnech, tak jsme jakoby si s některými učiteli jako stanovili ty časy, kdy přesně budou hodiny a jako, když by se to nějak, jako když by se ty hodiny neměly uskutečnit, tak jsme měli jedno místo, kam nám budou psát, což by ve většině případů bylo kladné. Takže jako to bylo zase pro mě takový jako dobrý, že jsem věděla, tak tenhle hodina bude, protože jsme nedostali žádnou zprávu o tom, že by neměla bejt. No tak to bylo pro mě takový náročný.

T: Který z těch přechodů byl pro vás náročnější?

Ž-2SOŠ2-1: Pro mě byl určitě těžší přechod zpátky do prezenční, jako mně ta distanční výuka hrozně vyhovovala.

T: Dokázala byste zformulovat nějaké doporučení pro žáky např. pro své spolužáky, pokud by došlo k dalšímu přechodu na distanční výuku? Něco, co vám pomáhalo, nebo víte, že je to dobré a mohlo by to i ostatním pomoci?

Ž-2SOŠ2-1: Já bych asi jako za sebe, co jsem třeba jako... což neradím úplně jako v normální škole, jo, protože já jako nejsem úplně nějaká, jako že bych prostě jako fakt pilně dělala úplně všechno ve škole. Takže prostě já jsem věděla, že třeba tahle učitelka je v pohodě s tím, když jí to odevzdáme třeba já nevím 3 dny po termínu. Někteří učitelé řeknou, bylo to tenhle termín, odevzdali jste mi to 5 minut po, máte pětku... takže jako tam pak je to, jakože srovnat si priority. Vlastně bych to nazvala. Že prostě co vím, že musím

odevzdat přesně v termínu, tak to si to jako udělat jako první a pak třeba, když jako zbyde čas a energie, což většinou už nezbejvá, tak to tak jako pak dělat to, co je jako to, ale prostě všimla. Všimla jsem si, že tam je prostě učitelce, jako nevadí, když jí to odevzdáme třeba 2 dny po. Tak jsem jako udělala to, co jsem musela a pak jsem až dělala i klidně ty 2 dny po, prostě to, co jako nevadí. Takže já jsem si třeba vždycky vzala jeden tejdén a sepsala jsem si na každý den, kdy co musím odevzdat. A jakoby tučně jsem si zvýraznila to, co jako fakt jsem musela odevzdat a pak jsem si odškrtávala, co už mám a jako to mi třeba hodně pomohlo. Tohle to já jsem jinak měla pocit, že jsem toho, že toho mám ještě jako hodně před sebou, a pak jsem se podívala na ten seznam a říkám, aha, vždyť mně už bejvá vlastně jenom jeden úkol a že to už není tak strašný. Takže jako srovnat si priority a napsat si třeba na každý den jako co, co musím udělat.

T: Dobře. Věděla byste i na koho se obrátit ve škole? Jsou vám známy jména pracovníků poradenského pracoviště?

Ž-2SOŠ2-1: Jo, na tu... školní psycholožku. Já nevím, jak se jmenuje, ale vím, že si s ní jednou měli nějakou přednášku takhle online během online výuky.

5.6 Výsledky výzkumného šetření

Kapitola prezentuje shrnutí výsledků, které vznikly syntézou dat získaných z rozhovorů s žáky střední školy, jejich třídními učiteli a pracovníky školního poradenského pracoviště. Následující podkapitoly jsou rozděleny podle stanovených výzkumných otázek.

Všechny realizované rozhovory byly přínosné a zajímavé. Stalo se, že respondent nevěděl, jak na danou otázku odpovědět, ale obvykle mu pomohlo upřesnění, či konkretizování otázky tazatelem. Všem respondentům byl dopředu sdělen orientační čas (30 minut), a také byly upozorněni na to, že čas se může lišit dle jejich odpovědí. Všichni účastníci se zhostili své úlohy zodpovědně a vyhradili si dostatečný čas na rozhovor. Několikrát se stalo, že si respondent otázku upravoval a odbíhal od tématu. Tazatel do odpovědí nevstupoval, a tak měli respondenti možnost se volně vyjádřit k tématu. Následně tazatel zopakoval, nebo upřesnil otázku.

Výsledky rozhovorů budou komentovány autorkou práce, tím bude zajištěn komplexní pohled na danou problematiku. V některých případech je komentář nutný pro pochopení situace.

5.6.1 Jaké stresory žáci pocívali v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?

Pro lepší zacílení otázek se na začátku tazatel respondentů ptal na to, co na sobě pozorují a pocíují samotní respondenti, když jsou ve stresu. **Jakým způsobem se u nich stres projevuje.** Respondenti uváděli různé projevy, např. Ž-2SOŠ1-3 uvedl: „*mám okolo ruky nějakou jako gumičku a třeba s tou si hraju vlastně nebo nějak musím zaměstnat ruce... Nebo si mnu ruce. Kolikrát jsem schopná během stresu se třeba hlavně jako šahat na vlasy...*“, Ž-2G-4: „*asi nejvíce to projevuje na výsledcích, že... nebo že se nemůžu soustředit pořádně a v podstatě si vnucuju jakoby nejhorší možnou možnost...*“, Ž-2SOŠ2-2 uvedl fyziologické projevy stresu: „*Hodně bolí břicho a žaludek. ... mám hodně vysoký tlak a tep. Že mi jako hodně rychle bije srdce. ... potí se mi ruce.*“, respondent Ž-2SOŠ2-3 zmínil psychické projevy: „*Hodně jsem nervózní a jsem hodně bouřlivá... můžu ublížit okolo lidem vedle sebe, což je hrozný, ale spíš jako smutek*“, stejně tak i Ž-2SOŠ2-1: „*Já pocíuji, že jsem jako na své okolí občas jako asi dost nepříjemná...*“, respondent s označením Ž-2L-3 pocíuje jak psychický tlak: „*pořád musím myslet na to, kolik těch úkolů mi ještě zbývá...*“, tak i zhoršení zdravotního stavu „*mám ekzém, takže jsem, se mi vlastně zhorší ekzém, někdy jakože kvůli tomu stresu právě.*“.

Žáci byli dotazováni na to, jaké **stresory** vnímali jako největší a nejzávažnější v období přechodů mezi prezenční a distanční výukou. Většina žáků uváděla jako největší stresory neznámou, novou situaci, kterou jistě byla celá covidová situace, přijímací zkoušky na střední školu, které byly v první vlně covidu, tedy na jaře roku 2020 posunuty, jako zmiňuje respondent Ž-2SOŠ2-3: „*my jsme vlastně měli jenom jeden termín.*“. Dále také samotný strach z nemoci a strach o blízké, což zmínil respondent Ž-2SOŠ2-4: „*nejhorší na tom celým, jestli se můžu vrátit ještě k otázce, která byla předtím, bylo, že vlastně mi na covid zemřeli i příbuzný, což bylo vlastně úplně nejtěžší... já jsem ho prožila hodně, protože já jsem si ještě nebyla jistá, jestli jsem toho člověka nenakazila já...*“.

Dále respondenti jmenovali testy, potažmo celou klasifikaci, učitele, nebo například nutnost plnění úkolů samostatně, například Ž-2SOŠ2-3 uvedl jako jeden z největších stresorů: „...obava z toho, že až budeme maturovat, tak to učivo mi bude chybět a budu v tom mít jisté mezery...“. Téměř všichni žáci uvedli mezi nejzávažnější stresory nejistotu. Oslovení žáci zažívali během uzavírání škol mnoho stresových situací, ať už zmíněné přijímací zkoušky na střední školy nebo nástup do nové školy, neznámého, nového prostředí.

Mimo jiné žáci vyslovovali i názory, že největším stresorem bylo odloučení od spolužáků a přetrhání čerstvě vznikajících sociálních vazeb, Ž-2G-2 uvedl: „*odloučení od těch lidí je takový, že potom si na to zvyknete, a když potom přijdeme do té školy, tak vlastně vůbec to nebude už jakoby dřív. Bude to takový jako víc uzavřený a že třeba bude mít víc strach prostě víc jako komunikovat.*“, Ž-2SOŠ2-4 se svěřil s obdobnou úvahou: „*Já jsem se spíš bála toho, že se nebudu vídat jako s lidma a že budu prostě sama doma... jsem se bála, jak jsem dlouho neviděla svoje kamarády...*“, stejně tak i Ž-2SOŠ1-1: „*...já jsem dost extrovertní člověk, takže to pro mě bylo dost těžký, prostě bejt doma. Nevidět se s těma lidma nebejt v kontaktu a celkově ta situace byla dost náročná.*“.

Otázkou na **zmírňování, a naopak zhoršování stresu** mířil tazatel k hlubšímu zamyšlení respondentů nad problematikou vnímání stresu v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání. Drtivá většina žáků uváděla na prvním místě učitele, jak konatele zlepšení, tak i zhoršení již vzniklého stresu, jak uvádí například Ž-2L-1: „*...učitelé, který jako se snažili furt jet podle toho plánu...*“, Ž-2G-3: „*...někteří profesori, kteří na nás kladli takový vyšší nároky...*“, žák Ž-2G-2: „*Zhoršovali, protože ne všichni učitelé jsou vždycky ohleduplný vůči tomu, co žák jakoby prožívá v tu dobu...*“, tento žák se k otázce zmírňování stresu vyjádřil následovně „*...nějaká zase menší skupina učitelů... byli právě ohleduplní...*“. Respondenti ze dvou tříd (2SOŠ1 a 2SOŠ2) jmenovali často konkrétně jednu vyučující, která jim ztrpčovala dny především na distanční výuce například tím, že si během zkoušení museli zakrývat prázdným papírem obličej, zkoušení přes videohovor si nahrávala, anebo po studentech vyžadovala, aby jezdili na zkoušení do školy. Respondenti se k tomu vyjádřili následovně: Ž-2SOŠ2-1: „*...po nás vyučující chtěla, abysme jezdili do školy na zkoušení... pak už jako byla natvrdo vlastně zavřená škola od nového roku, a to už teda jako když už to jako řešili s třídním, že prostě jako nebudeme*

jezdit do té školy na zkoušení, tak zkoušela tím stylem, že si vlastně celej ten hovor nahrávala a museli jsme mít sešit normálně, když vezmu tady papír... třeba to jsme ten sešit... museli mít takhle připlácly na obličej, aby jako jsme nic neviděli“, Ž-2SOŠ2-3: „že jsme měli stres, že jsme museli přezkoušení mít sešit na obličej, což nikdo nechtěl prostě, protože se bála, že budeme podvádět.“, Ž-2SOŠ1-4: „Taky zároveň nás třeba nutila při zkoušení, abysme si drželi papír před obličejem, protože prostě abysme nemohli mít taháky v telefonu...“, Ž-2SOŠ1-3: „...v prváku na střední škole to u mě nejvíc zhoršovala paní profesorka na dějepis... Zkoušení probíhalo, nebo minimálně ty první probíhaly tak, že si takhle zapla jako videohovor a ten žák nebo žákyně musel mít před sebou takhle papír před očima, aby dokázal, že nemá žádný text tam jako napsaný a že opravdu nepodvádí, nebo že nemá za monitorem sourozence s textem. Takže to byl jako asi úplně největší strašák“.

Mezi další faktory, které žáci identifikovali jako zásadní pro zhoršení stresu v daném období, uváděli osamocenosť, izolovanost od přátel, ale také například Ž-2SOŠ2-4 uvedl: *„že jsem neměla ten svůj asi režim, ten svůj plán dne, že jsem prostě měla každé den úplně nudnej, o ničem bez cíle.“* A právě tento faktor – bezcílnost, nuda – se objevoval také často. Jen několik respondentů uvedlo jako faktor zhoršující stres technické problémy, ale i ty byly párkrát zmíněny, například Ž-2I-2 uvedl: *„jsem se bála, jestli mi bude fungovat wifina, protože mně fakt častokrát vypadávala doma, jak nás tam bylo hodně, tak mně to skoro každý den, minimálně třikrát ta jedna hodina vypadla...“.*

Z rozhovorů vyplynulo, že mezi faktory zmírňující stres patří bezesporu rodina, se kterou mnozí prohloubili pouto, jako například Ž-2SOŠ2-4: *„Byli jsme spolu, zahráli jsme si nějaký stolní hry, popovídali jsme si, nebo jsme šli třeba vařit...“*, také přátelé a koníčky. Respondent Ž-2L-2 uvedl: *„zájmy, hraju na kytaru a chodím do skauta... já vedu vlčata, což jsou děti malý, tak když zrovna se nám povedl nějaký program a kluky to bavilo a jako už se s tím naučili fungovat, tak to bylo dobré.“*, Ž-2G-4 uvedl: *„já rád hraju počítačový hry a mám tam jakoby komunitu kamarádů“*. Dále se opakovaly filmy a seriály, poslech hudby, online kontakt s přáteli, procházky v přírodě, několik respondentů také zmínilo, že se začali více věnovat sobě samému, začali například pravidelně sportovat a zdravěji se stravovat.

Dalším subtématem byly samotné **přechody mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání** v období pandemie covid-19 a s tím související i **návrat**

do prezenční výuky. Respondenti měli zhodnotit jednotlivé přechody mezi prezenční a distanční výukou, reflektovat vlastní zkušenost a sdělit, který z přechodů vnímal jako náročnější a proč tomu tak bylo. Většina respondentů za kritický přechod považovala první přechod z prezenční na distanční výuku v době, kdy navštěvovali 9. ročník základní školy. Všichni respondenti se shodli na tom, že návrat do prezenční výuky byl nejnáročnější, například respondent Ž-2SOŠ2-2 uvedl následující: „*pro mě největší stres byl spíš přechod z té distanční výuky na prezenční*“, obdobně se vyjádřil o návratu do prezenční výuky i respondent Ž-2G-3: „*určitě jsem byla víc vystresovaná, unavená... jsem si na to zvykla na tu distanční a jakmile vyhlásili, že já nevím, za 14 dnů jedeme zase zpět na prezenční, tak to pro mě bylo hodně stresový, to si pamatuju.*“. Mezi důvody uváděli především délku tohoto období (prosinec 2020–květen 2021), těžkosti s organizací, který zmiňuje např. Ž-2SOŠ1-3: „*člověk nevěděl, jak si to má jako uspořádat*“, často zmiňovaným faktorem byly obavy z nahromadění testů a zkoušek po návratu do prezenční výuky, což zmiňuje např. Ž-2G-1: „*vlastně se nás nabalili všechny ty testy a všechny ty věci, co ty učitelé vlastně při té distanční výuce nechtěli dělat*“. Naopak respondent Ž-2SOŠ2-3 zmínil, že návrat do prezenční výuky pro něj byl žádoucí: „*zase už chceme potřebovat ten režim, mě už to pak hrozně, už to bylo i na mně znát. Že já jsem byla pak i trošku líná v tom, že už jsem nechtěla nic.*“. Někteří žáci zmiňovali, že první přechod na distanční výuku po nástupu na střední školu (podzim 2020) byl pro ně velmi náročný, protože došlo k uzavření škol v citlivém období seznamování se s novým školním prostředím, s vyučujícími a se spolužáky, tento faktor zmiňuje například Ž-2SOŠ1-4: „*Nejnáročnější bylo asi, že jsem nastoupila vlastně na tu střední a měsíc na to, nebo vlastně měsíc a půl na to se ty školy zavřely. Já jsem v té škole nebyla vůbec rozkoukaná...*“. Většina respondentů zmínila, že se do školy těšila, především se těšili na své spolužáky. Někteří žáci však pocítovali strach a obavy, stejně jako žák s označením Ž-2SOŠ1-3 zmiňuje, že spíše, než strach hrála hlavní roli obava: „*spíš než strach nebo obava, tak to byla určitá nejistota. Určitě jsem neměla strach, že bych jako přišla a neměla jsem úplně jako třeba s kým bavit, že bych přišla úplně o všechny.*“, kdežto respondent Ž-2L-1 uvádí přímo strach: „*Ano, měl jsem strach, měl jsem z toho stres. Právě z toho, že jak jsem byl doma sám, tak už jsem se jako by odvykl od toho... bytí v té společnosti... měl pocit, že se na ně všichni dívají a všichni jakoby nějak soudí.*“, taktéž žák zmiňuje v souvislosti s přechodem na prezenční výuku a opětovným shledáním se spolužáky

problémy s komunikací se svými spolužáky „komunikace s těma lidma... už jsem si zvyknul za ten rok být doma tak jakoby sám a teď se vrátím zase zpátky do té společnosti, tak se všichni jakoby, no takovej špatnej prostě pocit a mně to bylo takový nepohodlný.“, obdobný problém uvádí i Ž-2L-4: „Měl jsem obavu toho, že to bude moc jiné. Ačkoliv jsem zjistil, že vlastně psaní těch zpráv je pro mě mnohdy lehčí než s lidmi si povídat naživo.“.

Všichni respondenti se shodli na tom, že jsou rádi zpět na prezenční výuce jako jimi preferované formě vzdělávání, i když se mezi nimi našli jedinci, kterým by vyhovovala hybridní výuka, tedy část výuky prezenčně a část distančně, např. Ž-2SOŠ1-3: „Teď možná bych brala sem tam třeba jeden týden v měsíci určitě distančně a zbytek prezenčně.... Asi bych nějakou formou, jako distanční výuky, ocenila, ale ne určitě dlouhodobě, a ne jako převažující vůči té prezenční výuce.“.

V rámci první výzkumné otázky byli respondenti dotazováni na **socializaci**, respektive na navazování a udržování vztahů v době přechodů mezi prezenční a distanční výukou. Všichni respondenti se shodli na tom, že navazování a udržování vztahů v přechodových obdobích bylo do jisté míry náročné. Především první přestup na distanční výuku v rámci střední školy (podzim 2020) hodnotili jako problematický co do navazování sociálních vazeb, jak uvádí například Ž-2L-2: „jelikož jsme se právě v tom září znali... nebo v říjnu znali 2 měsíce, tak to pro mě nebyl ten primární kontakt lidí, se kterými jsem se bavila... nebylo tam vytvořené takové to pevné přátelství.“, respondent Ž-2SOŠ1-3 zmiňuje odmlku v komunikaci: „Určitě bylo, akorát mi vlastně během distanční výuky jsme mezi sebou prakticky nijak nekomunikovali, kromě nějaké třídní skupiny... vlastně jsme navázali tam, kde jsme skončili, že vlastně nějaká ta odmlka, že jsme se dlouho neviděli moc nehrála v tom roli...“.

Někteří žáci měli problém nejen navazovat nové vztahy, ale také udržovat dříve navázaná přátelství, například Ž-2L-4 k tomu uvedl: „ani jsem neměl potřebu, si ještě k těm starým kamarádům, se kterými jsem se chtěl vídat, a měli jsme problém, se vůbec někdy sejít.“

Problematická se jeví také komunikace mezi žáky (spolužáky), která byla omezena na komunikaci přes sociální sítě. Někteří si kontakt přes sociální sítě pochvalovali jako například Ž-2SOŠ1-4: „Tím, že je doba, kdy i malé dítě, třeba tříleté, má už vlastní telefon

a tím, že jsme byli dennodenně připojený vlastně na těch počítačích, tak to úplně tak těžké nebylo, protože jsme si psaly i vlastně o těch hodinách.“, jiní si uvědomovali nedostatky takové komunikace jako žák Ž-2SOŠ2-3: *„člověk si tady mohl jenom volat přes mobil, že to není takové, jako když se člověk může normálně vidět s tím člověkem.“* a Ž-2G-4: *„jak jsou sociální sítě, tak to zas tak jako těžký není, ale není to tam takový to dlouhý povídání...“*. Prostředí sociálních sítí není tak transparentní jako prostředí školní, což dokazuje i výrok studenta Ž-2L-3 *„Překvapilo mě, že se tam utvořily jako nové vztahy nebo jakože přátelský vztahy.“* a Ž-2SOŠ1-3 dodává: *„musím teda říct, že po každém přechodu z distanční na prezenční výuku ta třída byla pokaždé jinak poskládaná...“*.

Všichni respondenti prošli na začátku září roku 2021 **adaptačním kurzem**, který byl ovšem z důvodu pandemie covid-19 v omezeném režimu, tzn. že nebyl pobytový, ale při škole. Adaptační kurz většina žáků hodnotila zpětně velmi pozitivně, stejně jako Ž-2SOŠ1-4: *„Bylo to hezky udělaný a se všemi jsme si jako sedli, bych řekla, že ta naše třída je fakt jako taková, že jsme rozdělení na skupinky, ale zároveň se prostě mezi sebou ty skupinky dokážou bavit. Ale jako bylo to fakt hezký, ráda jsem jako ty holky poznala a obdivuji ty učitele, že si s tím dali tolik práce, aby jako, i když to bylo prostě mimo, teda, i když to bylo vlastně v té škole a nebylo to třeba mimo Prahu, nebo v nějakém penzionu v nějaké přírodě, takže prostě to zvládli takhle.“*, avšak našli se i tací, kteří ho hodnotili jako *„docela zbytečnej, protože nikomu se nechtěl chodit sem...“* a jako *„ztracenej čas“* (Ž-2L-1). Všichni respondenti se shodli na tom, že proběhlý adaptační kurz vnímali jako *„hrozně ošizený“* (Ž-2G-4), právě z toho důvodu, že se nejednalo o výjezdový kurz.

Posledním subtématem byla **motivace**. Respondenti se zamýšleli nad tím, zda a případně jakým způsobem se jim měnila motivace v průběhu přechodů mezi prezenční a distanční výukou. Značná část respondentů uvedla, že jim motivace v průběhu přechodů kolísala. Často se opakovalo, že motivace klesala přímo úměrně délce distanční výuky. Respondenti byli obvykle namotivováni při prvním přechodu na distanční výuku, tedy ještě v 9. ročníku základní školy. Toto období brali zprvu spíše jako prázdniny, poté je k přijímacím zkouškám motivoval přestup na střední školu, jak zmiňuje Ž-2SOŠ1-3: *„tam nějaká iniciativa byla a ze začátku, že vlastně já musím napsat přijímačky...“* často se motivace žáků držela i při přestupu na střední školu, ale přestup na distanční výuku znamenal

velkou ránu pro motivaci žáků, stejně tak to vnímal například i respondent Ž-2SOŠ1-3: „*V prváku potom vlastně když byl ten první přestup někdy v tom říjnu zhruba, tak to jsem byla namotivovaná,, že dobře, tak teď už si to dobře poskládám. Moc dlouho mi to teda nevydrželo... moje motivace úplně nějak jako do těch Vánoc držela úplně na minimum a řekla bych, že před Vánocema už jsem měla úplně krizi...*“, nebo Ž-2G-4, který taktéž potýkal s klesající motivací při přechodu na distanční výuku: „*osobně myslím, že o tý distančce jako hodně klesla motivace dělat cokoliv.*“. Někteří studenti s motivací v souvislosti se stresem zápasili, jako žák Ž-2G-3: „*když jsem ve stresu, tak buď nejsem schopná ničeho, jakože fakt vypnu a nic anebo naopak, když jsem ve stresu, tak je i možnost, že se mi třeba navýší ta motivace, nebo že jsem výkonnější.*“, respondent Ž-2SOŠ2-2 dokonce prožíval krizi: „*V té distanční výuce jsem neměla jakoby motivaci vstát. Když jsem věděla, že mě v tom dnu nic nečeká. Snažila jsem se tam udělat spoustu věcí pro to, abych jako měla motivaci třeba to cvičení, zdraví, jídlo, ty kamarádi, ale i tak to jako postupně šlo dolů, což mi přijde, že v té prezenční výuce je to prostě lepší.*“. Lze tedy dojít k závěru, že opakované přechody na distanční výuku žáky výrazně demotivovaly ke školní práci, jak sděluje Ž-2G-2: „*Tím, že jsem byl v té distanční výuce a věděl jsem, že ty věci nemusím dělat, a tak jsem spoustu věcí i nedělal*“ nebo Ž-2SOŠ1-3, který přichází navíc se zajímavou teorií: „*Já mám tady za mnou hned postel a počítač mám na stole tím pádem já mám strašně jednoduché se dostat z té studijní zóny do té relaxační... Takže opravdu jako demotivace těžká.*“.

5.6.2 Jaké hlavní stresory identifikovali u svých žáků pedagogové a pracovníci školního poradenského pracoviště v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?

V předchozí podkapitole byly zmiňovány **stresory** vnímané samotnými žáky, tedy zcela subjektivní zhodnocení pocíťovaných stresorů během přechodových období. Obdobná otázka byla položena i třídním učitelům oslovených žáků a pracovníkům ŠPP. Pedagogičtí pracovníci označili za největší stresor, který pozorovali u svých žáků, změnu výuky, režimu, nenadálou situaci apod. například vyučující U-2G to vystihl následovně: „*Hlavní stresor, který bych charakterizoval... tak asi hlavně ta změna té výuky*“. Mimo změnu výuky byla především organizace, kterou měla zajišťovat škola a time management samotných žáků, jak

uvádí například ŠP: „nejistota kolem té organizační jako složky“ a vyučující U-2SOŠ2 se vyjádřil obdobně: „když se jako zaměřím na tu výuku, tak pro ně byl stresor třeba změny výuky, že nevěděli, jestli třeba ten den mají online výuku, nebo jestli dostanou nějakou zadanou práci. ... že na poslední chvíli, třeba se jim zrušila online výuka, takže to myslím, že to byl pro ně určitý nějaký stres, že jim to nabouralo nějaký ten jejich time management, a to myslím jako že pro ně bylo stresující. ...nějaká organizace, nějaká struktura, která ze začátku jako nefungovala“. A právě ono neustálé si zvykání na nový rozvrh, režim a rytmus odhalil ŠMP: „samozřejmě zprvu se museli adaptovat na toto prostředí a zvyknout si na jiný rytmus neměli úplně stejný rozvrh, jako byl ve škole, protože některé hodiny byly online, některé nebyly... to myslím, že jim činilo potíže, protože než se v tom zorientovali, než si zvykli na tenhle systém... zavést si takový ten jiný řád, jiný rytmus a zvyknout si na to, že mají třeba více úkolů, nastavit si nějaký denní řád, aby to všechno zvládali... stresovalo je trošku to, že samozřejmě přibývá hodně práce domácí, na kterou nebyli zvyklí a že mají pocit, že vlastně téměř celý den jim zabere ta příprava do školy a ta výuka.“. Především byla jmenována „nejistota z toho, jak se ta situace bude vyvíjet ... nejistota z toho, jak bude probíhat ta samotná výuka. Jak budou klasifikováni, jak se budou připravovat doma...“ (U-2L). Jeden vyučující (U-2SOŠ1) uvedl i těžkosti v souvislosti se zacházením s technikou a nedostatečné technické vybavení.

Pedagogičtí pracovníci vnímali **přechody mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání**, které „byly specifické tou nenadálostí“ (ŠP). Změny ve výuce, organizační nejistota, nebo izolovanost od spolužáků a vyučujících, to vše se podle pedagogických pracovníků podílelo na vnímání a prožívání přechodových období. ŠP to vystihl takto: „obávám se, že ty samotné přechody byly stresující jenom tím, že se často do poslední chvíle nevědělo, jak to vlastně bude... informace proudily v takovém, jako hodně, jako v tom napjatém nějakém rozvrhu, že jsme často nevěděli pár dní předem, co nás vlastně jako čeká, jak to celé bude“, ale také zmiňuje obavy a nejistotu z budoucnosti, protože „léta a léta v tomhle měli žáci jistotu, že 1. září se začne, bude ples, bude to a to... Třeba jako přišli, loňští maturanti, přišli o ples... věc, která se tady nestala, já nevím, asi za celou existenci té školy...“.

Přechody mezi prezenční a distanční výukou sebou přinášely mnohá úskalí. Většina pedagogů vystihla jako největší riziko sociální izolovanosti, která mohla vyústit až v „*takovou tu vlastně sebe nařízenou sociální izolaci*“ (ŠP). U-2SOŠ2 uvádí jako důvod izolace strach z nákazy, který vyústil právě v omezení **sociálních vztahů**: „*oni se jako báli prostě, byli zavřený doma, že jo, nechodili na žádné kroužky, takže jim chyběl určitě takovej ten sociální kontakt.*“ Vyučující si také všimli komunikace mezi žáky, kterou nazývaly jako nedostatečnou, problematickou apod. „*Bylo vidět, že když jsem s těmi žáky bavit vlastně osobně, že měli problém s komunikací celkově.*“ (U-2G) Při přechodu na distanční výuku pedagogové vnímali, že online výuka umožňuje schovat se za monitor počítače, protože „*přece jen, když člověk sedí za tou kamerou, nebo většinou na té online výuce ani nemají puštěnou kameru. Já to třeba nevyžaduju. Tak si myslím, že pro ně je to taková jako ochrana... ochranná zeď.*“ (U-2G). Ne vždy je ale domácí prostředí vhodné pro studium, s čímž přichází U-2SOŠ1: „*i tady co do toho rodinného prostředí, jo, že ne všichni měli asi prostě ideální studijní podmínky*“.

Některým žákům přirozeně vyhovovala více distanční výuka než prezenční, čehož si všimli i jejich vyučující: „*často jsem se setkal s tím, že ta online výuka, pro některé aspoň žáky byla příjemnější v tom, že toho dělali méně, bych řekl, a pak je právě stresovalo to, že přešli zase na tu prezenční výuku...*“ (U-2G), „*některým to vyhovovalo*“ (U-2SOŠ2), „*mnoho studentů konstatovalo, že by chtěli, aby se zachovala ta hybridní výuka, že nějakou dobu by byli doma na distanční výuce a nějakou dobu chodili ven do školy a že by se to pravidelně mohlo takhle jako střídat*“ (ŠP), stejnou zkušenost má většina oslovených pedagogů. Pedagogičtí pracovníci se taktéž zamýšleli nad tím, proč některým žákům vyhovuje distanční způsob vzdělávání více než prezenční. Každý z pedagogických pracovníků na tuto problematiku měl jiný názor, a tak **kategorizoval žáky** jinak: „*možná, že některá děvčata, která jsou taková jako spíš do sebe uzavřená, že s tím asi měly větší problém než ta děvčata, která jsou taková otevřená... ty uzavřenější typy, že asi s tím byly trochu mnohdy mít problém*“ (U-2SOŠ1), opačného názoru je ŠP: „*spíš to bylo tak, že u těch citlivějších, který měli už nějaké obtíže, tak se to mohlo jako zhoršit. Ale naopak jsem měla i studenty, zejména s úzkostí, třeba nějakého introvertním povahovým jako laděním, kterým to hrozně pomohlo. Protože vlastně se odbourala ta úzkost z toho, že jsou neustále nějaké sociální interakci.*“ U-2SOŠ2 to vnímal následovně: „*ty, co jako si dokážou prostě ten čas*

naplánovat, tak těm to vyhovovalo. Pak ti, co jako nevědí, jak plánovat, a tak třeba prokrastinovali“. Podle U-2G přechod na distanční výuku byl příjemnější „*pro žáky méně šikovné a snaživé, protože pro ně se ty známky najednou zlepšily“*, naopak nepříjemné to bylo „*pro žáky, kteří mají rádi společnost té třídy, takže pro studenty, který mají rádi společnost, a nevyhovuje jim být sám zavřený doma“*.

Po několika přechodových obdobích nastal v květnu roku 2021 **návrat do prezenční výuky**, který nebyl zdaleka tak jednoduchý, jak by se mohlo zdát. Vyučující zmiňují neschopnost komunikace mezi žáky, ale také problémy s komunikací s vyučujícími, jak zmiňuje U-2G „*Bylo vidět, že když jsem s těmi žáky bavil vlastně osobně, že měli problém s komunikací celkově. Jako z očí do očí s tím učitelem. Dělá jim to jako problémy, nejsou na to zvyklí...“*. Vyučující U-2G (a nejen on) si také všiml, že návrat do prezenční výuky u některých žáků vyvolával zvýšený stres, domnívá se, že „*ti žáci, kteří jsou rádi sami se sebou, a když si zvykli na tu dlouhou dobu být sami doma a najednou se dostali do místnosti, kde s těma 30 lidí plus učitel, tak samozřejmě z toho následovaly nějaké třeba u těch slabších žáků i nějaké psychické problémy, které se musí řešit psycholožkou“*. ŠP dodává, že dlouhá izolace od lidí v rámci distanční výuky se neobešla ani bez „obětí“ a zmiňuje, že byli i tací studenti „*který nenastoupili vlastně hned, jak mohli, ale třeba s nějakým odkladem. Mám i studenty i teď jako opravdu s diagnostikovanou sociální fóbií už bez ohledu na nějaký covid nebo distanční výuku.“* S takovým problémem se potýkala i studentka U-2SOŠ1: „*někteří teda měli ten problém spíš jako asi zase se začlenit do kolektivu jo, že jakoby mají takovou prostě obavu z lidí, někde to u nás to tak to neprobíhalo dobře. A teď teda jedna studentka mně říkala... že se bála jít do školy.“* Sociální fóbie lze zahrnout do kategorie **psychických obtíží žáků**. ŠP se domnívá, že „často ta distanční výuka spíše zesílila už nějaké podhoubí, které tam prostě bylo, ať už právě to byly třeba nějaké psychické obtíže“. Také dodává, že je teprve školní rok (2021/2022) nejvytíženější, co kdy byla za celá léta své praxe: „*To znamená, když už máme normální režim od září, tak té práce neuvěřitelně narostlo ve smyslu různých psychických obtíží u žáků, který... Já nevím, čím to je, nevím, nevím, jestli je to ještě takový jako nějaký nějaká vlna, která nastoupila v tom covidu, ale pro mě byla třeba neviditelná, protože jsme byli doma, ale já jsem za celý loňský školní rok rozhodně neměla tolik práce, jak mám teď, takže pro mě vlastně ten největší nárůst různých jako obtíží, a to je velmi různorodé...“*. Naopak všichni respondenti si nějakým způsobem všimli, že množství

studijních obtížích, díky distanční výuce, kleslo. Se zaměřením školy a složením žáků vyplývá, že nejčastějším tématem jsou „Úzkosti všeho druhu, depresivní ladění... poruchy příjmu potravy jsou u nás velmi, velmi jako velké téma... No a pak takové jako vlastně ne patologické, ale normální věci opravdu ty vztahové, nějaké konflikty, potíže jo, které plynuly z té distanční výuky...“ (ŠP), taktéž ŠMP potvrzuje: „v některých případech třeba se objevily poruchy příjmu potravy, které mohly být, nebo jiné psychické potíže, že je určitě to častější teďka ukaz.“

Pedagogičtí pracovníci hodnotili seberegulaci žáků a jmenovali projevy narušené **seberegulace** u svých žáků, především v souvislosti s návratem do prezenční výuky. Vyučující U-2G si všiml, že „ze začátku byli ty žáci samozřejmě živější, protože zase se neviděli takhle dlouho, takže jo, než se všichni vypovídali ten první, druhý tejdén, tak mi připadalo, jako kdyby... tak samozřejmě neviděli se dlouho, ale jako kdyby nemohli komunikovat.“, často se opakovaly problémy se vstáváním: „vstávali opravdu za 5 minut 8 a pak se připojili vlastně z postele... třeba na některý hodiny nemuseli mít zapnutou tu kameru, tak prostě jako leželi v posteli a byli v pyžamu a snídali vlastně přitom.“ (U-2SOŠ2), vyučující U-2SOŠ1 zmiňoval, že „každý to nějak prožíval tu situaci a určitě měl emoční výkyvy, ale ono se to neprojevovalo přímo v té výuce, nebo asi jsem nebyla já ten člověk, komu by se svěřovali ti studenti, asi na to měli někoho bližšího, třeba v rodině nebo byli v kontaktu se školní psychologkou...“. Bohužel někdy vypadá všímavý pedagog i takto: „jsem si všimla, že teda byl nárůst těch, kteří neměli, neměli jako splněné všechny známky.“ (U-2SOŠ1).

ŠMP vnímal u žáků problém se seberegulací především v souvislosti s nastavením denního režimu, který po návratu do distanční výuky vyústil u některých žáků ve zhoršení psychického stavu. Mimo zdůrazňuje nutnost pracovat na vztazích ve třídě a poskytnout žákům možnost se poznat. Nejzásadnější se tedy jeví jasný řád, režim dne, ale také strava, protože sami žáci říkali: „no my jsme vlastně to nějak nevnímali, že skoro nejíme jako jo že, pak se najíme až večer, že přes ten den pořád na něčem pracovali a seděli u toho počítače...“ (ŠMP). V roce 2020 i 2021 byl na škole prováděn průzkum „jak to vnímají vůbec celou tu distanční výuku a často zaznívalo, že jim to naopak, že je to naučilo tady ty věci tu organizaci, seberegulaci, čas si rozdělit, nějak si ho naplánovat. Takže často to zmiňovali jako dobrou

lekcí pro tu seberegulaci a vůbec pro i péči o sebe často zmiňovali, že se naučili nějaké psychohygieně díky distanční výuce, že měli více času na své blízké na nějaké koníčky. Měli více volného času některý, zase ne všichni. ... Často kdo si to neuměl zorganizovat, měl pocit, že ta škola ho zahltila... právě kvůli tomu, že velkou část toho času jim ukrojila ta nutnost té organizace, kterou jinak zajišťuje, tedy to zvonění v té škole, a to jak vlastně ta škola, to jako udává ten tón.“ (ŠP).

Jak výše zmínil U-2SOŠ2 a jak vyplývá z rozhovorů, žáci kromě problémů se seberegulací měli problémy s motivací: „*cítil jsem to tak, že byla asi menší motivace...“*. Stejně to vidí i vyučující U-2L: „*si studenti stěžovali na to množství na ten objem té práce, že seděli u počítače vlastně celé dny, takže si myslím, že ta motivace šla dolů“* a následně dodává, že to bylo především způsobeno tím, že žáci neviděli výsledky své práce. Především při přechodu z prezenční výuky na distanční se zdá, že žáci často neuměli naložit se svým volným časem. „*Někdo to využil tím způsobem, že začal cvičit, začal se věnovat nějakému svému koníčku, což bylo fajn, ale někdo se utápěl v těch svých depresích, že přemýšlel nad životem, a to většinou nedopadalo dobře.“* (U-2G). Obecně se všichni pedagogičtí pracovníci shodli na tom, že zaznamenali určité výkyvy v motivaci svých žáků. Dokonce se na ŠP obraceli žáci s tím „*Jak se donutit? Jak si to zorganizovat? Jak vlastně se pustit do té práce, když se mi nechce, když v tom nevidím smysl? “*.

5.6.3 Jakým způsobem pedagogové podporovali seberegulaci žáků a jaké strategie využívali pro snižování stresu?

Jak již bylo nastíněno v kapitole 3.1 Podpora seberegulace, člověk se se schopností seberegulace nerodí, nýbrž tuto schopnost získává v průběhu dětství a dospívání. V rámci školy hraje důležitou roli i vyučující, který pomáhá rozvíjet seberegulaci svých žáků. V kapitole 3.2 Způsoby seberegulace byly zmíněny tzv. zrcadlové neurony, které sehrávají důležitou roli v kontaktu mezi žákem a vyučujícím. Zvláště při přechodech na distanční výuku, kdy byl kontakt omezen na online setkání, maximálně prostřednictvím web kamery, které navíc většina žáků nechávala vypnuté. Pro žáky, a pro učitele taktéž, je velmi důležitý živý kontakt, díky kterému lze regulovat aktuální stav, projevy stresu.

Obzvláště důležitá se jeví **komunikace mezi žákem a vyučujícím**. Vyučující se shodli na tom, že sice leckdy v omezeném režimu a omezené míře, ale přece měli pravidelně

třídnické hodiny, během kterých probírali aktuální problémy svých žáků nejen se studiem. Vyučující U-2SOŠ2 reflektuje svou zkušenost s třídnickými hodinami takto: „...jednou měsíčně byli určitě, možná častěji, co jsme si udělali nějakou třídnickou hodinu a já jsem se snažil s nima hodně často jako bavit. Třeba, v rámci i matematiky, že jsem prostě třeba 10 minut, obětoval a bavil se s nimi, jak se mají, jestli mají nějaký problém. Jo řešili jsme jako aktuálně prostě ty problémy... skoro každou hodinu jsem se ptal, jestli nejsou nějaké problémy, co se týče prostě online výuky.“. Tento vyučující dále jmenuje jeden hlavní problém, který se svými studenty řešil: „Řešili ten problém s tou jednou kolegyní, tam byl jako velký stresor pro ně, protože byli zkoušeni jako opravdu nevybíravým způsobem.“. Daný problém se podařilo s vedením školy vyřešit. Někteří vyučující měli situaci jednodušší o to, že se se svou třídou setkávali v pravidelných intervalech, neboť vyučovali ve své třídě předmět s vysokou časovou dotací, jako například vyučující U-2L: „myslím si, že zrovna v mém předmětu, já jsem angličtinářka, tak jsme to celkem dobře zvládli, vybudovali jsme si nějaký systém setkávání se online a fungovali jsme samozřejmě i na mejlu a já jako třídní jsem měla i třídnické hodiny s tou svojí třídou.“. Obecně se učitelé shodovali na tom, že „Většinou funguje, když si s tím člověkem sednete a popovídáte si, vyslechnete jeho problémy. ... A nic asi dalšího není potřeba, protože stejně jako člověk jenom s tím jejich problém jako nepomůže říct, jako přečtete si tady tuhle knížku na osobní rozvoj, můžete jako to zkusit, ale oni hlavně potřebují vyslechnout.“ (U-2G).

Dle výpovědí pedagogických pracovníků probíhala **komunikace s rodiči** omezeně, ale vzhledem tomu, že se jedná o střední školu, tak komunikace s rodiči obecně nebývá častá. Vyučující U-2G zmínil, že komunikace s rodiči byla v období přechodů mezi prezenční a distanční výukou možná i menší „protože nejvíc se samozřejmě řeší omluvenky, a to je tou formou e-mailu je to jednodušší, než nosit omluvné listy“. Vyučující U-2SOŠ2 řešil s rodiči problémy individuálně, především se jednalo o problém s vyučující, viz výše. U-2L uvádí příklad situací, kdy byla zvýšená komunikace s rodiči: „v covidovém období jsme možná byli v trošku frekventovanějším kontaktu, a hlavně na začátku se ti rodiče ptali, jak to bude probíhat, jak bude ta výuka. Občas byly i nějaké nespokojené emaily od rodičů, že nevím, nějaká výuka se nekoná, jak má, nebo něco v rozvrhu je jinak, nebo že toho mají mnoho, že jsou přetěžovaní, takže to mi občas rodiče psali, občas se ptali, když se blížilo nějaké to datum, kdy se budeme vracet do školy, jak to bude probíhat, kdy se teda budeme vracet.“

nakonec dodává, že „*Ne vždycky jsem uměla na ty otázky odpovědět, ani já jsem neznala ty odpovědi.*“.

Škola významně zasahuje do života žáků, a tak se nabízí, že škola nějakým způsobem **pomáhala při seberegulaci a snižování stresu** v období pandemie covid-19 vytvořením nějakého plánu, poučením nebo proškolením pedagogických pracovníků v oblastech duševního zdraví, seberegulace, wellbeingu apod. Z rozhovorů vyplývá, že takový přehled, či poučení o problematice vyučujícím chyběl, nebo ho nedokázali identifikovat: „*jak škola pomáhala pečovat o duševní zdraví žáků, tak k tomu vám asi moc neřeknu. ... to řeší naše školní psycholožka.*“ (U-2G), „*Nejsem si jistá, jestli se tomu dá říct úplně systém. Vím, že školní psycholožka fungovala po celou dobu toho covidu, že studenti s ní měli individuální konzultace, ať už to byly jako videohovory, nebo jenom telefonické hovory... My jsme možná vytipovávali ty žáky, jako třídní.*“ (U-2L). A jak zmínili vyučující „*my tady máme ty psychology...*“ (U-2SOŠ2), tak všichni učitelé odkazovali na podporu školního psychologa.

ŠMP sdělil, že **systém podpory** žákům v rámci snižování stresu nastavila škola především určitými doporučeními. Vedení školy se chopilo iniciativy a dotazovalo se nejen žáků ale i jejich rodičů na to „*jak vnímají tu situaci a potom zpětně se hodnotilo to období distanční výuky takovým poměrně rozsáhlým dotazníkem.*“ (ŠMP). ŠP hodnotí jako systémové opatření zavedení přehledného a jednoduchého způsobu kontaktování, „*že vlastně dostali ode mě možnost si ten termín rezervovat online, že tam byla nějaká časová okénka, že to mohlo třeba probíhat i anonymně. Mohlo to být jako videohovor, mohlo to být jako telefonát, jako chat, což mě překvapilo, že normálně v tom prezenčním módu já anonymně skoro nepracuji.*“. Když učitelé odhalili problémy u svých žák, tak je buď řešili sami, nebo se obraceli na školního psychologa, či školního metodika prevence, který se k tomu vyjádřil následovně: „*existují krizové plány na jednotlivé oblasti, které máme, ale pak ten individuální přístup samozřejmě může být jako lehce odlišný, ale tyto krizové plány máme na jednotlivé oblasti toho rizikového chování.*“.

Jak vyplývá z předešlého, učitelé poměrně aktivně **spolupracovali se ŠPP**. Na pracovníky ŠPP se obraceli s problémy, které plynuly z distanční výuky, návratu do prezenční výuky, ale využívali také nabízená setkání (i online) speciálně zaměřená na duševní hygienu, kde si s žáky „*ukazovali nějaké jako zásady*“ (ŠP). „*Školní psycholožku*

jsem jako já využil jako několikrát i tady, prostě jako jsem jí měl. Nebo jsem byl pro radu u ní.“ (U-2SOŠ2).

Vyučující taktéž formulovali **doporučení pro práci se žáky** v případě dalšího přechodového období. Tipy, rady pro kolegy i samotné žáky. Často zaznívalo, že by v případě dalšího přechodového období byli již více připraveni, znali by zásady využívání techniky a uměli by využívat různé online nástroje. Vyučující často opakovali, že zásadní je naslouchání žákům, komunikace s nimi. Doporučení pro žáky vypadalo i takto: *„moje nejzásadnější doporučení, pokud cítím nějaký problém a nějakou nepohodu, tak nenechávat si to pro sebe a hovořit o tom s vyučujícím, anebo s tím poradenským pracovníkem.“ (U-2L), „Většinou funguje, když si s tím člověkem sednete a popovídáte si, vyslechnete jeho problémy... oni hlavně potřebují vyslechnout.“ (U-2G), nebo takto: „na to je právě dobré to, že člověk hodně pracuje, jako nemyslím, tím učí se, ale prostě nějak se zaměstnat. ... vycházky do přírody... Jako určitě se neuzavírat do sebe. Nebýt doma a jako taková nečinnost si myslím, že jako je hodně špatná, protože člověk se pak zaobírá prostě svými problémy a spíš se propadá do těch problémů.“ (U-2SOŠ1). Doporučení pro kolegy znělo od U-2SOŠ2 následovně: *„nezahlcovat ty studenty nějakou jako domácí prací.“* a zapojovat, co nejvíce žáky do výuky. ŠMP byl více pragmatický a jasně upozornil na problém, se kterým se žáci potýkali během přechodů na distanční výuku: *„...když by nastala distanční výuku taková, tak si myslím, že je ideální mít jasně stanoven rozvrh jenom těch předmětů v ten den, které budou online.“*, stejného názor projevil i ŠP: *„Myslím si, že největší pomoc, kterou ta škola může poskytnout pro tahle to, tyhle ty doby, je najít tam opravdu pro ně tu pevnou strukturu a nenechat to tolik náhodě nebo snažit se o tu největší stabilitu i v tom distančním vzdělávání. ... znamená odbourat tu nejistotu z těch změn organizačních, které jsou v podstatě na naší straně. ... když mi to dobře neorganizujeme a naplánujeme, tak tomu studentovi velmi komplikujeme život.“* Také *„lépe připravit se vlastně metodicky“* a *„mít plán B“*. Podle ŠMP jsou důležité vztahy ve třídě, což pro pedagogy znamená *„hodně se zaměřit na ty vztahy ve třídě, dopřát těm dětem více právě aktivit a více akcí, kde se mohou lépe poznat.“**

5.6.4 Jaké strategie pomáhaly žákům snižovat stres vyplývající z náročného období přechodů mezi prezenční a distanční výukou?

Přestože je stres nedílnou součástí života všech lidí, je dobré naučit se strategie, které pomáhají stres mírnit a překonávat. Regulaci stresu a seberegulaci mohou podpořit různé strategie, vždy je však lepší myslet na prevenci než na řešení problému, vzniklého nahromaděným stresem. Prevenci stresu se zabývala kapitola 2.4 v teoretické části práce.

V rozhovorech byl často jmenován jako důležitý faktor **denní režim**, návyky. Z rozhovorů vyplývá, že studenti vnímali, někteří více než jiní, změny denního režimu, které vyvstávaly z přechodů. Často si museli ten svůj režim delší dobu hledat, jak potvrzuje Ž-2L-2: „*jsem si pak musela najít ten svůj režim... byl takovej jako hektickej hodně.*“ nebo Ž-2SOŠ1-3: „*se mi kompletně přehodil nějaký můj režim*“. Denní režim často vypadal u žáků takto: „*Tak to jsem měla takový denní režim, že jsem vstala a sedla si ke stolu, nebo si vzala počítač do postele. Zapla jsem si online výuku, poslouchala jsem, párkrát se mi i stalo, že jsem třeba u té distanční výuky trošku usla.*“ (Ž-2SOŠ1-4). Pro některé z nich to byly změny k lepšímu, především při přechodu na distanční výuku, což hodně plynulo z toho, že vstávali „*kolikrát, třeba někdy na osmou, někdy na desátou...*“ (Ž-2SOŠ1-3), kdežto „*v té prezenční, tak to bylo najednou, že vstávání brzo ráno.*“ (Ž-2SOŠ1-4). A právě **spánek** byl zmiňován velmi často. Většina žáků zmiňovala, že spali dostatečně dlouho, ba dokonce někdy sdělovali, že „*na počet hodin tak to se změnilo, protože ráno jsem vstávala o hodinu a půl dřív, když jsme se zase vrátili do školy. Kvalita spánku, tak ta zůstala asi stejná.*“ Ž-2SOŠ2-4 dokonce tvrdí, že jí přišlo, že při přechodu na distanční výuku spala pořád „*když jsem nespala, tak jsem byla unavená hrozně, a to mě hrozně mrzí, protože já jsem, fakt jako, já jsem neměla podle mě z čeho brát energii vůbec. Fakt jako ta motivace, asi jak jsme se o tom bavili, tak prostě to zaujalo úplně nejvíc a já jsem fakt dokázala prostě celej den ležet a spát.*“.

Jedné skupině studentů se při přechodu na distanční výuku ulevilo, protože během prezenční výuky byli vytíženi brzkým vstáváním a dojížděním do školy, docházkou na zájmové činnosti apod., což v distanční výuce odpadlo a měli tak více volného času, jak potvrzuje i Ž-2SOŠ2-1: „*jakmile skončila škola, tak jsem měla volno a mohla jsem si dělat, co jsem chtěla než to, když prostě takhle mi skončí ta škola, tak mě to trvá třeba hodinu, než*

*já dojedu domů, takže to mi taky jako zabere mnohem víc času. A hlavně, i když už se jako všechno rozbíhalo zase k normálu, tak jsme zase začali naskakovat kroužky, takže to je u mě úplně běžný, že já prostě přijedu třeba v 6 večer domů. Když jsem byla doma, tak mi skončila škola někdy třeba ve 2 a byl konec a mohla jsem si dělat, co jsem chtěla.“. Druhá skupina studentů však dodává, že v podstatě volný čas, čas pro sebe neměli, protože jim ho zabírala škola, i když jejich vyučující na to měli jiný názor: „*nám pak hodně jako profesorů říkalo, že jsme třeba při té distanční výuce spali jako třeba dýl, nebo že jsme o hodně toho míň jako dělali, ale mně pak právě vždycky přišlo, že jsem toho dělala víc, že já jsem třeba vstávala i ve stejnou jako dobu“ (Ž-2G-1), někteří žáci museli dokonce při přechodu na distanční výuku rušit své zájmy: „zároveň já jsem měla i online tréninky, takže ty jsem nakonec pak rušila z důvodu toho, že jsem těch úkolů měla tak strašně moc, že vlastně jsem neměla ani čas jít na hodinu a půl prostě k počítači a zacvičit si.“ (Ž-2SOŠ1-4). Někteří studenti trávili školní práci dlouhé hodiny i do pozdních nočních hodin, jak například dosvědčuje Ž-2SOŠ1-3: „*v tomto covidu jsem to mohla dělat do noci“*. Žáci si uvědomovali, že těch faktorů, které ovlivnily jejich denní režim, bylo více. Na jednu stranu to bylo dáno samotnými přechody a jejich specifiky, a tedy nastavením jakéhosi režimu školou, na stranu druhou si byli vědomi, že důležitou roli sehrál i jejich vlastní **time management** a schopnost organizace. Často žáci říkali, že měli pocit, že stále pracovali na věcech do školy: „*jsem právě měla pocit, že ta distanční výuka, že když byly ty online hodiny, které my jsme měli skoro stejně jako normální rozvrh a po těch online hodinách jsem ještě musela dělat všechny ty zadané úkoly a ty tu práci, tak vlastně jsem nad tím počítačem seděla celý den a celý den jsem dělala do té školy, že jsem se fakt od 8 třeba do 6–7 nezastavila. A tak to teď není, když normálně chodíme do školy.“ (Ž-2G-1), a přitom dělali věci na poslední chvíli: „*když jsem viděla, dokdy mám jaký jako odevzdání, nebo ať už to je normálně teďka, když vím, co mám dokdy nějak odevzdat, tak si to dokážu, bych řekla jako rozplánovat, ale je to na poslední chvíli.“ (Ž-2SOŠ1-3).****

Možná i kvůli nedostatečné schopnosti organizace času se žákům zdálo, že jim **splývá čas na (školní) práci s volným časem**. „*Neměl jsem to oddělený, takže mohlo dojít k tomu, že jsem třeba ve 12 jako o půlnoci dělal úkoly...“ (Ž-2L-1). Opačného názoru byl Ž-2G-4: „spíš ty koničky a zábava převládaly před tou školou, protože škola většinou neměla všechny ty hodiny, které normálně jsou při prezenční výuce...“ a dodává, že tím „se hodně*

jakoby snížila jako efektivita mého učení. Pak jsem se do toho musel znova pracně dostávat.“. Tento student navíc dodal, že na distanční výuce ho trápilo velké množství prokrastinace.

Při přechodu z distanční na prezenční výuku někteří žáci zaznamenali problém s udržením pozornosti a soustředění, protože *„nešlo prostě vypnout mikrofon, vypnout kameru a přepnout okno.“* (Ž-2G-4). Obecně se studenti shodli na tom, že návrat do prezenční výuky pro ně byl i z hlediska režimu dne náročný.

Žáci také často zmiňovali změny ve **stravovacích návycích**. Opět to bylo rozdělené na dvě skupiny. Při přechodu na distanční výuku jedna skupina pocítila pozitivní změny ve svém stravování, které vycházely zejména z podpory rodiny: *„jsem vždycky jenom mamce poslala nákupní seznam, co budu potřebovat a prostě vařila jsem, zkoušela jsem různě jako všechny možný recepty, jako dávat dohromady.“* (Ž-2SOŠ2-1), *„v té distanční výuce to bylo hodně podle mě pestré, že jsme fakt jako, doma měli hodně jak zeleniny, ovoce, plus občas rodiče vařili třeba, takže domácí jídlo, a to samý večere a jak jsem měla fakt hodně času“* (Ž-2G-3) *„Pak už táta řekl, že takhle prostě ne, že si připravíme dopředu nějaké svačiny. Takže jsem si to vždycky dělala, nebo ze začátku jsme to dělali spolu, pak už jsem to dělala sama.“* (Ž-2SOŠ2-3), *„dali mi sem nějaký jídlo, třeba táta vlastně nám nosil i jako svačinu ovoce...“* (Ž-2SOŠ1-4). Někteří studenti si dokázali vytvořit lepší stravovací režim právě při přechodu na distanční výuku a návrat do prezenční výuky pro ně tedy znamenal jistý krok zpět: *„Myslím, že když jsem byla na distanční výuce, tak že jsem se stravovala líp. A protože jsem to stíhala a měla jsem jako svoje časy, kdy se chci najíst nebo a měla jsem na to čas. A hlavně teďka to třeba tolik nestíhám.“* (Ž-2SOŠ2-2). Druhá skupina studentů se vyjádřila naopak velmi negativně: *„někdy třeba rodiče odjeli na chatu a pár dní jsme tam jedli třeba jogurty nebo čínský polívky...“* (Ž-2L-2), *„při té distanční výuce jsem se rozhodně stravovala hůř bych řekla, že to bylo takový míň pravidelný a nebyly to nějaké extra jako kvalitní jako potraviny“* (Ž-2G-1), *„...čínský polívky, který prostě si normálně nedávám, takže jsem jich měla několik za den, třeba a v tom tejdnu fakt hodněkrát, to bylo strašný a jako snídaně pozdě, obědy třeba vůbec. To máma mi vždycky říkala, ať si udělám oběd, já jsem si na to vždycky vykašlala. Večere pozdě, no hrozný!“* (Ž-2SOŠ2-4). Často zmiňovali vynechávání hlavních jídel dne, nebo posunování času na jídlo do pozdních večerních hodin.

Nebo naopak „*co přestávka, tak jsem si pro něco šel.*“ (Ž-2G-4), dokonce někteří žáci řešili jídlem stres: „*když jsem ve stresu tak jím, tudíž jakoby já jsem se pak snažila, abych se nepřejídala*“ (Ž-2L-2). Někteří studenti se snaží napravit změny ve svém jídelníčku doted: „*jsem pak úplně si pokazil režim toho, jak jím, takže snídaně pozdě oběd občas nebyl večeře pozdě... a snažím se to napravit doted.*“ (Ž-2L-1).

Student Ž-2SOŠ2-3 vyslovil důležitou myšlenku a sice: „*pak už ani neměla tu chuť nějak k tomu jídlu, protože jako člověk doma tak sedí a jako nevydává ze sebe nic.*“ Stejný pocit měl i student Ž-2G-4, který tímto způsobem porovnal prezenční a distanční způsob vzdělávání: „*v té prezenční výuce je aspoň nějaký nutný minimum toho pohybu, který musí člověk vykonat... při té distančce, tak v podstatě člověk nemusí odejít od toho počítače a je to takové, že člověk věčně nemá energii, přestože jakoby spí a snaží se jí doplňovat tím jídlem, takže to je hrozně jakoby nezdravý způsob fungování.*“.

Žáci byli dotazováni na to, jaké účinné **strategie snižující stres** volili. Nejčastěji jim s regulací stresu pomáhali rodinní příslušníci a přátelé tím, že žáka vyslechli a trávili s ním společný čas. Pouze dva studenti volili copingové strategie zaměřené na problém, například tvorba to-do listů: „*tučně jsem si zvýraznila to, co jako fakt jsem musela odevzdat a pak jsem si odškrtovala, co už mám a jako to mi třeba hodně pomohlo*“ (Ž-2SOŠ2-1), rozvržení si času na práci a odpočinek: „*...jsem udělala, třeba nevím 5, 6 úkolů těch lehčích, a pak jsem šla třeba na tu hodinu ven s kamarádama, nebo jenom se ségrama si zaskákat tu akrobacii, nebo se projít jenom se psem.*“ (Ž-2SOŠ1-4). Ostatní studenti volili copingové strategie zaměřené na emoce, tedy takové, které neřeší podstatu problému, ale pomáhají dostat pod kontrolu emoční prožívání. Mezi takové strategie u žáků patřily především rozhovory s blízkými, poslech hudby, sledování filmů a seriálů, také pobyt na čerstvém vzduchu a sportovní aktivity. Ž-2G-4 se svěřil se svou osobní strategií pro snižování stresu: „*rád hraju počítačové hry a mám tam jakoby komunitu kamarádů... tam jakoby se vlastně stres v podstatě skoro rozplýval.*“, žák Ž-2L-1 k tomu řekl: „*dělám jakoby hudbu na počítači, tak to mi taky pomáhalo...*“, student Ž-2G-4 spojil snižování stresu se sebevzděláváním: „*pomáhaly ty videa třeba koukal jsem se i na anglický videa a ty zaprvé jsem se z nich učil anglicky a za druhé to jakoby pomáhá taky ten stres odbourat celkem.*“, Ž-2SOŠ2-2 zase nedá dopustit na „*dostatek spánku*“ a student Ž-2G-2 zkoušel „*vyločit tu školu... takže*

jsem občas třeba dělal spoustu věcí mimo školu a užil si víc z toho času, který jsem mohl prožít, jako kdyby nebyla ta korona...“.

V návaznosti na vyzkoušené strategie snižující stres žáci formulovali **doporučení pro žáky a také pro školu**. Měli možnost vyjádřit své myšlenky a pocity a pokusit se sestavit osobní doporučení, (nejen) pokud by někdy v budoucnu následoval přechod na jiný druh vzdělávání. Studenti formulovali pro žáky různá zajímavá doporučení, mezi nejčastější patřilo: „*zbytečně se tolik nestresovat*“ (Ž-2L-4), „*nechtít mít všechny úkoly na jedničku, nechtít se s každým úkolem, jak to říct, prostě pitvat 3 hodiny*“ (Ž-2L-2), „*určitě se co nejmíň stresovat, a právě se samozřejmě vyhradit nějaký ten čas na sebe, odpočinout si a dělat věci, co nás baví*“ (Ž-2SOŠ1-1), ale zároveň „*nepodceňovat to úplně zase*“ (Ž-2G-4). Samozřejmě doporučovali i procházky, sportovní aktivity, sledování filmů a seriálů apod.

Formulacemi doporučení pro školu, především pro své učitele byli žáci mírně kritičtí a vycházeli ze své přímé zkušenosti: „*Napište veřejně svým žákům, jak bude probíhat test a běžné hodiny a jak bude probíhat předávání materiálů.*“ (Ž-2L-4), „*víc nám důvěřovat*“ (Ž-2-SOŠ1-1), Ž-2SOŠ1-4 vyzýval učitele k tomu „*aby ty učitelé byli jako ohleduplnější*“, protože je svědkem toho, že „*většina holek ode mě ze třídy, tak má už i brigády nebo přímo práci. Protože to nemají třeba doma jednoduchý s rodičema, takže o ty peníze fakt jako boj obzvláště teď, když se všechno zdražilo*“, zaznívala ale také slova uznání a pochopení: „*Já si myslím, že v tý online výuce dělali, co mohli a úplně nevím, jaký doporučení bych jim v tuhle tu chvíli dala, protože co jsem měla ty učitele tak skoro všichni se fakt snažili*“ (Ž-2L-2). Evidentně studenty do značné míry trápila, z jejich pohledu, nedostatečná organizace, protože nejčastějším doporučením bylo: „*Nastavit nějaký jednotný systém, který bude všem jasný, a ne že každý kantor si vytvoří svůj vlastní.*“ doprovázeným prosbou o lepší komunikaci: „*snažit se s těmi žáky jako komunikovat, jestli jim to vyhovuje, případně jestli chtějí něco změnit, protože ne vždycky ta forma, kterou oni vymyslí, je nejlepší. Možná pro ně ano, čemuž rozumím, ale ne pro ty žáky.*“ (Ž-2SOŠ1-3). Dále se respondenti zamýšleli nad formou výuky. Jedné skupině více vyhovovala přímá výuka, případně online výuka, druhé naopak off-line výuka, samostatná práce, či úkoly.

Jedna otázka v rozhovoru mířila na zjištění skutečnosti, zda žáci vyhledávali někde nebo u někoho **pomoc** v souvislosti s jejich duševním zdravím, psychohygienou nebo

stresem. Všichni respondenti v této věci odpověděli negativně až na jednoho, který si prošel traumatem v souvislosti s nákazou virem covid-19: „...nejhorší na tom celým, jestli se můžu vrátit ještě k otázce, která byla předtím, bylo, že vlastně mi na covid zemřeli i příbuzný, což bylo vlastně úplně nejtěžší. ... já jsem ho prožila hodně, protože já jsem si ještě nebyla jistá, jestli jsem toho člověka nenakazila já...“ (Ž-2SOŠ2-4). V souvislosti s prožitým traumatem se respondent obrátil na psychologa. Jednalo se o externího pracovníka, nikoli o školního psychologa. Všichni žáci ovšem odpověděli, že ví, na koho by se v případě nouze obrátili a byli jim známi i jména pracovníků ŠPP.

Posledním aspektem, na který se tazatel zaměřil, byla **komunikace žáků s učiteli**. Na tuto problematiku pohledem pedagogických pracovníků je zaměřena kapitola 5.6.3. Z pohledu studentů byla komunikace často nejednoznačná, nedostatečná. Třídnické hodiny nebyly nikterak pravidelné, což jedna skupina žáků neviděla jako problém, kdežto druhá už to jako problém pocítovala. Když byly třídnické hodiny, tak byly obvykle zaměřené na zjišťování a řešení problémů, což se ne všem studentům líbilo: „úplně nebylo nějaká regulace stresu ta třídnická hodina, protože ta spíš vypadala tak, že si lidi stěžovali na ty učitele, co dělají blbě a spíš to na mě táhlo, tak takovou jako negativní energii, co všechno je vlastně tam špatně...“ (Ž-2I-2). Obvykle ale studenti kvitovali snahy třídních učitelů: „tam byly snahy třeba ze strany třídního učitele“ (Ž-2L-4), „paní učitelka vždycky všechny dotazy zodpověděla, takže jsme se měli jako možnost se zeptat vždycky na všechno a vždycky nás informovali o věcech“ (Ž-2SOŠ1-1), „On se i třeba ptal, jak se máme, co budeme dělat a co zas dělal on ... že prostě nás takhle i naburcoval a držel nás jako přítomný.“ (Ž-2SOŠ2-3). Student Ž-2SOŠ2-4 zmiňuje program, který si pro ně třídní připravil: „Dělali jsme i takovou věc, že vlastně všechny věci, které se nám staly o covidu jsme napsali na papírek a pak jsme to dali do krabičky, aby už si nikdy prostě neděly.“ Ale nepomáhali jen třídní učitelé: „na informatiku pan profesor *** (pozn. autorky – anonymizované jméno vyučujícího), který se snažil, když už mluvit a byl klidně schopný jako nějakou hodinu obětovat, aby se s námi o tom popovídali a vlastně vyřešil s námi nějaké naše jako trable a zkusil i problémy potom s kantory.“ (Ž-2SOŠ1-3). Občas stačilo být ke studentům otevřený: „když jsme přišli do školy, tak že nám učitel, taky říkal, že prostě měl nějaký problémy, nějaký úzkosti...“ (Ž-2SOŠ2-4).

Žáci taktéž občas zmiňovali programy, které připravoval školní psycholog. Na otázku: „Pomohla vám škola nějakým způsobem s regulací stresu?“ Odpověděli většinou žáci negativně.

5.7 Diskuse

Od objevení prvních případů onemocnění covid-19 různé země světa začaly hledat způsoby a metody, jak se s onemocněním vypořádat. Začaly zavádět různá opatření, aby se zamezilo rozšíření onemocnění, avšak ani ty nezabránilly šíření tohoto onemocnění, a tak byla Světová zdravotnická organizace nucena vyhlásit v březnu roku 2020 pandemii (nouzový stav). Pandemie viru covid-19 měla dopad na ekonomiku, politickou situaci, společnost, ale především zdraví. (Aditya, 2021) Zasáhla ve velké míře nejen jednotlivce, ale také instituce, včetně škol. Mnoho žáků po celém světě zažívalo přechody z prezenční na distanční výuku. Během těchto přestupů zažívali žáci stres a diskomfort.

Vliv pandemie covid-19 na různé oblasti lidského života se stalo novým tématem a vytvořil se tak nový prostor pro vznik řady výzkumů, které proběhly v různých zemích světa. Výzkumy byly zaměřeny na porovnání prezenčního a distančního způsobu vzdělávání, míru stresu u žáků, schopnosti seberegulace aj. Společným jmenovatelem vybraných výzkumů je vznik a prožívání zátěžových situací žáky, což koresponduje s tématem diplomové práce.

Vlivem distančního vzdělávání na psychické zdraví žáků v době pandemie covid-19 se zabýval výzkum z Indonésie z roku 2021. Vlivem pandemie museli taktéž čelit uzavření škol a přechodu z prezenční výuky na distanční způsob vzdělávání. Žáci byli nuceni se vyrovnávat se změnami, které dle výzkumu měly negativní dopad na jejich psychické zdraví. Jedním z dopadů byly i nedostatečné podmínky pro učení, které vyplývaly z domácího prostředí. Z výzkumu dále vyplývá, že distanční výuka nemohla plně nahradit přirozené sociální interakce mezi účastníky vzdělávacího procesu prezenční výuky. V mnoha případech žáci pociťovali během distanční výuky nudu. Více než polovina žáků uvedla, že v nich používání mobilního telefonu, tabletů a notebooků způsobovalo narušení koncentrace. Žáci uvedli, že jim distanční výuka narušila denní režim, především režim spánku. Z psychologického hlediska data ukazují, že až 87 % žáků souhlasilo s tím, že distanční výuka měla dopad na jejich psychické zdraví, konkrétně na prožívání nudy, úzkostí

a depresí, taktéž souhlasí, že sociální izolace u nich vyvolávala stres a frustraci. Dokonce 47,2 % respondentů by se do distanční výuky nevraceli, neboť měli pocit, že měla nezdravý dopad na jejich psychiku. Ze studijního hlediska žáci uváděli, že byli zahlceni studijními materiály a úkoly, což taktéž odpovídá výsledkům výzkumného šetření diplomové práce. (Aditya, 2021)

Již výzkum z roku 2014, který se uskutečnil v Rumunsku, se zaměřoval na zkoumání měnícího se prostředí školního vzdělávání a jeho vlivu na školní výkon žáků. Výzkumné šetření se zaměřovalo na seberegulaci, motivaci a studijní strategie žáků. Předpokladem bylo, že všechny tyto faktory a studijní úspěch jsou ovlivněny učícími strategiemi. Tato hypotéza koresponduje s výzkumným šetřením diplomové práce, jelikož bylo zjištěno, že seberegulace žáků, jejich motivace ke studiu a schopnost výběru efektivní studijní strategie přímo odpovídá jejich výsledkům učení, ale také prožívání učícího procesu. (Popa, 2014)

Návratem na prezenční způsob vzdělávání se zabýval UNICEF, který sepsal několik pravidel a námětů pro práci s well-beingem žáků. Kládí důraz na komunikaci mezi učitelem a žákem. Učitel byl často první, kdo si všiml, že s jeho žákem není něco v pořádku. Jako zásadní se jeví opětovné vybudování bezpečného prostředí. Návrat do prezenční výuky sebou mohl vyvolávat nepříjemné pocity, či stres. Emoční podpora a stabilní, rutinní prostředí je zásadní pro podporu seberegulace žáků. Existuje celá řada aktivit a způsobů, které mohou podpořit well-being žáků a je jen na učiteli, ke které se přikloní. (UNICEF)

Dalším tématem je porovnání studijních výsledků s psychickým stavem žáků. Ve studii zabývající se přechodem na online výuku v průběhu pandemie covid-19 žáci střední školy uváděli, že zaznamenali pozitivní studijní výsledky, ale také zvýšený stres, úzkosti a potíže se soustředěním, což znamená, že překážky distanční výuky nebyly pouze technické a studijní, ale také představovala výzvy v oblasti sociální. (Lemay, Bazalais & Doleck, 2021)

Zmíněné výzkumy se zabývaly především stresem, prožíváním stresu na distanční výuce a seberegulací žáků. Výsledky uvedených studií korespondují s výsledky výzkumného šetření v rámci této diplomové práce. Studie poukazyvaly na to, že pandemie měla na žáky velký dopad, který se projevoval zvýšeným stresem, úzkostmi, a dokonce depresemi. Žáci často neměli dostatečné studijní podmínky v důsledku domácího prostředí, které často nebylo pro učení vhodné a mimo to se studenti často potýkali s technickými

problémy. Kromě technických a pedagogických faktorů vyžaduje podpora studentů v distanční výuce zejména aspekt lidský, sociální. Zvláště důležitá se jeví emoční podpora studentů. Ve výsledcích studií byly zmíněny některé skutečnosti, které by mohly poskytnout podněty pro zlepšení vzdělávání distančním způsobem. Podle Aditya (2021) je stěžejní podávat žákům jasné, explicitní zadání úkolů a vhodné, přesné materiály, ze kterých mohou čerpat po dobu domácí výuky, jejichž množství by mělo být limitováno. Jak vyplývá z výzkumného šetření k této diplomové práci, žákům především chyběla jasná struktura. Dále by učitelé měli žáky povzbuzovat a motivovat k práci a vytvářet pozitivní vztahy s žáky. Učitelé by měli učit žáky efektivní organizaci času a dohlížet na jejich psychické zdraví.

5.8 Shrnutí výzkumného zjištění a doporučení

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit stresory, které pociťovali žáci v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou, jejich strategie pro regulaci stresu a jakou formu podpory pro seberegulaci poskytovali pedagogičtí pracovníci svým žákům. Nebyla opomenuta ani spolupráce třídních učitelů s pracovníky školního poradenského pracoviště.

Výzkumný soubor tvořilo celkem 22 respondentů, z toho byli 2 pracovníci školního poradenského pracoviště (školní metodik prevence a školní psycholog), 4 třídní učitelé druhých ročníků SŠ a 16 žáků druhých ročníků SŠ, z každé třídy 4 žáci. S respondenty byl proveden polostrukturovaný rozhovor. Pro analýzu rozhovorů bylo využito otevřené kódování, ze kterého vyplynula témata vztahující se k prožívání stresu žáky střední školy v přechodových obdobích.

V rámci první výzkumné otázky žáci určovali hlavní stresory, které pociťovali v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou. Hlavním stresorem byl pro žáky pocit neznámého, nového, strach z toho, co přinese budoucnost (přijímací zkoušky na SŠ, maturitní zkouška), také strach o své blízké. Žáci vnímali první přechod na distanční výuku jako velmi psychicky náročný. Co se týče přechodů, pro všechny žáky byl nejnáročnější poslední přechod na prezenční výuku, často totiž odvykli jakékoli přímé sociální interakci mimo rodinu. Někteří žáci pociťovali spíše obavy z opětovného shledání se spolužáky, někteří pociťovali pouze radost z toho, že se věci vrací „do normálu“. Komunikace a navazování vztahů s novými spolužáky bylo pro žáky problematické a někteří žáci se cítili

izolovaní. Žáci se shodli, že ke zmírňování stresu přispívali svým jednáním učitelé a ke zhoršování především organizační nejistota, ale také někteří vyučující. Bezesporu rodina byla faktorem, který zmírňoval prožívaný stres. Posledním subtématem byla motivace žáků, která se v průběhu přechodů mezi prezenční a distanční výukou měnila. Někteří žáci popisovali spíše demotivaci.

Druhá výzkumná otázka směřovala k identifikaci stresorů pociťovaných žáky ze strany pedagogů a pracovníků školního poradenského pracoviště. Učitelé, ve shodě s žáky, uvedli organizační nejistotu a strach z neznámého jako hlavní stresor. Přechody mezi prezenční a distanční výukou byly podle pedagogů specifické svou nenadálostí. Komunikaci s žáky a mezi žáky hodnotili jako nedostatečnou a problematickou. Zmiňovali, že pociťovali narušení sociálních vztahů mezi žáky, které se projevilo především při návratu do prezenční výuky. Vyučující taktéž kategorizovali žáky podle toho, zda jim vyhovoval přechod na distanční výuku, či nikoli. Jedni se domnívali, že introvertní typy přechod na distanční výuku ocenili, druzí byli opačného názoru s tím, že tyto typy žáků se poté mohly spíše potýkat s psychickými problémy, které distanční výuka mohla spustit. Shodli se na tom, že pro ty, kteří neměli problém s organizací a denním režimem, distanční výuka nepředstavovala takový problém. Někteří vyučující vnímali u žáků projevy narušené seberegulace, které dle nich souviseli především s narušením denního režimu.

Jakým způsobem pedagogičtí pracovníci podporovali seberegulaci žáků, se zabývala třetí výzkumná otázka. Jako zásadní se jeví komunikace mezi žákem a vyučujícím. Všichni učitelé sdělili, že komunikace se studenty probíhala v dostatečné míře. Z rozhovorů vzešlo, že někteří vyučující přeci jen dělali pro své žáky více než jiní, čehož si samozřejmě všímali i žáci a hodnotili to velmi pozitivně. V rámci otázky na pomoc se seberegulací žáků a snižování stresu ve školním prostředí všichni učitelé odkazovali na školní psycholožku, se kterou někteří spolupracovali i v rámci třídnických hodin. Učitelé se především snažili s žáky dostatečně komunikovat a poskytovat jim prostor pro sdílení. Vyučující nedokázali sdělit, zda škola měla ucelený systém podpory duševního zdraví žáků a opět se odkazovali pouze na školního psychologa, který v rámci školy prováděl dotazníkové šetření, jak pro žáky, tak i pro jejich rodiče. Ukázalo se, že nástroje podpory ze strany školy byly primárně orientované na zvládnutí učiva. V dotazníkovém šetření žáci uváděli, co jim při distanční

výuce pomáhá a co jim naopak výuku na dálku komplikuje. Mezi faktory, které distanční výuku usnadňují, patřily: 1. komunikace a spolupráce (se spolužáky a učiteli); 2. dobré technické vybavení; 3. svobodný time management; 4. kvalitní studijní materiály; 5. vhodně zvolené metody a organizace výuky; 6. psychohygiena; 7. organizace studijního režimu; 8. rodinné prostředí. Na druhé straně byly faktory, které distanční výuku komplikovaly: 1. komunikační problémy (s učiteli i spolužáky); 2. problémy s technikou; 3. nekvalitní nebo chybějící studijní materiály; 4. různé problémy ve výuce (zmatek komunikačních platforem, chybějící zpětná vazba od učitelů, možnost podvádět při úkolech a testech aj.); 5. zahlcení velkým množstvím učiva a úkolů; 6. vyšší nároky na samostatnost a organizaci studia; 7. další faktory (rozptylování, stres, únava atd.). Vyučující se pokusili formulovat doporučení pro práci se žáky v případě dalšího přechodového období a mezi hlavními tipy se objevovalo nezahlcovat žáky úkoly a testy, stanovit jasnou organizační strukturu, a především jim naslouchat.

Poslední výzkumná otázka se vrací k žákům a jejich strategiím, které jim pomáhaly snižovat stres. Žáci jako zásadní faktor jmenovali denní režim, který se jim v průběhu přechodů mezi prezenční a distanční výukou často měnil, zvláště si stěžovali na změny spánku a opětovné zvykání si na brzké vstávání. Schopnost organizace a time management sehrál důležitou roli, protože některým žákům vyhovovala volnost v organizaci vlastního studia, kterou pocítili při přechodu na distanční výuku a někteří to hodnotili negativně. Problémem přechodu na distanční výuku bylo splývání času na (školní) práci, s volný časem. Taktéž změny ve stravovacích návycích hodnotili žáci jako markantní. V tomto ohledu byli žáci rozděleni na dvě skupiny. Jedna skupina hodnotila změny pozitivně, druhá silně negativně, dokonce pár studentů zmínilo, že se se změnami ve stravování, potažmo celkově se změnami denního režimu vyrovnává dodnes. V rámci strategií snižující stres, které žáci volili, byly nejčastější copingové strategie zaměřené na emoce, nikoli na problém. I žáci formulovali doporučení pro žáky i školu. Svým spolužákům doporučili nepodceňovat výuku, ale na druhou stranu se z neúspěchů nehroutit, dále doporučovali pobyt v přírodě, sportovní aktivity, sledování filmů a kontakt s blízkými. Doporučení pro školu vycházelo z přímé zkušenosti žáků a neobešlo se bez kritiky některých vyučujících. Žáci vyzývali učitele k větší ohleduplnosti a lepší organizaci i komunikaci. Zaznívala však i slova uznání

a pochopení. Obvykle také kvitovali snahy učitelů o motivaci žáků. Žádný z žáků přímo nekontaktoval učitele s prosbou o pomoc v souvislosti se svým mentálním zdravím.

Doporučení

V případě přechodu na distanční výuku je vhodné, v oblasti organizace vzdělávání online způsobem, nastavit transparentní, srozumitelný a přehledný systém s využitím jedné osvědčené komunikační platformy. Ve studijní oblasti je žádoucí zvážit množství učiva a zadávaných úkolů, aby byly naplňovány očekávané výstupy, ale žáci nebyli přetěžováni. Jako nutné se jeví zadávání rozličných typů domácích úloh. Progresivní a mezi studenty žádané byly práce, které měly potenciál vytvářet podmínky pro kooperaci alespoň na dálku. Stěžejní je i domluva mezi učiteli a žáky na způsobu práce a na systému klasifikace. Naprostou nutností je pravidelná a partnerská komunikace mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu. Zároveň je žádoucí posilovat u žáků jejich vlastní kompetence v organizaci a strukturalizaci studijního režimu a odpovědnost za své studijní výsledky.

Škola by měla nabízet a podporovat vhodné formy seberegulace a žáky směřovat k využívání copingových strategií, které jsou zejména zaměřené na řešení problému. V kapitole 2.3 je uveden výzkum Hanžlové a Macka (2008), kteří zjistili, že žáci středních škol často přemýšlí o problému a mají ho tendenci konzultovat s jiným dospělým. Z výzkumu k diplomové práci však vyplývá, že žádný z respondentů neměl tendenci vyhledávat sociální oporu u pedagogických pracovníků, nýbrž u vrstevníků, a to často mimo třídu. Vyplývá z toho doporučení zlepšit komunikaci mezi pedagogickými pracovníky (i pracovníky ŠPP) a žáky. Je žádoucí, aby speciální pedagog či školní psycholog vytvořil systémovou a efektivní podporu sociálních vazeb v třídním kolektivu.

Učitelé by měli podporovat bezpečné a příjemné klima a motivovat žáky k lepším studijním výsledkům i k navazování a upevňování sociálních vztahů. Z výzkumu vzešlo, že by škola měla zajišťovat profesní rozvoj pedagogických pracovníků nabídkou dalšího vzdělávání nejen v oblasti jejich „aprobace“, ale i v oblasti psychohygieny, well-beingu a duševního zdraví tak, aby byli schopni pomoci svým žákům. V současné době již také existují různé metody, kterými lze zdokonalit kompetence v pomoci, například různé simulace v rámci digitálních technologií.

Je důležité si uvědomit, že well-being hraje ve vzdělávání žáků klíčovou roli, neboť díky němu mohou dosahovat maxima svého vzdělávacího potenciálu. Na podpoře well-beingu by měli participovat všichni aktéři vzdělávacího procesu. K plošnému zajištění podpory well-beingu mohou přispět určitá systémová opatření, např. stabilní působení speciálního pedagoga, školního psychologa a metodika prevence, či sociálního pedagoga. Pomoci mohou i pravidelné supervize a pravidelná otevřená komunikace mezi pedagogickými pracovníky. Pracovníci ŠPP by měli svým kolegům poskytovat metodickou podporu a sledovat a pravidelně vyhodnocovat klima školy. ŠPP by mělo vytvořit systém podpory pozitivního klimatu školy a well-beingu. Existuje mnoho organizací (Nevypuť duši, Centrum Locika, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, WHO, UNICEF), které se na poli duševního zdraví aktivně a dlouhodobě angažují a ŠPP by mohlo s organizacemi spolupracovat, nebo alespoň využívat jejich stručné, ale informačně obsáhlé infografiky. Takové infografiky mohou sloužit nejen žákům, ale i učitelům, pokud budou vylepené na viditelných frekventovaných místech.

V rámci tématu podpory snižování stresu a vyrovnávání se s prožitým traumatem by škola měla zavést ucelený systém podpory žáků, ale i pedagogických pracovníků, které může postihnout profesní vyhoření. Učitelé a pracovníci ŠPP by měli být schopni rozeznat různé reakce žáků na stres (boj, útek, zamrznutí), díky čemuž by jim mohli lépe pomoci stresem projít a vyrovnat se se zátěžovou situací. Infografiku k tomuto účelu vytvořila organizace Centrum Locika (viz příloha č. 7).

V případě dalšího interního šetření, které škola v přechodovém období již dvakrát prováděla, by byla žádoucí zpětná vazba v podobě prezentace výsledků i s komentáři pedagogických pracovníků a vedení školy. Vhodná by byla otevřená diskuse i se žáky a jejich zákonnými zástupci.

Za zvážení stojí i rozšíření preventivních programů do vyšších ročníků, resp. do posledního ročníku střední školy, neboť žáci v posledním ročníku pociťují zvýšenou psychickou zátěž v souvislosti se státními maturitními zkouškami a přijímacími zkouškami na vysoké školy. V takovém období by škola měla svým žákům poskytovat podporu v oblasti psychického zdraví.

Ani na střední škole by nemělo být zapomínáno na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť právě ti byli přechody mezi prezenční a distanční výukou ve zvýšené míře ohroženi. Jak dokazuje Ž-2L-4: *„Mně se stala taková věc. Jelikož já jsem dyslektik, tak se mi vlastně, když jsme se vraceli po distanční výuce na prezenční výuku. Jsem třeba zjistil, že když chci říct myšlenku, tak mi dlouho trvá, než ji zformuluju do nějaké věty, tudíž mi dokonce učitel na výtvarnou výchovu vytknul, že nedokážu mluvit ve smysluplných větách. První den, co jsme se vrátili, což mě překvapilo.“*, někteří vyučující tyto žáky opomněli. V případě dalších přechodových období musí speciální pedagog, z povahy své profese, věnovat zvýšenou pozornost právě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby se žáci necítili ohroženi, nebo vyčleněni z kolektivu. Zároveň podpora well-beingu a strategií ke snížení stresu jsou mechanismy přispívající ke zvýšené kvalitě učení a rovných šancí, což je mimo jiné cílem inkluze.

Závěr

Práce byla zaměřena na stresory žáků vyplývající z přechodů mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání, volené strategie snižování stresu a podporu seberegulace ze strany pedagogických pracovníků dané školy. Téma bylo sledováno z perspektivy teoretické i praktické. Cílem výzkumného šetření bylo popsat na příkladu vybrané střední školy problematiku podpory seberegulace a snižování stresu u žáků střední školy v přechodových obdobích mezi prezenčním a distančním způsobem vzdělávání v průběhu pandemie covid-19 a shrnutí zkušeností žáků, učitelů i pracovníků ŠPP.

Byl zvolen kvalitativní výzkumný design s využitím techniky sběru dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s různými skupinami respondentů a analýza dokumentace školy. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 22 respondentů, z toho bylo 16 žáků, 4 třídní učitelé a 2 pracovníci ŠPP. Výzkum hledal odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky: (VO1) „Jaké stresory žáci pocítovali v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?“, (VO2) „Jaké hlavní stresory identifikovali u svých žáků pedagogové a pracovníci školního poradenského pracoviště v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou?“, (VO3) „Jakým způsobem pedagogové podporovali seberegulaci žáků a jaké strategie využívali pro snižování stresu?“, (VO4) „Jaké strategie pomáhaly žákům snižovat stres vyplývající z náročného období přechodů mezi prezenční a distanční výukou?“. Výsledky výzkumného šetření jsou shrnuty v kapitole 5.6. V kapitole 5.8 je uvedeno shrnutí výzkumného zjištění a sepsáno doporučení.

Problematika stresu a seberegulace v souvislosti s přechody mezi prezenční a distanční výukou je velmi aktuální. V současné době stále vidíme dopady pandemie covid-19 na různé oblasti lidského života. Pracovníci školního poradenského pracoviště na dané škole zmínili, že teprve v roce 2022 zaznamenávají u žáků dopady pandemie a distanční výuky na jejich psychickém zdraví. Lze se tedy jen domnívat, co přinesou následující roky a jaké postpandemické dopady ještě ve společnosti vyvstanou.

Bezesporu tato doba přinesla mnoho překážek, ale také mnoho ponaučení. Zásadní pro well-being a psychohygienu se jeví pravidelný, přímý a přirozený sociální kontakt. Více než

jindy žáci i učitelé pochopili, že učitel nemá jen vykládat učební látku podle osnov, ale také učit žáky samostatné organizaci a strukturalizaci, vytvářet bezpečné a motivující klima, být pro žáky emoční oporou.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADITYA, Raden, Rachmad. Impact and vulnerability of distance learning in the mental health condition of students. *Journal of Psychiatry, Psychology and Behavioral Research*. [online]. 2021, 1: 8-11. [cit. 5. 7. 2021]. Dostupné z: <https://jppbr.ub.ac.id/index.php/jppbr/article/view/24/25>

BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum, 2010, 137 stran: ilustrace, grafická znázornění; 21 cm. ISBN 978-80-246-1874-6.

BAUER, Joachim. *Proč cítím to, co ty: intuitivní komunikace a tajemství zrcadlových neuronů*. Přeložil Iva MICHŇOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5737-7.

BERKOVÁ, Tereza a Sylvie STRETTI a kol. *Až se sejdeme ve škole*. Čosiv – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. Česká republika: čosiv, 2020, 13. 5. 2020 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/05/13/az-se-sejdeme-ve-skole/>

BOEKAERTS, Monique., Paul R. PINTRICH and Moshe. ZEIDNER. 2005. *Handbook of Self-Regulation*. Burlington: Elsevier Science, 1 online resource (814 p.).

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. *Psyché* (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

BRDIČKA, Bořivoj. *Dokáže koronavirus zavést technologie do výuky skokem?*. Metodický portál: Spomocník [online]. 11. 03. 2020, [cit. 2022-05-01]. Dostupný z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22436/DOKAZE-KORONAVIRUS-ZAVEST-TECHNOLOGIE-DO-VYUKY-SKOKEM?.html>. ISSN 1802-4785.

COLLARD, Patrizia. *Knížka o mindfulness: každodenní praxe ke snížení stresu a zvýšení klidu*. Přeložil Jana ŽLÁBKOVÁ. Praha: Pavel Dobrovský – Beta, 2018. ISBN 978-80-7306-992-6.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ a Lucie MYŠKOVÁ, et. al. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení*:

metodické doporučení. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-04-11]. ISBN 978-80-88087-57-1. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/MD_Pristupy_k_narocnemu_chovani_deti_a_zaku/html5/index.html?pn=3

FELCMANOVÁ, Lenka. Náročné chování jako reakce na stres. Řízení školy online: Aplikace pro řízení školy [online]. 2021, 23. 2. 2021, 2021(2/2021) [cit. 2022-05-05]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/narocne-chovani-jako-reakce-na-stres.m-7815.html>

GABRHELÍK, Roman, LUKAVSKÁ, Kateřina. (2020). Zhodnocení stavu a potřeb v oblasti školské prevence rizikového chování během druhé vlny epidemie covid-19: Přehled hlavních výsledků dotazníkového šetření. Praha: Klinika adiktologie, 1. LF UK. [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/1017/zprava-sepa-rsr-kad-11fuk-9-12-2020.pdf>

GILLERNOVÁ, Ilona., KREJČOVÁ, Lenka a kol. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-7387-929-7.

HANŽLOVÁ, Martina a Petr MACEK. Zvládací strategie a styly dospívajících. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 2008, roč. 48, č. 1, s. 3-22. ISSN 0555-5574.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. 311 s. ISBN 80-736-7059-3.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

HOŠEK, Václav. Psychologie odolnosti. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7066-976-4.

JANČÍK, Jaroslav. Stress Management [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011 [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: http://pokrok.ujep.cz/elektronicka_knihovna/Stress_management.pdf

KALENDA, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči. Druhé, nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-149-0.

KLEPÁČKOVÁ, Olga, Zuzana KREJČÍ a Martina ČERNÁ. Trauma-informovaný přístup v sociální práci. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-1049-0.

KOHOUTEK, Rudolf a Eva FILÍPKOVÁ. Psychotraumatizing of pupils, students and teachers at czech schools. In Quality of Life in the Contexts of Health and Illness. první. Brno: MSD, s.r.o., 2008. s. 90-96, 6 s. School and Health in 21 Century. ISBN 978-80-7392-073-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Pozitivní psychologie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-726-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

LEMAY, David J., BAZELAIS Paul & DOLECK Tenzin. Transition to online learning during the COVID-19 pandemic. Computers in Human Behavior Reports. [online]. 2021. [cit. 23. 6. 2021]. ISSN 2451-9588. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2451958821000786>

LESCHIED, Alan W., Gordon L. FLETT a Donald H. SAKLOFSKE, ed. Handbook of school-based mental health promotion: an evidence-informed framework for implementation. Cham: Springer International Publishing, [2018]. The Springer series on human exceptionalism. ISBN 978-3-030-07873-7.

MACKOVÁ, Katarína. Zvládacie stratégie školského stresu. e-Pedagogium. 2009, č. 4, s. 30-45. ISSN 1213-7499.

MACHOVÁ, Jitka. Biologie člověka pro učitele. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.

MATSON, Johnny L., ed. Handbook of childhood psychopathology and developmental disabilities assessment. Softcover reprint of the original 1st edition 2018. Cham: Springer Nature Switzerland, [2018]. Autism and Child Psychopathology Series. ISBN 978-3-030-06680-2.

MLČÁK, Zdeněk. Psychická zátěž u dětí základní školy. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-543-1.

NAKONEČNÝ, Milan. Obecná psychologie. V Praze: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.

NEUMAJER, Ondřej. Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. Metodický portál: Spomocník [online]. 23. 11. 2020, [cit. 2022-05-01]. Dostupný z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22678/VZDELAVANI-NA-DALKU-PRINASI-ZMATKY-V-POJMECH.html>. ISSN 1802-4785.

NIELSEN, Admosphere, a.s., Dopady distanční výuky očima rodičů: děti se toho naučí méně a výpadek školy se negativně projeví i na dalším vzdělávání. Praha, 2021. [cit. 2022-05-02]. Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/news/dopady-distanzni-vyuky-ocima-rodicu-deti-se-toho-nauci-mene-a-vypadek-skoly-se-negativne-projevi-i-na-dalsim-vzdelavani>

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

PAQ RESEARCH, A Kalibro Projekt Pro Organizaci Učitel Naživo S.r.o. Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. 2021. [cit. 2022-05-02]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemie>

PAULÍK, Karel. Psychologie lidské odolnosti. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.

PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS, Dana PRAŽÁKOVÁ a Ladislava ŠLAJCHOVÁ. Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020: Shrnutí vybraných zjištění a doporučení pro následující období [online]. Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2022-05-02]. Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/2020/TZ_Zkusenosti_zaku_ucitelu_ZS_distanzni_vyuka_2_pol/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

PERRY, Bruce Duncan a Maia SZALAVITZ. Chlapec, kterého chovali jako psa: příběhy dětí, které překonaly trauma. Přeložil Linda BARTOŠKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1112-9.

POPA, Daniela. The Relationship Between Self-Regulation, Motivation And Performance At Secondary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. [online]. 2015, 191: 2549-2553. [cit. 23. 6. 2021]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815026701>

RUPPERT, Franz. Trauma a rodinné konstelace: psychické disociace a jejich léčba. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0640-8.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. Dětská klinická psychologie. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

SIMONSEN, Brandi et. al.. Getting Back to School After Disruptions. UCONN (University of Connecticut school) NEAG SCHOOL OF EDUCATION [online]. Connecticut: University of Connecticut, 2021, May 27, 2020 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: <https://education.uconn.edu/2020/05/27/getting-back-to-school-after-disruptions/#>

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SRB, Vladimír, FELCMANOVÁ, Lenka, PÝCHOVÁ, Silvie. Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření. Praha: SKAV, 2021. ISBN 978-80-907826-1-7.

ŠOLCOVÁ, Iva. Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-6234-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TICHÝ, Richard. MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020–2021. Školský portál Pardubického kraje: Klíč ke vzdělávání a vedení na dosah [online].

2021, 12. května 2021 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z:
<https://www.klickevzdelani.cz/Pedagogicti-pracovnici/Sborovna/Informace-pro-pedagogy/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>

TORRES-SOTO, Nissa Yaing, Víctor CORRAL-VERDUGO a Nadia Saraí CORRAL-FRÍAS. The relationship between self-care, positive family environment, and human wellbeing. Wellbeing, Space and Society [online]. 2022, 3. [cit. 2022-04-11]. ISSN 2666-5581. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/journal/wellbeing-space-and-society>

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

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

ZAKOUŘILOVÁ, Hana. Distanční výuka na střední škole. Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky [online]. 2021, 31(1-2), 81-88 [cit. 2022-04-30]. ISSN 1211–2720. Dostupné z:
https://docs.google.com/document/d/1gDtxRtuNHVU832hTTbEpPkUwU5mk-38FW_YYH4Ea6hM/edit#

ZLÁMALOVÁ, Helena. Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. Metodický portál: Články [online]. 04. 11. 2021, [cit. 2022-05-02]. Dostupný z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU,-RODICU-A-ZAKU.html>. ISSN 1802-4785.

Ostatní zdroje

Centrum Locika. Infografiky a články. [online]. Česká republika [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: <https://www.centrumlocika.cz/infografika-a-clanky>

Čosiv – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Těšíme se do školy. [online]. Česká republika: čosiv, 2020, 4. 12. 2020 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/12/04/tesime-se-do-skoly/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vzdělávací soustava. Msmt.cz [online]. 2022 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2022-05-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zásady vzdělávání na dálku: Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku – MŠMT. #NaDálku [online]. Česká republika: MŠMT, 2020 [cit. 2022-05-01]. Dostupné z: <https://nadalku.msmt.cz/cs/15-zasad-on-line-pedagogiky>

Nuov.cz. Jaký je rozdíl mezi dálkovým a distančním studiem?. Nuov.cz [online]. Praha, 2008 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/jaky-je-rozdil-mezi-dalkovym-a-vecernim-studiem>

Učíme online, 2020, Proč je on-line výuka více stresující a čím je v seberegulaci podpořit? - Učíme nanečisto #47 | Lenka Felcmanová, Youtube video. [2022-06-05]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=JtdDG_Yg58U&t=328s&ab_channel=U%C4%8D%C3%ADmeonline

UNICEF. How to reduce stress and support student well-being during COVID-19 | UNICEF. [online]. Dostupné z: <https://www.unicef.org/coronavirus/teacher-student-activities-support-well-being?fbclid=IwAR0m-c3Qw9Bw4ZLPbOr2ng19a5lkrFG4WBGZcR0019HAMYsr3aPSX3JRknw>

Vláda ČR. Usnesení vlády České republiky ze dne 12. března 2020 č. 194, o vyhlášení nouzového stavu. [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-05-01]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/djv-agenda?date=2020-03-12>

Vláda ČR. Usnesení vlády České republiky ze dne 12. března 2020 č. 201, o přijetí krizového opatření. [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-05-01]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/djv-agenda?date=2020-03-12>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 349/2020 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349>

Stress and stress management: pre-teens and teenagers. Raisingchildren.net.au: the australian parenting website [online]. Australia, 2021, 16-12-2021 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/pre-teens/mental-health-physical-health/stress-anxiety-depression/stress-in-teens>

About sleep. Raisingchildren.net.au: the australian parenting website [online]. Australia, 2022, 08-12-2020 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/school-age/sleep/understanding-sleep/about-sleep>

Resilience in pre-teens and teenagers. Raisingchildren.net.au: the australian parenting website [online]. Australia, 2021, 16-12-2021 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/pre-teens/development/social-emotional-development/resilience-in-teens>