Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků s diagnostikovanou úzkostnou poruchou na základní škole

Education of pupils with diagnosed anxiety disorder in elementary school

Anna Rýdlová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2025

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání žáků s diagnostikovanou úzkostnou poruchou na základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2025

Motto

„Vzdělávání mysli bez vzdělávání srdce není žádné vzdělávání.“ (Aristoteles)

Chtěla bych poděkovat PhDr. Pavle Presslerové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce. Zároveň chci poděkovat celé své rodině, přátelům a kolegům, kteří mě podporovali při psaní mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou podpory žáků s generalizovanou úzkostnou poruchou (GAD) v prostředí základní školy. Cílem práce je analyzovat vhodné pedagogické přístupy, strategie práce s třídním kolektivem a význam spolupráce mezi školou, rodinou a odborníky mimo resort školství. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmu generalizované úzkostné poruchy, její projevy u žáků školního věku a dopady na vzdělávací proces. Dále jsou popsány klíčové principy psychohygieny, prevence duševních obtíží a význam pozitivního klimatu třídy pro podporu psychické pohody žáků. Empirická část práce vychází z případové studie konkrétního žáka s GAD, z pozorování, rozhovorů a jeho chování ve školním prostředí. Součástí je také analýza intervencí učitelů a školních pracovníků zaměřených na podporu tohoto žáka. Současně se práce zaměřila na analýzu dotazníkového šetření mezi pedagogy, které zkoumalo jejich povědomí a zkušenosti s prací se žáky s generalizovanou úzkostnou poruchou.

Výsledky ukazují, že klíčovým faktorem úspěšné práce s těmito žáky je vytvoření bezpečného a předvídatelného prostředí, individuální přístup pedagoga a systematická práce s třídním kolektivem. Důraz je kladen také na spolupráci s rodinou a odborníky, jako jsou klinický psycholog nebo pedopsychiatr. Práce zdůrazňuje význam vzdělávání pedagogů v oblasti duševního zdraví a doporučuje konkrétní strategie pro práci se žáky s GAD, jako je využití relaxačních technik nebo strukturované třídnické hodiny. Závěrem jsou formulována doporučení pro praxi, která mohou přispět k efektivní podpoře nejen žáků s úzkostnou poruchou, ale i celého třídního kolektivu.

KLÍČOVÁ SLOVA

žáci, úzkost, škola, učitel, psychohygiena, učení, úzkostné poruchy

ABSTRACT

The thesis addresses the issue of supporting students with Generalized Anxiety Disorder (GAD) in the primary school environment. The aim of the thesis is to analyze appropriate pedagogical approaches, strategies for working with the classroom collective, and the importance of collaboration between the school, family, and professionals outside the education sector.

The theoretical part focuses on defining the concept of Generalized Anxiety Disorder, its manifestations in school-aged students, and its impact on the educational process. It further describes key principles of psychohygiene, prevention of mental health difficulties, and the importance of a positive classroom climate for supporting students' psychological well-being.

The empirical part of the thesis is based on a case study of a specific student with GAD, utilizing observations, interviews, and analysis of his behavior in the school environment. It also includes an analysis of interventions by teachers and school staff aimed at supporting this student. Additionally, the thesis examines a questionnaire survey conducted among educators to explore their awareness and experiences in working with students with Generalized Anxiety Disorder.

The results indicate that a key factor in successfully working with these children is creating a safe and predictable environment, adopting an individualized approach by educators, and systematically working with the classroom collective. Emphasis is also placed on collaboration with the family and professionals such as clinical psychologists or child psychiatrists. The thesis highlights the importance of educating teachers in mental health issues and recommends specific strategies for working with students with GAD, such as using relaxation techniques or structured classroom sessions. In conclusion, recommendations are formulated for practice that can contribute to effective support not only for students with anxiety disorders but also for the entire classroom collective.

KEYWORDS

students, anxiety, school, teacher, psychohygiene, learning, anxiety disorders

Obsah

Úvod 8

1 Definice úzkosti a úzkostné poruchy 10

1.3.1 Separační úzkostná porucha 10

1.3.2 Sociální úzkostná porucha 11

1.3.3 Fobická úzkostná porucha 11

1.4 Generalizovaná úzkostná porucha 12

1.5 Panická porucha 15

2 Podpora žáků s GAD v rámci školy 17

2.3.1 Formy podpory 19

2.4 Školní poradenské pracoviště 19

2.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami 21

3 Podpora žáků v rámci třídy 23

3.1 Práce se třídou a klimatem třídy 24

3.1.1 Strategie pro podporu pozitivního klimatu 26

3.1.2 Dimenze klimatu třídy 26

3.1.3 Nevhodné přístupy k žákům s úzkostnou poruchou 27

3.2 RVP ZV ve vztahu k duševnímu zdraví 30

3.2.1 Prevence v oblasti duševního zdraví 30

3.2.2 Psychohygiena 31

3.2.3 Vhodné přístupy k žákům s úzkostnou poruchou 33

3.2.4 Individuální přístup 34

4 Podpora mimo školu spolupráce se ŠPZ 35

4.1 Podpora mimo resort školství 36

5 Efektivní komunikace 42

5.1.1 Dotazník komunikačního klimatu třídy ... 44
5.2 Kooperace mezi žáky, učitelem a asistentem pedagoga ... 45
6 Možnosti léčby a terapie ... 40
6.3.1 Účinnost KBT ... 40
7 Cíl a design výzkumu ... 47
7.1 Popis vzorku respondentů ... 49
7.2 Výsledky výzkumného šetření ... 51
7.3 Metody sběru dat ... **Chyba! Záložka není definována.**
7.4 Kazuistika žáka Adama ... 54
8 Diskuse ... 62
Závěr ... 65
Seznam použitých zkratek ... 67
Seznam použitých informačních zdrojů ... 68
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence ... 70
Seznam příloh ... 71

Úvod

Tato práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků, kteří mají diagnostikovanou úzkostnou poruchu. V první části práce je popsána úzkost a úzkostná porucha, dále je blíže popsána sociální, separační, fobická, generalizovaná úzkostná porucha (GAD) a panická porucha, její příznaky a projevy. Nezbytnou součástí je vhodná terapie, která je krátce zmíněna. Dále jsou uvedeny vhodné přístupy a formy podpory vzdělávání žáků s GAD. Spolupráce se školou, pedagogicko-psychologickou poradnou a zařízení mimo resort vzdělávání. Komunikace jako klíčový prostředek mezi všemi je pro zlepšení psychického stavu žáka ve škole nejdůležitější a může žákovi pomoci ke zmírnění projevů úzkosti. Část práce je zaměřena na rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV), oblasti „Člověk a jeho zdraví“ a prevence v na základní škole. V praktické části je v případové studii popsána inkluze žáka s GAD na prvním stupni základní školy a na základě toho jsou formulována doporučení zaměřená na efektivní pedagogické přístupy, vytvoření podpůrného prostředí ve třídě, práci s třídním kolektivem a spolupráci mezi školou, rodinou a odborníky. Součástí výzkumu je i sběr dat dotazníkové šetření pedagogů prvního stupně základní školy a jejich povědomí o žácích s GAD.

Praktická část je založena na kazuistice žáka s generalizovanou úzkostnou poruchou s panickými atakami, která mu narušuje každodenní život a schopnost chodit pravidelně do školy. Jako sekundární cíl byla analýza povědomí pedagogů o úzkostných poruchách a možných intervencích přístupech v rámci přístupu pedagoga. Práce je tedy zaměřena na přiblížení a vhodné přístupy k těmto žákům. Podpora ve školním a třídním prostředí je pro žáky s GAD klíčová. Myslím si, že je velmi důležité pochopit a respektovat tyto žáky a naučit se s nimi pracovat, aby se mohli dále dle svých schopností a dovedností rozvíjet a vzdělávat. Podstatnou součástí je i psychohygiena nejen žáků, ale všech pedagogů. Přitom je také dobré vědět, kam se případně obrátit, když si učitel neví rady. Jak může učitel pomoci překonávat začínající potíže žáků s GAD, jaké výukové strategie a metody může pro tyto žáky zvolit, jak je může motivovat, aby se lépe cítili a těšili do školy.

Hlavním cílem této práce je na základě mého pozorování žáka s GAD a rozhovorů s jeho matkou a třídní učitelkou analyzovat vhodná podpůrná opatření, která mu mohou pomoci lépe zvládat školní prostředí. Zaměřujeme se na výuku, celkové fungování ve škole a

vzdělávání, přičemž klíčovou roli v tomto procesu hraje efektivní komunikace mezi všemi zúčastněnými.

1 Definice úzkosti a úzkostné poruchy

Co to je úzkost a jak ji můžeme chápat? Vágnerová a Lisá (2021) popisují úzkost jako emoci, zatímco Ociskova a Praško (2017) popisují úzkost jako emoci, která může být i stavem. Vymezení pojmu úzkost podle Langa (1985), který popsal úzkost jako reakci tří systémů odehrávajících se relativně nezávisle, považuje za komplexní systém:

- motorické chování – únik ze situace, gestikulace, třes
- verbálně-kognitivní reakce – myšlenky a představy, vzpomínky a očekávání, verbální vyjádření strachu, nesoustředění, obavy atd.
- fyziologické reakce – zvýšená aktivace sympatiku a z toho plynoucí tělesné příznaky (Praško, 2005, s. 28).

Nadměrná intenzivní úzkost, která provází žáky delší dobu, může přejít v úzkostnou poruchu, která je pro žáky dost škodlivá a omezující v každodenním životě (Pugnerová & Kvintová, 2016).

Praško (2005) definuje úzkostné poruchy jako různé kombinace tělesných a psychických projevů úzkosti, které nejsou vyvolány žádným reálným nebezpečím, zatímco Pugnerová & Kvintová (2016) vysvětlují úzkostnou poruchu jako tělesnou a emoční reakcí na hrozbu, která je nejasná a těžko identifikovatelná. Podle Matějčka (2011) úzkostné děti prožívají svět jako „velké nebezpečí“.

Úzkostné poruchy u žáků jsou děleny do skupin podle jejich příčin vzniku. Patří mezi ně separační úzkostná porucha v dětství, sociální úzkostná porucha a fobická úzkostná porucha v dětství.

1.1.1 Separační úzkostná porucha

Je přirozené, že v období od 1. do 3. roku je u dětí separační úzkost vlastně součástí vývoje. Nicméně pokud úzkost přesahuje do dalších let, už se nejedná o „zdravou“ formu. Tato separační úzkostná porucha může provázet děti až do školního věku žáků, kteří prožívají úzkost a strach z odloučení od matky nebo od jiného člena rodiny, se kterým mají nejbližší citové pouto.

1.1.2 Sociální úzkostná porucha

Žáci mohou trpět nadměrným strachem a úzkostí z nových lidí, což často vede k problémům s adaptací ve školním prostředí. Nesnášenlivost vůči veřejným prostranstvím nebo davům lidí může dále zhoršovat jejich schopnost zapojit se do kolektivu a účastnit se společných aktivit. Tito žáci ve školním prostředí mají projevy jako například nadměrný strach z hodnocení, odmítnutí nebo ztrapnění před ostatními. Tento strach může výrazně ovlivnit schopnost žáků zapojit se do běžných školních aktivit a negativně ovlivnit jejich vzdělávací zkušenosti. Žáci s touto poruchou často zažívají obtíže při navazování sociálních vztahů, což vede k pocitům izolace a osamělosti. Jedním z hlavních projevů sociální úzkosti je vyhýbání se situacím, které vyžadují sociální interakci, jako je odpovídání na otázky před třídou, účast na skupinových projektech nebo prezentace. Podle zdrojů se žáci s touto poruchou často snaží vyhnout pozornosti tím, že si například vybírají místa v zadní části třídy nebo se vyhýbají očnímu kontaktu (Vojtová, 2010). Tato strategie však může vést k dalším problémům, jako je nízká angažovanost ve výuce, horší akademické výsledky a omezené možnosti navázání přátelství. Dalším častým projevem je fyzická nepohoda spojená s úzkostí. Žáci mohou trpět bolestmi břicha, nevolností, třesem nebo zrychleným srdečním tepem při představě, že budou muset mluvit před třídou nebo se zapojit do sociálních aktivit (Zapojme všechny, 2024). Tyto symptomy mohou vést k častým absencím nebo dokonce k odmítání docházky do školy. Sociální úzkost také ovlivňuje schopnost žáků soustředit se na výuku. Často jsou natolik zaměřeni na svůj strach z hodnocení nebo interakce s ostatními, že jim nezbývá dostatek mentální kapacity na učení a zhoršuje se jejich schopnost se učit (NUDZ, 2023).

1.1.3 Fobická úzkostná porucha

Žáci s touto poruchou mohou mít nepřiměřený strach z různých věcí, jako je například z hadů, pavouků, špinavých rukou, výšek, školy, učitele atp.

U těchto tří úzkostných poruch se projevují následující pocity, somatické příznaky a chování:

- pocity jako je strach, úzkost, deprese, neschopnost se soustředit, depersonalizace.
- somatické příznaky jako je bušení srdce, návaly horka, návaly zimy, ztuhnuté svaly, bolest hlavy, nechutenství, zvracení, průjmy, poruchy spánku, únava.
- chování jako je sebepoškozování, záškoláctví, agresivita, nadměrná plačtivost.

Myšlenky, pocity a chování spolu úzce souvisí a je obtížné si představit změnu jednoho, aniž by to neovlivnilo druhé (Vágnerová & Lisá, 2021).

Základní potřeby dítěte úzce souvisejí s jejich naplněním, což je klíčové pro zdravý vývoj dítěte. Vágnerová a Lisá (2021) uvádějí následující základní potřeby dítěte: potřebu místa, potřebu péče a výživy, potřebu podpory, potřebu ochrany a potřebu limitů. Rodina je nejvýznamnější sociální skupina, jež ovlivňuje psychický vývoj všech dětí. Významnou roli hrají i instituce, např. mateřská škola a základní škola, které ovlivňují osobnost žáků a rozvoj některých psychických funkcí. Předpokládá se, že významnou roli hraje také sociální prostředí. Pokud žák vyrůstá v rodině, kde není „psychická pohoda“, pokud otec nebo matka mají nějaký problém, který dlouhodobě neřeší, může to negativně ovlivnit duševní vývoj jejich dítěte. Víme, že i úmrtí jednoho z rodičů či rozvod zásadním způsobem ovlivňují emoční vývoj dítěte. Nicméně je pravdou, že už i žáci na prvním stupni mají psychické problémy, které se musí řešit komplexně. Diagnostika a následná terapie žáků s psychickými potížemi jsou multidisciplinární. Má se na ni podílet pedagog, psycholog a pedopsychiatr. Každý z nich má svou specifickou roli. Pedagog zajišťuje výchovně – vzdělávací proces, v rámci, kterého může vypozorovat odlišnosti v projevech a chování žáků, a tomu pak výuku náležitě přizpůsobit (Gavendová, 2021, s. 33).

1.4 Generalizovaná úzkostná porucha

Generalizovaná úzkostná porucha (GAD) je psychická porucha charakterizovaná chronickým a nadměrným pocitem úzkosti a starostí, které jsou často nepřiměřené skutečným situacím (Ocisková & Praško, 2017). Tato porucha může významně ovlivnit kvalitu života člověka, jeho schopnost fungovat v každodenním životě, v práci, ve škole nebo v sociálních vztazích. GAD žáků se projevuje nadměrnými obavami, selháváním ve škole, onemocněním v rodině, ztrátou přátelství a různými katastrofickými scénáři, které mohou nastat v budoucnosti. U žáků s GAD úzkost spíše volně plyne v průběhu celého dne, než že by se objevovala záchvatovitě (Praško et al., 2016).

Žáci mají zpravidla potíže se soustředit na přítomný okamžik, často tedy emociálně strádají. Prožívaná emociální tíseň je spojena s řadou doprovodných somatických projevů, jako jsou neklid, únava, podrážděnost, obtíže s koncentrací pozornosti, svalové napětí, vegetativní příznaky a poruchy spánku (Ocisková & Praško, 2017). Žáci s diagnostikovanou

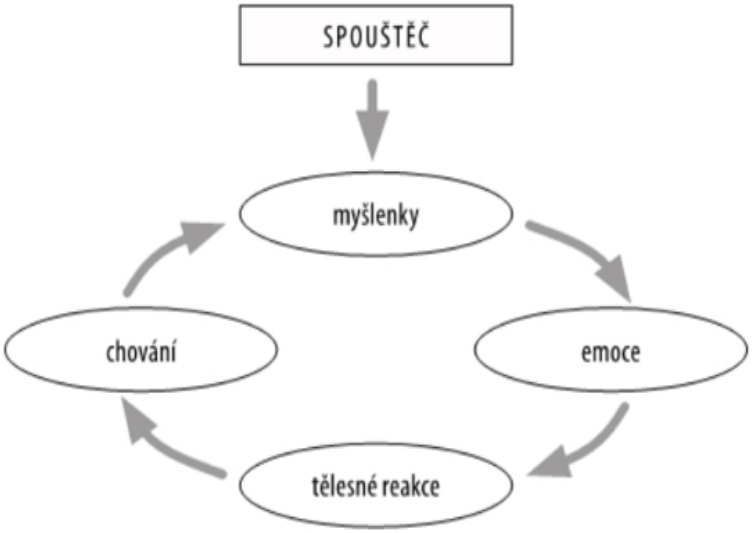
generalizovanou úzkostnou poruchou a panickou poruchou ve škole mohou čelit různým nástrahám, je tedy třeba se jednotlivě zaměřit na jejich potřeby, volit vhodné způsoby práce, podporovat je v komunikaci s vrstevníky, ale také zaměřit se v empirické části na jejich chování a panické záchvaty, které mohou nastat ve škole nebo na školní akci. Jak se může úzkostné chování projevovat a jaké emoce mohou daného žáka přemoci? Úzkostné chování je podmíněno poruchami v lidských vztazích v dětství, ale i sociálními a kulturními faktory (Praško, 2005, s. 28).

Možnou léčbou je chození na pravidelné terapie k psychologovi, případně nasazení antidepresiv. Ve školním zařízení je nejdůležitější přijetí žáků, aby měli pocit bezpečí a cítili podporu ze stran pedagogů, spolužáků a všech svých blízkých členů rodiny.

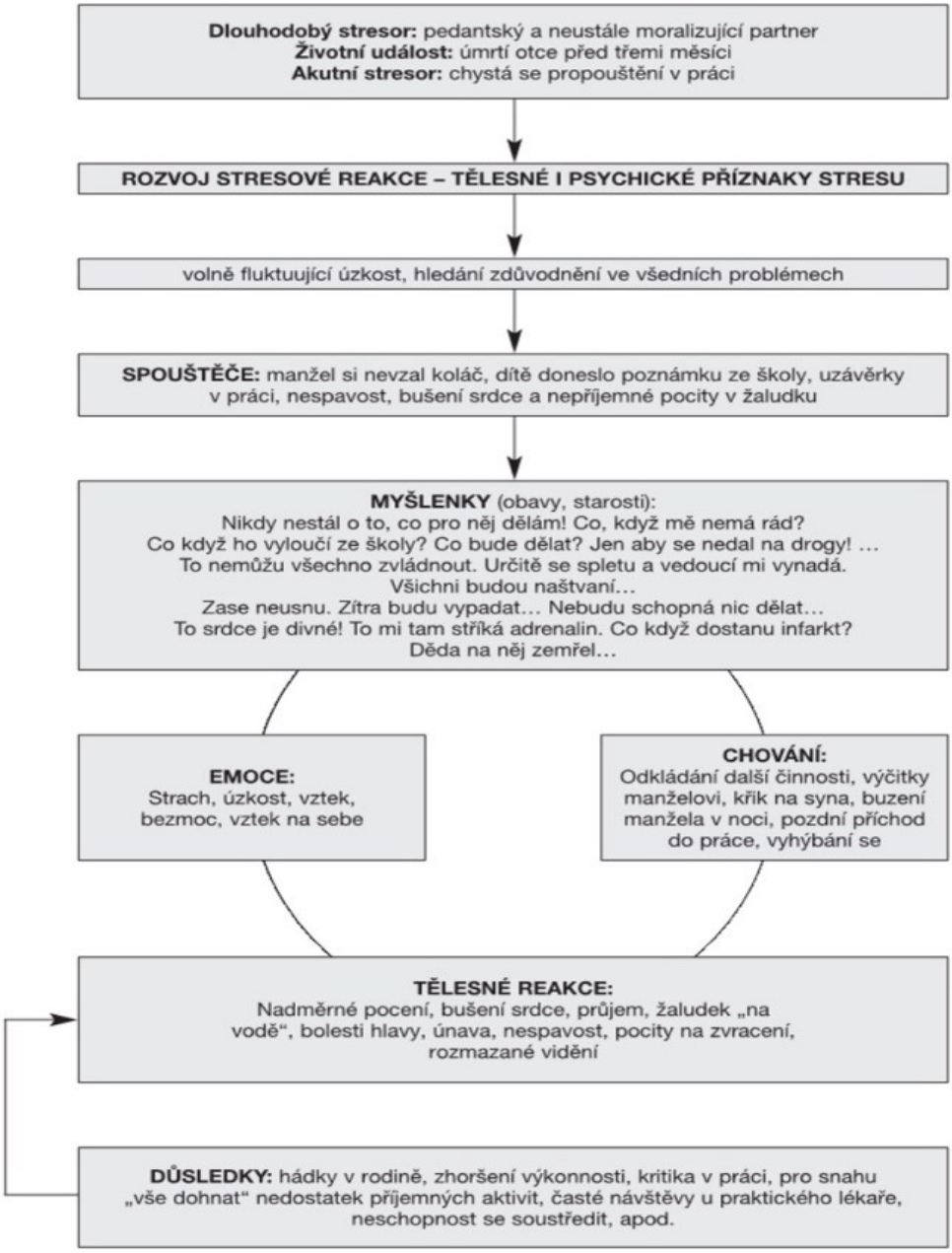
Podle Gavendové (2021) se pro úzkost používá slovní spojení „bludný kruh“. Zde je uveden příklad fungování bludného kruhu úzkostného žáka, kdy je jeho spouštěčem písemka z matematiky:

- myšlenky – „neumím to, dostanu špatnou známku, naši budou naštvaní“
- emoce – úzkost
- tělesné reakce – tíha na hrudi, tělesný třes, knedlík v krku
- chování – žák zůstane doma a nejde do školy.

Žáci, kteří trpí úzkostnou poruchou, se vyhýbají určitým místům, situacím, myšlenkám, aby se vyvarovali negativním emocím. Vyhýbavé chování může být pasivní nebo aktivní a z něj vyplývající následky jsou potom dlouhodobé nebo krátkodobé. Bludný kruh popisujeme následovně: Bludný kruh je rozbíhán určitým spouštěčem. Tento spouštěč ovlivňuje myšlenky, myšlenky ovlivňují emoce, emoce pak tělesné reakce a tělesné reakce zase chování (Gavendová, 2021, s. 52).



Obr. 1 *Bludný kruh*
(inspirováno: výcviky a kurzy viz www.gavendova.cz)



Obr. 2 Generalizovaná úzkostná porucha: str. 81 (Praško et al., 2016).

1.5 Panická porucha

Hlavním příznakem panické poruchy je panická ataka, která má rychlý nástup. Už v několika vteřinách či minutách nastupují psychické příznaky, nejčastěji strach ze smrti, zešílení či

ztráty kontroly nebo depersonalizace a dále pak tělesné příznaky jako např. svírání na hrudi, bušení srdce, sevření v krku, neschopnost se nadechnout, hyperventilace, třes, návaly horka, bolest hlavy, mravenčení končetin, brnění rtů, žaludeční neuróza atp. Záchvaty se objevují obvykle náhle bez předchozího varování (Praško et al., 2016). Tyto epizody trvají průměrně deset až dvacet minut. Mohou být i delší, daný jedinec je následně většinou zcela vyčerpán. Obvyklými problémy, které mohou nastat u žáků s častými projevy záchvatů, jsou agorafobie, strach z cestování MHD či autem, strach ze stání nebo pohybu v davu, strach být doma sám/sama, strach z návštěv divadel, kin a restaurací, strach ze školy.

Záchvat může velmi často provázet nekontrolovatelný pláč (Praško et al., 2016). Je tedy vhodné při takových obtížích vyhledat odbornou pomoc, například psychoterapeuta, který provádí kognitivně – behaviorální terapii. V další části se budeme zabývat právě touto terapií a možnostmi léčby.

2 Podpora žáků s GAD v rámci školy

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v českém školství vychází z principů inkluzivního vzdělávání a je zakotvena v legislativě. Systém kombinuje pedagogické, personální a organizační nástroje k vyrovnávání vzdělávacích podmínek. Podpora žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v rámci školy je zakotvena v českém vzdělávacím systému a zahrnuje širokou škálu nástrojů zaměřených na individualizaci přístupu. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je podle § 16 školského zákona (Zákon č. 561/2024 Sb.) definován jako žák, který pro dosažení svých vzdělávacích možností vyžaduje podpůrná opatření. Tato potřeba může pramenit z následujících bodů: (MŠMT, 2016, s. 1).

- zdravotního postižení nebo znevýhodnění
- odlišného mateřského jazyka (OMJ)
- kulturních či sociálních odlišností
- nadání či mimořádného talentu

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je v České republice upraveno legislativou, která stanovuje práva těchto žáků na podpůrná opatření a definuje konkrétní nástroje pro jejich realizaci. Základním dokumentem je školský zákon, který je doplněn vyhláškami specifikujícími jednotlivé stupně podpory a poradenské služby.

Školský zákon, zejména jeho § 16, zakotvuje právo žáků se SVP na bezplatná podpůrná opatření. Tato opatření jsou poskytována s cílem zajistit rovný přístup ke vzdělání a umožnit žákům naplnit jejich vzdělávací potenciál. Zákon také stanovuje povinnost škol spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními při identifikaci a podpoře těchto žáků.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. specifikuje pět stupňů podpory, které odpovídají různým potřebám žáků se SVP. Každý stupeň zahrnuje konkrétní opatření a nástroje, které mohou být uplatněny ve školní praxi. Tato vyhláška je klíčovým dokumentem pro školy při plánování a realizaci podpory.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. upravuje poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně

pedagogická centra (SPC). Tyto služby hrají zásadní roli při diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb žáků a při doporučování vhodných podpůrných opatření.

Stupně podpory podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.

První stupeň zahrnuje drobné úpravy výuky, které škola realizuje samostatně bez nutnosti doporučení poradenského zařízení. Mezi tato opatření patří například individuální přístup pedagoga, úprava pracovního tempa nebo vytvoření Plánu pedagogické podpory (PLPP). Tento stupeň je určen pro žáky, jejichž potřeby lze uspokojit prostřednictvím běžných pedagogických postupů.

Druhý stupeň vyžaduje doporučení školského poradenského zařízení, jako je PPP nebo SPC. Opatření zahrnují mírné úpravy výuky, například zavedení individuálního vzdělávacího plánu (IVP), úpravu hodnocení nebo krátkodobou pedagogickou intervenci (např. doučování v rozsahu 1–2 hodin týdně).

Třetí stupeň zahrnuje výraznější podporu, která může zahrnovat přítomnost asistenta pedagoga (maximálně 3 hodiny denně), využití speciálních pomůcek (např. digitální čtecí pero pro dyslektiky) nebo úpravu obsahu učiva. Tato opatření vyžadují pravidelnou spolupráci školy se školským poradenským zařízením.

Čtvrtý stupeň znamená zásadní organizační změny ve vzdělávání žáka. Patří sem například snížení počtu žáků ve třídě, zavedení předmětu Čeština jako druhý jazyk (až 3 hodiny týdně) nebo úprava školního vzdělávacího programu (ŠVP), například redukce učiva u žáků s lehkým mentálním postižením.

Pátý stupeň představuje maximální podporu pro žáky s nejtěžšími formami postižení nebo znevýhodnění. Zahrnuje individuální výuku (výjimečně i mimo kmenovou třídu), kombinaci více asistentů pedagoga (např. osobní asistent a tlumočník znakového jazyka) a úpravy prostorového uspořádání školy, jako jsou bezbariérové přístupy pro žáky s tělesným postižením.

Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje jasné strukturování podpory prostřednictvím pěti stupňů opatření definovaných vyhláškou č. 27/2016 Sb. Každý stupeň odpovídá specifickým potřebám žáků a umožňuje školám přizpůsobit výuku tak, aby byla co nejvíce inkluzivní a efektivní. Spolupráce mezi školami,

poradenskými zařízeními a rodinami je klíčová pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny děti bez ohledu na jejich individuální potřeby či znevýhodněním.

Všechna opatření od 2. stupně vyžadují písemné doporučení školského poradenského zařízení a jsou zakotvena v § 16 školského zákona (Zákona č. 561/2024 Sb.) a vyhlášce č. 27/2016 Sb. (MŠMT, 2016).

2.1.1 Formy podpory

Mezi formy podpory patří plán pedagogické podpory (PLPP), je to stručný dokument popisující obtíže žáků, cíle podpory a konkrétní úpravy ve výuce. Vytváří se při potřebě koordinace více pedagogů nebo při dlouhodobějších obtížích. Zahrnuje úpravy metod práce například vizualizace učiva, organizace výuky a hodnocení. Dále pak pedagogická intervence se zaměřuje na posílení vzdělávání v konkrétních předmětech, kompenzaci nedostatečné domácí přípravy nebo rozvoj učebních strategií. Probíhá formou individuální i skupinové podpory během výuky nebo mimo ni. A v neposlední řádě spolupráce rodičů se školou, která poskytuje návody k domácí přípravě, zprostředkovávají zpětnou vazbu a konzultují motivaci žáků. Především je kladen důraz na vstřícnou komunikaci a společný postup při řešení obtíží (Čapek, 2010).

2.4 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je součástí školy a poskytuje poradenské služby žákům, rodičům i pedagogům. Jeho cílem je podpora vzdělávání, psychického zdraví a sociálního rozvoje žáků. Žáci, kteří mají ve škole problémy, potřebují komplexní péči. Ta může být účinná pouze tehdy, když se poradenští pracovníci ve škole společně s vyučujícími domluví na tom, kdo a jak bude těmto žákům pomáhat. Podle vyhlášky č. 72/5005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení v platném znění má poradenské služby ve škole koordinovat školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Bohužel je těchto pracovníků na školách stále málo (Knotová, 2014, s. 73-76).

Výchovný poradce se zaměřuje na kariérní poradenství, řešení výchovných problémů a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Mezi jeho konkrétní činnosti patří například kariérní poradenství, jež pomáhá žákům při volbě střední školy nebo budoucího povolání. Řeší výchovné problémy, spolupracuje s třídními učiteli a rodiči na

řešení problémového chování žáků, například při opakovaném záškoláctví nebo konfliktech mezi spolužáky. Koordinuje tvorbu individuálních vzdělávacích plánů (IVP) a zajišťuje komunikaci mezi školou, rodiči a poradenskými zařízeními. Dále výchovný poradce poskytuje učitelům metodické vedení při práci s třídními kolektivy, například při řešení konfliktů nebo při zavádění pravidel proti šikaně. Má na starosti řešit akutní v případě výskytu rizikového chování (např. šikana) koordinuje spolupráci mezi školou, rodiči a externími odborníky, jako jsou krizová centra nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP).

Školní metodik prevence se stará o prevenci rizikového chování, jako je šikana, závislosti nebo kyberšikana. Mezi jeho konkrétní činnosti patří koordinace a plánování preventivních programů jako jsou aktivity zaměřené na prevenci šikany, například prostřednictvím workshopů, také pomáhá třídním učitelům v metodice vedení a konzultace ohledně třídnických hodin zaměřených na budování pozitivního klimatu ve třídě.

Školní psycholog poskytuje psychologickou podporu žákům, diagnostikuje jejich obtíže a pomáhá při řešení krizových situací. Dále může poskytovat těmto žákům individuální poradenství a intervenci tam především spadá poskytování individuální konzultace žákům, kteří zažívají stres nebo úzkostné stavy. Pomáhá tak žákovi zvládat panické ataky prostřednictvím dechových cvičení, technik mindfulness atp. V případě traumatických událostí (např. úmrtí v rodině) poskytuje krizovou intervenci a podporu nejen žákovi, ale i jeho rodině.

Školní speciální pedagog se zaměřuje na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a poskytuje metodickou podporu pedagogům. Mezi jeho konkrétní činnosti patří tvorba IVP, na kterých spolupracuje s učiteli a na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s SVP, například pro žáky s poruchami autistického spektra (PAS) nebo ADHD. Pomáhá učitelům přizpůsobit výuku potřebám žáků se SVP, například zavedením vizuálních rozvrhů nebo využitím speciálních pomůcek (např. čtecích per pro dyslektiky). Organizuje skupinové aktivity zaměřené na rozvoj sociálních dovedností u žáků s PAS nebo jinými poruchami.

Školní poradenské pracoviště plní důležité funkce jako je podpora žáků, která zahrnuje individuální i skupinovou práci s žáky s výukovými či osobnostními problémy. Spolupracuje

s rodiči konzultuje o vzdělávacích obtížích žáků a snaží se hledat společná řešení. ŠPP podporuje pedagogický sbor, poskytuje metodická doporučení pro práci se žáky se SVP. Snaží se realizovat preventivní programy, které zahrnují aktivity zaměřené na prevenci šikany nebo podpory duševního zdraví.

Spolupráce s externími institucemi zahrnuje koordinaci podpory mezi školou a PPP, SPC či sociálními službami (Knotová, 2014).

Každý odborník ve školním poradenském pracovišti hraje klíčovou roli při podpoře inkluzivního vzdělávání a vytváření bezpečného prostředí pro všechny žáky. Spolupráce mezi výchovnými poradci, školními psychology, speciálními pedagogy a učiteli je zásadní pro efektivní identifikaci potřeb žáků a realizaci podpůrných opatření dle legislativy i praxe.

Efektivita těchto opatření závisí na systematičnosti, flexibilitě pedagogů a proaktivním přístupu k řešení obtíží.

Příklad metod, které školní psychologové používají:

- rozhovor
- testová diagnostika
- pozorování
- screening sociometrickým dotazníkem (SORAD)

Výše uvedené metody pomáhají mapovat klima a vztahy ve třídě. Screening SORAD kombinuje prvky klasické sociometrie a ratingu, aby poskytl detailní informace o sociální dynamice třídy, emocionálním klimatu, rozdělení sociální moci a vztazích mezi žáky.

SORAD je užitečný nástroj pro školní psychology při podpoře žáků s úzkostnou poruchou, protože pomáhá pochopit sociální vztahy ve třídě a identifikovat potencionální zdroje stresu a úzkosti. Tuto metodu mohou provádět pouze specialisté (Lemrová, 2024).

2.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle školského zákona (§ 16) č. 27/2016 je vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), kteří ve vzdělávání potřebují individuální podporu z důvodu zdravotního stavu, sociálního znevýhodnění nebo jiných okolností. Tyto potřeby mohou být krátkodobé (např.

po úrazu) nebo dlouhodobé. Příkladem jsou specifické poruchy učení, úzkostné poruchy nebo mentální či jiná postižení.

Žáci s GAD jsou řazeny mezi žáky se SVP do kategorie se zdravotním znevýhodněním a mají tedy nárok na podpůrná opatření (PO). Je jim zajištěna pomoc formou podpůrných opatření, která se dělí do pěti stupňů podle míry potřeby žáků. Úspěšné vzdělávání žáků se SVP vyžaduje spolupráci mezi školou, rodiči a odborníky (Helus, 2015).

Důležitá je pravidelná komunikace, nastavování realistických cílů a podpora žáků nejen v akademické, ale i sociální a emoční rovině. Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol. Individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavuje takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých situacích (Zilcher & Svoboda, 2019).

3 Podpora žáků v rámci třídy

Podpora žáků v rámci třídy by měla být zajišťována učitelem a asistentem pedagoga, pokud je ve třídě přítomen. Klíčovými strategiemi jsou individualizace výuky, například úprava tempa, rozdělení úkolů do menších částí nebo využití názorných pomůcek, jako jsou časové osy, delší čas na vypracování testů a další. Omezení písemných prací na čas, jako jsou desetiminutovky nebo pětiminutovky, je důležité, protože žáci s generalizovanou úzkostnou poruchou (GAD) mohou tyto aktivity vnímat jako stresující a zúzkostňující (Zilcher & Svoboda, 2019).

Pro žáky s GAD je zásadní podpora zahrnující tzv. „well-being“, což znamená zařazení relaxačních technik, pravidelnou zpětnou vazbu a vytváření bezpečného prostředí (Pýchová, 2020). Tato podpora by měla být průběžně vyhodnocována pomocí analýzy prací žáků a konzultací v pedagogickém týmu. Učitelé pracující s těmito žáky musí mít citlivý a individuální přístup. Strategie podpory jsou nejen nezbytné pro žáky s GAD, ale dle rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV) jsou vhodné pro všechny žáky ve třídě.

Učitel by měl budovat vztahy založené na důvěře a dbát na vytvoření bezpečného prostředí, kde se žáci mohou svěřit, pokud se cítí nepříjemně. Je důležité ujistit žáky, že třída je prostor, kde se nemusí bát chyb nebo odsouzení. Předcházení situacím vyvolávajícím nadměrnou úzkost je klíčové – například strach ze špatné známky, testu či zkoušení u tabule před spolužáky. Výuka by měla být přizpůsobena potřebám těchto žáků; například nabídnout možnost písemné odpovědi namísto ústní. Chvála a pozitivní zpětná vazba jsou pro všechny žáky motivující. Je potřeba ocenit i malé pokroky, aby žáci měli pocit úspěchu a zvládání situací. Jak uvádí Helus (2015), *„v pedagogice nás musí zajímat dítě jako osobnost“* (s. 45).

Žáci s GAD potřebují podporu a ocenění i při zvládnutí malých kroků. Učitelé by měli dávat dostatek času na přípravu nebo upozorňovat na potenciálně stresující aktivity předem. Do hodin lze zařadit jednoduché techniky zvládání stresu, jako je hluboké dýchání nebo relaxační cvičení, které lze využít během dne. Pravidelné konzultace se zákonnými zástupci žáka jsou také velmi užitečné pro zajištění jednotného přístupu doma i ve škole (Čapek, 2013). Pokud je úzkost vážná, doporučuje se rodině konzultace s psychologem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou.

Helus (2015) upozorňuje, že děti s úzkostnou poruchou mohou mít potíže v navazování sociálních vztahů. Je proto vhodné jim pomoci navázat přátelské vztahy s vrstevníky, což může vést ke snížení jejich úzkosti. Například organizování skupinových aktivit nebo her může být efektivním způsobem podpory sociální integrace.

Vedle individuálních podpůrných opatření je důležitá práce se třídou jako celkem. Konflikty ve třídě často vznikají kvůli rozdílným představám, názorům či hodnotám mezi žáky. Tyto konflikty mohou negativně ovlivnit výukový proces a ztěžovat práci učitele. Jak uvádí Čapek (2010), „empatický a podporující přístup učitele může výrazně pomoci žákovi překonat obtíže a dosáhnout pokroku ve vzdělávání i osobním rozvoji.“ Učitel by měl usilovat o snížení konfliktů na minimum prostřednictvím otevřené komunikace a budování pozitivního klimatu ve třídě.

Práce učitele s celým třídním kolektivem zahrnuje také realizaci preventivních aktivit zaměřených na podporu duševního zdraví všech žáků ve třídě. Například pravidelné třídnické hodiny mohou být využity k diskusi o emocích a vzájemném respektu mezi spolužáky. Dále je vhodné zavést pravidla třídy společně se žáky tak, aby každý cítil spoluzodpovědnost za jejich dodržování.

Vytvoření klidového prostoru ve třídě je efektivním způsobem, jak podpořit žáky s GAD během jejich úzkostných epizod. Tento prostor by měl být vybaven polštářky, antistresovými pomůckami nebo uklidňujícími vizuály, jako jsou obrázky přírody. Klidový prostor poskytuje žákům možnost se stáhnout a znovu získat kontrolu nad svými emocemi (Burdick, 2019).

3.1 Práce se třídou a klimatem třídy

Práce se třídou a klimatem třídy je klíčovým aspektem pedagogické praxe, který přímo ovlivňuje kvalitu výuky, sociální vztahy a prevenci rizikového chování (Čapek, 2010). Klima třídy představuje souhrn emocionálních, sociálních a organizačních faktorů, jež utvářejí prostředí pro učení a interakce mezi žáky a pedagogy. Učitelé mohou pomoci úzkostným žákům v kognitivní a behaviorální oblasti. Důležité je, aby se o obavách žáků mluvilo, aby se úzkost rozložila na konkrétní strachy, které lze lépe řešit. Učitelé mohou

během třídnických hodin uplatňovat kognitivní restrukturalizaci, povzbuzovat děti, aby hovořily o svých obavách a uváděly je do konkrétních scénářů.

V behaviorální oblasti je důležité neposkytovat úzkostnému dítěti výhody a ústupky, ale naopak poskytovat prostor k zažívání korektivních zkušeností, které nabourávají jeho negativní scénáře. Zásadní je oceňování a povzbuzování, které se liší od utěšování, jež posiluje pocity nekompetence. Pokud učitel neodhadne míru úzkosti žáků, může se postupná expozice proměnit v traumatizaci. V takovém případě je důležitá spolupráce s výchovným poradcem, školním psychologem a rodinou. Zde, je dobré si představit hlavní strategie a principy efektivní práce s třídním kolektivem. Základem je pozitivní klima tzn. vztah učitele a žáků – učitel svým přístupem, respektem a schopností naslouchat vytváří bezpečné prostředí. Důležitá je i konsistence pravidel a jejich společná tvorba s žáky, což posiluje pocit spoluzodpovědnosti (Helus, 2015).

Strukturované aktivity jako komunitní kruhy nebo třídnické hodiny umožňují otevřenou komunikaci, řešení konfliktů a reflexi skupinové dynamiky. Průběžné mapování klimatu třídy pomocí dotazníků, pozorování nebo skupinových diskusí identifikuje oblasti pro zlepšení. Například techniky zaměřené na přání žáků týkajících se sociálního prostředí pomáhají odhalit rozdíly mezi percepcemi žáků a učitelů. Intervence musí být dlouhodobá a založená na spolupráci celého pedagogického týmu. Efektivní jsou programy podporující sociální dovednosti a práce s emocemi vhodné především pro žáky s GAD.

Pokud je tedy ve třídě žák s GAD a je přítomen i asistent pedagoga, pomáhá nejen žákům, ale spolupracuje a komunikuje i s učitelem a dalšími pedagogickými pracovníky. Vhodné uspořádání prostoru ovlivňuje interakce, například kruhové sezení pro diskuse nebo třídnickou hodinu zaměřenou na vztahy ve třídě. Pro všechny žáky jsou důležité zajeté tzv. rutiny a rituály (pravidelné úvodní/závěrečné aktivity), dodávají totiž třídě strukturu a předvídatelnost. Výzvy, které bývají pro pedagogy ve třídách se sociálně znevýhodněnými žáky někdy obtížné, spočívají v nutnosti posilovat sebevědomí těchto žáků a předcházet jejich stigmatizaci.

Učitel by měl aktivně pracovat s předsudky a využívat metody kooperativního učení, které směřují k vzájemné podpoře. Práce se třídou a klimatem třídy je klíčovým aspektem pedagogické praxe, který přímo ovlivňuje kvalitu výuky, sociální vztahy a prevenci

rizikového chování (Čapek, 2010). Pozitivní klima třídy podporuje nejen akademický výkon, ale také psychickou pohodu žáků, což je zvláště důležité pro žáky s GAD.

3.1.1 Strategie pro podporu pozitivního klimatu

Praktické strategie zahrnují:

- Skupinové role: Například zapisovatel nebo moderátor během skupinových aktivit pomáhají rozvíjet týmového ducha a zodpovědnost.
- Kooperativní výuka: Podporuje vzájemnou spolupráci mezi žáky.
- Problémové vyučování: Společné řešení reálných situací posiluje kritické myšlení i empatii.
- Individuální přístup: Respekt k různým potřebám žáků (včetně těch se specifickými vzdělávacími potřebami) snižuje napětí a podporuje inkluzi (Čapek, 2015).

Pokud je ve třídě přítomen žák s GAD, může být klíčová role asistenta pedagoga. Asistent pedagoga nejenže pomáhá konkrétnímu žákovi při zvládání jeho obtíží, ale také podporuje učitele při práci s celým kolektivem.

3.1.2 Dimenze klimatu třídy

Dimenze klimatu třídy Čapek (2010) identifikuje následovně:

1. Personalizace: Žáci cítí, že je učitel vnímá jako individuality.
2. Zapojení: Všichni žáci aktivně participují na aktivitách.
3. Soudržnost: Podpora spolupráce mezi žáky.
4. Spokojenost: Pozitivní prožívání výuky.
5. Orientace na úkoly: Smysluplnost vzdělávacích aktivit.
6. Inovace: Využívání moderních metod výuky.
7. Individualizace: Poskytování prostoru pro autonomní volby.

Práce s těmito dimenzemi vyžaduje systematičnost a reflexi pedagogických postupů. Pravidelné hodnocení efektivity intervencí pomocí zpětné vazby od žáků umožňuje pružně reagovat na změny ve skupinové dynamice.

Klima třídy není statické a vyžaduje kontinuální péči ze strany pedagogů i spolupráci celého pedagogického týmu. Pozitivní klima třídy přispívá nejen k lepším vzdělávacím výsledkům, ale také k psychické pohodě všech žáků včetně těch s úzkostnou poruchou (GAD). Systematická práce na vztazích ve třídě podporuje inkluzi, předchází rizikovému chování a vytváří prostředí vhodné pro rozvoj každého žáka (Zilcher & Svoboda, 2019).

3.1.3 Nevhodné přístupy k žákům s úzkostnou poruchou

Nevhodné chování a přístup pro žáky s úzkostnou poruchou na základní škole zahrnují faktory a situace, které mohou zhoršit jejich psychický stav nebo zvýšit úzkost. Tyto faktory by měly pedagogové a další školní pracovníci zohlednit při práci s úzkostnými žáky. Zde jsou některé hlavní chyby, které mohou ublížit. Nadměrný tlak na výkon jako je zdůrazňování výsledků a známek může zvýšit stres. Dále sem patří i soutěživé prostředí, kde je neúspěch trestán nebo kritizován, to považuji za zcela nevhodné. Pro některé žáky je veřejné vystupování velkým stresem, pokud musí mluvit před celou třídou nebo vystupovat bez přípravy může zvýšit úzkost, vést u takových žáků k panickému záchvatu, náhlé vyvolání žáka bez předchozího upozornění. Nepřiměřené kritizování od pedagogů před ostatními žáky nebo používání ironie. Pedagogové by se neměli zaměřovat na zdůrazňování chyb namísto podpory a povzbuzení. Dále pak nejasné nebo nepředvídatelné situace jako jsou časté změny v rozvrhu nebo neohlášené aktivity zvyšují úzkostnost u těchto žáků a také nedostatek struktury a jasně stanovená pravidla třídy. Pedagogové školy by neměli tolerovat šikanu nebo přehlížení vztahových problémů mezi spolužáky. V poslední řadě nerespektování potřeb žáků z hlediska zapojení se do kolektivu vlastním tempem. Prostředí třídy, které je hlučné a chaotické, může zvyšovat pocit neklidu (Langmeier & Matějček, 2011).

Příliš mnoho podnětů během výuky, například kombinace hlasitých zvuků a vizuálních materiálů je nevhodné. Neměly by se používat žádné tresty za neprojevení iniciativy nebo zlehčování úzkostných projevů žáků případně veřejné napomínání nebo ponižování. Učitelé by neměli ignorovat signály úzkosti u žáků a nezohlednění fyzických projevů jako jsou bolesti břicha, nadměrný pláč, bolest hlavy apod., které mohou být důsledkem úzkosti. Přehlížení potřeb těchto žáků, vede k rozvoji větších úzkostí a může vést i k diagnóze.

Zakazování přestávek na zklidnění příznaků nadměrných úzkostí, pro tyto žáky je zcela nevhodné a případné bagatelizování vede akorát k hlubším potížím u těchto žáků. Nevhodné chování a přístup k žákům s úzkostnou poruchou na základní škole zahrnují faktory a situace, které mohou zhoršit jejich psychický stav nebo zvýšit úzkost. Pedagogové a další školní pracovníci by měli tyto faktory zohlednit při práci s úzkostnými žáky, aby nedocházelo k prohlubování jejich obtíží. Níže jsou uvedeny hlavní chyby a nevhodné přístupy, které mohou těmto žákům ublížit.

Nadměrný tlak na výkon:

Jedním z nejčastějších problémů je nadměrný důraz na výkon, výsledky a známky. Pokud pedagogové zdůrazňují pouze akademické úspěchy a ignorují individuální potřeby žáka, může to vést ke zvýšenému stresu a pocitu neúspěchu. Soutěživé prostředí, kde je neúspěch trestán nebo kritizován, je pro žáky s úzkostnou poruchou nevhodné, protože zvyšuje jejich obavy ze selhání (Langmeier & Matějček, 2011). Tito žáci často potřebují více času na plnění úkolů nebo individuální přístup, který jim umožní pracovat vlastním tempem.

Veřejné vystupování bez přípravy:

Pro některé žáky je veřejné vystupování velkým zdrojem stresu. Pokud jsou nuceni mluvit před celou třídou nebo vystupovat bez předchozí přípravy, může to u nich vyvolat panický záchvat nebo jiné projevy silné úzkosti. Náhlé vyvolání žáka bez upozornění je proto nevhodné a může mít dlouhodobý negativní dopad na jeho sebevědomí. Učitelé by měli respektovat potřebu těchto žáků připravit se na situace, které vyžadují veřejné vystupování (Vágnerová, 2012).

Nepřiměřená kritika a ironie:

Kritizování před ostatními spolužáky nebo používání ironie může výrazně zhoršit psychický stav žáků s úzkostnou poruchou. Tito žáci jsou často velmi citliví na negativní zpětnou vazbu a mohou ji vnímat jako osobní selhání. Namísto zdůrazňování chyb by se pedagogové měli zaměřit na podporu a povzbuzení. Pozitivní zpětná vazba pomáhá budovat sebevědomí a zmírňuje obavy z neúspěchu (Pugnerová & Kvintová, 2016).

Nejasné nebo nepředvídatelné situace:

Časté změny v rozvrhu, neohlášené aktivity nebo nedostatek struktury ve výuce mohou u těchto žáků způsobit zvýšenou úzkostnost. Nepředvídatelné situace narušují jejich pocit bezpečí a jistoty. Pedagogové by měli zajistit jasná pravidla ve třídě a pravidelně informovat o případných změnách (Langmeier & Matějček, 2011). Strukturované prostředí pomáhá těmto žákům lépe zvládnout školní den.

Tolerování šikany:

Šikana nebo přehlížení vztahových problémů mezi spolužáky může mít devastující dopad na psychiku dítěte s úzkostnou poruchou. Pedagogové by měli aktivně řešit konflikty ve třídě a zajistit bezpečné prostředí pro všechny žáky. Ignorování těchto problémů může vést k prohlubování úzkosti a pocitu izolace (Říčan & Krejčířová, 2006).

Chaotické prostředí třídy:

Hlučné a chaotické prostředí může zvyšovat pocit neklidu u žáků s úzkostnou poruchou. Příliš mnoho podnětů během výuky – například kombinace hlasitých zvuků, vizuálních materiálů a interaktivních aktivit – může být pro tyto žáky přetěžující. Učitelé by měli dbát na to, aby výuka probíhala v klidném a strukturovaném prostředí (Vágnerová, 2012).

Bagatelizování úzkostných projevů:

Zlehčování úzkostných projevů nebo ignorování signálů úzkosti u žáků je závažnou chybou. Fyzické projevy jako bolesti břicha, nadměrný pláč nebo bolesti hlavy mohou být důsledkem psychického napětí. Pokud pedagogové tyto symptomy přehlížejí nebo zakazují přestávky na zklidnění, mohou přispět k prohlubování obtíží těchto dětí (Langmeier & Matějček, 2011). Je důležité brát tyto signály vážně a nabídnout vhodnou podporu.

Nerespektování individuálních potřeb:

Každý žák s úzkostnou poruchou má specifické potřeby, které je třeba respektovat. Například zapojení do kolektivu vlastním tempem je klíčové pro jejich adaptaci ve třídě. Nerespektování těchto potřeb může vést k pocitu selhání nebo izolace (Pugnerová & Kvintová, 2016). Pedagogové by měli vytvářet inkluzivní prostředí, které podporuje spolupráci místo soutěživosti.

Nevhodné chování k žákům s úzkostnou poruchou může mít závažné důsledky pro jejich psychický stav i školní výsledky. Pedagogové by si měli být vědomi faktorů, které mohou zvyšovat stres těchto žáků, a snažit se jim vyhýbat. Klíčem k efektivní práci s těmito žáky je respektující přístup, strukturované prostředí a podpora individuálních potřeb.

3.2 RVP ZV ve vztahu k duševnímu zdraví

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) obsahuje tematický okruh „Člověk, jeho zdraví a bezpečí“, který je klíčový pro rozvoj povědomí o zdravém životním stylu a prevenci nemocí. Tento okruh je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a zahrnuje široké spektrum témat, která propojují fyzické, psychické i sociální aspekty zdraví (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2024).

Podle RVP ZV je cílem tohoto tematického okruhu rozvíjet u žáků schopnost vnímat zdraví jako stav bio-psycho-sociální rovnováhy. Žáci se postupně seznamují s tím, jak se člověk vyvíjí a mění od narození do dospělosti, co je vhodné a nevhodné z hlediska denního režimu, hygieny, výživy i mezilidských vztahů. Dále získávají základní poučení o nemocech, zdravotní prevenci a dovednostech první pomoci. Významnou součástí je také osvojení pravidel bezpečného chování a vzájemné pomoci v různých životních situacích, včetně mimořádných událostí (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2024, s. 73–74).

Tento tematický okruh tedy zahrnuje nejen fyzické zdraví, ale také psychickou pohodu žáků. V kontextu duševního zdraví lze zdůraznit význam prevence stresu, podpory psychohygieny a rozvoje dovedností ke zvládání zátěžových situací.

3.2.1 Prevence v oblasti duševního zdraví

Prevence v oblasti duševního zdraví je soubor opatření a zásad, které napomáhají udržet psychickou pohodu. Jejím cílem je prevence duševních poruch, stresu a vyhoření, stejně jako podpora celkové psychické odolnosti. Hlavní oblasti psychohygieny jsou organizace času a denní režim, pravidelný spánek a rovnováha mezi učením a odpočinek. Naučit se stanovovat si realistické cíle učit žáky již od dětství. Žákům samozřejmě prospívá pravidelně se hýbat jako je sport, procházky a jóga. Vyvážená strava ovoce a zelenina by neměla chybět. Omezit

stimulanty jako jsou tablety, mobily, počítačové hry. Duševní relaxace vhodná pro všechny žáky meditace, mindfulness, dechová cvičení arteterapie.

Dýchání je důležité nejen pro život, ale i pro relaxaci. Správné dýchání může zlepšit a trénovat fungování plic, zlepšit kardiovaskulární reakce zvýšit okysličení krve a zklidnit emoce. Dechová cvičení by se měla provozovat na klidném, tichém místě, kde lze minimalizovat rušivé podněty z okolí. Dechová cvičení představují základ pro další techniky redukce stresu. Relaxační cvičení je založeno na předpokladu vzájemného ovlivňování tří faktorů, a to psychické tenze funkčního stavu a vegetativní nervové soustavy a napětí svalstva. V Evropě je často používána metoda tzv. Schultzův autogenní trénink, který se skládá z šesti postupně nacvičovaných kroků navazování tíhy, tepla, koncentrace na srdeční činnost, dech, břišní oblast a hlavu (Pugnerová & Kvintová, 2016, s. 178).

Neměl by chybět ani čas věnovaný zájmům a koníčkům. Poté budování kvalitních vztahů a podpora blízkých. Snaha otevřené komunikace o pocitech a problémech s blízkými lidmi. Nezbytnou součástí kvality života je i práce s emocemi a rozvoj schopnosti zvládat stres. Snažit se překonávat své strachy. Vyhýbat se nevhodných prostředí a konfliktům. A v neposlední řadě pracovat na sebepoznávání a rozvoji sebereflexe a práce na osobním růstu. Pokud jsou stavy nezvladatelné, je dobré vyhledat odborné pomoc.

3.2.2 Psychohygiena

Je důležitá v každodenním životě, protože přispívá k lepší kvalitě života, zvyšuje výkonnost a odolnost vůči náročným situacím. Její principy jsou univerzální a lze je přizpůsobit individuálním potřebám každého. K sebepoznávání a vzájemnému poznávání patří: sebeidentifikace, sebevědomí, sebeuvědomění, sebeúcta, dále rozvíjí strategie práce s překážkami a tlakem okolí, rozvoj vůle, sebeovládání a odolnost, citlivost k vlastním potřebám a potřebám druhých, znalost vlastních hranic (tělesných i psychických), zaměřuje se na ohleduplné a podporující vzájemné vztahy, empatii a vzájemnou pomoc a spolupráci vedoucí k všestranné pohodě v režimu školy i v životě mimo školu, rozvíjí digitální hygienu atd (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2024). Podpora psychohygieny ve škole může hrát zásadní roli při podpoře psychohygieny žáků tím, že vytvoří příznivé prostředí pro jejich duševní rozvoj.

- Bezpečné prostředí: Škola by měla být místem bez šikany nebo jiných forem sociálního tlaku.
- Podpora učitelů: Pedagogové by měli být proškoleni v oblasti prevence duševních poruch a podpory psychohygieny.
- Programy na podporu duševního zdraví: Školy mohou organizovat workshopy nebo besedy zaměřené na zvládání stresu či rozvoj sociálních dovedností.

Duševní zdraví je nedílnou součástí celkového zdraví a kvality života každého jednotlivce, včetně dětí a dospívajících. Školní prostředí hraje klíčovou roli v podpoře duševního zdraví, a to nejen prostřednictvím vzdělávacího obsahu, ale také prostřednictvím prevence a podpory psychohygieny. Téma duševního zdraví je proto relevantní i v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který zahrnuje prvky zaměřené na zdravý životní styl, bezpečí a prevenci. Tato kapitola se zaměřuje na propojení RVP ZV s podporou duševního zdraví žáků a na konkrétní opatření, která mohou být v tomto kontextu realizována.

Prevence duševních poruch je souborem opatření zaměřených na udržení psychické pohody a podporu celkové psychické odolnosti. V rámci školního prostředí může být prevence realizována prostřednictvím několika klíčových oblastí: (Burdick, 2019).

Pravidelný režim podporuje stabilitu a snižuje stresové faktory. Žáci by měli být vedeni k plánování svého času tak, aby měli dostatek prostoru nejen na učení, ale také na odpočinek a volnočasové aktivity. Učitelé mohou do výuky zařadit aktivity zaměřené na organizaci času (time management) nebo stanovování realistických cílů.

Fyzická aktivita má pozitivní vliv na psychickou pohodu. Školy by měly podporovat pravidelný pohyb žáků formou tělesné výchovy nebo volnočasových sportovních aktivit. Mezi vhodné aktivity patří například jóga nebo relaxační cvičení.

Správná výživa hraje důležitou roli ve fungování mozku i celkovém psychickém stavu. Školy mohou podporovat zdravé stravovací návyky prostřednictvím školních jídelen nebo osvětových programů zaměřených na výživu.

Nadměrné používání mobilních telefonů nebo počítačových her může přispět k psychickému vyčerpání. Je proto důležité vést žáky k vyváženému využívání technologií.

Relaxační techniky jako meditace, mindfulness nebo dechová cvičení mohou pomoci žákům zvládat stresové situace. Dechová cvičení jsou jednoduchým nástrojem pro redukci stresu – správné dýchání zlepšuje okysličení krve, uklidňuje nervovou soustavu a zvyšuje schopnost koncentrace.

3.2.3 Vhodné přístupy k žákům s úzkostnou poruchou

Pro žáky bychom měli vytvořit bezpečné a předvídatelné prostředí. Poskytovat jasnou a srozumitelnou zpětnou vazbu. Nabídnout individuální přístup a podporu. Spolupracovat s rodinou a školním psychologem na řešení konkrétních potřeb žáků. Tímto přístupem lze minimalizovat stresové situace a podpořit žáky s úzkostnou poruchou v jejich rozvoji.

Žáci s úzkostnou poruchou potřebují specifický přístup, který zohledňuje jejich psychické potřeby a podporuje jejich vzdělávací i sociální rozvoj. Úzkostné poruchy, jako je například generalizovaná úzkostná porucha (GAD), mohou ovlivňovat schopnost soustředění, výkon při testech, interakci se spolužáky a celkový pocit bezpečí ve školním prostředí. Následující přístupy jsou klíčové pro efektivní práci s těmito žáky.

Jedním z nejdůležitějších aspektů práce s žáky s úzkostnou poruchou je vytvoření bezpečného a předvídatelného prostředí. Tito žáci často trpí strachem z neznámých situací nebo z neúspěchu, což může vést ke zvýšené míře stresu. Učitelé by měli zajistit:

- Jasnou strukturu hodin: Žáci by měli vědět, co se bude během vyučování dít, jaké aktivity je čekají a jaký bude jejich průběh. Například může být užitečné začít hodinu krátkým přehledem programu.
- Pravidelnost a rutina: Stabilní režim ve škole pomáhá žákům cítit se jistěji. Například pravidelný systém zadávání domácích úkolů nebo hodnocení může snížit jejich obavy.
- Minimalizace nečekaných změn: Pokud je nutné změnit plán hodiny nebo aktivity, je vhodné žáka předem informovat.

Předvídatelné prostředí umožňuje žákovi soustředit se na učení místo na obavy z neznámého. Důležitým prvkem je také fyzické prostředí – třída by měla být klidná, bez nadměrného hluku či rušivých podnětů.

Žáci s úzkostnou poruchou často potřebují jasnou, srozumitelnou a pozitivní zpětnou vazbu, která jim pomůže pochopit jejich pokroky a zároveň minimalizuje strach ze selhání. Učitelé by měli:

- Poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu: Místo kritiky se zaměřte na povzbuzení a návrhy na zlepšení. Například: „Tvé řešení bylo velmi zajímavé, příště můžeš zkusit ještě více rozvinout tuto myšlenku."
- Oceňovat snahu: Učitelé by měli zdůrazňovat úsilí žáka spíše než výsledky. To pomáhá budovat sebevědomí a zmírňuje tlak na výkon.
- Vyhnout se veřejnému hodnocení: Někteří žáci mohou mít strach z hodnocení před celou třídou. Je vhodnější poskytovat zpětnou vazbu individuálně.

Pozitivní zpětná vazba motivuje žáky k dalšímu učení a zároveň jim pomáhá zvládnout obavy z chyb nebo nedokonalosti (Čapek, 2010).

Ráda bych také přidala pár praktických tipů ve formě knih určené pro úzkostné žáky, ale také pro rodiče a učitele, kteří mají ve škole žáka/ žáky s ÚP, může jim to třeba pomoci při práci s takovým žákem nebo jen pro inspiraci. Případně i pro ně samotné, pokud mají potíže s úzkostí. Lze zařadit práci s těmito knihami do výuky.

Budíková, K., & kol. (2022). Základy duševní hygieny. Praha: Portál.

Baruch-Feldman, C., & Comizio, J. (2024). Tohle zvládnu! Praktický průvodce zvládáním stresu pro děti. Brno: CPress.

Davidsonová, J. (2024). KBT pracovní kniha pro děti: Jak zvládat úzkost a stres. Praha: Grada.

Tolimatová, E. (2019). Vykročte z úzkosti: Praktické kroky k překonání strachu. Bratislava: Ikar.

Gillihan, S. J. (2016). Přeuč svůj mozek: Jak překonat úzkost pomocí kognitivně-behaviorální terapie. Praha: Portál.

3.2.4 Individuální přístup

Každý žák s úzkostnou poruchou má specifické potřeby, které je třeba respektovat. Individuální přístup zahrnuje: Úpravu požadavků: Některým žákům může pomoci snížení objemu práce nebo prodloužení času na splnění úkolů. Dále pak Alternativní formy hodnocení, takže pokud má žák strach z ústního projevu před třídou, je možné nabídnout písemné formy prezentace nebo individuální konzultace.

Flexibilita při testech: Žákům lze nabídnout možnost psát testy v klidném prostředí mimo třídu nebo prodloužit časový limit. Individuální přístup umožňuje učiteli reagovat na konkrétní potřeby žáků a zároveň podporuje jeho zapojení do vzdělávacího procesu. Spolupráce s rodina hraje klíčovou roli v podpoře dítěte s úzkostnou poruchou. Spolupráce mezi učitelem, rodiči a školním psychologem je nezbytná pro vytvoření komplexního plánu podpory. Doporučení zahrnují pravidelnou komunikaci to znamená, že učitelé by měli informovat rodiče o pokrocích dítěte i o případných problémech. Rodiče mohou být zapojeni do nácviku relaxačních technik nebo do podpory dítěte při domácím učení (Helus, 2015).

Rodina může zajistit psychologickou péči nebo terapeutické aktivity, které mohou žákům pomoci lépe zvládat úzkost. Spolupráce s rodinou umožňuje sladit školní a domácí podporu žáků, což vede k lepším výsledkům.

Školní psycholog hraje klíčovou roli v práci s žáky s úzkostnou poruchou, zejména prostřednictvím diagnostiky, která umožňuje identifikovat příznaky úzkosti a navrhnout adekvátní intervence. Součástí jeho činnosti je také podpora učitelů, kterým poskytuje odborná doporučení a strategie pro práci s konkrétním žákem. V některých případech školní psycholog pracuje nejen s jednotlivcem, ale i se třídním kolektivem. Spolupráce mezi učitelem a psychologem je klíčová pro efektivní podporu žáka.

Minimalizace stresových situací:

Stresové situace mohou výrazně zhoršit projevy úzkosti u žáků, kdy je lepší vyhnout se soutěživým aktivitám, které mohou způsobit tlak na výkon a zvýšit úzkostnost.

Vhodné je například nabídnout relaxační techniky (hluboké dýchání nebo krátké přestávky během výuky). Poskytovat jasné instrukce k zadání úkolů, aby se minimalizovala nejistota.

Žákům lze také nabídnout „bezpečný prostor“ ve škole, kam se může uchýlit v případě zvýšeného stresu (např. školní knihovna) (Burdick, 2019).

4 Podpora mimo školu spolupráce se ŠPZ

Podpora mimo školu je nesmírně důležitá a neměla by být opomíjena. Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., který ŠPZ definuje jako klíčové partnery škol při naplňování podpůrných opatření. Školní poradenská zařízení, kam patří: pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

a speciálně pedagogická centra (SPC). V PPP se neprovádí diagnostika úzkostných poruch, ale může poskytnout poradenství rodičům dětí s úzkostnou poruchou a doporučit další odborníky jako je například pedopsychiatr nebo klinický psycholog pomocí podrobných rozhovorů, pozorování chování a standardizovaných diagnostických nástrojů např. dotazník SCARED nebo GAD-7 (Pugnerová, 2019).

Podpůrná opatření pro žáky s úzkostnými poruchami vycházejí z právních norem, diagnostických závěrů a pedagogicko – psychologických doporučení. Žáci s diagnostikovanou úzkostnou poruchou mají nárok na podpůrná opatření ve škole, většinou dostanou toto doporučení ze školského poradenského zařízení.

Doporučení školského poradenského zařízení pro školy:

- Individuální přístup: kam patří úprava učebních metod (opakování instrukcí, vizuální podpora) a flexibilní termíny pro odevzdávání úkolů a písemné práce.
- Organizační opatření: zřízení relaxační zóny pro relaxaci během přestávek možnost krátkých přestávek.
- Komunikace a podpora: pravidelné schůzky mezi žákem a učitelem a školení pedagogů v rozpoznávání signálů úzkosti.
- Spolupráce s rodinou: koordinovaný postup mezi školou, rodiči a terapeuty a sdílet případné změny v chování žáků.

Pro žáky s výraznými projevy GAD poradna často doporučuje vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP), s možnostmi úprav pro jejich vzdělávání.

4.1 Podpora mimo resort školství

Mimo resort školství je vhodné navštívit klinického psychologa, popřípadě pedopsychiatra kteří jsou odborníci specializovaní na duševní zdraví. Specializují se na diagnostiku a léčbu duševních poruch. Zatímco pedopsychiatr předepisuje medikaci, klinický psycholog se specializuje na diagnostiku, terapii a prevenci duševních poruch a potíží. Diagnostické metody zahrnují opět klinické metody pozorování, rozhovor, anamnéza. Testové metody, kde je dobré zmínit test inteligence, paměti a pozornosti. Vhodné terapii se budu věnovat v další podkapitole. Podpora mimo resort školství je klíčová pro komplexní péči o děti a dospívající s duševními obtížemi. Školní prostředí sice hraje důležitou roli v prevenci a

podpoře duševního zdraví, avšak některé situace a problémy vyžadují odbornou intervenci, kterou mohou poskytnout specialisté mimo vzdělávací systém. Mezi nejčastěji doporučované odborníky patří klinický psycholog a pedopsychiatr, kteří se specializují na diagnostiku, léčbu a prevenci duševních poruch.

Klinický psycholog je odborník zaměřený na diagnostiku, terapii a prevenci duševních poruch u dětí i dospělých. Jeho práce zahrnuje široké spektrum činností, které pomáhají identifikovat a řešit psychické obtíže dítěte. Klinický psycholog využívá různé diagnostické metody, mezi které patří např. sledování chování žáků v různých situacích (např. v interakci s rodiči nebo vrstevníky). Další metoda je rozhovor, který umožňuje získat podrobné informace o obtížích žáka z jeho vlastního pohledu i z pohledu rodičů. Anamnéza zahrnuje sběr informací o vývoji žáků, rodinném prostředí a předchozích zkušenostech (Vágnerová, 2012).

Testové metody jako jsou testy inteligence pomáhají zhodnotit kognitivní schopnosti žáka (např. Wechslerova inteligenční škála). Testy paměti a pozornosti slouží k identifikaci problémů v oblasti koncentrace nebo zpracování informací. Projektivní metody například Rorschachův test nebo kresba postavy mohou odhalit hlubší emoční problémy (Říčan & Krejčířová, 2006).

Klinický psycholog se zaměřuje nejen na diagnostiku, ale také na terapii a prevenci. Terapie může být individuální, skupinová nebo rodinná a často zahrnuje techniky zaměřené na zvládání úzkosti, stresu či rozvoj sociálních dovedností (Pugnerová & Kvintová, 2016).

Pedopsychiatr je lékař specializovaný na diagnostiku a léčbu duševních poruch u dětí a dospívajících. Na rozdíl od klinického psychologa má pedopsychiatr oprávnění předepisovat medikaci, což je klíčové zejména u závažnějších forem duševních poruch.

Medikace může být důležitým doplňkem psychoterapie, zejména pokud symptomy výrazně ovlivňují každodenní fungování žáků. Pedopsychiatr však vždy spolupracuje s dalšími odborníky (např. klinickými psychology, školními psychology nebo speciálními pedagogy) na vytvoření komplexního plánu péče.

Spolupráce mezi odborníky je klíčová. Efektivní podpora mimo resort školství často vyžaduje spolupráci mezi různými odborníky. Klinický psycholog a pedopsychiatr úzce spolupracují při stanovování diagnózy i při plánování léčby. Například klinický psycholog může provést podrobnou diagnostiku pomocí testových metod a následně doporučit konzultaci s pedopsychiatrem v případech, kdy je nutné zvážit farmakoterapii.

Dalšími důležitými partnery v péči o duševní zdraví žáků jsou rodiče, kteří hrají klíčovou roli, jak uvádí Zilcher a Svoboda (2019). Školní psycholog nebo speciální pedagog mohou poskytovat podporu přímo ve škole a zároveň koordinovat spolupráci s externími odborníky.

Další specialisté jako jsou např. logopedi nebo ergoterapeuti mohou být zapojeni v případech specifických potřeb žáků.

Diagnostika prováděná klinickým psychologem nebo pedopsychiatrem je klíčová pro pochopení příčin obtíží žáků a pro stanovení vhodného terapeutického postupu. Díky podrobnému vyšetření lze například odlišit projevy úzkosti od jiných poruch (např. ADHD nebo specifických poruch učení) a navrhnout cílenou intervenci.

Diagnostika zahrnuje nejen hodnocení aktuálního stavu dítěte, ale také identifikaci rizikových faktorů (např. rodinné konflikty, šikana ve škole) a ochranných faktorů (např. podpůrné rodinné prostředí). Tímto způsobem lze vytvořit komplexní plán péče zaměřený na potřeby konkrétního dítěte (Říčan & Krejčířová, 2006). Podpora mimo resort školství je nezbytnou součástí péče o žáky s duševními obtížemi. Klinický psycholog i pedopsychiatr hrají klíčovou roli při diagnostice, léčbě i prevenci duševních poruch. Jejich spolupráce se školním prostředím, rodinou a dalšími odborníky umožňuje vytvořit komplexní systém podpory, který přispívá k celkovému rozvoji žáků.

Obrázek č. 3 podpůrná síť žáka s duševním onemocněním ilustrace: Pavel Botka (2016) (Nadace pro vzdělávání žáků s duševním onemocněním).

5 Možnosti léčby a terapie

Kognitivně-behaviorální terapie (KBT) patří v současné době mezi nejpoužívanější a nejúčinnější psychoterapeutické přístupy. „*Kognitivně-behaviorální terapie poskytuje dětem nástroje pro zvládání stresu a změnu negativních myšlenkových vzorců.*“ (Chu & Pimentel, 2023, s. 45). Tento směr vznikl v druhé polovině 20. století spojením kognitivní a behaviorální terapie. Zatímco původní behaviorální terapie se zaměřovala na proces učení a jeho aplikaci při léčbě, KBT rozšířila tento přístup o práci s myšlenkovými postupy, názory a postoji, které ovlivňují chování a emoce (Davidsonová, 2024). Základním předpokladem KBT je, že změna myšlení může vést ke změně chování a naopak.

KBT propojuje dvě hlavní složky – kognitivní a behaviorální.

Kognitivní složka se zaměřuje na identifikaci a změnu negativních myšlenkových vzorců, tzv. kognitivních zkreslení. Zkreslené myšlenky mohou způsobovat emoční problémy, jako jsou úzkosti nebo deprese. Terapie pomáhá klientům tyto vzorce rozpoznat a nahradit je realistickými a pozitivnějšími myšlenkami.

Behaviorální složka pracuje s naučenými vzorci chování, které lze pomocí specifických technik upravit nebo přeučit. Mezi často používané techniky patří například expoziční terapie, která postupně vystavuje klienta situacím vyvolávajícím úzkost, aby se naučil zvládat své obavy.

Tento terapeutický přístup je vhodný pro široké spektrum psychických obtíží, včetně úzkostných poruch, depresí či posttraumatické stresové poruchy. Jeho efektivita je podložena řadou vědeckých výzkumů (Krause et al., 2024).

5.1.1 Účinnost KBT

Účinnost kognitivně-behaviorální terapie se liší v závislosti na konkrétním problému, definici terapeutického úspěchu i kvalitě provedených studií. Například jedna z nejnovějších zahraničních studií uvádí, že u dětí s úzkostnými poruchami dosahovala remise po více než dvou letech 63,64 %, přičemž zlepšení bylo stabilní i po delším období (Krause et al., 2024). Tyto výsledky potvrzují dlouhodobou účinnost KBT při práci s žáky trpícími úzkostmi.

Je však důležité zdůraznit, že výsledky terapie mohou být ovlivněny několika faktory. Mezi ně patří kvalita terapeuta, motivace klienta ke změně a přesné definování terapeutického cíle.

KBT by měla být vždy vedena zkušeným a školeným psychoterapeutem, který dokáže přizpůsobit terapeutické metody individuálním potřebám žáků (Ocisková & Praško, 2017).

OBR. Č. 4 Proces fungování KBT

Další možností jsou farmaceutika, které předepisuje pedopsychiatr. Farmakologická léčba generalizované úzkostné poruchy (GAD) u žáků je často součástí komplexního přístupu, který zahrnuje také psychoterapii a podpůrná opatření ve školním prostředí. Léky jsou obvykle předepisovány v případech středně těžkých až těžkých forem GAD, kdy samotná psychoterapie nepřináší dostatečné výsledky. „*Farmakoterapie je u dětí s úzkostnými poruchami indikována pouze v případech, kdy psychoterapie nepřináší dostatečný efekt.*“ (Vágnerová, 2021, s. 245)

6 Efektivní komunikace

Tuto kapitolu zařazuji proto, že kvalitní komunikace umožňuje vytvořit jednotný přístup k podpoře žáka, zajišťuje výměnu důležitých informací mezi školou a rodinou a přispívá k budování důvěry mezi všemi zúčastněnými stranami. Dále umožňuje efektivnější řešení problémů, které mohou nastat během vzdělávání, a podporuje zapojení rodičů do vzdělávacího procesu jejich dítěte. V kontextu práce s žáky s úzkostnou poruchou je komunikace klíčová pro sladění podpůrných opatření a vytvoření bezpečného prostředí jak ve škole, tak doma. Efektivní komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči tvoří základ úspěšného vzdělávacího procesu. Tato trojstranná interakce podporuje školní výkony, posiluje sociální dovednosti žáků a vytváří důvěru mezi všemi zúčastněnými stranami. Klíčovými aspekty komunikace ve vzdělávání je důvěra a otevřenost. To, že je ke spolupráci důležitá komunikace, potvrzuje např. Průcha (2001, s. 303), který uvádí, že pro partnerství mezi školou a rodinou dítěte je důležitá ochota komunikovat, vzájemná otevřenost a informovanost. Rodina a způsoby jejího fungovaní hrají významnou roli při komunikaci s učitelem. *„V případě, že hodnotový systém rodiny a školy je odlišný, může se škola stát místem konfrontace.“* (Šulová a kol. 2014, s. 132)

Učitel by se proto měl snažit s rodiči efektivně komunikovat a při komunikaci získávat informace o rodinném prostředí žáka. Jen tak může včas reagovat na případné negativní vlivy v rodině, které by mohly ovlivňovat školní prospěch žáka, i jeho psychický a fyzický stav. Komunikace, která je vnímána jako podporující suportivní (podpůrný, vstřícný, pečující typ) ke klimatu ve třídě podle Čapka (2010):

- Přátelská. Je optimistická a podporující, zbavená ironie a sarkasmů. Komunikace žáků je podporována pozitivní zpětnou vazbou učitele, která rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Získává si jejich důvěru a přenáší na ně vědomí, že nebude nepřátelský při jejich chybě nebo nedostatcích.
- Nestresující. Žák není netrpělivým pedagogem přerušován a nikdo za něj nedokončuje věty. Stejně tak není jeho odpověď sarkasticky či ironicky komentována nebo jinak snižována.
- Svobodná. Učitel/ka nereguluje komunikaci pouze striktně jako výslech, nevynucuje si jen stručné a správné odpovědi na své otázky. Každý názor je považován za

legitimní, všichni mají právo na vyjádření a slušnou odpověď. Učitel ponechává žákům přiměřený prostor na jejich vyjádření.

- Korigovaná. Každá komunikace má svá pravidla, která slouží svým účastníkům. Nelze se překřikovat, rušit se nebo používat nevhodné či vulgární výrazy. Jestliže je určeno, jak má vypadat prezentace, doba jejího trvání, nebo je určen mluvčí za celý tým, měla by být tato pravidla dodržována.
- Vyvážená. Názor každého má svoji váhu, nikdo není upřednostňován. Učitel/ka se obrací na všechny své žáky. Jestliže je někdo komunikačně zdatnější, asertivnější nebo pohotovější, učitel/ka tento aspekt vyvažuje a dává prostor i druhým.
- Zajímavá. Komunikace by měla být pro děti aktivizující, zábavná a podněcující k vyjádření, ne suchá, nudná a nepodnětná. Měl by v ní být obsažen i humor, nejen ten učitelský, ale i žákovský, který zlepšuje náladu a podporuje týmového ducha, soudržnost třídy a spokojenost žáků.
- Nepovýšená. Je pochopitelné, že učitel/ka vede komunikaci ve třídě, potvrzuje její pravidla, nabízí její témata, avšak měl/a by využívat každou příležitost, která mu umožní upozadit se a odlehčit své mocenské pozice. Tím se žáci v komunikaci „osmělí“ a mají k ní více prostoru. Sebehodnocení žáků, metody vzájemného učení, komunitní kruh, to vše jsou jedny z mnoha příkladů, kdy se komunikace může „narovnat“, zrovnoprávnit všechny její účastníky.
- Nemanipulující. Učitel/ka by se měl/a vyvarovat citových, vynucujících si výlevů a indoktrinace žáků svými vlastními postoji. Sám/a by je měl/a vést k dovednosti si takové postoje vytvořit, umět je vyložit, obhájit a respektovat u druhých. Neměl/a by zneužívat svou intelektuální převahu.
- Rovná. Učitel/ka by neměl/a lhát, vymlouvat se a mlžit. Teprve potom může to samé vyžadovat i po žácích.

Pokud je komunikace vedena ve třídním suportivním klimatu, umožňuje kvalitnější výuku, lepé se řeší problémové situace a jsou voleny vhodné výchovné způsoby.

6.1.1 Dotazník komunikačního klimatu třídy

Komunikaci lze měřit pomocí dotazníku komunikačního klimatu třídy CCQ, kterou u nás uvedl Lašek (2001). Je to nástroj (dotazník), který umožňuje poskytnutí objektivního pohledu na naši komunikaci ve třídě.

Rozdíl mezi komunikací suportivní a defenzivní:

Zatímco komunikace vedena suportivním přístupem obsahuje zřetelné, konkrétní a přesné tvrzení, je tedy věcná, podporuje kooperaci a její nejpodstatnější složkou komunikace je spontánnost, je to tedy důležitý základ otevřené a upřímné komunikace a empatie v komunikaci. Rovnost všech v komunikaci je tedy zásadní potřebou a je důležité ji poskytovat všem žákům nejen s GAD, ptát se jich na jejich názory a myšlenky, a směřovat je k pestré komunikaci, jejíž důležitou součástí je odlišnost názorů a umění tuto odlišnost akceptovat (Čapek, 2010). Reflektuje naše pocity a myšlenky a přináší zájem a pochopení.

Defenzivní přístup na klima třídy v komunikaci může být zaměřený na manipulaci, nezájem a nadřazenost. Defenzivní klima, které vzniká v důsledku dominantního chování učitele nebo žáka, může mít negativní dopad na submisivní žáky. Tito žáci se často cítí ohroženi a snaží se bránit své „já“ prostřednictvím různých obranných reakcí, které jim pomáhají vyrovnat se se zátěžovou situací. Obranné reakce mohou zahrnovat podvádění, lhaní nebo vytváření aliancí vůči dominantnímu učiteli či spolužákovi.

Tyto strategie jsou pro žáky způsobem, jak si chránit svou psychickou integritu v prostředí, které vnímají jako nepřátelské. Submisivní žáci si často nechávají své názory pro sebe, aby se vyhnuli konfliktům nebo negativním reakcím ze strany učitele či kolektivu. V některých případech mohou dokonce začít útočit na kladné stránky učitele, například na jeho vstřícnost nebo ochotu pomoci. Tímto způsobem se snaží získat výhody nebo zmírnit tlak, kterému jsou vystaveni. Další strategií může být podlézání nebo přehnané snahy o zalíbení, což však dlouhodobě nepřispívá k pozitivnímu klimatu ve třídě.

Pro učitele je zásadní rozpoznat projevy defenzivního chování u žáků a zaměřit se na zlepšení klimatu ve třídě. Doporučuje se pravidelně ověřovat stav třídního klimatu pomocí nástrojů, jako je například dotazník CCQ. Tento nástroj umožňuje identifikovat problematické oblasti v komunikaci a v interakcích mezi žáky, i mezi učiteli a žáky. Na základě získaných výsledků může učitel přizpůsobit své pedagogické postupy tak, aby vytvořil bezpečné a podporující prostředí pro všechny žáky (Čapek, 2010).

6.2 Kooperace mezi žáky, učitelem a asistentem pedagoga

Efektivní kooperace mezi žáky s generalizovanou úzkostnou poruchou (GAD), učitelem a asistentem pedagoga vyžaduje systémový přístup založený na jasném rozdělení kompetencí, pravidelné komunikaci a individualizovaných podpůrných strategiích. Klíčovým aspektem spolupráce je určitý organizační rámec, tedy role v týmu.

Učitel řídí výuku, plánuje úpravy pro žáky s GAD, garantuje vzdělávací výstupy. Asistent pedagoga poskytuje operativní podporu, tedy například redukuje stresové faktory, pomáhá s organizací práce a intervenuje při úzkostných projevech. Žáci aktivně spolupracují na stanovení vlastních cílů a postupném osamostatňování (kolektiv autorů NPI ČR, 2018).

Tabulka č.1 Modely práce učitele a asistenta pedagoga

Aktivita	Učitel	Asistent pedagoga
Výklad látky	Vede výuku pro celou třídu	Pomáhá žákům s porozuměním
Samostatná práce	Monitoruje třídu	Individuálně podporuje žáky
Relaxační techniky	Začleňuje do programu hodiny	Provádí s žáky dané techniky

Pro podporu žáka s generalizovanou úzkostnou poruchou se navrhuje kombinace organizačních, pedagogických a psychosociálních strategií. Denní 15 – 20minutové konzultace mezi pedagogem a asistentem slouží k plánování úkolů a reflexi výukového procesu. Klíčové je společně připravovat hodiny s důrazem na: úpravu pracovních listů (zkracování textů, doplňování vizuálních podpor), předvídatelné časové rozvržení aktivit a vytvoření bezpečné relaxační zóny ve třídě.

Ve výuce se osvědčuje:

- Systematické používání piktogramů a časových os pro orientaci v programu dne.
- Zařazování 2 – 3minutových pohybových přestávek každých 20 – 30 minut.
- Rozdělení komplexních úkolů na dílčí kroky s okamžitou zpětnou vazbou.
- Parafrázování učebních instrukcí pomocí jednoduchých jazykových struktur.

Pro emoční regulaci se navrhuje využívat kartičky se sebeinstrukcemi ("Zhluboka dýchej", "Požádej o pomoc") a nácvik relaxačních technik v krizových situacích. Důležitou roli hraje trojstranná komunikace mezi školou, rodiči a žákem pro udržení konzistentního přístupu (Burdick, 2019).

Hodnocení efektivity se opírá o měření frekvence úzkostných epizod během výukových bloků, analýzu míry samostatnosti při plnění zadaných úkolů a monitorováním zapojení úzkostných žáků do skupinových aktivit. Dlouhodobým cílem je postupná redukce přímé asistentovy podpory a posilování autonomie žáka prostřednictvím nacvičených strategií zvládání úzkosti. Klíčová je přitom pravidelná revize nastavených opatření v 6týdenních intervalech (kolektiv autorů NPI ČR, 2018).

Tabulka č.2 Rizikové faktory ve škole a jejich řešení

Problém	Řešení
Přetížení asistenta	Rotace úkolů v rámci týmu
Konfliktní očekávání rodičů	Pravidelné tripartitní schůzky
Nejednotný přístup pedagogů	Tvorba společného metodického manuálu

Závěrem je dobré zmínit, že hlavním klíčem k úspěchu je vytvoření „sehraného týmu", kde učitel vede výuku, asistent poskytuje individualizovanou podporu a žák aktivně spolupracuje na svém rozvoji. Systematické plánování, pružná reakce na měnící se potřeby žáka a spolupráce jsou nezbytnými podmínkami pro dosažení vzdělávacích cílů žáků s GAD (Zapojmevšechny, 2021).

7 Cíl a design výzkumu

Cílem praktické části diplomové práce bylo popsat inkluzi žáka s GAD na prvním stupni ZŠ a na základě toho formulovat doporučení pro tyto žáky. Cíl je rozdělen do dvou dílčích cílů. První se týká připravenosti učitelů před příchodem žáka s GAD do třídy. Na základě dat z dotazníkového šetření je popsána míra informovanosti učitelů prvního stupně ZŠ o žácích s úzkostnou poruchou. Pro účely kvantitativní roviny sběru dat byl vytvořen nestandardizovaný dotazník. Výzkumná otázka byla:

VO1: Jaká je informovanost mezi třídními učiteli 1. stupně o žácích s diagnostikovanou úzkostnou poruchou?

Dotazník byl zčásti tvořen otevřenými otázkami a otázkami s možností výběru odpovědí. Byl navržen pro účely diplomové práce a jeho vyplnění bylo anonymní, aby byla zajištěna ochrana osobních údajů v souladu s pravidly GDPR. Cílem dotazníku bylo získat relevantní informace od třídních učitelů prvního stupně základních škol, které se týkaly jejich zkušeností, povědomí a přístupů k práci se žáky s generalizovanou úzkostnou poruchou (GAD). Otázky byly formulovány tak, aby poskytly co nejširší pohled na danou problematiku. Otevřené otázky umožnily respondentům vyjádřit své názory, zkušenosti a doporučení bez omezení výběrem předem daných odpovědí. Naopak uzavřené otázky s možností výběru odpovědí byly zaměřeny na získání konkrétních dat, která byla následně analyzována za účelem identifikace trendů a společných přístupů v práci s žáky s GAD.

Dotazník zahrnoval například otázky týkající se reakce učitelů na panické ataky:

- Jaké je Vaše pohlaví?
- Jaká je Vaše věková kategorie?
- Kolik let učíte?
- Je ve Vaší třídě žák s diagnostikovanou úzkostnou poruchou, nebo jste se s ním již setkal/a?
- Jaký je celkový počet žáků ve Vaší třídě?
- Jaké techniky pro žáky s diagnostikovanou úzkostnou poruchou znáte?

- Víte, jak reagovat, pokud by měl žák ve škole panickou ataku?
- Probíhal na Vaší škole nějaký preventivní program na téma duševního zdraví žáků?
- S jakými projevy jste se u žáků v tomto či minulém školním roce setkal/a?
- Znáte některé z těchto aplikací, webových stránek a organizací?

Ve výzkumné první části byla zvolena kvantitativní metodologie, jako sběr dat byl použit dotazník. Na tuto kapitolu navazuje hlavní část kvalitativní metodologie, tedy zaměření se na případovou studii. Dotazníky byly odeslány třídním učitelům 1. stupně ZŠ. Následuje popis vzorku respondentů. Po nasbírání dat byly informace z dotazníků sumarizovány a graficky znázorněny.

Jako druhá metoda analýzy dat byla zvolena kvalitativní metodologie, a to formou případové studie žáka 1. stupně základní školy s diagnostikovanou úzkostnou poruchou. Zahrnuje jeho podrobnou anamnézu, osobní i rodinnou a školní, a spolupráci mezi školou a rodinou. Ve výzkumu kvalitativní části je práce zaměřena na případovou studii žáka Adama s GAD, kdy bylo vedeno zúčastněné nestrukturované pozorování. Jak uvádí Šeďová (2016), účelem nestrukturovaného pozorování je získat hustý popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené. Pozorování v prostředí školy má mnoho forem, využít se tedy má celá škála situací. Poté byly provedeny rozhovory. Jak uvádí Hendl (2023), rozhovory jsou jednou z klíčových metod kvalitativního výzkumu; umožňují hlubší porozumění individuálním zkušenostem a sociálním vztahům. Rozhovory byly provedeny jak s matkou daného žáka, tak s jeho třídní paní učitelkou.

Při výzkumu daného žáka s GAD bylo zajištěno pozorování a sledování výuky, přestávek, společných aktivit, konverzací učitele a žáka; také pozorování práce asistenta pedagoga s žákem s GAD. Sledování výuky probíhalo z přední části třídy, což umožnilo lepší přehled o průběhu vyučování, o interakcích mezi žáky a učitelem a o celkové dynamice třídního prostředí. Výzkumník viděl na žáka a mohl tak sledovat výrazy mimiky, emocí v obličeji, pohyb těla, gesta a pohyb rukou, řeč a sociální chování (mezilidské vztahy), vztah aktéra k sobě a ostatním. Druhou metodou byly strukturované, i polostrukturované rozhovory s matkou a třídní paní učitelkou žáka. Rozhovory proběhly koncem února 2025 a trvaly přibližně 30 až 40 minut. Pozorování žáka s GAD probíhalo cca jednou týdně po dobu

1 měsíce. Okruhy otázek se týkaly porozumění symptomů daného žáka s GAD, rodinné dynamiky, komunikace, podpory v rodině a ve škole a úpravy prostředí ve třídě.

Druhý cíl se zaměřuje na kvalitativní výzkum, tedy samotnou práci s žákem s GAD. S využitím případové studie je popsána inkluze žáka s GAD na prvním stupni ZŠ. Výzkumné otázky byly zvoleny následovně:

VO2: Jaké konkrétní úpravy v učení může učitel aplikovat pro žáky s úzkostnou poruchou?

VO3: Jak by učitel zareagoval na akutní projevy úzkosti u žáka s úzkostnou poruchou?

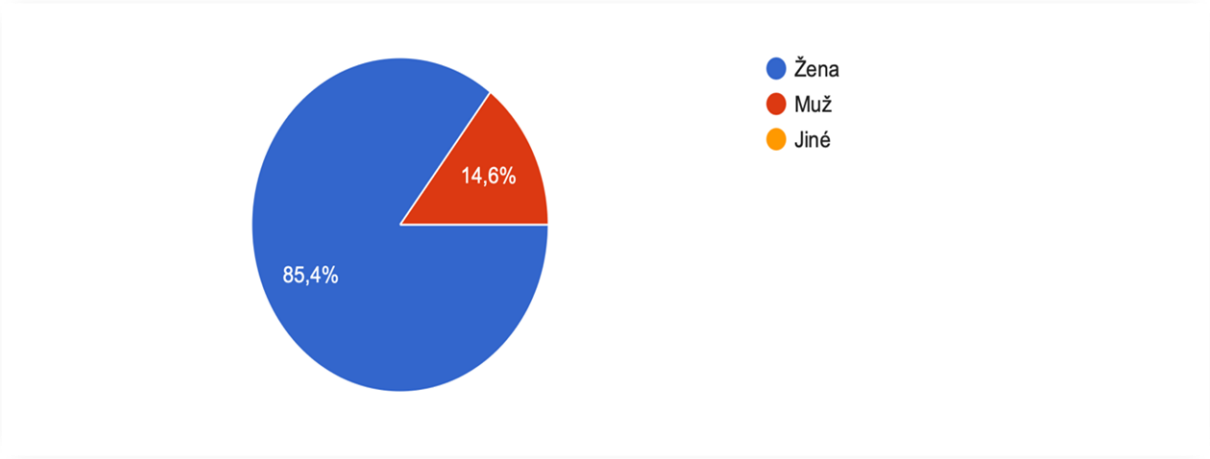
VO4: Jaké konkrétní obtíže spojené s generalizovanou úzkostnou poruchou se projevují v učení?

VO5: Jaké techniky mohou pomoci žákům s úzkostnou poruchou?

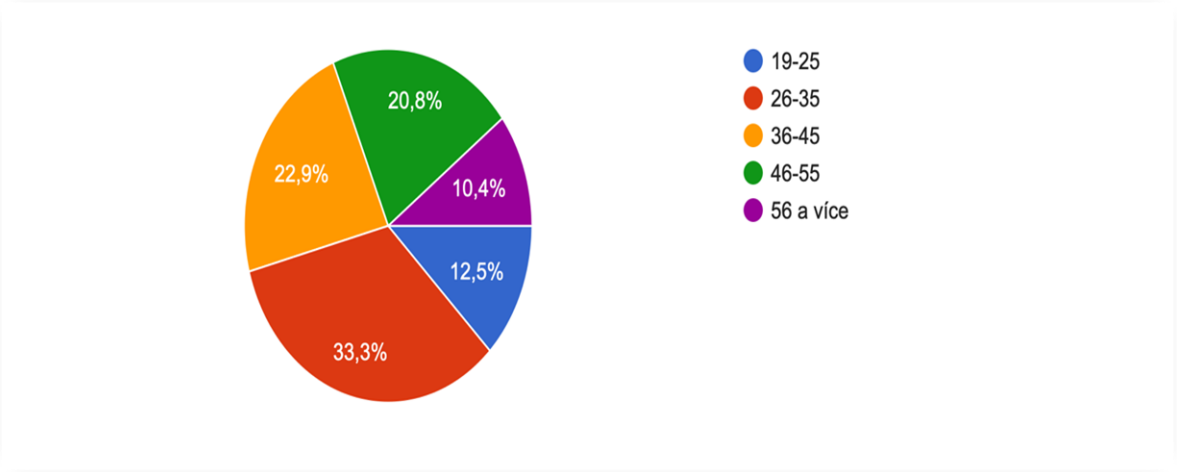
7.1 Popis vzorku respondentů

Základní skupinu dotazovaných tvoří třídní učitelé 1. stupně ZŠ. Učitelé jsou z Prahy. Celkový počet respondentů byl 48. Ženy jako třídní učitelky byly procentuálně zastoupeny 85,4 %, zatímco muži byli zastoupeni 14,6 %. Dotazníkové šetření probíhalo od začátku listopadu 2024 do začátku ledna 2025. Hlavní město Prahu jsem si vybrala, protože zde žiji již od narození.

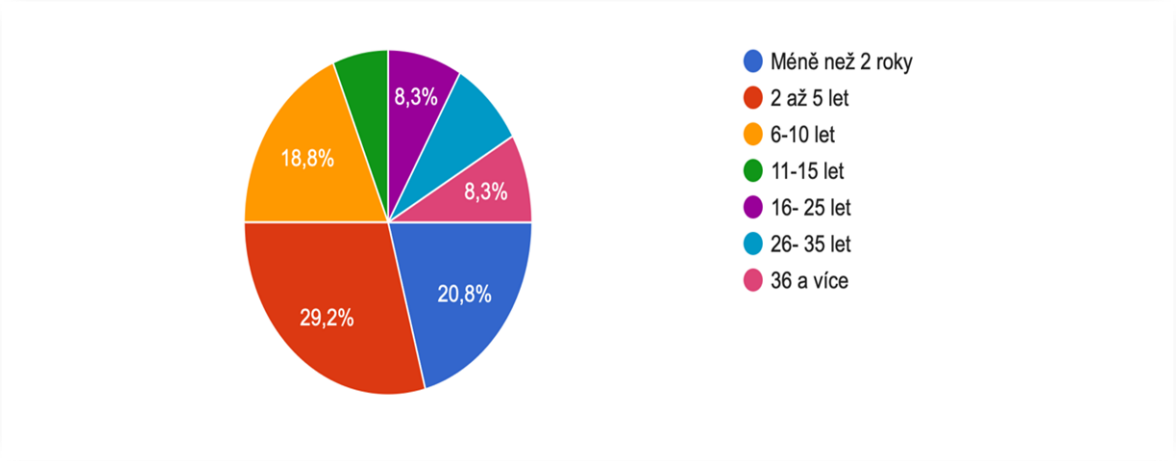
Druhá otázka – věková kategorie – již není rozdělena na muže a ženy, ale bere se z celkového počtu, tedy 48 respondentů, přičemž nejvíce respondentů z kategorie věkového rozmezí 26–35 let je zastoupeno 33,3 %. Druhá věková kategorie 36–45 let se podílí v procentním vyjádření 22,9 %. Třetí je věková kategorie 46–55 let s 20,8 %. Předposlední věková kategorie 19–25 let zaujímá 12,5 %. Poslední zastoupení je věková kategorie 56 – více let. Nedílnou součástí je i graf s procentuálním rozmezím pedagogické praxe všech zúčastněných. Z hlediska GDPR byl dotazník anonymizován.



GRAF 1: Procentuální vyjádření zastoupení respondentů podle pohlaví



GRAF 2: Procentuální zastoupení respondentů podle věkové kategorie



GRAF 3: Procentuální rozmezí pedagogické praxe všech respondentů

(Pozn.: 6,3 % zelená, 8, 3 % světle modrá.)

7.2 Výsledky výzkumného šetření

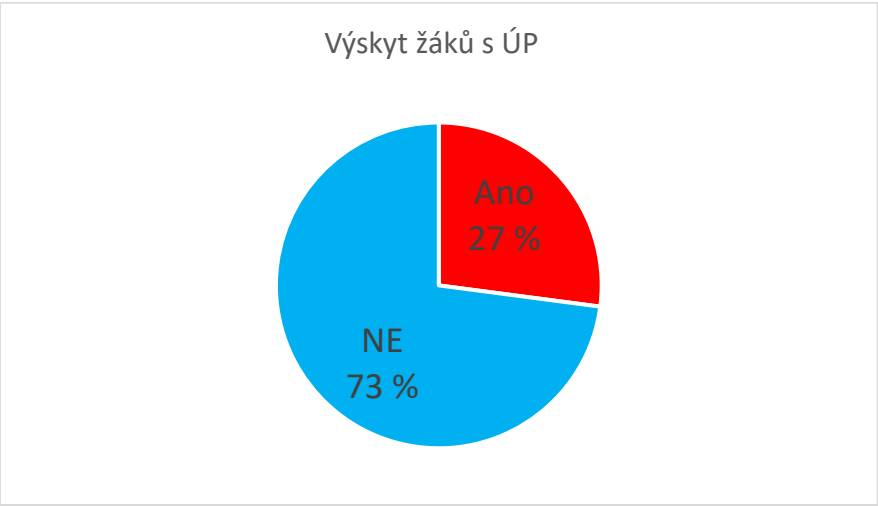
Grafické zpracování výsledků odpovědí třídních učitelů 1. stupně ZŠ ukazuje jejich povědomí o dané problematice a práci s úzkostným žákem. Nejedná se o reprezentativní výzkum na obecné populaci učitelů prvního stupně v Praze, proto závěry nemohou být zobecnitelné a šetření je třeba vnímat spíše jako pilotáž. I tak ale mohou upozornit na možné problémy.

Relativní četnost žáků s diagnostikovanou úzkostnou poruchou dle výsledků činí 27 %; tedy 13 učitelů uvedlo, že se s takovým žákem již setkalo nebo setkává. Na druhé straně převažuje hodnota 73 %, kdy se 35 třídních učitelů s takovými žáky ještě nesetkalo a nesetkává. Viz přehledný graf číslo 4 níže.

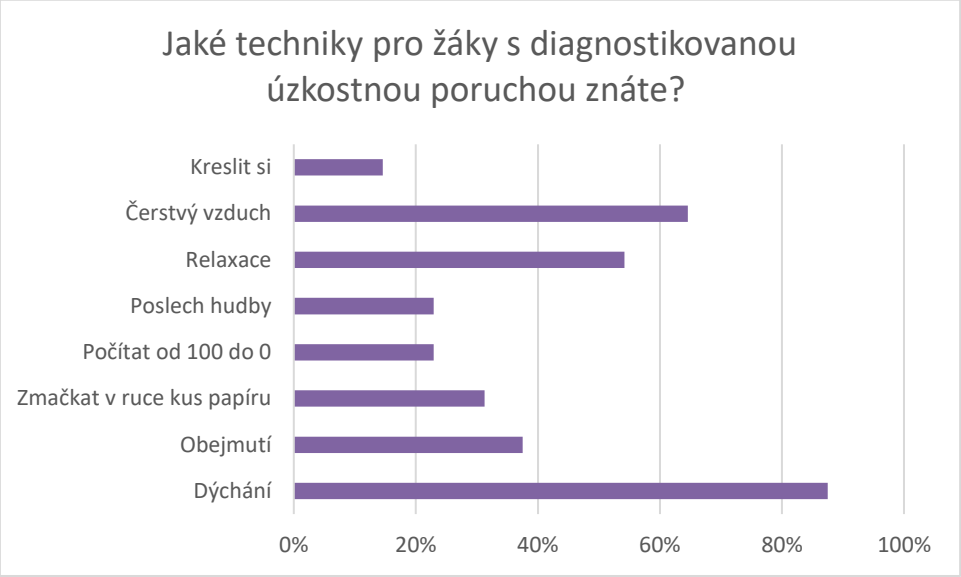
V další otázce bylo respondentům nabídnuto více možností k označení, přičemž byla využita metoda navození znalostí, kdy učitelé mohli zaškrtnout více možností. Zde se jedná o absolutní četnost. U dotazu druhu používané techniky uvolnění pro žáky s úzkostnou poruchou označilo 42 učitelů možnost dýchání. Tento výsledek je v souladu s odbornou publikací, která uvádí, že dechová cvičení jsou „první pomocí“ pro zmírnění úzkosti (Burdick, 2019). Další možnost řešení situace, čerstvý vzduch, uvedlo 31 učitelů. Následuje relaxace s počtem označení 26 učiteli. Další výsledky četnosti viz Graf 5.

Projevy u úzkostných žáků mohou být různé. Učitelé mohli vybrat opět z více možností, v grafu jsou shrnuty výsledky v četnosti. Nejvíce označována byla nadměrná plačtivost u těchto žáků, a sice v počtu 28. Z toho vyplývá, že více jak půlka učitelů označila tento projev. Co mě naopak šokovalo, bylo sebepoškozování hned na druhém místě v počtu označení 23. Následuje záškoláctví s počtem označení 14. Počty jsou uvedeny vždy z celkového počtu 48 zúčastněných respondentů. Viz graf 6.

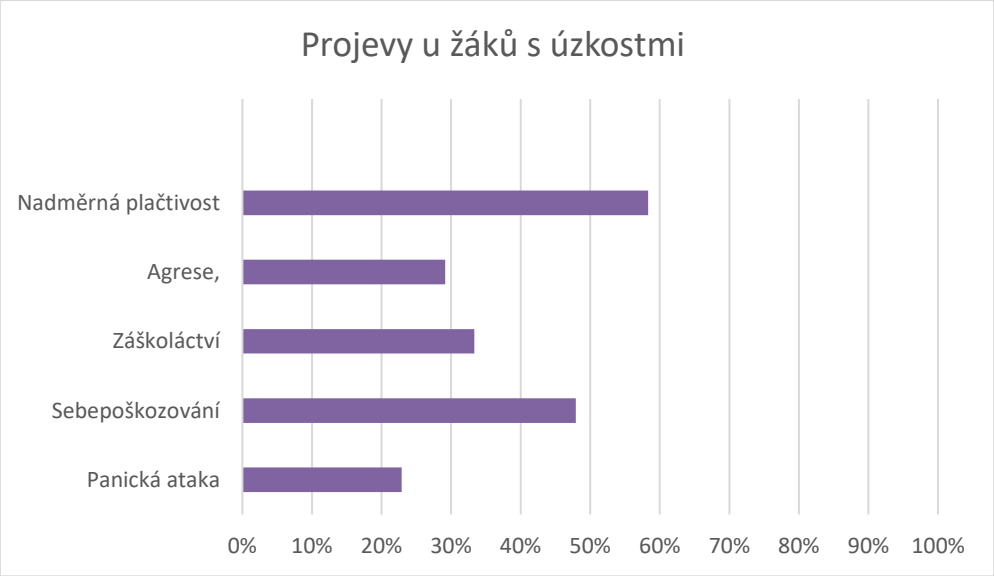
Položila jsem také dotaz ohledně aplikací webových stránek a organizací, které učitelé znají. Dotazovaní měli opět možnost označení vícero možností. Z počtu 48 třídních učitelů odpovědělo 24, že znají organizaci „Nevypusť duši“, kde jsou k dispozici různé podpůrné materiály pro žáky s úzkostnou poruchou. Na druhém místě se umístila aplikace „Nepanikař!!!“, kterou z celkového počtu respondentů označilo 21 a třetím nejčastěji označovaným bodem bylo s možností 16 žádné. (Graf č. 7.)



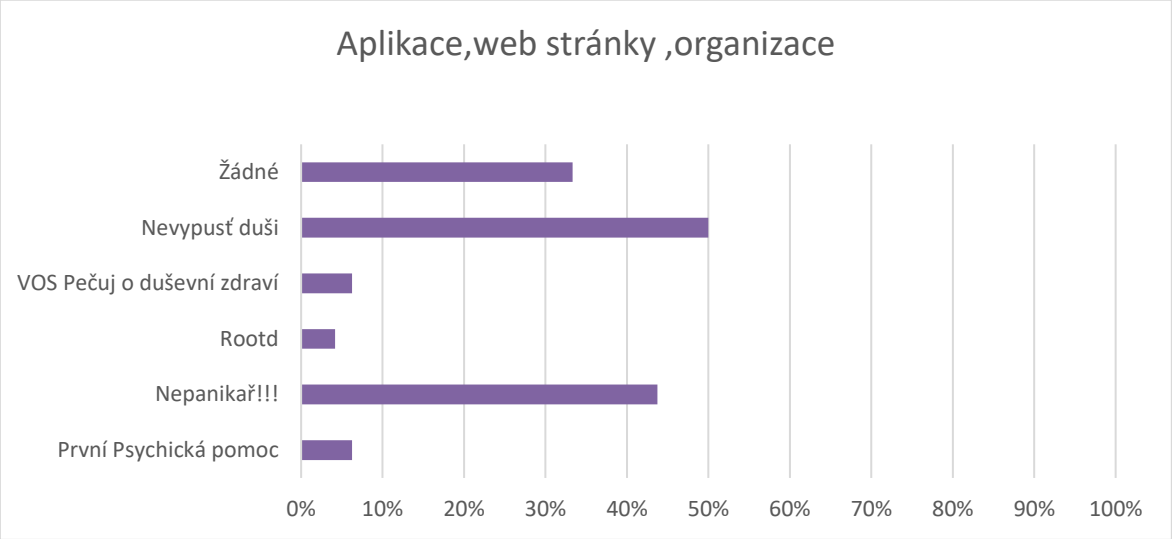
GRAF 4: Procentuální výskyt žáků s úzkostnou poruchou u třídních učitelů na 1. stupni ZŠ



GRAF 5: Absolutní četnost technik pro žáky s diagnostikovanou úzkostnou poruchou, jaké učitelé znají (navozená znalost)



GRAF 6: Četnost projevů zaznamenaných třídními učiteli 1. stupně ZŠ



GRAF 7: Četnost informovanosti o daných organizací a aplikací o úzkosti

(Pozn.: Bylo by zajímavé udělat průzkum mezi kraji a okresy po celé ČR (srovnání v rámci regionů).)

7.3 Kazuistika žáka Adama

Kazuistika žáka Adama je zpracována s ohledem na anonymizaci osobních údajů všech zúčastněných, včetně jmen žáků, učitelů, matky a názvu školy. V této části práce je podrobně popsán Adamův psychický stav, jeho vzdělávací proces, projevy úzkosti ve škole i doma, a také podpůrné strategie, které byly zavedeny k jeho podpoře. Rozšíření kazuistiky reflektuje autentické výpovědi třídní paní učitelky a matky žáka, stejně jako vlastní pozorování výzkumníka.

Osobní údaje:

Jméno: Adam

Věk:10 let

Ročník: 4. třída

Žák Adam (10 let) nyní chodí do 4. třídy na základní školu „Učit se s úsměvem“. Již od útlého věku má potíže se socializací, je plačtivý a velmi citlivý. Dokáže ho rozrušit i maličkost. V mateřské škole kvůli svému častému pláči nebyl schopen přespávat, matka doufala, že se chlapcův stav zlepší. To však nenastalo. Adam je všímavý a velmi empatický, zajímá ho vše, co se týká čísel a počítání. Již ve 3 letech uměl napočítat do deseti a zajímal

se o geometrické tvary. Svůj čas rád tráví ve společnosti svého dědečka a babičky. Úzkostné ranní potíže jsou pro něj velmi náročné, měl rok odklad školní docházky. Paní psycholožka z pedagogicko-psychologické poradny si myslela, že to může pomoci, a doporučila matce navštívit pedopsychiatra nebo klinického psychologa. Nicméně se jeho plačtivost objevovala i celou první a druhou třídu základní školy, často zůstával doma, protože nebyl schopný vstát a měl velké úzkosti. Matka čekala na vyšetření u pedopsychiatra, cituji: *„Ano dlouho jsme čekali na terapii a vyšetření. Nebylo to zrovna úplně fajn, protože můj syn opravdu dost trpěl a všude bylo plno … byla jsem tehdy dost naštvaná!“*

Rodinná anamnéza: Adam vyrůstal v úplné rodině do svých 8 let, ale poté se jeho rodiče rozvedli. Tato situace měla velký vliv na jeho psychické zdraví. „*Každopádně ve třetí třídě to nesl hodně těžce a hodně plakal a ptal se furt, proč a jestli to je jeho vina, no bylo to pro nás těžké období.“* (cit. matka) Dříve byl Adam sice úzkostný, ale jinak docela aktivní a veselý, avšak po rozvodu rodičů se jeho úzkosti výrazně zhoršily. Sourozence chlapec nemá. Nejraději tráví čas s babičkou a dědou. Nevyhledává velké oslavy, ty ho dost rozrušují. Matka popsala i jeden jeho velký záchvat při této události. *„Vzpomínám si, že když byla oslava naší babičky, tak přijelo hodně příbuzných, a můj brouček dostal úplný záchvat, utekl do pokojíčku, kde má plyšáka, a začal se celý klepat, plakat a ptát se, co se se mnou, maminko, děje.“* (cit. matka) Matka šla na začátku třetí třídy s chlapcem navštívit psychiatra, kde Adamovi diagnostikovali generalizovanou úzkostnou poruchu s panickou poruchou. Musel začít brát i medikaci. Nyní navštěvuje jednou měsíčně psychoterapii, jeho panické záchvaty se snížily na minimum. Avšak úzkosti a strachy z neznámého se stále vyskytují a je tedy potřeba, aby měl žák k dispozici asistenta pedagoga. Matka se snaží pravidelně s Adamem cvičit dechová cvičení a také dýchání do pytlíku, když má ataku, aby nezačal hyperventilovat. Také se zaměřují na uvolňování svalů a zatnutí. Tyto techniky mu pomáhají odvracet pozornost od potíží. Další činnost, která mu pomáhá, je forma vizualizace, například vyjmenovat, co vidí v pokoji za hračky, počítání prstů, dotek. *„Jsem na něj pyšná, že takhle bojuje, a je už na tom daleko lépe, i když někdy si říkám, proč on?“* (cit. matka) Zvládání emocí je pro matku dost náročné, jak sama uvedla, je pro ni těžké ho takto vidět. Nechtěla se však už dále se mnou o tom bavit, což zcela chápu. Matka doufá, že už se tyto potíže u žáků nebudou tolik bagatelizovat, a věří, že se její syn jednou zcela uzdraví a nebude muset brát medikaci.

Průběh jeho adaptace v mateřské škole:

Matka uvádí: „*Další, co si pamatuji, byla adaptace ve školce. Strašně plakal a měl zvláštní záchvaty, bylo to pro mě mučení ho tam nechávat, myslím, že jeho potřeba být neustále se mnou nebyla zdravá, nicméně jsem se tehdy rozhodla, že do školky prostě nepůjde, a začal chodit až ten předškolní povinný rok.“* V mateřské škole nakonec zůstal dva roky.

Průběh vzdělávání na základní škole:

„Při nástupu do školy dostal Adam první velkou panickou ataku, ráno nechtěl vstávat, bál se opravdu maličkostí, furt se ujišťoval, kde jsem, to asi taky byl můj problém, že jsem se mu hodně věnovala a nikdy nespal mimo domov bez mé přítomnosti, no jo, no.“ (cit matka) Jeho adaptace v první třídě byla komplikovaná především kvůli jeho záchvatům a úzkostem. Co se týče vzdělávacího procesu, byl vyšetřen v PPP, kde dostal doporučení k podpoře PO 3. Ve škole byl pro něj vytvořen IVP, kde má uvedené úpravy ve výuce. Adam byl víceméně bezproblémovým žákem, avšak jeho úzkostné stavy byly časté a dost zameškával ve škole. *„Dle IVP má možnost písemného zkoušení, ale i tak on sám chce překonávat své strachy, teď ve 4. třídě to se velmi zlepšilo, každopádně dříve to bylo dost špatné. Často byl nemocný a měl vysokou absenci. Nemá rád testy ani skupinové práce, cokoliv, co je na čas, to je pro něj asi to nejhorší, pak zmatkuje a pláče, že to nestíhá, necítí se dobře.“* Paní učitelka s asistentkou si nastavily signály, aby věděly, jak to zrovna u Adama je. Bál se všeho, co bylo neznámé. Ve třídě měl konflikt s jedním žákem, který se mu posmíval, že je srab, nicméně to se na třídnické hodině vyřešilo. Pohled matky na tuto situaci: „*Jednou mi vyprávěl, a teda pro mě to byl šok, jak si děti takhle mohou ubližovat, nechápala jsem, jeho kamarád mu sundal kalhoty a posmíval se mu, pak mu říkal i nějaké jiné věci, že je srab, a on chodil domů celý utrápený*, *pak schválně dělal, že mu není dobře a že ho bolí bříško a hlava.“* (cit. matka) Často projevoval velkou nervozitu při prezentacích, ale dokázal se s tím za pomoci paní učitelky a asistentky, která byla přítomna ve třídě, vyrovnat.

Ve druhé třídě Adamovy úzkosti zesílily, bylo pro něj nejtěžší zvládat velké testy či zkoušení, ale také špatně snášel změny v rozvrhu. Celkově jsou pro něj rychlé změny náročné na zpracování. Adam byl plačtivý a vyhýbal se některým školním aktivitám. Jednou při cestě do divadla dostal bohužel záchvat, pozvracel se a volal mamince. Rozvod rodičů byl nejspíše pro Adama velkou zátěží. *„Nerad je sám, ale zase velký dav lidí, to mu nedělá*

dobře, když jsme jeli do divadla, tak v autobuse se mu udělalo nevolno a pozvracel se, plakal a volal po mamince." (cit. učitelka) Po rozvodu rodičů se situace zhoršila. Adam začal mít panické ataky, které se projevovaly rychlým dechem, pocením a strachem z „něčeho zlého". Často se mu stávalo, že se mu nechtělo do školy, a to i přesto, že se mu předtím ve škole líbilo. Paní učitelka uvedla, že se během výuky u Adama objevují různé projevy: *„Pocení, pláč, dupání nohou, třes rukou, musí mít furt něco v ruce a třeba cvakat nebo mačkat, přerovnávání věcí, neklid, mrkání a škrábání po těle."* (cit. učitelka)

Během začátku třetí třídy se úzkost prohloubila; Adam měl potíže s koncentrací a často si stěžoval na bolesti břicha a hlavy, které se objevovaly zejména před školou. Matka vyhledala pro svého syna odbornou psychologickou pomoc. Začaly se objevovat častější panické záchvaty, do školy musela dokonce jednou přijet i záchranná služba. V pololetí již Adam začal brát medikaci a jeho stavy se zlepšily. Ve třetí třídě byl žák se svou třídou na škole v přírodě, ale bohužel se jeho úzkosti natolik zhoršily, že si pro Adama musela přijet matka. *"Adam začal mít sklony k sebeubližování, často říkal, že chce umřít, pak už jsem vyhledala odbornou pomoc."* (cit. matka)

Nyní je žák ve čtvrté třídě, stále má potíže s úzkostmi, ale díky medikaci a přístupu všech pedagogů a díky spolupráci s matkou, příp. psychoterapeutem a pedopsychiatrem, je jeho stav lepší a ve škole již tolik nemešká. Paní učitelka uvádí žákovo nejoblíbenější místo: *„Na koberci, kde jsou polštáře a takový stan Tepee, kam si může na chvilku zalézt, když mu není dobře, tak má možnost si odpočinout."* (cit. učitelka) Co se týče kolektivu, tak: *„… není vyčleňován, za což jsem i ráda, a paní asistentka si to také myslí."* (cit učitelka) Výzkumník zažil moment, kdy žák dostal panickou ataku, lehl si na zem a paní asistentka vzala pytlík, protože začal hyperventilovat a celý se zkroutil, nemohl popadnout dech, plakal, nemohl skoro mluvit. Bylo to pro výzkumníka dost nepříjemné a vybavil si situaci, kterou sám zažil. Potom Adamovi dala paní asistentka bublinkovou folii a začal jí pomalu mačkat. Paní asistentka se s ním snažila dýchat; nádech na 4, výdech na 6. Třídní paní učitelku má Adam již od první třídy: *„Ano, již od první třídy, momentálně mohu říct, že jeho stavy se výrazně zlepšily, nebylo to vždy jednoduché, a často komunikuji s jeho matkou."* (cit. učitelka) V květnu Adama čeká škola v přírodě. Maminka doufá, že to zvládne. *„No, teď v květnu nás*

čeká škola v přírodě, tak uvidíme. Já mu ale věřím, že to zvládne. Bere medikaci, tak určitě u zdravotníka bude v případě akutnosti podán lék a vše se zvládne.“ (cit. paní učitelka)

Projevy Adama (úzkosti ve škole):

Adam se vyhýbá skupinovým aktivitám, má problémy s navazováním kontaktů se spolužáky. Často se stahuje do sebe a má potíže s plněním úkolů. Nesnese testy ani práci na čas, vždy začne být nervózní a dělá mu potíže se koncentrovat na danou činnost. *Úzkostný je při zátěžových situacích, nesnese hlučné prostředí, je citlivější i na světelné osvětlení ve třídě.* (zúčastněné pozorování já) Je ale velmi pečlivý až perfekcionistický, chce mít vše tip top. Jakmile to není vše skvělé, upadá do pocitů, že se cítí neschopen, a má strach o to, že přijde o své blízké kamarády. A že rodiče se na něj budou zlobit, že se ztrapní. Má často obavy o svůj prospěch a bojí se pětek. O přestávce tráví čas na koberci, jak uvádí paní učitelka: *„…často si sedá mezi polštáře, lehne si, nebo si bere antistresovou násobilku a mačká pop, nejvíc času tráví s kamarádem Lojzou, hrají si a povídají.“* (cit. učitelka)

Spolupráce s asistentem pedagoga ve třídě je komplexní a individuálně nastavená. Asistentka sleduje, jak žák reaguje na různé situace během vyučování. *„S paní asistentkou má Adam naštěstí dobrý vztah, a tak nějak je vlastně dobře, že je s ním již od první třídy.“* (cit. matka) Pomáhá mu zvládat stresové situace jak před testy, tak před zkoušením, snaží se vytvářet pro Adama bezpečný prostor pro vyjádření obav. V krizových momentech asistentka nabízí žákovi techniky na zvládání úzkosti, například: *„Z pozorování jsem zaznamenala dechové cvičení, odpočinek na koberci.“* (cit. pozorování) Paní asistentka také žákovi pomáhá při přechodu mezi aktivitami, kdy se snaží minimalizovat nečekané změny, které Adamovi dělají velké potíže. *Asistentka spolupracuje s třídní paní učitelkou a poskytuje pravidelnou zpětnou vazbu*. (Pozorování)

Projevy Adama (úzkosti doma):

Adam doma projevuje zvýšenou nervozitu, často se ptá na věci, které ho děsí, jako například *„Co se stane, když budu mít zkoušku?“* nebo *„Co když se mi něco stane ve škole?“*. Co když něco nezvládne, že se mu něco nepovede apod. Sám k sobě je dost kritický. Doma má pravidelně záchvaty vzteku a pláče. Maminka říká: *„Můj Áďa mi své potíže popisuje, jako že mu nejde se uvolnit a že ho bolí v těle uprostřed hrudníku, a neví proč, snažím se ho*

uklidnit, ale ne vždy se daří." (cit. matka) V noci mívá divoké sny, budí se a pláče, dokonce ho odvezla i sanitka, protože matka nevěděla, jak se má zachovat. *„Jednou dostal v noci takový záchvat, celý se klepal, nemohl popadnout dech, plakal a nevěděl co se děje, začaly se mu kroutit ruce a nohy."* (cit. matka) V nemocnici jí řekli, že Adam měl panickou ataku s hyperventilací; bála se o jeho život. *„Můj syn se strašně podceňuje, že selže, potřebuje ujištění. Adam je doma zvyklý na své pravidelné rituály a rád dělá každý den to stejné, určitou dobu, rád si skládá puzzle, když ho vyruším, ať jde ven nebo jíst, má velký problém."* Na všechny činnosti potřebuje více času.

Podpora a intervence:

Adam pravidelně dochází na terapii, kde se učí techniky zvládání stresu a úzkosti. Co se týče školní podpory, tam má Adam opatření PO 3 a IVP s přihlédnutím k potřebám žáka. Má možnost delšího času na písemné práce, ústní zkoušení v bezpečném prostředí, tedy ne před celou třídou. Dále má například k dispozici didaktické pomůcky. Všichni učitelé, kteří učí v této třídě, byli informováni o Adamově situaci a snaží se mu poskytnout podporu, například mu umožňují kratší přestávky v hodině a individuální přístup k učení. Může si jít vždy odpočinout do „tepee" nebo na koberec mezi polštářky a deky. Kladně hodnotím spolupráci s matkou, která se aktivně podílí na komunikaci a doprovází Adama na terapie, a společně s učiteli pracují na vytváření stabilního a podporujícího prostředí. Ve třídě má Adam k dispozici různé didaktické pomůcky jako je například antistresový míček, mandala, popy, sluchátka na uši proti hluku, násobilková tabulka, bublinková folie a kartičky se smajlíky. Matka s třídní učitelkou mívají společné schůze vždy jednou za 14 dnů. Jak uvádí: *„Ano, pravidelně se vídáme a konzultujeme, jak je na tom její syn, myslím, že ta komunikace je základem všeho, setkáváme se cca jednou za čtrnáct dnů, buď osobně nebo online přes Google meet aplikaci."* (cit. paní učitelka) Paní učitelka zavedla dechová cvičení na koberci pro žáky, když vidí, že jsou přetíženi. Co se týče školní psycholožky, ta bývá ve škole pouze každé úterý. V první a druhé třídě Adam navštěvoval paní psycholožku skoro každé úterý, nyní už jen zřídka. „*Paní psycholožka s ním aktivně pracovala, například prostřednictvím arteterapií nebo s obrázky práce, s emocemi apod., dýchání a řízenou relaxaci."* Paní učitelka při rozhovoru ohledně budování důvěry s Adamem uvedla*: "Vždy ke všem žákům přistupuji s respektem a úctou. Důvěra trvá delší čas, avšak teď mohu říct, že už Áďa chodí*

za mnou sám, když ho něco trápí, anebo za paní asistentkou." Paní učitelka se snaží dávat jasná pravidla ve třídě; to platí pro všechny žáky. Také je jasně daná struktura dne, Adam má možnost si jít vždy odpočinout. K práci na třídnických hodinách paní učitelka uvádí: *„Karty DIXIT, to používáme v třídnických hodinách, povzbuzování a ocenění malých krůčků."* Žák Adam má k dispozici vizuální rozvrh, který používal především předchozí ročníky, také obrázkové karty. Vždy věděl, co ho čeká za předmět a většinou i za aktivitu. Nyní má i popis, co bude následovat, snižuje to totiž úzkostnost z neznáma. *„Jednou týdně relaxujeme na koberci, je to velmi příjemné pro všechny žáky."* (cit. učitelka) Žák Adam zvládá přechody mezi činnostmi hůře, hlavně pokud je to rychlá změna. *„Naštěstí má Adam úžasnou paní učitelku a asistentku, že se mu snaží vždy pomoci, jak nejlíp dovedou."* (cit. matka) Adam si těžko zvyká na nové autority, když prý paní učitelka byla nemocná, nechtěl chodit do školy, dokud se nevrátí.

Jak se daří Adamovi ve třídě se spolužáky a v učení:

Paní učitelka uvedla: *„Teď už dobře, ale začátky, ty byly náročné jak pro Adama, tak pro ostatní spolužáky. Není vyčleňován, za což jsem i ráda, asistentka si to taky myslí. Při pozorování daného žáka jsem zaznamenala moment, kdy se Adamovi něco nepovedlo, začal plakat a nadávat si, že je k ničemu, bylo to při písemce z matematiky, kterou má rád."* Adam má však sklony nechodit do školy, když se píše nějaký velký test, jako je pololetní práce nebo velká písemná práce z českého jazyka. Matka řeší s paní učitelkou, co s tím. Paní učitelka vede výuku pro všechny žáky stejně, ale má vždy seznam, co budou žáci daný den dělat. Tento plán dá Adamovi, tím pádem má chlapec představu, co se bude dít, a není tak úzkostlivý. *„Není nucen do všech aktivit, nicméně je takový, že se chce zapojovat a je komunikativní, jen tedy dost citlivý na hluk a nemá rád hádky, to vždy pláče. Naposledy se rozplakal, když ho spolužáci obejmuli, a dostal panickou ataku."* (cit. paní učitelka) Paní učitelka nevěděla proč, ale ošetřila to na třídnické hodině, kde jsem byla přítomna i já jako výzkumnice. Takže jeho spolužáci vědí, že to nemají dělat, a už je vše v pořádku. *Při sledování výuky jsem vypozorovala, že má problémy s koncentrací a je pro něj náročné se soustředit, vždy přibližně dvě první hodiny zvládá, pak se to zhoršuje a je i dost utlumený. Nevím, jestli nejsou příčinou např. i léky, které bere, nicméně to je jen moje domněnka.* (cit. pozorování) Každopádně dle paní učitelky to tak má více žáků ve třídě. O přestávce si Adam

lehá mezi polštáře a bere si nejčastěji násobilkový pop mačkací. Ve třídě má chlapec kamaráda Lojzu, se kterým rád tráví čas, hrají si a povídají, dokonce se i občas navštěvují. *Rád si hraje o přestávce i karetní hru UNO a matematické pexeso.* (Pozorování)

Komunikace mezi školou a matkou žáka s GAD:

Škola organizuje pravidelná setkání, kde se matka a pedagogický sbor setkávají za účelem sdílení informací o aktuálním stavu Adama. Na těchto schůzkách se diskutují výsledky školní docházky, pozorované chování, aktuální potřeby Adama a jak se Adamovi daří zvládat své povinnosti. Pravidelně probíhají individuální konzultace mezi matkou a třídní paní učitelkou, která říká: *„Ano, pravidelně se vídáme a konzultujeme, jak je na tom její syn. Myslím, že ta komunikace je základem všeho! Setkáváme se cca jednou za 14 dnů, buď osobně, nebo online přes Google meet aplikaci.“* (cit. matka)

Cíle do dalších let povinné školní docházky jsou:

- Zlepšit Adamovu schopnost zvládat úzkostné situace ve škole.
- Podporovat pozitivní sociální interakce s vrstevníky.
- Pracovat na budování důvěry a sebedůvěry, aby se Adam cítil v prostředí školy bezpečněji.

Závěrem bych ráda zmínila, že Adamova situace je složitá, ale s podporou rodiny, a to především jeho matky, učitelů a odborníků má šanci na zlepšení. Důležité je sledovat jeho pokroky a přizpůsobovat intervenci jeho potřebám. Komunikace mezi rodinou, školou a odborníky mimo školu jsou pro Adamovo vzdělávání nejdůležitější.

8 Diskuse

Na základě poznatků z případové studie žáka Adama s generalizovanou úzkostnou poruchou (GAD) lze potvrdit, že mnohé z realizovaných úprav ve vzdělávacím prostředí se shodují s doporučeními odborné literatury. Tyto úpravy přispívají k podpoře inkluzivního vzdělávání a snižují míru úzkostných projevů u Adama.

Jedním z klíčových prvků se ukázal být individuální přístup, který zohledňuje specifické potřeby žáků. Jak uvádí Čapek (2015), respektování individuálních potřeb žáků přispívá k redukci napětí a napomáhá budování inkluzivního klimatu. Tento poznatek se potvrdil i v empirické části výzkumu, kde učitelka přizpůsobovala výuku aktuálním potřebám žáka Adama, což vedlo ke zvýšení jeho psychické pohody. Jako příklad si zde můžeme uvést možnosti kratších přestávek v Teepee nebo manipulativní činnosti s didaktickými pomůckami jako jsou Popy, antistresové míčky, bublinkové folie a masážní prstýnky. Klíčovým se dále ukázala také průběžná spolupráce a komunikace mezi učitelem, asistentem pedagoga, odborníky a matkou, což je v souladu s Průchou (2001), který zdůrazňuje, že důvěra a otevřená komunikace jsou zásadními prvky efektivního vzdělávání. V kazuistice se ukázalo, že pravidelný kontakt mezi třídní učitelkou a matkou Adama vedl k vytvoření podpůrného prostředí, které umožnilo pružně reagovat na Adamovy aktuální potřeby. Podobně se vyjadřuje i Helus (2015), který zmiňuje význam rodinné podpory a spolupráce v kontextu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což se v případě Adama potvrdilo nejen skrze komunikaci, ale také prostřednictvím zapojení odborníků (terapie, medikace), které napomohly pozitivnímu posunu od 1. třídy.

Velkým přínosem byl také klidový prostor ve třídě, který Adam pravidelně využíval. Jak popisuje Burdick (2019), klidový prostor ve třídě poskytuje žákům možnost se stáhnout a znovu získat kontrolu nad svými emocemi. V praxi bylo pozorováno, že Adam si oblíbil prostor vybavený dekami, polštářky a teepee, který mu poskytoval bezpečné útočiště v náročných situacích především při velké úzkosti či atace. Dále se prokázalo, že časový tlak je pro žáka s GAD zcela nevhodný, jak bylo popsáno v empirické části, Adam vnímal úkoly s pevně daným časovým limitem jako stresující, což vedlo ke zhoršení jeho stavu. Tento poznatek je v souladu se závěry autorů Zilcher a Svoboda (2019), kteří doporučují

minimalizaci stresových faktorů v rámci běžného vyučování. Kazuistika rovněž poukázala na obtížnou reakci žáka na testovou zátěž. V souladu s Gavendovou (2021), která popisuje tzv. „bludný kruh školní úzkosti“, bylo u Adama zaznamenáno vyhýbavé chování, somatické příznaky a obavy ze selhání při větších písemných pracích. Tyto projevy se staly natolik silnými, že ovlivňovaly jeho docházku i motivaci ke školní práci.

Za důležitý moment lze považovat i to, že učitelka zařazuje relaxační techniky, a to přibližně jednou týdně, jak sama uvedla v rozhovoru. Pýchová (2020) doporučuje tyto relaxační techniky zařazovat jako součást běžné výuky, neboť přispívají k regulaci emocí a snižování stresu u žáků s úzkostnými poruchami. Z výzkumu vyplývá že žák Adam díky podpoře ze strany rodiny, školy a individualizaci výuky formou vizuálního rozvrhu se inkluzivně začleňuje do třídy. Individuální přístup je tedy klíčový pro rozvoj daného žáka v tomto případě Adama.

Celkově lze tedy konstatovat, že případová studie Adama ilustruje, že při respektování individuálních potřeb, dále pak při zajištění podpůrného klimatu ve třídě, při spolupráci s rodinou a odborníky a při důsledném snižování stresových podnětů lze vytvořit prostředí, které podporuje inkluzi a vzdělávací úspěšnost žáků s GAD. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že jedním z klíčových předpokladů pro efektivní inkluzi je průběžné vzdělávání učitelů, kteří musí být vybaveni znalostmi a nástroji, jak pracovat s psychickými obtížemi žáků. Zde lze tedy zmínit že vzdělanost v oblasti duševních poruch, které mají vliv na školní vzdělávání by měla být více rozšířena a učitelé by měli mít větší povědomí a znalosti o těchto potížích a jak reagovat při krizích u těchto žáků s GAD. Pro další rozvoj by bylo klíčové zavést povinná školení pro pedagogy zaměřená na krizovou intervenci a emocionální podporu žáků. Můžeme zde diskutovat, zda by tyto přístupy byly vhodné aplikovat i pro jiné žáky s podobnými obtížemi. Věřím, že určitě za zkoušku to stojí a může to pomoc při jejich cestě vzděláváním.

Z provedené případové studie žáka s diagnostikovanou generalizovanou úzkostnou poruchou (GAD) jednoznačně vyplývá, že vhodně zvolené pedagogické přístupy a úpravy školního prostředí významně přispívají k jeho vzdělávacímu i osobnostnímu rozvoji. Zjištění

z empirické části jsou v souladu s poznatky odborné literatury, která dlouhodobě upozorňuje na význam individualizace výuky, podpory pozitivního školního klimatu a efektivní komunikace mezi školou, rodinou a odborníky.

Potvrzuje se, že individualizovaný přístup, respektování specifických potřeb žáka a minimalizace stresových faktorů vedou ke snížení úzkostných projevů a zvyšují šanci na úspěšné vzdělávání ve škole. Za klíčové prvky se rovněž ukázaly být dostupnost klidového prostoru ve třídě, úprava časových požadavků a zavádění relaxačních technik do výuky. Významným faktorem pro celkovou efektivitu inkluze byla také funkční spolupráce mezi pedagogy, rodinou a odbornými pracovníky, která umožnila včasnou intervenci a flexibilní přizpůsobování výuky aktuálním potřebám žáka Adama.

Výsledky případové studie podtrhují nezastupitelnou roli pedagoga při vytváření podpůrného a bezpečného vzdělávacího prostředí. Ukazuje se, že učitelé by měli být systematicky vzděláváni v oblasti inkluzivního vzdělávání a problematiky duševního zdraví, aby byli schopni účinně reagovat na potřeby žáků s vnitřními obtížemi, jako je úzkostná porucha. Inkluzivní vzdělávání, pokud je kvalitně realizováno, má potenciál podpořit nejen kognitivní, ale i sociální a emoční rozvoj žáků, a tím přispět k jejich dlouhodobé školní úspěšnosti.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou vzdělávání žáků s generalizovanou úzkostnou poruchou (GAD) v prostředí základní školy. Cílem bylo analyzovat efektivní strategie podpory těchto žáků, identifikovat klíčové faktory ovlivňující jejich vzdělávání a navrhnout konkrétní pedagogické přístupy, které by mohly přispět ke zlepšení jejich školní zkušenosti i psychické pohody.

Na základě teoretického zpracování bylo zjištěno, že GAD patří mezi nejčastější úzkostné poruchy u dětí školního věku a může významně ovlivnit jejich vzdělávací proces. Žáci s touto poruchou často čelí problémům v oblasti koncentrace, výkonu při testech, sociálních interakcích a zvládání stresových situací. Tyto obtíže mohou vést k pocitům selhání, nízkému sebevědomí a dalšímu zhoršování psychického stavu. Klíčovým zjištěním je, že vhodná podpora ze strany školy, rodiny a odborníků může výrazně zmírnit dopady GAD na vzdělávání žáků (Čapek, 2013).

Práce zdůraznila význam inkluzivního přístupu ve školním prostředí. Pozitivní klima třídy, empatický přístup učitele a strukturované prostředí jsou zásadními faktory, které mohou přispět ke snížení stresu a úzkosti u žáků. Učitelé by měli být schopni rozpoznat projevy úzkosti a přizpůsobit své pedagogické postupy individuálním potřebám žáků. Mezi efektivní strategie patří například poskytování dostatečného času na plnění úkolů, předem oznámené stresující aktivity nebo zařazení relaxačních technik do výuky. Dále je důležité podporovat sociální dovednosti žáků s GAD, aby mohli lépe navazovat vztahy s vrstevníky a zapojit se do třídního kolektivu (Čapek, 2010).

Empirická část práce na příkladu konkrétního žáka ukázala, že úspěšná podpora vyžaduje spolupráci mezi školou a rodinou. Pravidelná komunikace se zákonnými zástupci žáka umožňuje sladit přístup doma i ve škole, což vede k větší stabilitě a snížení úzkosti. Spolupráce s odborníky mimo resort školství, jako jsou klinický psycholog nebo pedopsychiatr, je nezbytná zejména v případech závažnějších projevů GAD. Tito odborníci mohou poskytnout diagnostiku i terapeutickou podporu, která doplňuje školní intervence.

Závěrem lze konstatovat, že vzdělávání žáků s GAD je komplexní proces vyžadující multidisciplinární spolupráci a dlouhodobý přístup. Školy by měly investovat do vzdělávání pedagogů v oblasti duševního zdraví a poskytování podpory žákům s úzkostnými poruchami. Zároveň je třeba klást důraz na prevenci – například prostřednictvím programů zaměřených na psychohygienu, práci s emocemi nebo budování pozitivního klimatu třídy.

Navržené strategie a doporučení mohou sloužit jako inspirace pro učitele i další pedagogické pracovníky při práci s žáky s GAD. Přestože se práce zaměřila na konkrétní aspekty podpory těchto žáků, otevírá také prostor pro další výzkum. Budoucí studie by se mohly zaměřit na dlouhodobý dopad jednotlivých intervencí nebo na specifické potřeby různých věkových skupin žáků s GAD.

Podpora žáků s generalizovanou úzkostnou poruchou je nejen výzvou pro současné školství, ale také příležitostí k vytvoření inkluzivnějšího a bezpečnějšího vzdělávacího prostředí pro všechny žáky.

Seznam použitých zkratek

ÚP – úzkostná porucha

GAD – generalizovaná úzkostná porucha

SVP – speciální vzdělávací potřeby

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

KBT – kognitivně – behaviorální terapie

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

RVP ZV – rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

PO – podpůrná opatření

IVP – individuální vzdělávací plán

SPC – speciálně-pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

PLPP – plán pedagogické podpory

ŠPP – školní poradenské pracoviště

SORAD – sociometrický ratingový dotazník

ŠVP – školní vzdělávací program

CCQ – dotazník komunikačního klimatu třídy

Seznam použitých informačních zdrojů

Burdick, D. E. (2019). *Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit* (2019 vyd.). Grada Publishing.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima* (2010 vyd.). Grada Publishing.

Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace* (2013 vyd.). Grada Publishing.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod* (2021 vyd.). Grada.

Gavendová, N. (2021). *Dialogy ze života dětí s psychickými problémy* (2021 vyd.). Grada.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství* (2014 vyd.). Grada.

kolektiv autorů NPI ČR. (2018). *Příklady inspirativní praxe II*. Npi.cz. Dostupné 11 únor 2025, z www.npi.cz/images/APIV/KA2/Priklady_2_Spoluprace.pdf

Krause, K., Zhang, X. C., & Schneider, S. (2024). Long-Term Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy in Routine Outpatient Care for Youth with Anxiety Disorders. Psychotherapy and psychosomatics, 93(3), 181–190 (2024 vyd.). Psychotherapy and psychosomatics.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství* (Vydání 4., doplněné, v nakladatelství Karolinum 1). Karolinum.

Lemrová, S. (2024). *Pedagogická psychologie* (2024 vyd.). Grada.

Ocisková, M., & Praško, J. (2017). *Generalizovaná úzkostná porucha v klinické praxi* (2017 vyd.). Grada Publishing.

Praško, J. (2005). *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba* (2005 vyd.). Portál.

Praško, J., Látalová, K., & Kamarádová, D. (2016). *Panická porucha* (2016 vyd.). Grada.

Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů* (2019 vyd.). Grada.

Pugnerová, M., & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje: psychická deprivace, neurotické obtíže v dětském věku, poruchy chování a syndrom hyperaktivity, psychologie jedinců s různými typy postižení* (2016 vyd.). Grada.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. (2024) (2024 vyd.). https://revize.rvp.cz

Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie* (4., přeprac. a dopl. vyd). Grada Publishing.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti* (2010 vyd.). Masarykova univerzita.

Zapojmevšechny. (2021). *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga*. Zapojmevšechny. Dostupné 11 únor 2025, z https://zapojmevsechny.cz/clanek/spoluprace-ucitele-a-asistenta-pedagoga

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků* (2019 vyd.). Grada Publishing.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při zpracování této diplomové práce byla využita umělá inteligence jako podpůrný nástroj pro získávání inspirace, strukturování textu a jazykovou korekturu. Konkrétně byla umělá inteligence použita pro návrhy formulací, kontrolu stylistiky a gramatiky, a také pro rozšíření některých částí textu na základě předložených podkladů. Všechny informace a návrhy generované umělou inteligencí byly následně upraveny a přizpůsobeny tak, aby odpovídaly požadavkům akademického psaní i mému vlastnímu stylu.

Je důležité zdůraznit, že obsah diplomové práce vychází primárně z odborné literatury, vlastních analýz a empirických zjištění. Umělá inteligence byla využita pouze jako pomocný nástroj pro efektivnější zpracování textu a neovlivnila věcnou správnost ani originalitu práce. Všechny citace a odkazy na zdroje byly ověřeny a uvedeny podle platných citačních norem.

Tímto prohlašuji, že práce splňuje požadavky na samostatnou odbornou činnost a že využití umělé inteligence bylo v souladu s etickými zásadami psaní akademických prací.

Seznam příloh

Příloha 1 – ukázka IVP

Příloha 2 – ukázka práce Adama ze 2. třídy

Příloha 1 – ukázka IVP

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka	###### ####		
Datum narození	2014		
Bydliště			
Škola			
Ročník	4.	**Školní rok**	2024/2025

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	PPP pro
Kontaktní pracovník ŠPZ	Mgr. ### speciální pedagog
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	3. 7. 2023 (poskytování PO od 1. 9. 23 do 31. 8. 25)
Zdůvodnění:	
Na základě žádosti zákonného zástupce o povolení vzdělávání podle IVP. Žádost byla podložena vyšetřením PPP pro ze dne 3. 7. 2023. Pro žáka byla navržena forma individuální integrace v běžné třídě za účasti asistenta pedagoga. Žák má diagnostikovanou generalizovanou úzkostnou poruchu, provázejí ho panické záchvaty, které mu negativně ovlivňují nejen školní docházku. Je tedy potřeba přizpůsobit vzdělávání a klima třídy. Umožnit mu přestávky během hodin. Doporučena práce a podpora asistenta pedagoga.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Na základě individuálního vedení ve škole a v součinnosti práce s rodinou nastavit způsob práce se žákem tak, aby se mohl co nejvíce zapojovat do práce ve třídě a vzdělávat se ve všech předmětech s důrazem na jeho úzkostné stavy.

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Jazyková výchova ČJ Komunikační slohová a literární výchova ČJ Anglický jazyk Matematika Naukové předměty – Vlastivěda, Přírodověda Informatika

	Předměty s převahou výchovného charakteru

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky **(pedagogické postupy)**	Individualizace výuky: - Učivo rozfázovat, postupovat po jednotlivých krocích. - Respektovat individuální tempo, dle potřeby uzpůsobit časově limitované úkoly. - **Zapojení všech smyslů při učení.** - Prodloužený výklad - ponechat dostatečně dlouhou dobu na osvojení a fixaci nové látky. - častěji zařazovat opakování a procvičování již naučeného. - Kontrolovat pochopení zadání úkolu, instrukce, správnost postupu, instrukce zadávat jednotlivě, rozfázovaně. - Poskytnout dostatek času na vypracování, kontrolu, opravy. - **Zohlednit zvýšenou domácí přípravu při zadávání domácích úkolů (v době tréninku chybějících dovedností).** - **Dodělávat doma práci, která bude označena jako potřebná. Nebude dodělávat veškerou práci, kterou nestihne ve škole (riziko přetížení, somatizací zátěže). Kroužkovali jsme-jak udělat a kdy.** - Tolerovat nižší kvalitu grafického projevu, úpravy sešitů. - **Podporovat správné držení psací potřeby.** - Minimalizovat opis a přepis, nepsat dlouhé texty. Diktáty nahrazovat přepisem. - Při psaní zařazovat přestávky, uvolňovací cvičení, měnit druh činnosti. - Často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, oceňovat snahu a zájem dítěte. - Motivovat pochvalou, povzbuzením, ocenit snahu, dílčí úspěchy. - Klidné, důsledné, vlídné výchovné vedení s ohledem na tendenci k přetížení. - **Umožnit alternativní formy ověřování znalostí** (ústně, přiřazování správných odpovědí z nabídky).
Úpravy obsahu vzdělávání	**Obsah a výstupy se neupravují**, je redukován objem učiva. Výstupy s důrazem na základní učivo ročníku.

	Zaměřit se na základní učivo ročníku – na jeho pochopení a opakování s využitím podpory od asistenta pedagoga domluveným způsobem s žákem.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Výstupy se neupravují. V rámci 4. třídy jsou však rozfázovány dle možností žáka s ohledem na očekávané výstupy v 5. ročníku.
Organizace výuky	- Pracovat v kratších úsecích s častějšími přestávkami, při únavě umožnit krátký odpočinek, pohybové uvolnění i během vyučování, střídání činností. - Umožnit docvičení učiva individuálně nebo v menší skupince dětí. - Využívání dopomoci AP dle předem domluvených pravidel, Pavel je veden k aktivnímu vyhledání pomoci, formulování, s čím potřebuje pomoci.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Během prezenční výuky informace dle potřeby, další komunikace přes zprávy matce v „Úkolníčku“, popř. telefonicky či e-mailem.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Ověřování – pozorování, rozhovor. Písemné – s ujištěním o pochopení, s možností ústního doplnění. Ústní – v případě individuálního zadání s podporou AP.
Hodnocení žáka	**Pravidelné sebehodnocení a slovní hodnocení v Žákovské knížce.** **Průběžné hodnocení je pouze motivační (s ohledem na jeho individuální pokrok), nevypovídá o naplnění běžných výstupů 4. třídy.**

	Hodnotit aktivitu a úsilí, dosažené zlepšení a pokrok, zaměřit se nejen na výsledek, ale i průběh práce. Dopřát pozitivní prožitek, pocit úspěchu. Hodnotit pouze obsahovou správnost písemného projevu; pouze to, co žák stihl vypracovat (práci zkracovat dle potřeby, upřednostnit kvalitu před kvantitou). Nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopením a zapsáním textu. Při neúspěchu dát žákovi možnost opravy – s předem stanoveným termínem. **V rámci průběžného hodnocení bude žák dostávat ze všech předmětů písmena v rozmezí na škále Ú, T, Č, J, v sešitech a písemných pracích i hodnocení symboly, popř. slovním popisem.** Závěrečná klasifikace je slovní.
Pomůcky a učební materiály	- **Pomůcky na rozvoj řeči a slovní zásoby**, jednodušší texty ke čtení. - **Obrazový materiál, doplňovací cvičení**, PC – procvičovací hravá cvičení. - Na M: číselná osa, počítadlo, používání prstů k výpočtům, **další názorné pomůcky dle potřeby.** - Relaxační masážní kroužek – v domluveném režimu, potřebuji – dojdu si pro něj, nepotřebuji – vracím ho na místo.
Podpůrná opatření jiného druhu	Viz jednotlivé předměty.
Personální zajištění	Podpora prostřednictvím asistentky pedagoga ve třídě – Barbora ~~####~~.

úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Školní speciální pedagog Mgr. Monika #### – 1x týdně v úterý individuální reedukace v rozsahu 30 min, začátek po vyučování ve 12h Pomoc pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti ve třídě i mimo třídu - pomoc při zprostředkování učební látky s ohledem na specifika žáka. AP se věnuje zejména těmto druhům podpory: - Individuální pozornost a dopomoc při výuce - pomoc žákovi při dovysvětlování instrukcí a zadání úloh, při vysvětlení aktuálního učiva a utvrzení v pochopení nové látky, při nácviku nových typů úkolů, pomoc s organizací práce, plnění úkolů a při manipulaci s kompenzačními pomůckami. - Manipulaci s pomůckami zvládal sám. - Stimulovat žáka a podporovat při udržování pozornosti. - Strukturovat činnosti, pomůcky, pomoc při orientaci ve věcech, v tašce, při zapisování povinností apod. - Poskytovat žákovi podporu v sociálních situacích, při vřazení se do kolektivu, zároveň vést k postupnému osamostatňování. - Zprostředkovávat komunikaci s rodiči, poskytování zpětné vazby.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Není nám známo, aktuálně doplnit dle info od matky žáka. .
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	- Pravidelná denní kontrola Žákovské knížky a týdenního plánu DÚ+ zprávy rodičům od AP), sledování e-mailu s třídní učitelkou či AP a poskytování zpětné vazby (pokud na e-mail, není potřeba odpovídat, rodič potvrdí alespoň jeho přečtení). - Pokračovat v pečlivé a pravidelné domácí přípravě za pomoci dospělého, v nastaveném režimu s ohledem na tendenci k přetížení.

	- Pracovat podle pokynů učitele a AP vyznačeného v PS červenou barvou. - Systematizovat učení, aby se lépe pamatovalo, používat názorné pomůcky (tabulku psacích písmen apod.). - Zachovat pravidelný denní rytmus, dostatek spánku, odpočinku, pitný režim apod. - Úzce spolupracovat se školou při přípravě na vyučování (konzultace, komunikace). - Spolupracovat s doporučenými odborníky dle Doporučení zákonnému zástupci z PPP. - Z důvodu ukončení platnosti Doporučení z PPP v tomto školním roce se objednat na začátku roku 2025 na kontrolní vyšetření z důvodu prodloužení platnosti.
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Viz individuální pohovory. Možnost krátkých přestávek během výuky.
Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Český jazyk	- nevyvolávat k hlasitému čtení před celou třídou, pokud by byl předpoklad neúspěchu, popř. předem upozornit, že bude vyvolán - prodloužit období slabikování, - využívat korekční pomůcky ke čtení – Patrikovi aktuálně vyhovuje ukazovat si prstem. Tabulku s abecedou a vzory písmen umožnit mít přilepenou na lavici. Ukazovat si text prstem, čtený text postupně zakrývat, odkrývat, - trénovat pomocí tzv. párového čtení s dospělým a splývavé čtení - **před vlastním čtením zařadit vyhledávání** a nácvik čtení obtížných slov textu, - číst jen krátké, jednodušší úseky textu, tolerovat pomalé tempo čtení, nenutit ke zrychlování, - při čtení žáka povzbuzovat, na chyby nereagovat negativně. Psaní - **psát na větší formát (linek, sešitů), umožnit psaní do pomocných linek,** - zkrátit množství psaného, tolerovat pomalé tempo při psaní,

	- využít jiných forem diktátů (**přehnaná dikce**, krácená forma aj.), **opakované diktování po menších částech (místo vět psát slovní spojení), pracovat s diktátem nejprve formou přepisu,** - nahradit diktát přepisem nebo opisem - **poskytnout delší čas na kontrolu napsaného, kontrolu napsaného zadávat konkrétně, rozfázovaně (např. teď zkontroluj velká písmena/háčky a čárky/),** - zařadit doplňovačky, pracovní listy, testy apod., - při opisování z tabule poskytnout text do lavice, - využívat tabulky, přehledy, pravidla k práci i kontrole, vzory písmen - sloh (preferovat obsah, s pomocí učitele, ústně).
Anglický jazyk	- **při výběru jazyka respektovat charakter zdravotního postižení,** - redukovat učivo stávajícího ročníku na minimum, - **prodloužit přípravné období (naslouchání, písničky, říkanky, rytmizace),** - **naslouchat cizímu jazyku bez nutnosti mluvit,** - umožnit opakované poslouchání cizího jazyka, - **rozfázovat osvojování nového učiva, po menších úsecích** - **upřednostňovat praktické používání jazyka (např. slovíčka ve slovním spojení, fráze, reakce na pokyny v cizím jazyce),** - průběžně opakovat základní učivo z předchozích ročníků, - **zařazovat krátké, jednoduché texty pro učení v cizím jazyce, omezit klasické čtení delších textů,** - v písemném projevu tolerovat slova napsaná foneticky správně, tolerovat specifické a pravopisné chyby. -
Matematika	- rozfázovat učivo, postupovat po malých krocích, - prodloužený výklad - ponechat dostatečně dlouhou dobu na osvojení a fixaci nové látky, - prodloužené procvičování - častěji zařazovat opakování a procvičování již naučeného, - poskytnout zrakovou oporu při zadání úkolu - možnost zápisu, zadání do lavice, - **maximálně využívat názoru, názorných pomůcek, prodloužit období manipulace s předměty,** - počítání na prstech aj., využívat různých druhů tabulek, přehledů, os, počítadlo - **upozornit na změnu algoritmu (např. zvýraznit),** - **pokusit se o porozumění slovní úloze, zadání úkolu, instrukce, případně pomoci s prvním krokem,** - **průběžně kontrolovat správnost postupu, možná pomoc při řešení, možná pomoc při chybování z nepozornosti, zbrklosti, upozornit na chybu, kontrolu**

	- **složitější úkoly rozfázovat a řešit, popř. trénovat po jednotlivých krocích,** - **umožnit, zachovat pomocné výpočty a kroky,** - respektovat individuální tempo, vyhnout se časovému stresu, v případě potřeby prodloužit čas na práci i kontrolu, omezit nebo vyloučit časově limitované úkoly, - nehodnotit pouze výsledek, ocenit každou dobře provedenou část úkolu a snahu.
Naukové předměty	- respektovat poruchy pravolevé a prostorové orientace (orientace na mapě, slepé mapy, osy, tabulky, grafy), - předběžně ověřovat správné pochopení zadání, pomoci s prvním krokem, - **častěji využívat názor (náčrtky, obrázky, grafy, tabulky, časové osy, schémata, přehledy) – poskytnout předem individuální ověřování znalostí (forma, rozsah) po dohodě se žákem,** - **nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopením a zapsáním textu,** - hodnotit především obsahovou stránku (nikoliv stylistické, gramatické, specifické chyby), - **nehodnotit pouze výsledek, ocenit každou dobře provedenou část úkolu**. - upřednostnit ústní ověření znalostí s vedením, pomoci otázkami, u písemných prací umožnit ústní odpovědi zapsané AP
Předměty s převahou výchovného charakteru	- **respektovat projevy poruchy v těchto předmětech,** - **využít rozvíjejícího potenciálu předmětu,** orientovat se na oblasti, ve kterých je žák úspěšný, - **vyzdvihnout kreativitu, fantazii, snahu, originalitu,** - dopřát pozitivní prožitek, pocit úspěchu.

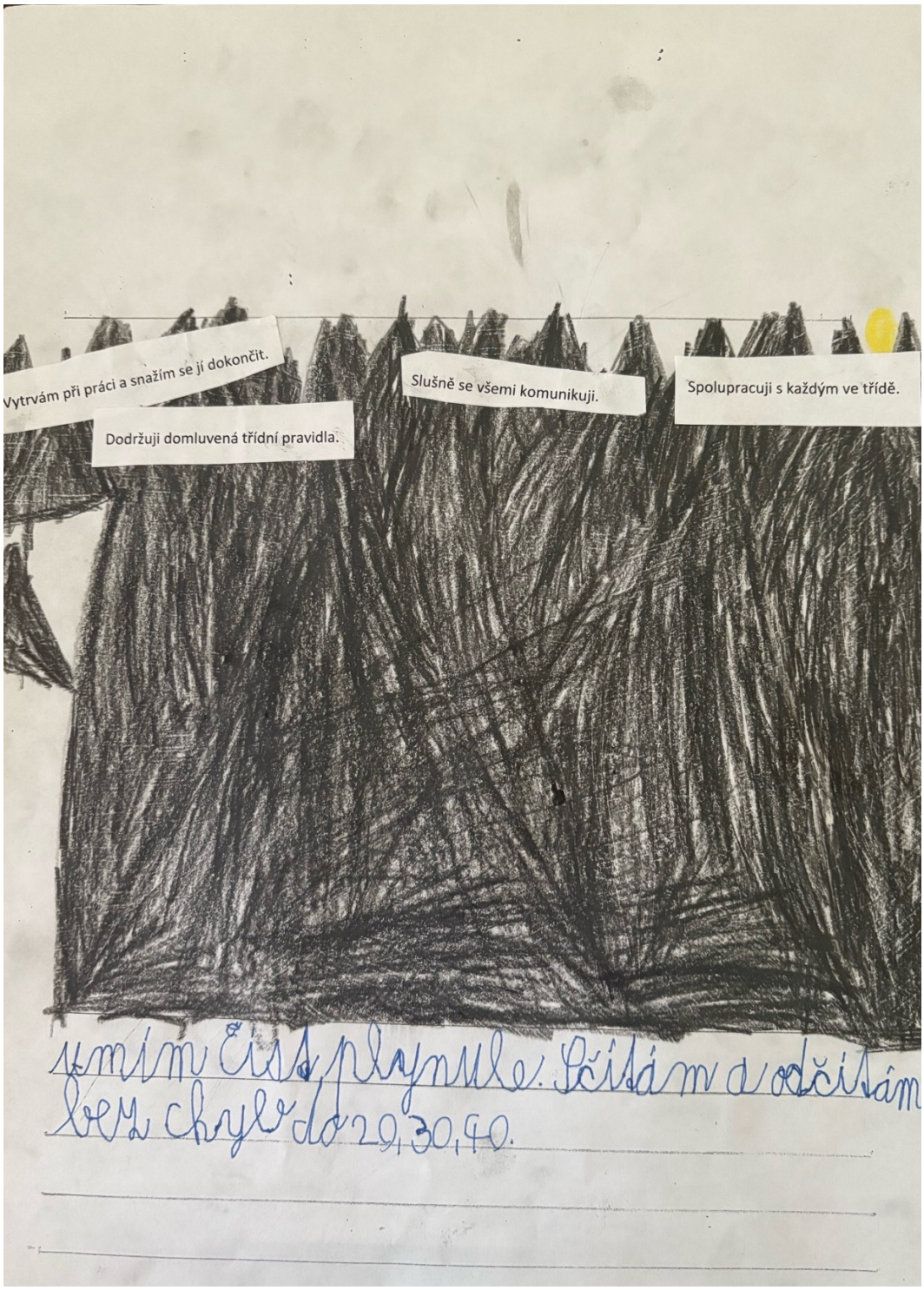
Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou	**JMÉNO A PŘÍJMENÍ**	**PODPIS**

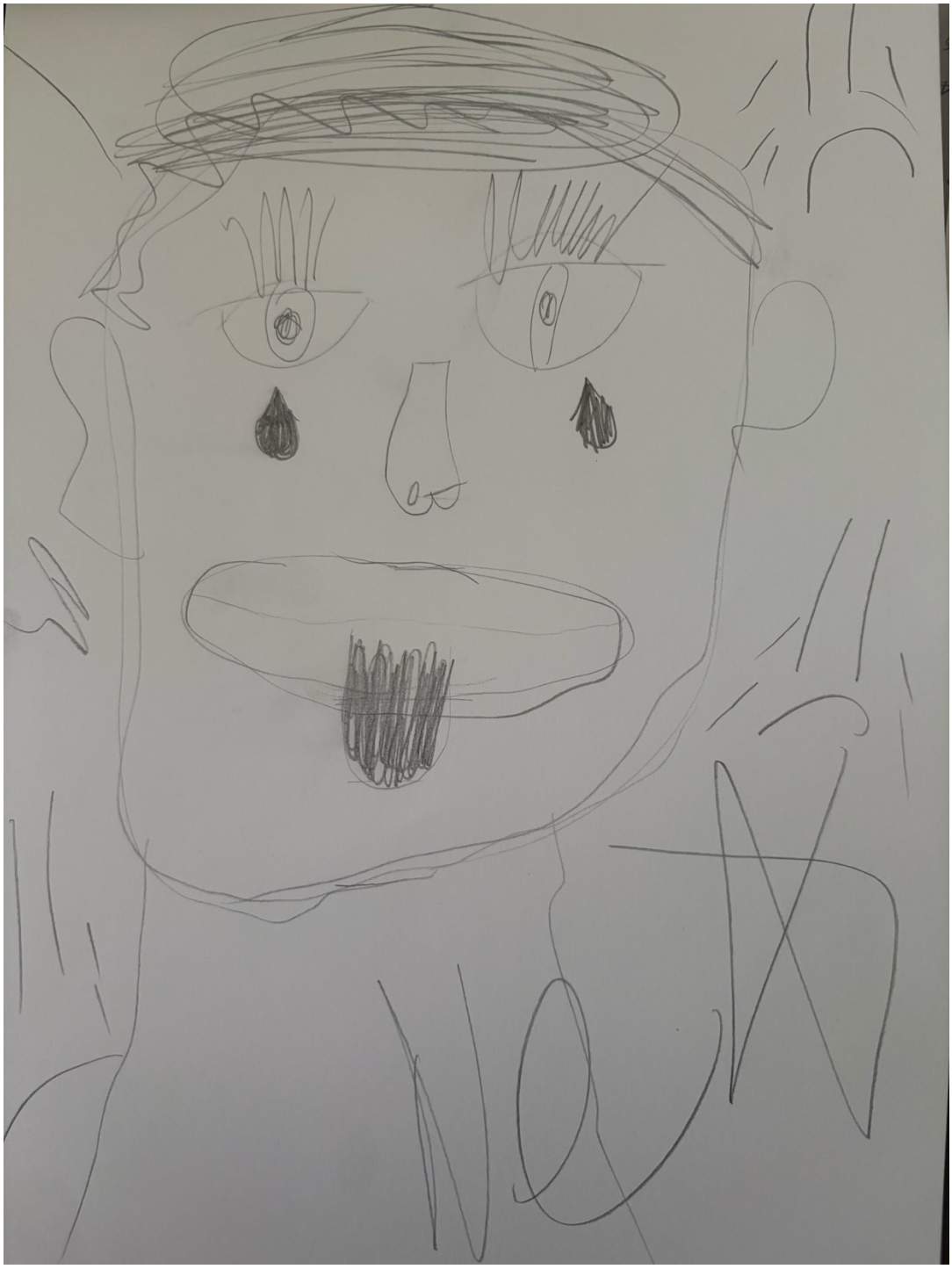
péči o žáka			
Třídní učitelka		Mgr.	
Vyučující	**Vyučovací předmět**		
	Jazyková výchova ČJ		
	Matematika		
	Komunikační a slohová a literární výchova ČJ		
	Vlastivěda Přírodověda		
	Aj		
	HV		
	VV		
	TV		

	INF		
Školní poradenský pracovník **Psycholog a speciální pedagog**			
Speciální pedagog			
Zákonný zástupce žáka			
Žák			
Schválil ředitelka školy dne:			

Pracovník školského poradenského zařízení potvrzuje převzetí IVP dne:		podpis

Příloha 2 – ukázka práce Adama ze 2. třídy


Vytrvám při práci a snažím se jí dokončit.
Dodržuji domluvená třídní pravidla.
Slušně se všemi komunikuji.
Spolupracuji s každým ve třídě.
umím číst plynule. Počítám a odčítám
bez chyb do 29, 30, 40.



Seznam obrázků

Obr. č. 1 bludný kruh

Obr. č. 2 Generalizovaná úzkostná porucha

Obr. č. 3 podpůrná síť žáka s úzkostnou poruchou

Seznam tabulek

Tab. č. 1 modely práce učitele a asistenta pedagoga

Tab. č. 2 rizikové faktory a jejich řešení

Seznam grafů

Graf č. 1 Procentuální vyjádření zastoupení respondentů podle pohlaví.

Graf č. 2 Procentuální zastoupení respondentů podle věkové kategorie.

Graf č. 3 Procentuální rozmezí pedagogické praxe všech respondentů.

Graf č. 4 Procentuální výskyt žáků s úzkostnou poruchou u třídních učitelů na 1.stupně ZŠ.

Graf č. 5 Absolutní četnost technik pro žáky s diagnostikovanou úzkostnou poruchou, jaké učitelé znají (navozená znalost)

Graf č. 6 Četnost projevů zaznamenaných třídními učiteli 1.stupně ZŠ

Graf č. 7 Četnost informovanosti o daných organizací a aplikací o úzkosti