

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti snižování stresu v distančním vzdělávání u žáků na 2. stupni základní školy se zřetelem k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.

Possibilities of minimizing stress in distance education at lower secondary school with regard to pupil with special educational needs.

Veronika Mojková

N SPG – VZ/ Učitelství pro střední školy (N7504)

2021

PhDr. Lenka Felcmanová Ph.D.

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

Veronika Mojková

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Lence Felcmanové Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a čas strávený nad touto prací.

Praha 30. 6. 2021

Veronika Mojková

Abstrakt

Tato diplomová práce řeší Možnosti minimalizace stresu v distančním vzdělávání u žáků na 2. stupni běžné městské základní školy se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vymezuje nástroje a strategie, které může běžná městská škola poskytnout žákům při vyrovnávání se se stresovými a zátěžovými situacemi při probíhajícím distančním vzdělávání. Teoretická část definuje hlavní pojmy spojené se stresem, stresory a strategie užívané při vyrovnání se se zátěží a pojem distanční vzdělávání. Praktická část zjišťuje, jaké má běžná městská škola možnosti při snižování stresu u žáků na 2. stupni základní školy, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při distančním vzdělávání na základě zjištění hlavních stresorů a strategií, které žáci pro zvládnutí zátěže používají a podpory, kterou dostávají. Metodou výzkumného šetření je případová studie, která je vedena formou strukturovaného rozhovoru.

Na základě získaných výzkumných dat bylo zjištěny hlavní stresory při distančním vzdělávání a jaké strategie žáci pro zpracování zátěže a stresu využívají včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z těchto informací je možné navrhnout metody a postupy, které definují možnosti minimalizace stresu pro danou školu.

Klíčová slova

Stres, stresory, copingové strategie, žák, zátěžové situace, distanční vzdělávání, podpora.

Abstract

The diploma thesis addresses the Possibilities of stress minimization for pupils at the lower secondary school with regard to pupils with special educational needs during distance education.

It designs the tools and strategies that a regular city school can provide students with coping with stress and stressful situations in the ongoing distance education. The theoretical part defines the main concept associated with stress, stressors and strategies used in coping with stress and the concept of distance education. The practical part finds out what possibilities a regular city school has in reducing stress for pupils in the lower secondary school, including pupils with special educational needs in distance education based on the finding of the main stressors and strategies the pupils use to cope with stress and support.

The method of the research survey is conducted in the form of structural interview. Based on the obtained research data it was found out which, in the opinion of pupils, are the main stressors in distance education and what strategies pupils use for processing workload and stress, including pupils with special educational needs. From this information it is possible to design certain methods and procedures that define possibilities of minimizing stress for a given school.

Key words

Stress, stressors, coping strategies, pupils, stressful situations, distance education, support.

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1. Stres.....	10
1.1. Distres.....	11
1.2. Eustres.....	11
2. Teorie stresu.....	11
2.1. Kognitivní teorie stresu.....	12
3. Stresory.....	13
4. Vznik stresu.....	13
5. Projevy stresu.....	14
6. Řešení zátěžových situací.....	15
6.1. Adaptace.....	16
6.2. Obranné reakce.....	17
6.3. Coping.....	17
7. Stres v životě žáků.....	18
7.1. Stresory u žáků.....	19
7.1.1. Rodinné prostředí.....	20
7.1.2. Školní prostředí.....	21
7.1.3. Prostředí vrstevníků.....	22
7.1.4. Denní režim.....	22
7.2. Důsledky stresu u žáků.....	23
7.3. Žákovské zvládnání školních zátěžových situací.....	23
7.3.1. Odolnost a resilience.....	24
7.3.1.1. Odolnost ve škole.....	26
7.3.2. Sociální opora.....	27
7.4. Prevence stresových situací.....	27
7.3.3. Spánek.....	28
7.4.1. Pohybové aktivity.....	28
7.4.2. Relaxace a odpočinek.....	28
7.4.3. Výživa.....	29
7.5. Duševní hygiena.....	29
8. Distanční vzdělávání.....	30
9. Výzkumné šetření.....	31
9.1. Téma výzkumného šetření.....	31

9.2. Cíle výzkumného šetření	31
9.3. Výzkumné otázky	31
9.4. Metodika výzkumu	32
9.5. Výzkumný vzorek.....	33
9.5.1. Vybraná základní škola.....	33
9.5.1.1. Podoba distančního vzdělávání ve vybrané městské škole	33
9.5.2. Vybraná skupina žáků.....	35
9.6. Etika výzkumu	37
9.7. Oblasti výzkumného šetření	37
9.7.1. Oblast rodinného prostředí.....	37
9.7.2. Režimová opatření žáků v probíhající online výuce.....	38
9.7.3. Technická vybavenost.....	39
9.7.4. Samotná edukace	39
9.7.5. Strategie, které žáci používají při vyrovnávání se se stresem.....	41
9.7.6. Nástroje podpory.....	41
10. Analýza a interpretace dat	42
10.1. Analýza oblasti rodinné prostředí.....	42
10.2. Analýza režimových opatření žáků při on-line výuce	44
10.3. Analýza oblasti technické vybavenosti.....	47
10.4. Analýza oblasti samotné edukace.....	48
10.5. Analýza oblasti strategií vyrovnání se se stresem	54
10.6. Analýza oblasti nástrojů podpory	55
11. Diskuse k výsledkům	57
Závěr.....	60

Úvod

Celá řada odborníků věnovala svou pozornost zkoumání různých patogenů, které ovlivňují zdraví člověka. Mezi nejčastěji zkoumané jevy na poli psychologie patří zcela určitě stres a faktory stres vyvolávající. Stres provází člověka celým životem. Těžké situace jsou stálíci v životě každého jedince. Objevují se již v dětství, ať se jedná o náročné situace spojené s rodinným soužitím, rodinnými vztahy a životem, školou či zaměstnáním, celou řadou dalších institucí, mezilidských interakcí, nebo se jedná o stres spojený s příjemnými zážitky, při kterých je třeba vyvinout značné úsilí a překonávat překážky.

Náročné a zátěžové situace jsou spojeny s celou řadou institucí působících na člověka. V životě žáka je takovou významnou institucí škola. Jedná se o prostředí, které klade na žáka určité požadavky, stejně tak jeho rodiče, a žák má velmi malou příležitost svým jednáním tyto požadavky ovlivnit. Pokud tyto požadavky překračují možnosti a dovednosti žáka a je na něj stále vyvíjen tlak, aby je zvládl, může tato zátěžová situace žákovi způsobit stres. Jako učitelka na základní škole jsem s touto situací konfrontována pravidelně. Proto téma diplomové práce řeší možnosti redukce stresu u žáků na 2. stupni v běžné základní škole se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to ještě za ztížených okolností distančního vzdělávání. Hlavním cílem této práce je vymezení nástrojů a strategií, které může běžná městská škola poskytnout žákům při vyrovnání se se zátěžovými situacemi.

Teoretická část diplomové práce zpracovává poznatky, které definují hlavní pojmy spojené se stresem. Popisuje první teorie zabývající se vznikem stresu, dále pak konkrétní stresory, situace, ve kterých stres vzniká, jeho projevy, důsledky a možnosti zvládnutí. Další kapitoly se zabývají možnými řešeními zátěžových situací, tématy jako je odolnost vůči stresu, adaptační možnosti a dále pak copingovými strategiemi. Téma stresu je v následujících částech nahlíženo z perspektivy žáků. Jsou zde vymezeny základní stresové faktory (stresory) působící na žáka ve školním prostředí, jejich důsledky na žáka a v neposlední řadě i způsoby, jakými žáci zvládají zátěžové situace. Předposlední kapitola a její části popisují možnosti prevence stresových situací a základy duševní hygieny. V této části se diplomová práce zabývá charakteristikou jednotlivých preventivních faktorů, jako je spánek, výživa atd. Poslední kapitola teoretické části je věnována popisu a vysvětlení principů distančního vzdělávání a jeho podob v období pandemické situace včetně jeho legislativní úpravy.

Praktická část diplomové práce zahrnuje výzkumné šetření, jež má několik dílčích celků. Hlavním cílem této práce je zjištění možností, jaké má běžná městská škola při redukci stresu u žáků na druhém stupni základní školy včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při distančním vzdělávání. První úsek praktické části představuje školu, kde výzkumné šetření probíhalo včetně výzkumného vzorku. Navazuje dále definování výzkumných cílů, jako je určení stresových faktorů působících na žáky včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a způsoby podpory ze strany školy, které jsou těmto žákům v dané škole poskytovány.

Výzkum je zaměřen na pět základních oblastí, které mohou být spojeny s možným vznikem zátěžových situací a stresu. Jedná se o oblast rodinného prostředí, kde je výzkumné šetření zaměřeno nejen na vztahy mezi rodiči, sourozenci a žáky, ale také na bytovou situaci, ve které distanční vzdělávání probíhalo. Druhou oblastí je oblast režimových opatření, třetí je oblast technické vybavenosti, dále pak průběh samotné edukace včetně systému hodnocení a poslední oblastí je oblast poskytované podpory ze strany školy. Ve výzkumném šetření se jedná o případovou studii běžné městské školy, kdy jsou výzkumná data získávána formou polostrukturovaného rozhovoru a jsou zjišťovány osobní názory jednotlivých žáků, jejich vlastní vnímání zátěžových situací a jejich hodnocení poskytované podpory.

Získaná data jsou dále porovnána s výzkumnými šetřeními z různých částí světa, která byla na poli distančního vzdělávání v souvislosti se vznikem stresových situací provedena v letech 2020 a 2021.

Teoretická část

1. Stres

Stres a zátěž patří do života každého jedince a jsou nedílnou součástí různorodých faktorů při formování osobnosti člověka. Během svého vývoje jedinec prochází odlišnými sociálními skupinami a také situacemi, které často mohou být náročné až vyhrocené. „Jejich význam pro vývoj a formování osobnosti je veliký. V boji s přírodou a obtížnými společenskými podmínkami se může člověk otužit, somaticky a psychicky „zocelit“, mohou se u něj zformovat příznivé vlastnosti vůle, charakteru aj.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 199).

Škola jako významná společenská instituce může být právě jedním ze sociálních prostředí, které vytváří situace a podmínky pro vznik zátěže případně pro vznik stresu.

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

Podle Vágnerové „je stres komplexní psychofyziologickou reakcí, která se na psychické úrovni projevuje pocitem nadměrného zatížení či ohrožení duševní a tělesné pohody. Prožitek stresu bývá spojen s nepříjemným uvědoměním přílišného zahlcení událostmi, které se zdají být těžko zvládnutelné, a z nich vyplývající kognitivní a emoční nejistotou. Člověk neví, jaké další problémy mu stresující situace může přinést, a leckdy má pochybnosti, zda se s nimi dokáže vyrovnat, protože dosud fungující strategie chování se najednou jeví být neefektivní“. (Vágnerová, 2012, s. 40).

Podle Čápa a Mareše (2001) se obecně hovoří o negativních, tak pozitivních faktorech, které způsobují stres. Negativní stresové faktory, tedy stresory, jsou takové situace či impulsy, které jedinci způsobují zvýšený tlak, zátěž, vedou k napětí a mohou mít negativní vliv na jeho zdraví, pokud je člověk takové zátěži vystavován dlouhodobě.

„Pozitivní stresové faktory – salutory – jsou takové faktory, které v těžké situaci člověka posilují, povzbuzují a dodávají mu sílu, výdrž v boji i odvahu k dalšímu zápasu se stresorem.“ (Křivohlavý, 2001, s. 171).

1.1. Distres

O negativním dopadu stresových situací hovoříme tehdy, jedná-li se o zátěž, tlak, který přetrvává delší dobu a zároveň je míra daných stresorů vyšší, než je organismus jedince schopen zvládnout. Stresovou situaci může způsobovat jeden konkrétní stresor nebo více různých stresorů. Bývá obvyklé, že s jedním výraznějším stresorem je svázána celá řada dalších navazujících stresorů, které celou zátěžovou situaci doprovází.

Stres je možné prožívat jako negativní stres – distres, „který vyjadřuje situace subjektivně prožívaného ohrožení dané osoby s jeho průvodními, často výrazně negativními emocionálními příznaky. Při distresu je danou osobou subjektivně vnímáno a výrazně negativně hodnoceno její osobní ohrožení v poměru k možnostem zvládnutí situace.“ (Křivohlavý, 2001, s. 171).

1.2. Eustres

Tam, kde se nejedná o negativní emocionální zážitek, se mluví o eustresu. Podle Křivohlavého (2001) se za eustres považuje takový emocionální zážitek, který se pro jedince jeví jako pozitivní. Eustresem tedy může být taková situace, která je pro jedince příjemná, nicméně pro její zvládnutí musí vynaložit určité úsilí.

Další oblastí, kde jedinec může být vystaven eustresu, jsou takové situace, které si kvůli lákavosti rizika navozují lidé sami. Jedná se o adrenalinové sporty, cestovatelské výzvy a další podobné situace.

2. Teorie stresu

Vzhledem k tomu, že těžkosti, napjaté stavy a vyhocené situace provázejí existenci člověka od nepaměti, vznikala celá řada teorií, které se stresem a jeho vznikem zabývají. Řada osobností z oborů psychologie se zabývala studiem změn v organismu způsobených stresem

Mezi jedny z prvních badatelů v oblasti stresu patří americký fyziolog **Walter Cannon**, který zformuloval Teorii poplachové reakce. W. Cannon se věnoval studiu fyziologických změn v organismech, které byly vystaveny těžkým situacím. Své studie opíral ale o práci se zvířaty, které v laboratorních podmínkách vystavil zátěžovým situacím a zkoumal změny ve fyziologických funkcích. „Zjistil, že v situaci ohrožení dochází k mobilizaci celého organismu

a k celkovému zvýšení činnosti sympatického nervového systému. Cannon je tak považován za průkopníka studia tzv. sympatoadrenálního systému při stresu.“ (Křivohlavý, 2001, s. 167). Autorem další teorie je **Hans Selye**, který navazoval na práci W. Connona. Je považován za představitele biologického pojetí stresu a přichází s Teorií obecného adaptačního syndromu. Dle jeho pojetí dochází v organismu člověka ke třem fázím, které vznikají bez ohledu na druh zátěže. Podle Paulíka (2017) Selye popisuje stres jako narušení rovnováhy v organismu. Toto narušení se odehrává v několika fázích. V první fázi, která je tvořena poplachovou reakcí organismu, dochází k mobilizaci všech pomocných obranných zdrojů organismu. Ve druhé fázi (fáze odolávací) se rozvíjí veškeré specifické způsoby obrany organismu. Tento boj může být dlouhodobý a s ohledem na bojeschopnost organismu se mění také stav organismu.

V případě, že stav boje trvá delší dobu, může docházet ke zhoršování zdravotního stavu organismu. Poslední fáze je fáze vyčerpání, ve které se organismus, po vyčerpání všech zdrojů energie, hroutí a stresu podléhá. Connonova a Selyeho práce byla zaměřena prioritně na práci se zvířaty. Proto byly obě práce kritizovány, že nelze jejich výsledky zcela aplikovat na organismus člověka.

2.1. Kognitivní teorie stresu

Hlavním kritikem práce obou zmíněných autorů byl **Richard S. Lazarus**, americký psycholog, který položil hlavní důraz svého zkoumání na ryze specifickou lidskou charakteristiku, tedy na poznávací a myšlenkovou složku, a proto se soustředil na to, co se odehrává v lidské psychice, pokud se dostane do těžké životní situace. (Křivohlavý, 1994).

„Výsledky zformuloval do modelu dvojího zhodnocování situace ohrožení, kdy prvotní zhodnocení se týká zvážení situace z hlediska vlastního ohrožení...a druhotné zhodnocení se týká možností určitého člověka zvládnout danou situaci. Důležitou roli hraje zranitelnost člověka. Při objektivně stejném riziku je zranitelnější člověk, který s danou situací nemá žádné zkušenosti, oproti člověku, jenž obdobnou rizikovou situací již prošel a situaci zvládl.“ (Křivohlavý, 2001, s. 169).

Paulík (2017) uvádí dva základní pojmy Lazarusovy koncepce – **kognitivní hodnocení**, které se dále ještě dělí na primární (zahrnující nebezpečné situace a riziková řešení) a sekundární (možnosti úspěšného zvládnutí situace) a **zvládnutí** (coping).

3. Stresory

Faktory a činitelé, které vyvolávají stres, se nazývají stresory. „Mohou to být primárně činitelé fyzické povahy, kam zahrnujeme např. vnější podmínky, jako je např. hluk, světlo atp., dále se jedná o činitele psychické povahy, což jsou činitelé, které bezprostředně svým účinkem dopadají na psychiku člověka. Dalšími činiteli, které způsobují stres, jsou sociální činitelé. (Nakonečný, 2015, s. 545).

Podle Paulíka je možné stresory rozlišit na „stresory reálné (aktuálně ohrožující a rušivě působící faktory v životě člověka) a potencionální (situační aspekty, které mohou vyvolat stres při dosažení určité intenzity, frekvence, kumulace nebo doby trvání, např. hluk, chlad, proudění vzduchu, nashromáždění povinností a pracovních úkolů při časové tísní).“ (Paulík, 2017, s. 66).

Stresory vykazují podobné znaky, a proto je možné je shrnout pod jeden společný pojem, kdy jsou velmi často označovány jako zátěžové situace. Zátěžové situace se objevují ve všech oblastech života člověka. Můžeme je najít ve školním prostředí, v rodině, v zaměstnání, ve volném čase, v partnerských vztazích a také v přátelských vztazích. Zátěžové situace postihují různé složky osobnosti. Ačkoli jsou vnímány často negativně, ve svém výsledku mohou být považovány i za stimulující. Mobilizují aktivitu člověka, podněcují učení a hledání nových cest k řešení náročných situací a dále pak vedou často k vyšším výkonům jedince. Pokud se ovšem přidruží i další náročné okolnosti, mohou se zátěžové situace stát zdrojem nežádoucích někdy i patologických stavů.

Podle Hoška je možné „náročné životní situace rozdělit do několika kategorií na **nepřiměřené úkoly** (kdy jsou požadavky nutné pro řešení situace vyšší, než je kapacita jedince), **problémové situace** (jedinec je postaven před problém, jehož řešení vyžaduje jiné dovednosti, než kterými disponuje jedinec), **konflikty** (tedy situace založené na sporu), **frustrace** (kdy dochází k blokaci postupu k žádoucímu cíli) a **deprivace** (dlouhodobé neuspokojení potřeb).“ (Hošek, 1997, s. 84).

4. Vznik stresu

Jak již bylo výše zmíněno, existuje celá řada různých zátěžových situací, které způsobí vznik stresu u daného jedince. V situacích, které vyvolávají vznik stresu, dochází k rozporu mezi tím, co daný jedinec je schopen zvládnout, jakou má adaptační schopnost a tím, jak dlouho a intenzivně daná zátěžová situace trvá. Je možné také říci, že stres bývá způsoben

nedostatečnou adaptační kapacitou jedince, přesahem kladených nároků na osobnostní dispozice jedince nebo naopak jedinec není schopen řádně využít svůj potenciál, dispozice a výkonost k překonání zátěžových situací.

Podle Paulíka (2017) rozlišujeme dvě situace, kdy můžeme hovořit o vzniku stresu. V prvním případě se jedná o extrémně silně působící podněty, které mohou vznikat z celé řady každodenních nepříjemností a působit na jedince nepřiměřeně dlouhou dobu. V druhém případě se jedná o takový typ situací, kdy jsou zátěžové situace, byť minimální, ale dlouhodobě působící, a jedinec nevyužívá svého potenciálu pro něj uspokojivým způsobem. Člověk citlivý na kvalitu a kvantitu stimulace pak dané situace může prožívat jako nudu.

5. Projevy stresu

Člověk se do zátěžových situací dostává každý den svého života. Buď je s těmito situacemi schopen se vyrovnat, adaptuje se na změnu, zvládne je běžnými adaptačními mechanismy vyřešit, nebo je taková zátěžová situace znatelná ve všech rovinách osobnosti jedince, reaguje na ni aktivně (např. hněvem, ústupem nebo útokem), pasivně (úzkost, deprese atd.), nebo se snaží působení stresu vyhnout. Na základě pozorování bylo možné shrnout obecné příznaky stresu, které se mohou u každého jedince projevat.

Podle Mayerové (in Nakonečný) byly zjištěny následující nejčastější psychologické důsledky stresů. Jedná se o příznaky „**fyzilogické** (bušení srdce, bolest a sevření za hrudním košem, nechutenství, bolesti břicha, plynatost, průjem, časté nucení k močení, menstruační poruchy, bolesti nebo pocení rukou a nohou, migréna, záchvatovité bolesti hlavy, nezájem o sex, impotence, dvojitě vidění) a **emocionální** příznaky (změny nálad, prudké a výrazné, neschopnost projevit emoční náklonost, nadměrné snění, omezení sociálních kontaktů, nadměrné starosti o vlastní zdraví, pocity únavy, poruchy pozornosti, zvýšená podrážděnost, popudlivost, úzkost).“ (Nakonečný, 2015, s. 546)

Dalším dělením důsledků stresů se zabývá Paulík. Podle něj se důsledky dělí z hlediska časového na **bezprostřední projevy**, mezi které zahrnuje psychické reakce a krátkodobé stavy jako jsou např. únava, rozladění, ztráta motivace, dále pak různé pozorovatelné tělesné stavy (např. bolesti hlavy). Další důsledky stresu a zátěže posuzuje z hlediska jejich účinku v horizontu trvalejšího rázu, kam patří různé psychologické symptomy (např. vyčerpání), tělesné symptomy (respirační obtíže atd.) a v neposlední řadě poruchy duševního zdraví (např. posttraumatická stresová porucha, adaptační poruchy atd.)

6. Řešení zátěžových situací

Při řešení zátěžových situací v každodenním životě (v práci, ve škole, v osobních vztazích) by bylo optimální, pokud by jedinec neupadl do agresivního výbuchu, nerezignoval by, ale byl schopen danou zátěžovou situaci vyřešit za pomoci naučených strategií s ohledem na vlastní intelekt a schopnosti. To by ovšem znamenalo zvládnout svůj vlastní afekt, lépe si celou situaci promyslet, připravit si vyzrálý postup řešení a dosáhnout uspokojivého cíle. Takový způsob řešení zátěžové situace není vlastní každému dospělému jedinci a nedokáže to dítě, které je vystavováno celé řadě náročných situací spojených s rodinným prostředím, vlastním vývojem, školním prostředím a samozřejmě také se vztahy s vrstevníky.

Podle Čápa a Dytrycha (1968) závisí zvládnání nebo nezvládnání zátěže nejen na její velikosti, ale také na vlastnostech a zkušenostech jedince. Lidé mají odlišnou odolnost k zátěži, a to obecně i speciálně k různým druhům zátěže. Je to složitá vlastnost s aspekty vrozenými i získanými, biologickými i psychosociálními. Zahrnuje také zkušenosti, které osobnost získala při setkání se zátěží ve svém dosavadním životě, upevněné techniky zvládnání či obrany vůči stresu.

Čáp a Mareš (2001) označují odolnost za důležitou vlastnost se značnými individuálními rozdíly. Lidé se liší v tom, jak velké zátěže zvládnou, a také v tom, který druh zátěže zvládají lépe a který hůře. Přitom o odolnosti platí totéž, co o všech vlastnostech osobnosti: mění se, vyvíjí se v ontogenezi pod vlivem mnoha podmínek a také v témže věkovém období se může u jednotlivých osobností projevovat v odlišné míře a formě podle různých situací a podmínek.

Podle Křivohlavého (1994) je třeba při volbě strategie zvládnání stresu brát v úvahu tři oblasti: myšlenkovou (kognitivní), emocionální (citovou) a volní, projevující se chováním (činností) toho, kdo se pro danou strategii rozhodl.

Dále je podle Křivohlavého (2002) vhodnou taktikou pro zvládnutí zátěžové situace postupovat po konkrétních krocích či v konkrétních postupech, směřujících k vyřešení dané situace. Paulík (2017) a řada dalších autorů a badatelů pak uvádí, že jedinec při řešení zátěžových situací využívá svých individuálních příznačných postupů nezávisle na změnách podmínek v čase.

Nakonečný (2014) uvádí, že strategie zvládnání stresu jsou v podstatě dvojího druhu: strategie orientované na stres jako problém (použití různých způsobů řešení, která jsou nasměrována nejen na situaci, ale i na osobnost subjektu); strategie orientované na emocionální

důsledky stresu, které mohou být velmi závažné, protože právě prostřednictvím emocí může docházet a dochází k poruchám ve fyziologii organismu.

Vágnerová uvádí (2014), že zátěžové situace stimulují hledání způsobů, které by mohly přispět ke zvládnutí nebo alespoň zlepšení situace. Jejich význam spočívá v aktivizaci adaptačních mechanismů a v rozvoji účelnějšího chování. Způsob, jak člověk na zátěžovou situaci reaguje, tedy vychází z jeho individuálních zkušeností. Pokud se mu určitá varianta osvědčí, má tendenci ji při řešení zátěžové situace znovu použít a tato naučená varianta se pak může stát strategií zvládnání obtíží.

Je tedy zřejmé, že každý jedinec přistupuje k řešení zátěžových situací individuálně, a to na základě své genetické výbavy, naučených způsobů řešení, dále pak volí takové strategie, které nejlépe vyhovují jeho osobnosti a okolnostem, přestože mohou být někdy tyto strategie neúčinné. Při zkoumání strategií používaných pro řešení zátěžových situací se setkáme s termíny adaptace a coping.

6.1. Adaptace

Adaptace, tedy přizpůsobování se, je základní osobnostní dovedností, díky které je jedinec schopen zvládnout odlišné a nelehké okolnosti svého života. Adaptace je schopnost se dobře připravit na situace, které jedince čekají.

Podle Paulíka (2017) lze říci, že lidská adaptace na zátěž se uskutečňuje v podstatě dvěma v něčem obdobnými a v něčem rozdílnými způsoby: jednak jako obranná reakce, jednak jako reakce zvládací. Společným znakem obranných a zvládacích reakcí je to, že ovlivňují emoce a snižují nežádoucí stres, jsou dynamické a potenciálně vratné, rozvíjejí se s věkem a je u nich možné rozlišit dílčí složky.

Křivohlavý říká, „že se adaptace vztahuje k aktivitě člověka v těžké situaci a rozumí se jí vyrovnávání se se zátěží, která je stále v relativně normálních mezích, v obvyklé, běžné, pro daného člověka poměrně dobře zvládnutelné toleranci.“ (Křivohlavý, 1994, s. 42).

6.2. Obranné reakce

Obranné reakce jsou velmi často neuvědomované způsoby, jakými se jedinec snaží vyrovnat s nepříjemnou situací, aby byl schopen se cítit opět v bezpečí. „Obranné mechanismy jsou více či méně neuvědomované způsoby omezování úzkosti pramenící z ohrožení sebepojetí. Jejich základem je změna (mnohdy zkreslení) hodnocení a prožívání vnímané reality.“ (Paulík, 2017, s. 115).

Podle Křivohlavého (1994) jsou obranné mechanismy chápány a definovány jako matoucí pojetí skutečnosti, tedy výsledkem řešení situace za pomoci těchto obranných mechanismů je falešný pocit zvládnutí této zátěžové situace.

Ihilevich a Gleser (in Křivohlavý 1994) definují obranné mechanismy „jako poměrně stálé dispozice k určitému způsobu jednání, jehož úkolem je zkreslovat skutečnost v situacích, kdy zdroje sil a možnosti, dovednosti nebo motivace nedostačují k úspěšnému zvládnutí vnitřních konfliktů nebo extrémních podmínek, ohrožujících zdraví a dobrý stav dané osoby.“ (Křivohlavý, 1994, s. 40).

Podle Vágnerové (2014) slouží obranné mechanismy primárně k eliminaci úzkosti. Mezi nejdůležitější obranné mechanismy patří **popření** (člověk nepřijímá informace, které považuje za ohrožující), **vytěsnění** (člověk traumatické zážitky přesune do nevědomí, jsou zdánlivě vyřešené), **racionalizace** (zdánlivé přehodnocení situace poskytuje subjektivně uspokojivé řešení), **regrese** (jedinec odmítá řešit problém, zvyšuje svou potřebu pomoci okolí), **identifikace** (snaha o ztotožnění se s někým, koho lze obdivovat a tak posílit svou vlastní hodnotu), **substituce** (záměna nedosažitelného za více přístupné), projekce (promítání svých vlastních selhání do jiných lidí), **rezignace** (jedinec se vzdá nedosažitelného) a **izolace** (vyhýbání se kontaktu s okolím, protože mu připomíná něco nepříjemného).

6.3. Coping

Vědomí a aktivní způsob zvládnání zátěžové a stresové situace nese označení coping (v češtině se vžilo označení zvládnání). Různí autoři se shodují na tom, že se jedná „o behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi související s úsilím osoby eliminovat, zvládat či tolerovat vnitřní nebo vnější tlaky a tenze pocházející z interakce osobnosti a prostředí.“ (Paulík, 2017, s. 172).

Mezi průkopníky v oblasti bádání o zvládání zátěžových situací patří bezesporu Richard S. Lazarus. Ten (in Křivohlavý 2001) také definoval zvládání stresu na základě čtyř strategií. Jako první uvádí strategie netečnosti, kterou se rozumí zcela apatický přístup jedince k překonávání stresu. Druhou cestou je strategie útoku na samotnou stresovou či zátěžovou situaci, kdy se jedinec snaží s danou situací bojovat. Dále Lazarus hovoří o strategii posilování vlastních zdrojů, které mu pomáhají se bránit a překonávat stresové situace a v neposlední řadě strategie vyhýbání se stresovým a zátěžovým situacím. Pro zvládnutí stresu Lazarus dále definoval některé důležité pozitivní předpoklady jako např. dobrý zdravotní stav a dostatek síly jedince, pozitivní přesvědčení jedince, že danou situaci zvládne dále pak kladný vliv sociální skupiny a v neposlední řadě i materiální situaci daného jedince.

Podle Vágnerové (2014) se smyslem copingové strategie stává zlepšení celkové bilance úspěšnosti řešení situace jedincem, ať už k němu dojde na základě a v důsledku změny situace nebo změny postoje jedince. Vzhledem k převažujícímu zaměření je možné rozlišovat dva přístupy při řešení stresových situací a zvládání zátěže, kdy jedinec často používá obou variant, na základě zhodnocení aktuální situace.

Podle Vágnerové se jedná o „**coping zaměřený na řešení problému**, který vyplývá z představy, že problém, který je příčinou stresu, je možné řešit a že je člověk schopen daného cíle dosáhnout. A dále pak na **coping zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody** a redukci negativních zážitků, který zahrnuje nejenom aktivní řešení, ale i různé obranné mechanismy. Člověk může v zájmu zachování psychické rovnováhy problém popírat, bagatelizovat, hledat emoční oporu u jiných lidí nebo unikat do fantazie. Takový způsob je účelný, pokud není možné problém uspokojivě zvládnout.“ (Vágnerová, 2014, s. 46)

7. Stres v životě žáků

Jedním ze zásadních vývojových mezníků v životě dítěte je nástup do školy. Dítě získává novou zkušenost a novou roli, stává se žákem, což sebou přináší změny, které rozhodujícím způsobem zasahují do celého života dítěte včetně jeho rodiny. Školní prostředí pro žáka může představovat prostředí se zvýšenou měrou zátěžových situací. Přibývají také zdroje zátěže (učitel, spolužáci, postoj rodičů ke školnímu výkonu, školní práce a plnění školních povinností, hodnocení a celá řada dalších).

Čáp a Mareš (2001) charakterizovali školní zátěžové situace následovně. Jedná se o takové situace, které se primárně týkají žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků. Tyto situace se vyskytují ve škole nebo se školou těsně souvisejí a mají různorodé zdroje. Na žáka působí dlouhodobě nebo krátkodobě, neustále nebo přerušovaně. Mívají trojí podobu, kdy se jedná o obvyklé požadavky a nároky dále pak náročnější výzvy, a dokonce někdy vznikají takové situace, které mohou ve svém důsledku žáka ohrožovat ve sféře bio-psycho-sociální.

Tyto situace u žáků vyvolávají negativní a nepříjemné pocity a psychické stavy a na žáka mají dvojitý účinek. Buď se tyto situace postupně kumulují, až dosáhnou kritické hranice a žák pociťuje stres, nebo se jedná o momentální tlak na žáka. Důležité také je, jak zátěžové situace jednotliví žáci prožívají. Důsledkem působících stresových a zátěžových situací mohou dokonce být poruchy učení a chování, pocity selhání a školní neúspěšnosti, stejně tak konflikty se spolužáky, případně somatické obtíže, které se projevují ve spojení s docházkou do školy. (Čáp, Mareš, 2007).

7.1. Stresory u žáků

Jedná se o jakékoliv jevy, situace, okolnosti či podmínky, které mohou u žáka vyvolat stres.

Urbanovská (2010) uvádí, že podněty způsobující stres – stresory – mohou vycházet jak z vnějšího prostředí, tak z vnitřního stavu organismu. Výraz stresor zahrnuje jak např. faktor materiální (např. nedostatek potravy), tak i sociální (mezilidské vztahy) nebo intrapsychický (vnitřní konflikt, vzpomínky či představy).

Stresory se mohou vyskytovat v životě žáka v rámci jeho rodinného prostředí, kdy může žák pocházet z nepodnětného rodinného prostředí nebo naopak jsou rodiče žáka příliš ambiciózní a nerespektují žákovy dovednosti, schopnosti a možnosti.

Dalším stresorem mohou být sourozenecké vztahy, kdy dochází k upřednostňování jednoho ze sourozenců na úkor ostatních, případně se jedná o rodinu s dítětem s postižením, kdy péče o něj zaměstnává oba rodiče a na další sourozence již nezbývá dostatek času.

Stresory jsou také nedílnou součástí školního prostředí. Urbanovská (2010) označuje za stresory spojené se školním prostředím množství učiva, zkoušení a známkování, tlak na výkon, sociální vztahy a interpersonální konflikty aj., které mohou u žáka vyvolávat stres. Velmi často

se jedinec vystavuje nebezpečí, že bude srovnáván, neobstojí v konkurenci spolužáků, nedostojí požadavkům na něj kladeným.

Mezi stresory můžeme také zařadit hluk. Hluk je každodenní součástí života. Jedná se o takové typy zvuků, které dané osobě nepřináší příjemný zážitek, ale naopak je nechce vůbec poslouchat. Vnímání hluku je individuální. To, co jedna osoba považuje za hluk, nemusí nutně někdo jiný vnímat stejně.

Podle Křivohlavého (2001) existují studie, které prokázaly souvislost mezi hlukem a negativním dopady na člověka, jako jsou např. bolest hlavy, náladovost, snížená schopnost soustředění atd.

7.1.1. Rodinné prostředí

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která velmi zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Rodina je prostředím, kde probíhají významné mezilidské interakce, dochází zde k pro rodinu typickému zprostředkování zkušeností. Je, resp. měla by být bezpečným místem poskytujícím dítěti jistotu a citové zázemí. „Každá rodina žije svůj vlastní příběh, jehož specifičnost je dána osobností rodičů, jejich vzájemným vztahem i chápáním hodnoty vlastní rodiny, kterou spolu vytvářejí.“ (Vágnerová, 2012, s. 19)

Podle Langmeiera a Matějčka (2011) má rodina v naší společnosti zcela zásadní význam z hlediska stabilního duševního vývoje dítěte. „Přirozeným, spontánním způsobem plní každý jednotlivý člen jistou roli a naplňuje vitální potřeby dítěte – fyzické, citové, intelektuální a morální.“ (Langmeier, Matějček, 2011, s. 139).

Bohužel ne všechny rodiny lze považovat za fungující. V rodině se může vyskytovat celá řada faktorů, které se podílejí na vzniku zátěžové situace a stresu pro dítě. Tyto faktory považujeme za rizikové. Hovoříme zde o rodině, kde se vyskytuje spatný model chování ze strany rodičů, příliš ochranný přístup rodičů, rodiče s vysokými požadavky a nároky na dítě, dále pak domácí násilí, týrání, zanedbávání a zneužívání dítěte a řada dalších.

Různí autoři se pak podle Paulíka (2017) shodují na tom, „že funkční rodiny se vyznačují jasnou a flexibilní strukturou, shodou či slučitelností postojů a hodnotového zaměření, schopností účinně kooperovat při řešení problémů, poskytovat si vzájemnou sociální oporu a vyrovnávat se se změnami a ztrátami, smyslem pro humor, hrdostí na příslušnosti k rodině, subjektivní spokojeností členů a jejich potěšením ze vzájemnosti.“ (Paulík, 2017, s. 203).

7.1.2. Školní prostředí

Mezi významné instituce, které ovlivňují dětskou osobnost, patří škola. Škola rozvíjí nejen poznávací schopnosti a různé dovednosti žáků, ale zároveň působí jako důležité prostředí pro další socializaci dítěte. Kromě toho, že je škola místem pro socializaci, stává se také prostorem, kde dochází k rozvoji, výchově a vzdělávání dětí a mladých lidí a také k přípravě na budoucí zaměstnání. Určitou roli v rámci školního prostředí také hraje umístění školy v dané lokalitě.

Podle Gillernové (2012) je škola primárně institucí společenskou, která má stanoveny své vlastní cíle v rámci kurikula, dále pak i způsoby jejich plnění, včetně prostředí, kde se tyto aktivity odehrávají. „Jejím základním úkolem je předávat poznatky a dovednosti vhodnými metodami, snažit se usměrňovat vliv výchovně vzdělávacího působení, podílet se na socializaci jedince a rozvoji osobnosti.“ (Gillernová, 2012, s. 9).

Škola a školní prostředí jsou vnímány, prožívány a hodnoceny rozdílně jak žáky, tak učiteli, ale i rodiči. Pojem školního prostředí je také spojován s pojmem školního klimatu. Každá škola má své specifické školní klima, jehož součástí jsou klima učitelského sboru, klima jednotlivých tříd, dále pak klima samotného vyučování atd. Gillernová (2012) říká, že klima třídy se projevuje v soudržnosti třídy, ale také v tom, jak se žáci dokáží přizpůsobovat zátěži a novým podmínkám.

Negativní klima školy, nevhodné způsoby zkoušení a hodnocení, dále pak negativní postoje učitelů, které jsou zdrojem konfliktních situací mezi žáky či mezi žáky a učiteli, dlouhodobé školní selhávání žáků, nepříznivé vlivy komunity či prostředí školy mohou vést k nezvládnutí zátěžových situací a ke vzniku stresu. (Čáp, Mareš, 2007).

Celá řada autorů se zaměřila na analýzu stresových faktorů ve školním prostředí a na jejich dělení. Podle Havlínové a kol. (1998) existuje šest základních skupin faktorů působících stres spojených se školním prostředím. První skupinou faktorů je samotný pracovní proces žáka, tedy jeho učební činnosti. Druhým faktorem je sociální role žáka, dále pak životní cíle a potřeba osobního rozvoje, čtvrtým faktorem je rodina ve vztahu se školou a posledním faktorem je škola jako společenská instituce.

Urbanovská (2010) říká, že bylo v řadě výzkumů hodnocení intenzity stresu zjištěno, že nejvíce stresujícími jsou situace ve vztahu učitel – žák a následně situace týkající se podmínek učení a zkoušení.

7.1.3. Prostředí vrstevníků

Prostředí vrstevnické skupiny představuje pro dítě další důležitou sociální skupinu. Často vztahy s vrstevníky utvářené v dětství přetrvávají do dospělosti. Potřeba kontaktu s vrstevníky je typická pro školní věk.

Podle Vágnerové (2014) platí, aby dítě bylo vrstevnickou skupinou akceptováno, musí přijmout pravidla, která v ní platí. Dítě se v takové skupině učí spolupracovat, brát ohledy na druhé, učí se sebeovládání a v neposlední řadě se učí specifickým způsobům komunikace.

Dítě ve vrstevnické skupině získává kamarády a přátele, kteří se pro něj stávají další možností, jak uspokojit potřebu jistoty a bezpečí. Poskytují dítěti oporu v různých náročných životních situacích a často pomáhají při řešení problémů, s kterými se dítě z různých důvodů nemůže nebo nechce obrátit na své rodiče.

Na druhou stranu mohou být vrstevnické skupiny a interakce s ostatními příčinou konfliktů, které se pak stávají možným stresorem pro dítě. Úspěšnost řešení takových konfliktů závisí na zralosti dítěte, na jeho sociálních dovednostech a také na jeho snaze, schopnostech a ochotě konflikt vyřešit.

7.1.4. Denní režim

Režim dne je organizovaný čas jednice, který je založen na opakování určitých situací v pravidelných intervalech. Jedná se o aktivity, které jsou součástí běžného života (jako je právě pravidelná školní docházka, stravování, volný čas, čas s rodinou, odpočinek a spánek), ale patří sem též aktivity, které se do denního režimu zařazují náhodně, dle potřeb žáků. Podle Čápa a Mareše (2007) je denní režim takovým prostředkem, který slouží pro výchovu dětí a jeho hlavním smyslem je uspořádání činností s logickou návazností a také podle času.

Další důležitou součástí denního režimu jsou pravidelný spánek, volnočasové aktivity a odpočinek. Spánek patří k základním a životně důležitým formám pasivního odpočinku. Během spánku dohází ke snížení psychické a fyziologické aktivity, což danému spícímu jedinci umožňuje načerpání nových sil a regeneraci organismu.

Paulík uvádí, že „spánek patří k přirozeným jevům a je zároveň biologickou ochranou funkcí. Pokud u něj dochází k poruchám, znepříjemňuje to život a negativně ovlivňuje i odolnost vůči zátěži.“ (Paulík, 2017, s. 280)

Křivohlavý (2001) uvádí, že vztah mezi poruchami spánku a stresem byl pozorován v rámci řady výzkumných šetření a podařilo se prokázat, že nedostatek spánku vede k nadměrným pocitům únavy, těžkostem v rozhodování, úzkosti apod. Je tedy zřejmé, že nedostatek spánku může vést ke stresu a stres naopak narušuje kvalitní spánek.

7.2. Důsledky stresu u žáků

Stres má na zdraví žáka negativní dopad. Závažnost možných důsledků stresu závisí na osobnosti daného žáka. Dále zde hraje roli žákův věk, zkušenosti, schopnost se na zátěžovou situaci adaptovat a v neposlední řadě také sociální opora a rodinné prostředí.

Podle Mlčáka (1999) mezi nejvýznamnější dlouhodobé důsledky přetrvávající školní zátěže a stresu patří chronická únava a zejména pak neurotické a psychosomatické obtíže dětí.

Stres může oslabovat odolnost dítěte, snížit jeho výkonnost, mohou se objevovat poruchy chování, jedinec je roztržitý. V rovině emocí se mohou projevit pocity nespokojenosti, nejistoty, úzkosti, někdy až vztek. K tomu se mohou přidružovat poruchy spánku a noční děsy.

7.3. Žákovské zvládání školních zátěžových situací

Vzhledem k tomu, co již bylo výše uvedeno v kapitole zvládání stresových situací, paleta možností, jak se vyrovnat se zátěžovou situací ve škole je velmi pestrá. Z celé řady výzkumů, které na toto téma byly vypracovány, vyplývá, že žáci při řešení zátěžových situací využívají pěti různých typů strategií. Podle výzkumu E. Skinnerové a J. Wellborna (in Čáp, Mareš, 2001) je prvním typem plánovité řešení problémů, dále se pak jedná o vyhledání sociální opory, nebo naopak vyhýbání se kontaktům s nepříjemnou situací, případně se jedná o nekontrolované vybití emocí či v neposlední řadě absence zvládnutí stresové situace.

Podle Paulíka (2017) je v dětském věku důležité, aby žáci při zvládání školní zátěžové situace měli k dispozici kvalitní sociální oporu ze strany osob, které jsou pro žáka sociálně důležité a blízké.

Ficková (1995) uvádí, že ještě stále nebyla zpracována u dětí žádná teorie, která by objasnila, jaké copingové strategie žáci při zátěžových situacích využívají. Proto se vychází z celkového pojetí copingu u dospělých, kdy podle Mlčáka (1999) jsou copingové strategie u dětí podmíněny hlavně osobnostními vlastnostmi dítěte, jako je jeho temperament, dále pak

úrovni sebepojetí a sebehodnocení, emocionální úrovní a úrovní sociální opory a v neposlední řadě také typem rodinného prostředí.

Účinnost zvládnání zátěže je základní charakteristickou proměnou pro výběr efektivní strategie v boji se stresem.

Při zvládnání zátěžových situací volí jedinci takové strategie, které jim ze zkušenosti nejlépe vyhovují. Může se jednat o strategie s pozitivním dopadem na jedince (např. sportovní aktivity, hledání opory v sociálním prostředí), ale někdy dochází k volbě takových strategií, které jsou pro organismus jedince nezdravé.

Podle Paulíka (2017) rodina a škola nejlépe podporují zvládnání zátěžových situací a vůbec působí proti řadě rizikových faktorů. Jedním z důležitých faktorů při zvládnání zátěže u žáků je jejich odolnost, resilience a také již několikrát zmíněná sociální opora.

7.3.1. Odolnost a resilience

Každý žák/jedinec ve stresové situaci vyhodnocuje, do jaké míry na danou situaci stačí. V takovém momentě využívá podle Čápa a Mareše (2001) dvou základních zdrojů, a to vnitřních a vnějších. Za vnitřní zdroje (ve shodě s ostatními autory) označují temperamentové charakteristiky, pocity tělesné, psychické a sociální pohody, dále pak vlastní sebedůvěru žáka a vnímání vlastní osobnosti. Jednou z klíčových dovedností pro zvládnání zátěže a stresových situací je právě žákova odolnost.

Čáp a Mareš (2001) dále charakterizují odolnost jako úspěšné adaptování se na zátěžovou situaci, kdy je jedinec schopen se přizpůsobit, přestože se jedná o pro jedince náročnou výzvu.

Podle Paulíka (2017) je odolnost kvalitou, která představuje adaptační schopnosti jedince adekvátním způsobem zvládat podmínky, ve kterých žije, zároveň je to schopnost vyrovnat se s interakcemi se svým okolím, aniž by to narušilo celkové fungování žáka.

Řada autorů rozlišuje mezi odolností fyzickou a psychickou, kdy fyzickou odolností jsou myšleny dispozice organismu sloužící ke zvládnání nároků kladených primárně na tělesnou stránku organismu (tedy na kosterní a svalovou soustavu, dále pak na oběhový systém apod.). Psychickou odolností je myšlena kvalita a odolnost lidské psychiky, tedy schopnost nenechat se příliš rozkolísat, případně se nenechat nepříjemnou situací uvést do úzkých. Odolnost se tak

jeví jako součást osobnostní charakteristiky, nicméně nebylo na základě výzkumů nalezeno žádné vysvětlení a existence společného faktoru pro zvládání zátěžových situací.

Odolnost tedy podle Mikšíka (in Paulík, 2017) „umožňuje zvládat nároky kladené na jedince v různých situacích a zároveň nepodléhat rušivým, škodlivým či dokonce ohrožujícím vlivům.“ (Paulík, 2017, s. 152).

Paulík (2017) dále uvádí, že se na rozvoji odolnosti podílejí protektivní faktory a rizikové faktory. Protektivními faktory se rozumí specifické vlastnosti či situace, které svým působením oslabují dopad zátěžové situace. Rizikové faktory jsou naopak takové okolnosti a situace, které mohou odolnost nepříznivě narušovat (těžké životní události, kumulace každodenních starostí, dysfunkční rodina, narušené sociální vazby atd.).

Dalším pojmem, který se objevuje v souvislosti s úspěšným zvládáním zátěžových situací vedle odolnosti je resilience. Jedná se o pojem velmi blízký pojmu odolnost, ale může být také vnímán jako typ odolnosti, jenž odkazuje na určitou nezdolnost a houževnatost. Podle Paulíka (2017) se jedná o takovou vlastnost člověka, kdy odolává nepřízni osudu a je schopen neustále bojovat.

Podle Šolcové (2009) se definice resilience u řady autorů liší, nicméně se shodnou v tom, že se jedná o určitou schopnost si poradit a zvládnout situaci, ve chvíli, kdy se jedince či dítě do takové nepříjemné a nepříznivé situace dostanou.

Šolcová (2009) hovoří o resilienci „jako o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času.“ (Šolcová, 2009, s. 11).

Podle Křivohlavého (2001) se pojmem resilience označuje v českém jazyce termín „nezdolnost“.

I když pojem resilience ukazuje na schopnost jedince poradit si v dané situaci (např. při řešení obtížné situace v přátelských vztazích), neznamená to, že bude schopen zvládnout odlišné situace (např. při řešení školní problematiky).

Základem konceptu resilience oproti samotné odolnosti jsou dle zahraničních autorů sociální opora v osobě blízkého dospělého, schopnost adaptace a určitá pozitivní zkušenost s efektivním zvládáním zátěžových situací. Resilience je tedy výsledkem kombinací různých protektivních faktorů, mezi které se zařazují kvalitní vztahy v rámci sociální opory a biologicky daná odolnost.

V nepříjemných a zátěžových situacích však nestačí pouze odolnost a resilience, ale pro jedince jsou důležité i další aspekty jeho osobnosti. Jedná se např. o určité optimistické ladění, smysl pro humor, kompetence k řešení problémů a konfliktů, dále pak také sebedůvěra a síla vlastního já a v neposlední řadě důležitou roli hraje možnost sociální opory.

7.3.1.1. Odolnost ve škole

Škola je institucí, kde většina dětí a mladých lidí tráví podstatnou část svého času. Podle Křivohlavého (2001) je jedním ze zásadních úkolů školy posilovat žákovy kompetence v oblasti rozvoje adaptačních schopností a rozšiřovat dovednosti žáka v oblasti copingových strategií.

I když je škola místem, kde dochází ke vzniku zátěžových situací, tak je také prostorem, ve kterém by žák měl dostat příležitost se naučit tyto zátěžové situace uspokojivě řešit.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že škola je prostorem, kde je žák nucen řešit situace, na které nestačí, případně je v kontaktu s učitelem, jehož výukový styl žákovi nevyhovuje (přemíra kritiky, příliš tvrdá autorita) a také je v žákovi vyvoláván strach z neúspěchu. Proto je velmi důležité, aby žák měl ve školním vyučovacím procesu možnost se naučit také techniky a strategie, které mu se zátěžovými situacemi pomohou se vyrovnat a úspěšně je zvládnout.

7.3.2. Sociální opora

„O sociální opoře hovoříme nejčastěji tam, kde jde o pomocný a podpůrný vztah lidí, kteří jsou daném člověku v tísní nejbližší.“ (Křivohlavý, 2001, s. 95).

„Sociální opora bývá definována jako uspokojování jedincových základních sociálních potřeb prostřednictvím interakce s jinými lidmi.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 540).

Podle Křivohlavého (2001) je možné rozlišit různé druhy sociální opory. Jedná se o oporu instrumentální, což je podpora v situaci, ve kterých jedinec sám nedokáže nebo nemůže uspět, dále informační podpora, kdy jsou jedinci dodány potřebné informace (např. poradenství). Emocionální opora je projevem empatie, blízkosti a uklidnění a hodnotící opora je oporou posilující sebevědomí jedince v tísní (např. povzbuzení).

Sociální opora není vždy přijímána s nadšením, protože se její podoba může výrazně lišit od představy, kterou si o ní jedinec či dítě v zátěžové situaci vytvoří.

Podle Čápa a Mareše (2001) je tedy důležité zvládnout působící zátěž a přijmout nabízenou sociální oporu. Poté může dojít k tomu, že je zátěžová situace tlumena a také je podporována aktivita jedince. Tato opora často přichází od člověka, na kterém žákovi skutečně záleží.

7.4. Prevence stresových situací

Podle Markhamové (1996) neexistuje žádný způsob, jakým bychom mohli někoho, ať už dítě či dospělého, před stresem zcela zachránit.

Stres je nezbytnou součástí každodenního života. Jak již bylo uvedeno výše, může mít stres také pozitivní dopad na organismus jedince, zvyšuje jeho aktivitu, posiluje jeho odolnost a celkově osobnost člověka. Proto je důležité umět se stresem pracovat, posilovat své strategie zvládání zátěžových situací a zároveň se snažit stresovým situacím předcházet.

Mezi činitele napomáhající prevenci stresu patří zdravý životní styl, tedy dostatek spánku, vyvážená strava, sportovní aktivity, volnočasové aktivity a v neposlední řadě pozitivní naladění osobnosti, její odolnost, adaptace, smysl pro humor a prostředí, ve kterém žák žije.

7.3.3. Spánek

Spánek je jedním z činitelů, jehož nedostatek často napomáhá rozvoji stresu u žáků. Stres narušuje spánkový režim, může způsobovat nespavost, kvalita spánku je také ohrožena. Podle Křivohlavého (2001) je nedostatek spánku považován za jeden ze zásadních stresorů. Vzhledem k jeho nedostatku nebo narušení dochází pak u žáků k poklesu pozornosti, snížení výkonnosti a také k náladovosti.

Řada autorů vymezuje včetně Paulíka (Paulík, 2017) dostatečné hodiny spánku pro jednotlivé věkové kategorie žáků, kdy je řečeno, že žáci v období dospívání by měli spát 10 až 12 hodin. Kromě dostatečné délky spánku, je také nutné se vyvarovat některých aktivit před usnutím, jako je např. používání mobilního telefonu, práce na počítači atd. Řada autorů uvádí celou řadu dalších faktorů, které mají vliv na kvalitní spánek. Patří sem mimo jiné správná teplota a odvětrání místnosti, kvalitní matrace a přikrývky a samozřejmě také izolace od nepříznivých podnětů jakou jsou hluk, světlo atd.

7.4.1. Pohybové aktivity

Dalším důležitým činitelem pro zvládání stresových zátěžových situací je aktivní pohyb. Podle Šolcové (2011) bylo výzkumem prokázáno, že pohyb a pohybové aktivity ovlivňují příznivě zvládání stresové situace. Šolcová (2011)) rozděluje vliv pohybových aktivit na nepřímý a přímý.

„Nepřímý účinek pohybové aktivity spočívá v tom, že pohyb umožní odklon od stresujících myšlenek nebo aktivit a zmírní stres prostřednictvím kognitivních procesů a s nimi související emoce.“ (Šolcová, 2011), s. 35)

Podle Křivohlavého (2017) pohybová aktivita může snížit nebo dokonce kompenzovat některé reakce na zátěžové situace, tedy na působení některých stresorů. Pohybové aktivity přináší jedinci také celou řadu pozitivních emocí a prožitků.

7.4.2. Relaxace a odpočinek

Relaxace, tedy odpočinek, je považována za jeden z preventivních činitelů v boji se stresem. Relaxací můžeme označit všechny aktivity, které žákovi pomáhají navodit duševní a fyzickou pohodu. Pokud se je žák schopen naučit různým relaxačním technikám může je poté

uplatňovat při zvládání zátěžových situací a stresu. „Výhradní zaměření na tělesné funkce či pocity se spojuje na základě souvislosti tělesného a duševního uvolnění s pocity vnitřního klidu, vyrovnanosti, harmonie, pohody. Určité pocity se pak stávají percepční dominantou a vše ostatní ustupuje do pozadí mimo oblast naší pozornosti.“ (Křivohlavý, 2001, s. 293).

7.4.3. Výživa

„Je vědecký uznávanou skutečností, že člověk, jehož strava je v podstatě zdravá, mnohem lépe odolává fyzickým následkům nadměrného stresu.“ (Markham, 1996, s. 143).

Nutričně vyvážená strava pomáhá snížit napětí dítěte, podrážděnost a přemrštěnou aktivitu. V současnosti jsou dostupné různé návody, podle kterých je možné sestavit vyvážený a kvalitní jídelníček, který podporuje zdravý životní styl dítěte. Důležitým znakem vyvážené stravy je také její pestrost a patří sem i dostatečný a pravidelný pitný režim.

7.5. Duševní hygiena

Termín duševní hygiena je úzce spjatý s prevencí nemocí a stresu. Podle Míčka (in Křivohlavý, 2001) se duševní hygienou rozumí „systém vědeckých pravidel a rad sloužících k udržení a prohloubení nebo znovu získání duševního zdraví, duševní rovnováhy.“ (Křivohlavý, 2001, s. 143).

Různí autoři se pak při definování duševní hygieny shodují, že se jedná o snahu vytvářet si optimální podmínky pro duševní aktivity, udržení duševního zdraví a posilování odolnosti.

Křivohlavý (2001) odlišuje duševní hygienu v užším slova smyslu, která je více zaměřená na odchylky od duševního normálu, tedy např. na psychózy a duševní hygiena v širším smyslu slova, kterou se rozumí péče o duši a umožnění jejího optimálního fungování. To znamená přirozeně a realisticky reagovat na zátěžové, stresové a důležité podněty a zároveň je řešit ke spokojenosti a vyrovnanosti jedince. Duševní hygiena je mechanismus zaměřený na růst osobnosti, poznávání sebe sama, sebevýchovu a seberegulaci a dále pak na duševní rovnováhu a klid.

8. Distanční vzdělávání

Pro potřeby této diplomové práce považuji za důležité také mimo jiné definovat, co přesně znamená distanční vzdělávání dle platné právní úpravy. Povinnost školní docházky je zakotvena ve školském zákoně, kdy je stanovena jako „povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen „povinná školní docházka).“ (Zákon č. 561/ 2004 Sb. – Školský zákon) Dále je zde také přesně definováno, za jakých okolností škola nebo školské zařízení přechází na distanční vzdělávání.

Distanční vzdělávání je zde definováno jako forma vzdělávání, která je uskutečňována „převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi, přičemž délka tohoto vzdělávání je nejvýše o jeden rok delší než doba vzdělávání v denní formě.“ (Zákon č. 561/ 2004 Sb. – Školský zákon).

Nutnost definování a ukotvení podoby distančního vzdělávání vznikla v souvislosti s rozvojem pandemické situace spojené s onemocněním COVID 19. Po počátečních zkušenostech, kdy toto vzdělávání nebylo ve školském zákoně ukotveno jako povinné, valná většina odborníků došla k přesvědčení, že je nutné nastavit parametry distančního vzdělávání právě ve školském zákoně. Tato úprava vstoupila v platnost 27. února 2021. Další doporučení a informace pak byly školám doručovány v podobě Metodických pokynů a doporučení, které dále definovaly další podrobnosti týkající se právě způsobů a forem distančního vzdělávání. Metodická doporučení určují přesně vzdělávání v off-line a on-line režimu, podoby synchronní a asynchronní výuky, způsoby podpory pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, konzultace a další podrobnosti.

Pravidla pro vzdělávání žáků při omezení osobní přítomnosti ve škole přesně řeší celý § 184 a školského zákona. Ukotvuje, za jakých okolností je škola povinna poskytovat distanční vzdělávání, dále pak podle jakého vzdělávacího programu a také stanovuje změny v termínech a lhůtách „stanovených tímto zákonem nebo prováděcími právními předpisy, anebo stanovené na jejich základě, pokud jejich naplnění není možné nebo by způsobilo nezanedbatelné obtíže.“ (Zákon č. 561/ 2004 Sb. – Školský zákon).

Praktická část

9. Výzkumné šetření

9.1. Téma výzkumného šetření

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi redukce stresu u žáků na 2. stupni základní školy v podmínkách distančního vzdělávání se zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření se zaměřuje na zjišťování konkrétních stresových faktorů, které žáci v průběhu distančního vzdělávání pociťují, a dále pak na zmapování toho, zda jsou pociťované stresové faktory odlišné u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od stresorů pociťovaných žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Dále se výzkumné šetření zabývá opatřeními, které konkrétní městská základní škola uplatňuje při snižování stresu v průběhu distančního vzdělávání. Výzkumným problémem této diplomové práce je zjištění, jaké stresory pociťují žáci 2. stupně základní školy v souvislosti s distanční výukou. Pro výzkumné šetření byla využita metoda případové studie konkrétní běžné městské základní školy.

9.2. Cíle výzkumného šetření

Cílem této diplomové práce je zmapovat možnosti, jaké má běžná městská škola při snaze redukovat stres žáků, který vzniká při distančním vzdělávání. Konkrétně byly formulovány následující dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaké stresové faktory se dle názorů žáků projevují v průběhu distančního vzdělávání.
2. Zjistit, jaké stresové faktory pociťují v průběhu distančního vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Zjistit, jaké nástroje vybraná městská základní škola používá jako podporu pro redukcii stresu pro všechny žáky v průběhu distančního vzdělávání.

9.3. Výzkumné otázky

Výzkumné šetření je zaměřeno na zjištění hlavních stresových faktorů ve stanovených oblastech distančního vzdělávání působících na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a bez speciálních vzdělávacích potřeb. Je zjišťováno, jaké strategie žáci volí pro vyrovnání se se stresem a jaká opatření vybraná základní škola používá pro snižování stresu u žáků.

Výzkumné otázky jsou následující:

1. Jaké stresory žáci pociťují v souvislosti s domácím prostředím, technickým vybavením, s průběhem a organizací distanční výuky a s organizací denního režimu?
2. Liší se tyto pociťované stresory u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od pocitů žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb?
3. Jaké strategie všichni žáci používají pro vyrovnání se se stresem?
4. Jaká opatření ke snižování stresu žáků při distanční výuce používá vybraná městská základní škola?

9.4. Metodika výzkumu

Vzhledem k výzkumnému problému a výzkumným cílům této diplomové práce byl zvolen kvalitativní typ výzkumu a jako metoda výzkumu případová studie. Kvalitativní výzkum je vhodný pro šetření, které probíhá na základě intenzivního kontaktu s vybranou skupinou jedinců a zároveň umožňuje reflektovat jejich každodenní pocity a stavy. Metoda případové studie s využitím techniky polostrukturovaného rozhovoru zase umožňuje popisovat jeden případ na základě zjišťování širší skupiny dat u jednotlivce či menší vybrané skupiny. (Hendl, 2005).

Data pro výzkumné šetření byla sbírána z odpovědí žáků v rámci polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami, které probíhaly po individuální domluvě se žáky ve vybrané základní škole v rámci online prostředí s využitím aplikace Microsoft Teams.

9.5. Výzkumný vzorek

9.5.1. Vybraná základní škola

Výzkumné šetření proběhlo na běžné městské základní škole, která se nachází v centru Prahy na Vinohradech. Školu navštěvuje 469 žáků z toho 284 žáků na prvním stupni a 185 žáků na druhém stupni. Šetření probíhalo u 10 žáků ze 7. až 9. ročníků, kteří se pravidelně účastní distančního vzdělávání. Žáci daných ročníků mají v průměru 15 hodin online výuky za týden, které zahrnují všechny povinné předměty z běžného rozvrhu kromě výchov. Žáci mají v rozvrhu, také pravidelně se odehrávající třídnické hodiny.

Škola, ve které probíhalo výzkumné šetření, je velmi dobře vybavená vzhledem k počítačové technologii (v každé učebně je počítač a ve škole je samostatná počítačová pracovna), nicméně bylo nutné zajistit dostatečně spolehlivé a silné internetové připojení. Dále bylo nutné vybavit pedagogy vlastními sluchátky a také kamerou. Vedení školy zajišťovalo též nové notebooky, které byly přednostně určeny pro děti, případně též pro pedagogy, a to na základě průzkumu mezi žáky, který mělo vedení školy k dispozici. Vyučující mohli po dobu distančního vzdělávání volit mezi prací ze školy, za využití školního vybavení včetně interaktivních tabulí, učebnic a dalších pomůcek, nebo mohli vyučující pracovat z domova. Pokud nedisponovali kvalitním počítačem, mohli si zapůjčit školní notebook, jehož součástí je kamera a také dostali k dispozici sluchátka.

Je nutné zmínit, že žáci, kteří navštěvují tuto školu, pocházejí z rodin s dobrou ekonomickou a sociální situací. Vzhledem k lokalitě, kde se škola nachází, je běžným standardem minimálně vlastnictví tzv. chytrého telefonu a internetové připojení v rámci domácnosti. Proto bylo možné zapojit do distančního vzdělávání všechny žáky. Pokud se ve škole našel žák, který měl potíže s připojením, případně s počítačem, škola mu na základě výpůjční dohody, kterou podepsali rodiče žáka, propůjčila školní počítač, případně kameru s mikrofonem.

9.5.1.1. Podoba distančního vzdělávání ve vybrané městské škole

Je velmi důležité specifikovat, co znamená distanční vzdělávání. Distanční výuka je definována jako výuka na dálku, jejíž podoba byla přesně určena také školským zákonem a pro jeho potřeby se rozumí „distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.“ (Zákon č. 561/ 2004 Sb. – Školský zákon).

Distanční výuka byla rozdělena na práci žáků v režimu off-line a on-line. Distanční výukou se také rozumí výuka, kdy žák pracuje samostatně, na základě pokynů učitele.

Podle Metodického pokynu pro distanční vzdělávání „se pojmem on-line výuka rozumí takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Rozlišujeme synchronní a asynchronní on-line výuku.“ (Metodické doporučení, 2020, s. 8)

Synchronní výukou se rozumí takový typ výuky, kdy učitel a žáci ve stejném čase komunikují prostřednictvím dohodnuté komunikační platformy, Pracují společně ve virtuálním prostředí, a to na stejném úkolu. Zatímco asynchronní výukou se rozumí taková výuka, kdy žáci pracují na zadaných úkolech samostatně a vlastním tempem, ale nesetkávají se v online prostředí. Opět je využívána dohodnutá komunikační platforma, kde probíhají jak konzultace, tak zadávání samotných úkolů či poskytování zpětné vazby.

Tzv. off-line výuka v dané městské škole byla zaměřena na samostatnou práci žáků podle zadání, která jim byla zasílána nejdříve pomocí aplikace Bakaláři. Tato aplikace byla vybrána na začátku celého distančního vzdělávání vzhledem k tomu, že se jednalo o dobře zavedený školní systém, který je dostupný všem pedagogům, rodičům a samozřejmě také žákům a také s ohledem na vnější podmínky, tedy na představu, že tento způsob výuky bude trvat jen krátkou dobu (oficiální stanovisko se přiklánělo k horizontu 14 dní, maximálně jednoho měsíce).

Poté, co se situace vyvíjela zcela odlišně, bylo nutné hledat jiné možnosti, které by lépe naplňovaly potřeby žáků, učitelů a také rodičů z hlediska sjednocení platformy a větší přehlednosti. Proto byla zvolena aplikace Microsoft Teams jak jednotná platforma pro distanční vzdělávání. Postupně docházelo v souladu s pokyny MŠMT ke změnám v systému výuky žáků. Od prvotního vzdělávání formou zadávání samostatných úkolů, které žáci vraceli vypracované mailem, se postupně přecházelo na kombinaci přímých on-line hodin v aplikaci Teams a off-line hodin se zadanou samostatnou prací pro žáky s možností konzultace v průběhu off-line hodiny, tedy k synchronnímu a asynchronnímu modelu výuky. Tento typ výuky předpokládal, že žáci a jejich rodiče mají k dispozici internetové připojení a také alespoň mobilní telefon případně počítač.

On-line výuka v této konkrétní škole byla aplikována nejdříve v rámci hlavních předmětů (český jazyk, matematika a cizí jazyk – v tomto případě anglický jazyk). Posléze, v souvislosti s vývojem celé situace, byla on-line výuka zavedena také v ostatních předmětech.

Vzhledem k pokynům z MŠMT došlo v této městské škole k úpravě v rozvrhu, kdy byl nastaven rozvrh dle původního a existujícího rozvrhu pro běžnou školní docházku, s tím, že bylo respektováno doporučení o 3 maximálně 4 online hodinách pro žáka na druhém stupni na den.

Podle Metodického pokynu k distančnímu vzdělávání (MŠMT, 2020) je upřesněno, že není vhodné pro synchronní výuku online využívat rozsah celého rozvrhu, vzhledem k tomu, že dlouhodobá práce s počítačem může mít negativní vliv na zdraví žáka a je nutné poskytnout žákovi prostor pro jeho volnočasové aktivity.

Hlavní důraz byl tedy kladen na hlavní předměty, dále pak byly přidány ostatní předměty a výchovy zůstaly v rovině off-line vzdělávání. Tímto způsobem výuka pokračovala s ohledem na celou pandemickou situaci a různé stupně rozvolňování opatření. V průběhu roku docházelo též k přímé účasti některých tříd na vzdělávání ve škole, ale též v souvislosti s opětovným zhoršením pandemické situace k uzavření školy a k návratu do systému on-line vzdělávání střídaném samostatnou prací žáků. Tento způsob výuky opět předpokládá, že je v každé rodině dostupné internetové připojení a také alespoň jeden počítač nebo mobilní telefon.

Celé toto období bylo velmi náročné pro všechny zúčastněné strany. Na žáky kladlo vysoké požadavky v rovině motivační, volní, schopnosti soustředění a v rovině samostatného plnění úkolů. Pro řadu pedagogů toto období znamenalo obrovský tlak v oblasti sebevzdělávání v rámci počítačových technologií, v oblasti flexibility, v oblasti didaktických a metodických kompetencí a samozřejmě též v oblasti osobní.

Distanční výuka (tedy oba způsoby) přinášela po celou dobu svého trvání celou řadu stresových situací a momentů, s kterými se musela konkrétní městská škola a její žáci, pedagogové, vedení a v neposlední řadě rodiče vyrovnat.

9.5.2. Vybraná skupina žáků

Výzkumné šetření probíhalo mezi žáky 2. stupně v 7. až 9. ročníku, kteří se pravidelně účastnili distanční výuky. Mezi těmito žáky jsou také žáci s přiznaným podpůrným opatřením 2. stupně. Žáci mají zkušenost s celým obdobím distanční výuky. Byli nuceni se vyrovnat se všemi okolnostmi, které se v průběhu distanční výuky měnily. Výzkumný vzorek zahrnuje 10 žáků. Pět žáků má doporučeno podpůrné opatření 2. stupně a pět žáků je bez podpůrných opatření. Jména jednotlivých žáků byla pozměněna vzhledem k ochraně soukromí.

Klára: dle doporučení z pedagogicko-psychologické poradny se jedná o žákyni s poruchou pozornosti s výkyvy a zvýšenou unavitelností na neurologickém podkladě a dále pak s mírnými specifickými potížemi v oblasti čtení a psaní a také s osobnostní problematikou. Klára navštěvuje 8. ročník, je jí aktuálně 14 let a nemá žádné sourozence.

Věra: podle doporučení z pedagogicko-psychologické poradny se jedná o žákyni, která má oslabené matematické schopnosti a zároveň výukové nedostatky v matematice, její pracovní tempo je pomalejší a dále je zde složitá osobnostní problematika. Věra navštěvuje též 8. ročník, v současné době je jí 13 let a má mladšího sourozence (8 let), který je žákem stejné městské školy jako Věra (navštěvuje 2. ročník). Věře v průběhu distančního vzdělávání byla také poskytována podpora ze strany školního psychologa.

Markéta: podle doporučení z pedagogicko-psychologické poradny se u Markéty jedná o potíže, které jsou přímo spojené s její vadou řeči, která má dopad na kvalitu jejího výkonu v oblasti psaného projevu. Dále u Markéty přetrvává mírná forma poruchy čtení a psaní a také percepční nezralost. Markétě je 14 let a má dva sourozence. Sestře je 20 let a již nežije ve společné domácnosti, bratrovi je 8 let, který je také žákem stejné městské školy (2. ročníku).

Mírek: podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny u Mirka přetrvává specifická porucha čtení a psaní výraznějšími obtížemi v oblasti práce s textem. Dále se u Mirka projevuje kolísavé tempo práce a koncentrace pozornosti. Mírek navštěvuje také 8. ročník, je mu 14 let a má mladšího bratra, kterému je 12 let.

Eva patří mezi žáky, kteří nemají žádné podpůrné opatření. Evě je 15 let a také navštěvuje 8. ročník. Má jednoho bratra, kterému je 22 let a neúčastní se žádné online výuky. Její výsledky jsou výborné.

Radka je žákyní 7. ročníku, je jí 13 let. Radka také patří mezi žáky, kteří nemají žádná podpůrná opatření. Radka má jednu mladší sestru, která navštěvuje stejnou městskou základní školu. Sestře je 8 let a chodí do třetího ročníku, kde se také pravidelně účastní online výuky. Její výsledky jsou dobré.

Alice je žákyní bez přiznaných podpůrných opatření. Alici je 14 let a má 3 mladší sourozence. Bratrovi je 11 let, chodí do pátého ročníku, sestře je 9 let a chodí do 3. ročníku. Oba sourozenci navštěvují stejnou městskou základní školu jako Alice a také se účastnili pravidelného online vzdělávání. Mají ještě mladší sestru, které jsou 4 roky. její výsledky jsou výborné.

Štěpán patří mezi žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého stupně. Podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny se jedná o žáka s nadprůměrnou úrovní v oblasti rozumových schopností a zároveň se specifickými obtížemi v oblasti čtení, psaní a pravopisu. Na jeho výkon má také vliv osobnostní problematika a dále pak částečně kompenzovaná vada řeči (balbuties). Štěpánovi je 15 let a nemá žádného sourozence.

Lena je žákyní bez přiznaných podpůrných opatření. Je jí 13 let a má 2 bratry. Staršímu bratrovi je 20 let a je žákem gymnázia, kde se pravidelně také věnoval online výuce a mladšímu bratrovi je 12 a chodí do 6. ročníku do stejné městské základní školy jako Lena. Lena dosáhla dobrých studijních výsledků.

Václav také patří mezi žáky bez podpůrných opatření. Václavovi je 13 let a má dva starší bratry ve věku 15 a 18 let, kteří se oba účastní pravidelného online vzdělávání. Jeho školní výsledky jsou velmi dobré.

9.6. Etika výzkumu

Všichni žáci, kteří se účastnili výzkumného šetření, a jejich rodiče byli plně informováni o průběhu celého výzkumu na základě poučeného souhlasu. Jména všech účastníků byla změněna v souladu s ochranou osobních údajů a s ohledem na soukromí. Zároveň se všichni žáci z vybraného vzorku účastnili výzkumného šetření dobrovolně a mohli výzkum kdykoli opustit. Rozhovory v online prostředí byly vedeny individuálně nebo v menších, předem dohodnutých dvojicích či skupinách, a to vždy tak, aby se žáci v rámci případné skupiny cítili bezpečně.

9.7. Oblasti výzkumného šetření

Vzhledem k cílům výzkumného šetření byl polostrukturovaný rozhovor rozčleněn na několik oblastí.

9.7.1. Oblast rodinného prostředí

Podle Hoška (1997) rodinné prostředí zůstává i nadále, přes veškeré změny v mezilidských vztazích, útočištěm, které nejlépe odpovídá všem potřebám dítěte.

Rodinné prostředí dává dětem pocit bezpečí a jistoty. Rodinné prostředí zahrnuje nejen členy rodiny a jejich vzájemné sociální vztahy a vazby, ale také je v kontextu této diplomové

práce do rodinného prostředí zahrnováno i životní prostředí rodiny, tedy konkrétní bytová situace s ohledem na probíhající distanční výuku. Organizace právě rodinného prostředí mohla mít vliv na žáky ve smyslu vyšší zátěže spojené s např. nevhodným pracovním prostředím, přítomností ostatních členů rodiny a dále pak s možnými změnami ve vzájemných vztazích mezi jednotlivými členy domácnosti.

Podle Langmeiera a Matějčka (2011) je rodina a její prostředí především utvářeno rodiči dítěte, nicméně nelze také opomenout ostatní členy rodiny, tedy další sourozence.

Procházka (2012) říká, že je prostředí rodiny také spojeno i s určitým prostorem, kde se rodina dlouhodobě zdržuje, stará se o děti, tráví volný čas. Tímto prostředím bývá často byt nebo dům.

1. Sourozenci – žáci byli dotazováni na sourozence. V případě, že jejich sourozenci jsou školního věku, bylo nadále zkoumáno, jakým způsobem se podařilo skloubit distanční, a hlavně on-line výuku v jednotlivých rodinách v případě, že se všechny děti účastnily distančního vzdělávání.
2. Rodiče - žáci byli dotazováni na přítomnost rodičů doma a zda případná práce rodičů z domova ovlivňovala žáky v jejich vlastní školní práci a jakým způsobem.
3. Ostatní elementy v domácnosti žáků - tyto otázky směřovaly ke zjištění dalších okolností, které by v rámci domácnosti, a probíhající výuky, mohly žákům způsobit stres.
4. Bytové uspořádání v rámci on-line výuky - otázky směřovaly ke zjištění, zda mají jednotliví žáci pracovní místo vyhrazené pro ně samotné, nebo zda musí sdílet své místo s dalšími členy domácnosti a jakým způsobem.
5. Vztahy mezi rodiči a žákem, vztahy mezi žákem a sourozenci – otázky z této oblasti zkoumaly, zda se proměnil vztah mezi rodiči a žákem, případně mezi žákem a sourozencem, vzhledem k tomu, že spolu během celé pandemie trávili mnohem více času.

9.7.2. Režimová opatření žáků v probíhající online výuce

Denní režim zahrnuje různé druhy aktivit, kdy se střídají činnosti pracovní a odpočinkové. Režim žákům poskytuje prostor pro naplňování potřeb, mezi které samozřejmě patří také pravidelný pitný a stravovací režim, spánek a v neposlední řadě také fyzické a

zábavné aktivity, které slouží především k relaxaci a mohou být efektivním nástrojem pro snižování stresu.

Druhá oblast výzkumného šetření tedy mapovala nastavení režimových opatření, která mají žáci nastavena v probíhající online výuce (a zda je vůbec mají) a také v průběhu celého dne.

1. Před výukou - bylo zjišťováno, co se odehrává před samotným začátkem výuky, jaké mají žáci případné rituály.
2. Průběh výuky - bylo zjišťováno, co všechno žáci dělají v průběhu samotných on-line hodin a také v přestávkách mezi jednotlivými on-line hodinami.
3. Po výuce - v rámci těchto otázek byly zjišťovány volnočasové aktivity žáků, způsob jejich relaxace a využití volného času v rámci možností, včetně spánku.

9.7.3. Technická vybavenost

Velmi důležitou oblastí pro dobře probíhající výuku online bylo také technické zázemí jednotlivých žáků. Podle Metodického doporučení k distančnímu vzdělávání (2020) by škola měla mít připravené takové metody a postupy, aby byla schopna zapojit do distančního vzdělávání i ty žáky a studenty, kteří nemají vhodné podmínky pro účast na distanční výuce. Škola by měla s těmito žáky a jejich zákonnými zástupci komunikovat a podporovat jiné cesty vzdělávání než jen metodu online. Důležitou součástí této podpory je vstřícnost, motivace a podporující komunikace. V případě, že se žák nezapojuje do distanční výuky má škola povinnost kontaktovat ho jinými způsoby, např. telefonicky či přes spolužáky a zároveň zjistit, jaké jsou důvody pro jeho absenci ve výuce a navrhnout možnosti pro odstranění překážek.

Třetí oblast výzkumného šetření zjišťuje technickou vybavenost a možnosti žáků na distančním vzdělávání a s tím spojenou technickou zdatnost při používání jednotlivých pomůcek. Otázky se týkají četnosti používání jednotlivých pomůcek a vůbec celkové vybavenosti jednotlivých domácností s ohledem na počet členů rodiny a jejich aktivity.

9.7.4. Edukace

V této části byly řešeny aspekty samotného vyučování, jeho průběh a organizaci. Dále žáci porovnávali stav na začátku distančního vzdělávání s výukou, která se zaběhla později,

tedy s pravidelným rozvrhem hodin, střídáním offline zadání s online vyučováním a s výukou v běžném režimu.

1. oblast zaměřená na průběh on-line výuky - rozhovor zjišťoval, zda žáci rozumí systému zadávání úkolů, hodnocení jejich práce a zda se cítí ve stresu, pokud neplní úkoly včas, dále pak na aktivity, které žáci v průběhu on-line hodiny dělají (zda jsou schopni se soustředit pouze na výuku samotnou, či zda se věnují jiným činnostem).
2. oblast zaměřená na vlastní pocity žáků - žáci hodnotili a porovnávali, ve kterých on-line hodinách se cítí dobře, bez stresu a ve kterých se naopak dobře necítí, dále pak porovnávali své pocity s výukou za běžných okolností a snažili se najít rozdíly. V neposlední řadě bylo zjišťováno, jak se žáci během hodiny on-line cítí a zda jsou si vědomi, že by byli ve stresu.
3. oblast zaměřená na porovnání výuky distanční s výukou v běžném školním režimu - každý žák měl možnost vyjádřit své pocity a názory porovnáním výuky v běžných školních podmínkách s distanční výukou.
4. oblast zaměřená na domácí samostatnou práci - oblast zaměřená na pojetí samostatné práce jednotlivých žáků. Žáci hodnotili, jak se věnují domácí přípravě, zda jsou samostatní nebo potřebují pomoc, zda je domácí příprava pro ně stresující.
5. oblast zaměřená na pomoc poskytovanou ze strany školy v distančním vzdělávání - v této oblasti bylo zjišťováno, jakým způsobem je žákům nabízena pomoc při distančním vzdělávání, zda žáci tuto možnost využívají, zda rozumí hodnocení a komunikují s učitelem.

9.7.5. Strategie, které žáci používají při vyrovnávání se se stresem

Existence obtížně zvládnutelných situací je nepopíratelnou součástí každodenního života člověka. Způsob, jakým se se stresem každý jednatlivec vyrovná, je individuální a v závislosti na osobnosti daného jedince, jeho schopnostech, zkušenostech a konkrétní situaci. V rámci edukačního procesu se objevuje celá řada situací, které dávají vzniknout zátěžovým obdobím. Pokud žák není schopen těmto zátěžovým situacím čelit a vyrovnat se s nimi, dochází ke vzniku stresu. Každý žák si k řešení zátěžových případně stresových situací volí takové

strategie, které nejvíce vyhovují jeho potřebám a korespondují s jeho osobnostním založením a dále pak s jeho zkušenostmi. Někteří žáci volí takové strategie, které jim pomáhají mírnit projevy stresu, někteří žáci se mohou stresovým situacím vyhýbat a někteří žáci stresové situace neřeší vůbec.

Čtvrtá oblast výzkumného šetření zkoumá způsoby a strategie, které žákům pomáhají dle jejich vlastních zkušeností se se stresem v distančním vzdělávání vyrovnat. Proto jsou v této oblasti otázky zkoumající volnočasové aktivity žáka, režimová opatření a další způsoby trávení volného času jednotlivých žáků, stejně tak žáci porovnávali období distanční výuky s obdobím běžného režimu z hlediska stresu a popisovali své vlastní techniky a strategie, které pro vyrovnání se se stresem využívají

9.7.6. Nástroje podpory

Tato oblast rozhovoru se zaměřila na existující nástroje podpory, které škola poskytovala v rámci distančního vzdělávání. Žáci se vyjadřovali nejen k samotným možnostem, které mohou využít, ale také k tomu, zda podporu skutečně využívají. Dále pak žáci mohli sami navrhnout, vzhledem ke svým zkušenostem a potřebám, jakou pomoc by ze strany školy uvítali.

Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou i nadále poskytována v období distančního vzdělávání. Podle Metodického doporučení (2020) pro distanční vzdělávání mají i nadále žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na poskytování podpůrných opatření školou, a to v plném rozsahu, tedy ve formě poradenské činnosti, úpravě organizace, hodnocení, forem a metod vzdělávání. Dále pak je možné zařadit předmět speciálně pedagogické péče, upravit očekávané výstupy a poskytnout také existující kompenzační pomůcky, a v neposlední řadě využít asistenta pedagoga.

V městské škole, kde probíhalo výzkumné šetření, byly žákům s podpůrnými opatřeními poskytovány hodiny speciálně-pedagogické intervence v rámci pravidelného setkávání přes aplikaci Microsoft Teams. V rámci těchto konzultací měli žáci možnost se věnovat svým individuálním potřebám, konzultovat úkoly, kterým nerozuměli, procvičit látku na případné testování a dále pak dostali prostor, ve kterém si mohli čistě jen popovídat, postěžovat si, sdílet své nejistoty a radosti. Tyto hodiny byly zařazeny do stálého on-line rozvrhu žáků. Žáci je využívali dle svých aktuálních potřeb, ale bylo patrné, že jsou rádi, že si mohou popovídat a setkat se, byť jen on-line, se svými spolužáky.

10. Analýza a interpretace dat

Data byla analyzována s využitím otevřeného kódování. Kódy odpovídají tématům jednotlivých otázek a byly sdruženy do kategorií, které označují jednotlivé zkoumané oblasti. Pro kategorii rodinného prostředí byly vyhodnocovány následující kódy – rušivé prvky na pracovním místě, vztah s rodiči a vztah se sourozenci.

V kategorii režimových opatření byly analyzovány kódy zahrnující aktivity žáků ráno, aktivity žáků při výuce, dále pak aktivity mezi jednotlivými hodinami, kód volného času a kód spánkového režimu.

Kategorie technické vybavenosti analyzovala následující kódy – pocity při práci s technickými přístroji a pocity při selhání techniky.

Pro kategorii samotné edukace byly zpracovány kódy samostatnosti při výuce, pocity při interakci žák a učitel, kladné hodnocení distanční výuky, záporné hodnocení distanční výuky, srovnání distanční a běžné výuky, dále pak srovnání distanční výuky s běžnou výukou ve škole a kód hodnocení výsledků práce žáků.

Pro kategorii strategie vyrovnávání se se stresem byl analyzován kód používané strategie a v oblasti kategorie nástrojů podpory pak kódy existující opatření podpory a vlastní návrhy žáků.

10.1. Analýza oblasti rodinné prostředí

Data shromážděná pro oblast rodinného prostředí byla vyhodnocována nejprve z pohledu rušivých prvků na pracovním místě. Nejčastěji byli zmiňováni sourozenci, kteří se také účastnili online vyučování, dále pak obvyklé zvuky domácnosti včetně domácích mazlíčků a také přítomnost rodičů na homeofficu a jejich aktivity spojené s vykonáváním zaměstnání.

Věra uvedla následující: „*Moje mamka a bratr nepoužívají sluchátka, protože máma musí poslouchat on-line hodinu mého bratra, aby věděla, co dělají. Když můj bratr skončí s výukou, jde si volat s jeho kamarády (je hned za mnou) a já ještě mám online hodinu, takže to je celkem otravný.*”

Markéta na stejnou otázku odpověděla takto: “*Sourozenci, rodiče, pes, pořad je tady hluk.*”

Mirek naopak zmínil, že ho nic neruší, protože rodiče pracují v obývacím pokoji, ale on by rušivé okolí celkem uvítal, protože by ho odreagovalo od výuky.

Lena uvedla následující: *“Já pracuji s mladším bratrem v pokoji, a pokud chceme oba mluvit tak jeden odejde a můj starší bratr pracuje u sebe v pokoji.”*

Ačkoli někteří žáci hovořili o rušivých prvcích v rámci jejich pracovního místa, necítily se kvůli tomu ve stresu. Pouze tuto skutečnost považovali za nepříjemnou a obtěžující.

Radka uvedla, že se ve stresu z rušivých elementů necítí. *“Ani ne, kočky většinou spí a trochu mě stresuje včas odevzdávat úkoly. Mladší sestra té online výuce na lehkosti moc nepřidává.”*

Lena zmínila, že jí rušivé okolí stresuje ve chvíli, pokud pracuje na online testu.

Další zkoumanou oblastí byla případná změna ve vztazích mezi žákem a rodiči, kteří se ve většině případů vyskytovali také v domácnostech, vzhledem k tomu, že museli též pracovat z domova, případně dohlíželi na probíhající distanční výuku mladších sourozenců.

Alice posoudila vztahy s rodiči následovně: *“No v době distanční výuky jsem přešla do puberty. Takže se někdy neshodneme. Mamka mi ale dokáže i hodně poradit.”*

Radka odpověděla takto: *“Rodiče jsou v pořádku z mé strany, ale táta je někdy na stejné úrovni mé tabulky jako moje sestra.”*

Ostatní dotazovaní žáci shodně uvádí, že nemají pocit, že by se jejich vztah s rodiči nějak změnil, spíše hodnotili pozitivně, že společně tráví více času.

V návaznosti na změny vztahů s rodiči žáci hodnotili případné změny ve vztazích se sourozenci, kdy někteří uváděli, že se jejich vztahy po dobu pandemie buď zhoršily nebo zůstaly stejné.

Radka uvedla následující: *„Od začátku karantény se sestrou moc nevycházím, ona je mladší a nechutně toho využívá a naše vztahy ta karanténa ještě víc zhoršila. Chtěla bych někoho, kdo by mi rozuměl a mohla bych mu říct, co k sestře cítím, v čem mě štve, a co mi na ní vadí. Sestra karanténu dělá asi nejtěžší.“*

Lena uvedla: *„Moc dobře ne, tím že jsem v pokoji s mým mladším bratrem 24/7, tak se pořád hádáme. Takže se určitě změnily k horšímu s oběma sourozenci.“*

Alice odpověděla: *„No jsme spolu asi o trochu víc. Ale jinak se často hádáme. My jsme se ale hádaly i předtím.“*

Bylo zjištěno, že někteří žáci jako stresový a náročný hodnotí svůj vztah se sourozenci. Vzhledem k bytovým podmínkám byli žáci donuceni více spolupracovat a komunikovat se svými sourozenci. Pro některé z nich se tato situace stala zdrojem stresu, protože vznikalo dle

jejich slov více konfliktních situací, pro jiné zase tato situace přinesla určitý bonus v tom, že se svým sourozencem navázali bližší vztah. Složitost bytových podmínek, kdy sourozenci sdílí stejný pokoj, celé situaci nijak nepřispívá, nicméně toto není oblast, ve které škola může nabídnout nějaké řešení.

Většina žáků hodnotí vztahy s rodiči jako bezproblémové, nebo stejné jako za období bez distančního vzdělávání. Někteří popisují určité změny v komunikaci s rodiči, rodiče stále figurují jako osoby, které žákům poradí v případě, že nerozumí nějakému učivu. Přestože někteří žáci uvedli, že se oni sami mění vlivem nastupující puberty, tak s rodiči i nadále mají dobrý vztah.

Je tedy možné říci, že v období distančního vzdělávání pro některé žáky bylo rodinné prostředí místem, ve kterém dochází ke vzniku stresových situací. Nicméně nelze tvrdit, že globálně rodinné prostředí při distančním vzdělávání přináší žákům stres, jedná se o individuální situace a individuální prožívání každého jednotlivce, vycházející z jeho osobních zkušeností a nastavení jeho rodinného prostředí.

10.2. Analýza režimových opatření žáků při on-line výuce

První část analýzy režimových opatření mapovala poznatky o organizaci času před počátkem distančního vyučování. Z informací získaných od žáků plyne, že někteří žáci vstávají o něco dříve před výukou, aby se stihli nasnídat, udělat základní hygienu, převléknout se a případně připravit na výuku. Zapínají si poté počítač a čekají na zahájení výuky. Pokud mají hodinu od 8 hodin, vstávají pouze chvíli před počátkem výuky a veškeré další aktivity spojené s ranními rituály vykonávají v průběhu dopolední výuky, tedy o přestávkách nebo i v průběhu samotné on-line výuky. Další žáci uvedli, že vstávají těsně před první vyučovací on-line hodinou, snídají při výuce, často zůstanou v posteli a v pyžamu. Hygieně se věnují později, tedy až po skončení dané on-line hodiny. Někteří žáci také uváděli, že pravidelně nesnídají.

Druhá část oblasti režimových opatření sledovala aktivity žáků mezi jednotlivými online hodinami. Bylo zjišťováno, zda si žáci najdou prostor pro odpočinek mezi jednotlivými on-line hodinami a zda se věnují jiným aktivitám, než je práce s počítačem.

Lena uvedla, že o přestávkách mezi jednotlivými online hodinami poslouchá hudbu a věnuje se úkolům z tzv. off-line zadání.

Alice popsala své aktivity následovně: „*Asi podle toho, jakou mám náladu. Někdy mám náladu, že bych se klidně celý den učila a někdy se mi nechce dělat nic. Takže se někdy učím, někdy se na něco dívám, nebo se třeba obleču (pokud jsem to nestihla) a někdy si třeba kreslím nebo něco jím.*”

Podle odpovědí žáků lze soudit, že se v přestávkách věnují i jiným aktivitám, než je výuka samotná, případně vypracovávání samostatných úkolů z off-line zadání. Dále si pak připravují svačinu, dokončují úkoly pro další hodiny, případně se snaží si zacvičit, protáhnout se, případně se alespoň projít. Je možné říci, že jejich režim je podobný režimu školnímu (střídáním aktivit) s tím, že ve škole mají navíc možnost přímo komunikovat se svými vrstevníky a zapojovat se do různých sociálních interakcí, které považují za velmi důležité. Zároveň shodně uvádí, že právě sociální interakce a kontakt s vrstevníky je to, co žákům v distančním vzdělávání velmi schází

Třetí část v oblasti režimových aktivit analyzovala průběh online hodiny a činnosti, kterým se žáci při výuce věnují. Někteří žáci shodně uvádějí, že se kromě výuky samotné, kdy se snaží dávat pozor, také věnují jiným aktivitám. Nejčastěji zmiňovali hraní her, dále pak komunikaci s přáteli případně si kreslí a brouzdají po sociálních sítích. Dále žáci uvedli, že se těmto aktivitám věnují ve chvíli, kdy se v on-line hodině hodně nudí a nejsou schopni udržet pozornost u tématu, které se probírá, případně je celkově on-line hodina považována z jejich strany za nudnou a nezábavnou. Na druhou stranu někteří žáci se snaží sledovat pouze on-line výuku a soustředí se na práci, výklad učitele a snaží se být také aktivní.

Eva uvedla: „*Při online hodině se snažím odpovídat, když mě učitel vyvolá a jsem aktivní.*“

Mirek odpověděl: „*Vadí mi, že mám odpovídat učiteli a někdy se v hodinách dost nudím a nevím, co se tam děje, tak hraju hry na telefonu.*“

Je možné říci, že se aktivita žáků při on-line vyučování příliš neliší od aktivity, které se věnují v rámci běžné školní docházky. Ti, co se při běžné výuce v rámci některých témat nudí, tak se stejně nudí i při vyučování on-line a hledají si různé způsoby odreagování se. Ti žáci, kteří jsou ve škole za běžných okolností aktivní a snaží se soustředit, tak se velmi podobným způsobem snaží zapojit v hodinách při on-line vyučování.

Čtvrtá oblast režimových opatření byla zaměřena na volný čas žáků. Všichni žáci uvedli, že se po skončení výuky on-line snaží věnovat také plnění samostatných úkolů z ostatních zadání off-line. Mezi další volnočasové aktivity, které většina žáků uváděla, bylo chození ven

s kamarády, pokud to bylo možné, dále pak poslouchání hudby, komunikace s kamarády, kreslení a hraní počítačových her. Někteří žáci se mohli věnovat svým sportovním aktivitám on-line a někteří se věnovali také péči o domácí mazlíčky a pomoci v domácnosti. Jednou z podotázek, která byla položena žákům, byla otázka, kterou aktivitu postrádají vzhledem k době před pandemií nejvíce. Valná většina uvedla, že jim nejvíce chyběl kontakt s kamarády ve formě osobních setkání.

Vojta svůj volný čas tráví následovně: „*nejvíce hraju hry na počítači, pak taky chodím někdy ven a cvičím.*“

Klára uvedla následující: „*chodím ven a povídám si s kamarády a taky musím pomáhat doma a poslouchám hodně hudbu.*“

Poslední oblast režimových opatření zjišťovala pravidelnost a dostatečnost spánku. Všichni žáci uvedli, že chodí spát později v porovnání s režimem běžné školní docházky. Domnívají se, že to souvisí s tím, že mohou déle spát, protože jim výuka začíná spíše později než v 8 hodin ráno. Většina z nich se cítí sice unaveně, ale ne proto, že by neměli dostatek spánku. Svou únavu vysvětlovali dlouhotrvající distanční výukou, kdy jsou nuceni pracovat více samostatně, tedy úkoly, které v běžném režimu zvládli zpracovat ve škole nyní musí dělat sami, a dále pak je zatěžuje větší množství zadaných úkolů. Pokud porovnávali distanční výuku s běžnou výukou ve škole, tak jako výhodu distanční výuky uváděli právě možnost vstávat později.

Na téma spánku **Štěpán** řekl: „*chodím spát okolo půlnoci, protože hraju hry. Je to později, než když chodím normálně do školy, ale taky nemusím tak brzy vstávat.*“

Markéta uvedla: „*chodím spát hodně pozdě, dělám různé věci před spaním a ráno nemusím tak brzy kvůli škole vstávat, to je dobrý.*“

Většina žáků potvrdila pozitivní vliv pravidelného režimu. Při porovnání období distanční výuky v počátku pandemie, kdy se jednalo v mnohem větší míře o výuku v off-line režimu s výukou, která byla realizována od podzimu, se shodli na tvrzení, že jim pravidelný rozvrh s přesně stanovenými hodinami on-line v kalendáři více vyhovuje, přináší jim pocit organizovanosti, systematičnosti a přehlednosti. Žáci tuto etapu hodnotí jako mnohem méně stresující, než byl systém zavedený v počátečním období, kdy se cítili ztraceni, neorientovali se v zadání a u zpracování úkolů trávili mnohem více času.

Ukázalo se, že pro některé žáky je velmi složité a náročné si samostatně zorganizovat svůj čas tak, aby se stihli věnovat všem potřebným aktivitám. Jsou schopni bez pevného režimu svůj čas trávit aktivitami, které se školou a přípravou do školy nemají nic společného, což je ve svém výsledku pro ně stresující, protože jsou si vědomi toho, že poté nestihnou včas vypracovat své úkoly a dokončit své povinnosti. Přestože si tento stav plně uvědomují, nemají dostatek vůle a potřebných dovedností na výhodnou změnu ve svůj prospěch.

Na základě zjištěných dat je možné říci, že stresorem v oblasti režimových opatření jsou nesprávně nastavená pravidla (nebo jejich absence) a nepřehlednost v organizaci vyučování a odevzdávání samostatných prací.

10.3. Analýza oblasti technické vybavenosti

V této oblasti bylo zkoumáno, jaké technické zázemí měli jednotliví žáci. Otázky byly zaměřené na všechna používaná zařízení, která měli žáci k dispozici včetně kvality připojení. Všichni žáci měli k dispozici internetové připojení, i když na počátku distančního vzdělávání někteří žáci odjeli mimo Prahu a kvalita připojení byla horší nebo připojení bylo nedostupné v závislosti na místě, kde zrovna žáci pobývali. Ve chvíli, kdy se distanční vzdělávání přesunulo do roviny pravidelné výuky v rámci rozvrhu, volili rodiče žáků přesun zpět do Prahy, případně se postarali o kvalitnější připojení pro aktuální místo pobytu. Zcela výjimečně se stalo, že by nějaké dítě zůstalo bez možnosti připojit se pravidelně do výuky.

Žáci měli popsat, která zařízení mají pro svou on-line výuku k dispozici, Ve většině případů se potvrdilo, že mají žáci k výuce chytrý telefon, kde mají staženou aplikaci Microsoft Teams. Nicméně práce přes telefon byla pro některé žáky stresující, protože uživatelské prostředí nebylo tak komfortní jako práce s využitím osobního počítače či notebooku.

Všichni žáci shodně uvedli, že měli k dispozici sluchátka, mikrofon a valná většina také kameru. Někteří žáci pracovali s využitím tabletu, někteří žáci používali také tiskárnu.

První oblast otázek zjišťovala míru stresu při používání samotných přístrojů, kdy se valná většina žáků shodla, že je stresuje, pokud musí mít v průběhu výuky nebo když odpovídají zapnutou kameru.

Eva uvedla následující „ano, nejvíc mě stresuje, když nás učitel přímo nutí si zapnout kameru anebo když se musíme natáčet při aktivitě, jsem introvert, nerada se ukazuji, fotím, natáčím, jsem raději nenápadná a nikde se moc neukazuji”.

Radka odpověděla: „Kamera, hrozně mi vadí kamery, přijde mi to takové divné, protože to nemám moc ráda a je mi to nepříjemné.”

Další otázka byla zaměřená na hladinu stresu v souvislosti s fungujícím připojením a možným selháním či výpadkem připojení, případně selháním dalších technických pomůcek.

Alice odpověděla následující: „Mikrofon mi moc neblbne. Ale wifi občas jo a když se to stane, tak jsem hodně ve stresu, protože se bojím, že přijdu o něco důležitého nebo si učitel napíše, že chybím.”

Eva uvedla tuto odpověď: „Ano, zrovna dnes mi vypadla wifi a nevěděla jsem, jak se mám omluvit na hodině”.

Radka odpověděla následovně: „Jsem pak nervózní a našťvaná na wifinu, protože si pak budu muset dopsat zápis, ale mě to moc nevypadává.”

Z hlediska techniky a jejího selhání byly více ve stresu dívky, které se obávaly, že nestihnou zaznamenat zápis, případně zmeškají důležité informace. Chlapci tuto situaci nepovažovali vůbec za stresovou.

Technická vybavenost jednotlivých žáků je klíčová pro úspěšné zvládnutí distančního vzdělávání. Podle odpovědí žáků bylo zjištěno, že technické zázemí a vybavení mohou způsobit stres při distanční výuce, a to zvláště pak ve chvíli, pokud přestanou fungovat. S tímto stavem měli zkušenost všichni žáci, ale jejich reakce a případný vznik stresu byl velmi individuální. Je možné hovořit o chvilkové zátěži, kterou lze vyřešit.

Pro všechny žáky bylo stresující používání kamery při on-line výuce. Vzhledem k jejich věku, kdy se nacházejí ve velmi citlivém období nastupující či probíhající puberty, kdy se učí přijímat své proměňující se tělo, nálady a také hlas, jim nebylo příjemné, pokud museli zapnout kameru, odpovídat učitelům na otázky, prezentovat referáty případně jiné práce. Podle odpovědí je možné říci, že používání kamery může být stresovým faktorem pro žáky. Je nutné ale doplnit, že za běžných okolností klasické výuky má řada žáků také pocity stresu z veřejného vystoupení před spolužáky. Souvisí to právě s obdobím změn a nejistot, kterým si aktuálně prochází.

10.4. Analýza oblasti edukace

V průměru měli žáci pravidelně dvě až čtyři hodiny on-line výuky denně. Každá hodina byla vždy zanesena do kalendáře spolu s přesným časovým údajem o začátku hodiny. Žáci se účastnili téměř každý den výuky matematiky a českého jazyka. Ostatní předměty byly v rozvrhu

v dotaci vždy alespoň jedné hodiny týdně s výjimkou cizího jazyka, který měl dotaci dvou hodin týdně oproti běžnému rozvrhu, kdy jsou v rozvrhu tři hodiny týdně.

První oblast byla zaměřena na samostatnost žáků při výuce, tedy schopnost zvládnout úkoly bez pomoci vrstevníků či rodičů a také schopnost požádat o pomoc.

Štěpán uvedl: „*I když někdy váhám, o rady většinou nikomu nepíšu.*” Ostatní žáci uvedli, že se většinou s nikým neradí. Obvykle nemají s kým, ale někdy, pokud na to mají dost času, tak se zkusí poradit se spolužáky.

Podle jednotlivých odpovědí žáků a vzhledem k jejich shodě je možné říci, že se žáci nestresují z toho, že úkoly nepochopí hned na začátku výkladu učitele. Vědí, kde mají vyhledat pomoc a pokud se rozhodnou, že pomoc potřebují, tak se zeptají (nejvíce se stále spoléhají na pomoc rodičů, případně informace z internetu a od kamarádů). Toto pravidlo shodně uváděli také při odpovědi na následující otázku, která byla zaměřena konkrétně na kroky, které žáci dělají ve chvíli, pokud něčemu z výkladu v hodině nerozumí.

V další části bylo zjišťováno, zda žáci umí samostatně pracovat, jen podle zadání a jakou pomoc využívají, pokud zadání nerozumí, případně, zda to, že nerozumí zadání je pro ně zátěž, či zda je to přímo stresuje. Všichni žáci shodně uvedli, že téměř vždy umí pracovat samostatně a nedělá jim potíže se orientovat podle zadání. Pokud se dostanou do situace, že nové látce nebo zadané úloze nerozumí, obrátí se většinou na své rodiče, případně se poradí se spolužáky. Často také zmiňovali, že si informace vyhledají na internetu. Někdy se zeptají přímo vyučujícího při další možné příležitosti a požádají o vysvětlení. Všichni žáci vědí, že mohou požádat o konzultační hodiny, případně mají konzultace přímo nastavené v on-line kalendáři. Nicméně tuto variantu využívají velmi málo.

Další oblast edukace byla zaměřena na pocity žáků v přímé interakci učitel – žák.

Alice uvedla: „*Když vím odpověď tak v pohodě, ale když ne tak se většinou alespoň trochu bojím.*”

Radka uvedla následující odpověď: „*Divně, přijde mi, že když to pokazím, budou se mi smát a bývá mi trapně, když mám na něco odpovídat.*”

Ostatní žáci odpovídali velmi podobně. Pokud odpověď znali, tak se cítili dobře, pokud si odpovědi nebyli jistí, tak byli lehce nejistí a odpovídat se jim příliš nechtělo a zároveň se obávali i možných reakcí svých spolužáků. Žáci se také shodli na tom, že se stejným způsobem cítí i za běžného režimu, při běžné výuce ve škole. Na základě odpovědí žáků a vzhledem k tomu, že porovnávali distanční vzdělávání s výukou v běžném režimu, je možné říci, že citlivost

při vlastní prezentaci před ostatními spolužáky je těsně spojena se sebevědomím žáků, jejich znalostmi v dané oblasti a samozřejmě také s jejich osobnostním založením a laděním. Jejich obavy jsou často spojeny se strachem z neúspěchu a možného snížení sociálního statusu v rámci třídy, což žákům může přinášet zvýšenou hladinu stresu, aniž by si to uvědomovali.

Třetí oblast edukace zjišťovala, při kterých online hodinách se cítí dobře a zda se to liší od pocitů při běžné výuce.

Klára v odpovědi uvedla: „*Chemie, baví mě říkat správné odpovědi*”.

Markéta odpověděla následovně: „*Angličtina, protože jak koukám na filmy atd., tak už ji mám v hlavě, baví mě mluvit anglicky, a i s kamarádkami si už povídáme anglicky*”.

Alice uvedla následující: „*Od školy to ani moc odlišné není. A mám ráda předměty, které mi jdou a kterým rozumím. Takže třeba jazyky.*”

Lena odpověděla: „*Při zeměpisu, chemii a angličtině (i když mi moc nejde ten předpřítomný čas prostý), protože jsou to moje oblíbené předměty a celkem mi jdou. Moc jiné mi to nepřijde.*”

Eva uvedla následující: „*Občanka, angličtina a matika, nejsem tolik ve stresu, že něco řeknu špatně. Ano, je to odlišné, ve škole jsem ve stresu skoro ze všeho.*”

Radka odpověděla následovně: „*Nejvíc mě teď baví španělština nebo dějepis, ale není to ono, radši bych šla do školy.*”

Štěpán uvedl: „*Nejlépe se asi cítím při hodinách dějpisu. Většinou témat rozumím a dokážu skoro vždy odpovědět na kladené otázky. Jen mně trochu mrzí, že jsem jen jeden z mála aktivních při těchto hodinách.*”

Mirek, Václav a Věra shodně uvedli, že se cítí dobře v těch hodinách, kde znají odpovědi, nemusí se stresovat z odpovědí, protože učitel vyvolává jen ty, kteří se hlásí a je to podobné běžné výuce ve škole bez distanční výuky.

Z odpovědí žáků je patrné, že se cítí dobře v těch hodinách, kde je látka zajímavá a baví, tedy v těch, kde zažívají úspěch, rozumí látce a znají odpovědi. Zároveň žáci uvedli, že se výuka v hodinách on-line, kde se cítí dobře, příliš nelišila od výuky daných předmětů v běžném školním režimu. Zároveň bylo zřejmé, že se v těchto hodinách žáci necítili ve stresu. Stres a obavy žákům přináší situace, kdy existuje určitá možnost neúspěchu v podobě jejich neznalosti v případě, kdy mají přímo učiteli odpovídat.

Čtvrtá oblast edukace naopak zkoumala záporné pocity z online výuky a jejich případnou odlišnost od pocitů v běžné výuce.

Radka uvedla následující: „Na 100 % matika a fyzika, nebaví mě a ve škole to bylo stejné možná i trochu horší. Ale co začala online výuka, tak mám zase z matiky lepší známky, to je výhoda.”

Mirek odpověděl: „Při fyzice, protože většinou neznám odpověď a ani se to neliší od normální školy.”

Eva uvedla: „Dějepis, fyzika, chemie a přírodopis, bojím se, že řeknu něco špatně, není to odlišné.”

Markéta uvedla ve své odpovědi následující: „Matematika, nechápu ji, nejde mi to do hlavy, potřebovala bych někoho, kdo by si se mnou normálně sednul a já ho mohla vidět atd.”

Zajímavým zjištěním bylo, že žáci této vybrané základní školy nepocítují příliš velkou změnu mezi výukou on-line a výukou v běžném režimu. On-line hodiny, které žáci považovali ze svého úhlu pohledu za ty, kde se necítí dobře, byly často hodiny, kdy žáci nerozumí tématům. Zde je možné vidět souvislost mezi osobnostním laděním žáků, jejich zájmy a jejich zaměřením v oblasti učiva.

Další oblastí vyhodnocování dat bylo porovnání distanční výuky s on-line režimem s výukou v běžném režimu a popsání pocitů z nich vyplývajících.

Alice uvedla ve své odpovědi následující: „Ve škole se asi víc stresuji. A musíme vstávat brzo. A máme toho asi víc. Ale v online výuce se zase jenom díváme do monitoru. A míň se toho naučíme. A taky se třeba míň hýbeme.“

Eva odpověděla takto: „distanční výuka mi vyhovuje více, mám na učení více klidu, nejsem tolik ve stresu než za běžného režimu, výuka v běžném režimu - klady - vidím kamarády, můžu si nechat vysvětlit látku osobně.“

Lena uvedla toto: „Online klady: nemusím se stýkat s lidmi a nemusím každý den vstávat v sedm hodin ráno a mám obědy doma. Online zápory: máme míň hodin, takže a za rok máme přijímačky, takže se to moc nevyplatí, máme úkoly z výtvarné výchovy, které nestíhám udělat, protože to zabere hodně času, který bych mohla strávit učením se něčeho smysluplného. Normální škola klady: můžu se bavit s kamarády, máme normální režim. Normální škola - zápory: vstávání brzo, odpolední vyučování.“

Podle **Mírka** při normální více: „dávám více pozor, o přestávkách si můžu popovídat s kamarády. Distanční výuka: moc úkolů, nedávám tolik pozor.“

Radka uvedla: „Ve škole mi nejde matika, a na on - linu jsem se trochu zlepšila, ale ve škole je míň věcí, které rozptylují, to doma jsou jich kvanta.“

Štěpán odpověděl: „Mám více volna. Zde se jedná o klad i zápor. Sice mám více času na své aktivity, ale díky tomu také zapomínám na aktivity školní. Nebo se mi jen nechtějí dělat a pořád je jen odkládám.“

Ostatní žáci uváděli velmi podobné odpovědi. Jako klad uvádí více času, který jim umožňuje lepší využití volna pro sebe a své aktivity a dále pak pozdější vstávání. Jako nevýhodu uvádí více úkolů. Vzhledem k tomu, že mají méně přímých hodin, tak dostávají více samostatných úkolů, což je pro ně zatěžující a vyvolává to u nich stres a v dlouhodobém horizontu také únavu. Dalším stresovým faktorem, který pociťují, je omezený kontakt s vrstevníky. Všichni shodně uváděli, že právě pravidelné setkávání s kamarády postrádají nejvíce.

Další oblast samotné edukace porovnávala online výuku na počátku opatření s pozdější situací po zavedení legislativních úprav a změnách v organizaci a plánování vyučování.

Štěpán uvedl následující: „Nevím, jak to bude s úrovní stresu, ale mám v distanční výuce problém si vyhrázovat a organizovat čas tak, abych zvládl i své povinnosti. Jediné, co ke stresu možná dopomohlo, jsou nadcházející přijímačky.“

Mirek uvedl následující postřeh: „minulý rok ještě učitelé neuměli tolik s Teams, takže byla hodina trochu volnější, a bylo méně úkolů.“

Alice odpověděla: „Minulý rok jsme měli všechno hrozně pomatené a neměli jsme nic pořádné. Ale tenhle máme asi víc úkolů a víc stresu.“

Lena popsala situaci takto: „Už jsem si na to určitě víc zvykla a zorganizovala čas a také se i změnil přístup učitelů a vyslechli některé naše prosby a nedostáváme tolik úkolů jako na začátku covidu, ale jsem ve větším stresu, protože se blíží přijímačky a nepamatuju si polovinu učiva, co jsme za poslední rok brali.“

Věra uvedla v odpovědi následující: „Posun je veliký. Ted' se cítím mnohem více ve stresu, než když to začínalo. Nic technického se nezměnilo, jen možná až dostanu notebook tak se půjdu učit na něj místo u počítače (patří celé rodině) u kterého se učím ted'.“

Eva odpovídala takto: „Začátkem minulého roku nebylo tak dlouhé online vyučování, většina úkolů se posílala emailem (více mi vyhovuje tady přes zadání), nebyla jsem tolik ve stresu, neměla jsem mikrofon, úkoly vypracovávám stejným způsobem, termíny dodržuji.“

Klára uvedla: „Na začátku minulého roku bylo hodně úkolů a skoro jsme to nestíhala. Ted' mi to přijde lehčí a nejsem tak ve stresu.“

Podle odpovědí žáků je zřejmé, že zátěž a pociťovaný stres je individuální záležitostí. Pro některé z nich bylo stresující období na začátku distanční výuky, kdy nebylo ještě vše zorganizované, systém nebyl jednotný a výuka zdaleka nebyla on – line tak, jako později. Pro

některé je více stresující období nyní, kdy vše probíhá dle rozvrhu, úkoly se zadávají v jednotném systému a distanční výuka se také stala povinnou i dle zákona.

Dalším stresorem dle žáků je nepřiměřené množství zadávaných úkolů v některých (ne vždy hlavních) předmětech. Považují je často za zbytečné a ubírají jim čas a energii. Někteří žáci v tomto kontextu zmiňovali časově náročné, nesrozumitelně zadané a obtížné úkoly z výtvarné výchovy.

Poslední analyzovanou oblastí samotné edukace byla oblast hodnocení. Otázky v této části mapovaly, zda samotné hodnocení žáky stresuje, zda skutečně rozumí tomu, jakým způsobem mají hodnocení nastavené jednotliví učitelé.

Věra uvedla: „Někdy nedostávám zpětnou vazbu, takže nevím, v čem jsem udělala chybu. Jak v kterém předmětu, dost mě stresují špatné známky, protože se mi zhorší průměr“

Alice odpověděla: „U většiny učitelů jo, ale někdy ne, když jde o něco, co může mít různé výsledky, tak na to má každý jiný názor. Jo asi odpovídají a kvůli známkám se celkem stresuju. Abych měla dobrý pocit sama ze sebe a taky abych se třeba dostala na gympl.“

Většina ostatních žáků uvedla, že systému hodnocení rozumí. Podle jejich názoru známky odpovídají jejich znalostem. Špatné známky jsou pro ně stresující, někteří se snaží je raději nemít, aby ke stresu vůbec nedocházelo. Pro některé žáky však jejich výsledky nebyly zcela uspokojivé, přesto chápaly jejich oprávněnost.

Markéta odpověděla: „Nejsem úplně spokojená, ale chápu, proč to hodnocení mám. Většinou mám špatnou známku z neodevzdaných úkolů. Až si je dodělám, 5 mi zmizí.“

Štěpán také uvedl: „Spokojený nejsem, ale vím, že je hodnocení oprávněné.“

Podle odpovědí žáků je zřejmé, že hodnocení, které je nastaveno v této konkrétní městské škole, rozumí. Zároveň se potvrzuje, že hodnocení v podobě známek bývá stresujícím faktorem pro všechny žáky bez rozdílu, v jaké formě je vedeno vyučování. Nicméně je také zřejmé, že hodnocení horším stupněm (nedostatečnou), které je zapsáno do systému Bakalář, a tudíž je viditelné i pro rodiče, se často stává motivací (byť negativní) pro žáky dané úkoly dokončit a případnou výslednou známku si tak opravit.

Tato oblast byla celkově zaměřena na definování stresorů v oblasti samotného online vzdělávání a také na existující podporu ze strany školy. Ukázalo se, že žáci této vybrané školy nejsou ve stresu, pokud nerozumí zadání a učivu. Je jim jasné, na koho se mohou obrátit a také někdy této podpory využívají. Do stresu se někteří dostávají ve chvíli, když vstupují do přímé interakce s učitelem. Shodli se také na tom, že je tato situace stejná, jako při běžném vzdělávání. Můžeme tedy říci, že stresovým faktorem se jeví případný pocit ze selhání a neúspěchu. Dále

jako stresor vystupuje prezentace před třídou, tedy jak již bylo zmíněno výše, žákům vadí pozornost ostatních spolužáků, obávají se, že pokud neodpoví správně, budou považováni za hloupé a neschopné, a zároveň zde hraje určitou roli jejich vlastní pocit studu a nejistoty.

10.5. Analýza oblasti strategií vyrovnání se se stresem

Otázky v této oblasti zkoumaly, jakým způsobem se žáci se zátěžovými situacemi a stresem vyrovnávají, jaké volí strategie a zda mají nějaké osvědčené cesty, které jim při překonávání stresu pomáhají.

První oblast strategií zkoumala vědomí vlastních aktivit při snižování stresu. Někteří žáci uvedli, že se ve stresu necítí, a proto nemusí hledat žádné způsoby, jak se se stresem vyrovnat.

Alice uvedla, že se cítí mnohem méně ve stresu, než když chodí do školy. Pokud pocítí stres, nejvíce jí pomáhá komunikace s kamarádkou, sledování filmů a seriálů, případně si čte knížky a komiksy. Zároveň si je schopna takto nejlépe odpočinout.

Eva odpověděla, že se nejvíce stresuje při skupinových aktivitách případně při prezentování referátů. Sama uvedla, že nemá žádný mechanismus, kterým by dokázala hladinu stresu snížit a případné pocity spojené se stresem překonat. Podle jejích slov se jen zátěžové situace snaží přežít.

Lena se ve stresu příliš necítí, pouze v případě, že musí psát větší test. Zklidňuje ji hudba nebo vědomí, že se na test dobře připravovala.

Štěpán se cítí ve stresu také před testy, zvláště pak ve chvíli, když ví, že se na test nepřipravil příliš zodpovědně, tedy dle svých možností a schopností. Také uvádí, že si není vědom činnosti, která by mu pomohla stres překonat.

Markéta má pocit, že se stresuje ze všeho. Pokud cítí, že je ve stresu, tak si dle vlastních slov sedne a čeká, až to přejde. Někdy jí pomáhá poslech hudby.

Klára přímo uvedla, že neví, jakým způsobem se má se stresem vyrovnat a ani neví, jak má relaxovat. Nikdo jí to nikdy nenaučil. Domnívá se, že si nejvíce od stresu odpočine při sportu nebo vydatným spánkem.

Ostatní žáci uvedli, že nemají pocity, že by byli ve stresu. Proto ani neví, jaké strategie pro vyrovnání se se zátěžovou situací používají. Podle odpovědí žáků je zřejmé, že se stres opět projevuje velmi individuálně, a stejně individuálně si se stresem každý žák naloží. Nicméně je poměrně zarážející, že někteří žáci nemají zažité (dle jejich slov) žádné strategie, které by jim pomohly s překonáním zátěže či případného stresu.

Cílem této oblasti bylo zjištění, jaké strategie žáci buď automaticky, nebo vědomě používají při vyrovnání se se zátěžovou situací. Mezi nejčastěji zmiňovanými způsoby vyrovnávání se se zátěží, byl poslech hudby, při kterém se uvolní, zklidní a mohou pokračovat v dané aktivitě.

Ukázalo se, že daný výzkumný vzorek zvládá zátěžové situace a stres opět individuálně. Zároveň je u daného výzkumného vzorku zřejmé, že nemá přehled o aktivitách a strategiích, které by jim mohly přinést úlevu a pomoci zvládat stres a zátěž.

Intuitivně přistupují k aktivitám (jako je kreslení, poslech hudby, cvičení, setkání s kamarádem), které mají vyzkoušené, jsou pro ně relaxací a přináší jim úlevu. Obecně lze tyto aktivity zařadit do strategií, které jsou zaměřené na udržení si přijatelné subjektivní pohody, nebo aktivně posilují vlastní zdroje žáků, případně se žáci na stresové situace adaptovali.

10.6. Analýza oblasti nástrojů podpory

Analyzovaná data v této části byla spojena s existujícími nástroji podpory, které jsou žákům poskytovány v rámci distančního vzdělávání, na jejich využívanost a také na doporučení ze strany žáků, která vycházejí z jejich pocitů a potřeb.

První oblast zjišťovala, jakým způsobem mohou žáci požádat o pomoc učitele, zda vůbec vědí, že je možné nějakou pomoc získat a zda tuto možnost využívají.

Alice odpověděla následovně: „*Asi můžeme, ale já to moc nevyužívám. Popřípadě se zeptám na hodině.*“

Václav uvedl: „*Ano můžu, formou doučování.*“

Lena odpověděla: „*Určitě můžu buď, jim napíšu nebo máme ty konzultace. Ani ne, protože většinou učiva rozumím.*“

Eva uvedla: „*Ano můžu, domluvit si konzultace, zatím jsem je nepotřebovala.*“

Věra odpověděla následovně: „*Nechci se moc obracet, protože se to můžu naučit sama, když se budu snažit.*“

Z odpovědí žáků je patrné, že vědí, jakým způsobem mohou požádat o pomoc. Ve většině případů mohou navštívit konzultace jednotlivých učitelů, dále pak mohou využít opravné zkoušení, testy, případně mohou vytvořit náhradní referáty. Touto formou si také mohou opravit známky, které nepovažují za dobré. Dále poměrně shodně žáci uvádí, že tyto možnosti příliš nevyužívají.

Druhá oblast nástrojů podpory byla zaměřena na vlastní nápady žáků, které by vybraná základní škola mohla použít, aby pomohla žákům ulevit od stresu a zátěžových situací. Bylo zjišťováno, zda si žáci uvědomují stres při distanční výuce a případně zda mají nějaké doporučení, které vychází z jejich vlastní zkušenosti, jak by škola mohla pomoci při snižování hladiny stresu.

Eva uvedla zcela jasně, že nejvíce ji stresuje zapínání kamer, a proto by byla ráda, aby jí do zapínání kamer nikdo nenutil.

Lena odpověděla, že by jí pomohly úkoly v nějaké formě přípravy na přijímačky a méně úkolů do výtvarné výchovy.

Alice navrhla, že by pomohlo nemít známky a dostávat méně testů. *Mirek, Štěpán, Věra*, stejně jako *Václav* žádný nápad neměli. Pro *Radku* by bylo nejlepší, aby se už mohla vrátit do školy, k běžné výuce. *Klára* uvedla jako nápad, že by škola měla dávat kratší online hodiny, aby mohla skončit dřív a věnovat se svým aktivitám. *Markéta* odpověděla, že by se chtěla vrátit na první stupeň, aby se mohla vrátit zpátky do školy.

Cílem této oblasti bylo pojmenování nástrojů, které pomáhají žákovi při zvládnutí stresových situací, které škola nabízí.

Na základě odpovědí výzkumného vzorku bylo zjištěno, že žáci jsou si vědomi možností, které jim škola poskytuje v případě, kdy např. nerozumí učivu, případně nejsou schopni vypracovat zadané úkoly, nicméně této pomoci využívají sporadicky. Je tedy možné říci, že tato oblast zřejmě není tak velkou zátěží, že by vyvolávala stres. Jedná se o situace, kdy žák vyhledá pomoc svých kamarádů, případně rodičů či si poradí jiným způsobem.

Zároveň v této části žáci uváděli, zda mají nějaký návrh, jak by škola mohla pomoci. V jejich návrzích se již promítly ty situace, které je skutečně stresují a určitá řešení byli schopni předat (viz. výše).

11. Diskuse k výsledkům

Nové téma vlivu pandemie COVIDU – 19 na vzdělávání vytvořila prostor pro vznik řady výzkumů, které proběhly po celém světě v roce 2020 a 2021. Tyto výzkumy byly zaměřeny na hlavní oblasti odlišností vzhledem k běžnému typu vzdělávání a mohou poskytnout zpětnou vazbu pro určité změny v organizaci a formě vzdělávání pro případné opětovné přecházení na distanční vzdělávání. Spojovacím jmenovatelem vybraných výzkumů byly zkoumané oblasti a jejich vliv na vznik stresu a zátěžových situací, které korespondují s oblastmi výzkumu popsanými v této diplomové práci.

První zkoumanou oblastí v těchto výzkumech byla otázka technického vybavení a internetového připojení. Ve výzkumu, který proběhl v Malajsii (Mohd Zain et al., 2021) bylo vlastnictví technického vybavení uváděno jako jeden z hlavních důvodů vzniku stresu u studentů, vzhledem k ekonomické situaci jednotlivých rodin, a dále pak nedostatečné internetové připojení v místech bydliště studentů, které bylo způsobeno absencí infrastruktury v dané lokalitě. Stejný stresový faktor se objevil ve výzkumu dalších autorů (Matra et al., 2021), který probíhal mezi studenty a učiteli na 40 různých školách v Pekalonganu v Indonésii. Internetové připojení a vlastnictví počítače či telefonu bylo samozřejmostí pro žáky, kteří se účastnili výzkumu v Chorvatsku (Ferlin, 2020), který probíhal na 2. stupni základní školy v 5. až 8. ročníku, stejně tak pro žáky, kteří se účastnili výzkumného šetření v této diplomové práci. Aditya (2021) ve své práci říká, že nadměrné používání technologií má vliv na žákovu schopnost se koncentrovat na podstatné pracovní úkoly. Důsledkem tohoto vyrušování může být zvýšená hladina frustrace, úzkost a deprese.

Další oblastí, kterou lze porovnat v jednotlivých šetření je oblast rodinného prostředí a s ním spojené rušivé elementy. Podle Matra et al. (2021) jsou student a jeho prostředí určující pro úspěšnost v online vzdělávání, stejně tak podle Mohd Zaina et al. (2021), který uvádí jako hlavní překážku pro účast studentů na online vzdělávání velkou hlučnost rodiny studentů a okolního prostředí a s tím spojený vznik stresu. Ferlin (2020) zmiňovala pracovní prostředí v kontextu klidného a tichého pracovního místa, jako prostoru, kde se žák může bez stresu soustředit na pracovní výkon.

Tématem zmíněných výzkumů byl také samotný průběh vyučování. Mohd Zain et al. (2021), Aditya (2021) shodně popisují stres, který vznikal u studentů při práci s novými aplikacemi a komunikačními platformami, které byly využívány pro online vyučování. Hladina stresu se postupně snižovala v závislosti na adaptačních schopnostech jednotlivých studentů,

kteří se postupně v tomto prostředí naučili pracovat. Další stresové faktory, které shodně popisovali všichni autoři zmíněných výzkumů byly nutnost určitého stupně samostatnosti při online vzdělávání, stejně tak motivace a nezávislost v organizaci vlastního času, který si studenti a žáci museli správně rozvrhnout, aby byli schopni plnit zadané práce. Téma neúměrného množství samostatných úkolů rezonovalo opět ve všech výzkumech. Jako negativní aspekt, který přináší stres, byly úkoly hodnoceny v práci Ferlinové (2020), která zároveň říká, že objem zadaných úkolů nebyl odlišný od objemu, který žáci zvládli v běžném vzdělávání. Jevil se jako neúměrný pro online vyučování, protože žáci si mohli práci rozvrhnout do celého dne a tím se mohlo zdát, že mají mnohem více samostatných zadání, než bylo v běžném vzdělávání obvyklé.

Další oblastí, která byla ve všech výzkumech zmíněna, byla oblast komunikace s lektory či vyučujícími. Ferlinová (2020) uvedla, že žáci se při online vyučování snažili dělat vše, co po nich vyučující žádali, byli aktivní a reagovali na učitele při online výuce. Matra et al. (2021) uvádí, že klíčovým faktorem pro úspěšné zapojení a motivovanost studentů při online vyučování je dostatečná interakce a podpora ze strany učitelů. Pokud tato podpora pokulhává, výkony žáků se snižují, motivace klesá a narůstá nuda u studentů.

Mezi hlavní stresory při distančním vzdělávání dle vyjádření všech autorů výzkumů patří ztráta sociálního kontaktu a nedostatek přímých sociálních interakcí mezi žáky a studenty.

Výsledky výzkumného šetření, které probíhalo na vybrané základní městské škole pro účely této diplomové práce se shoduje s předloženými poznatky z výše zmíněných výzkumů. Žáci zmiňovali stejné stresové faktory, jako studenti a žáci z jiných koutů světa (bez ohledu na typ školy a věk). Rozdíly nacházíme v určitých oblastech jako je např. přístupnost technického vybavení a pokrytí internetovým signálem, což souvisí s ekonomickou vyspělostí dané země a jeho obyvatel.

Ve výsledcích výzkumů byla zmíněny některé skutečnosti, které mohou poskytnout podněty pro další specifikace a zlepšení na poli distančního vzdělávání a můžeme je považovat i za obecně platné pro podmínky distančního vzdělávání v České republice. Jedná se zejména o organizaci samotného vyučování, kde by mělo být podle Aditya (2021) žákům a rodičům poskytováno jasné a výstižné zadání úkolů, přehodnocení obsahu a množství učiva, nastavení pozitivních vztahů se studenty ze strany lektorů a učitelů, dále pak schopnost naučit žáky efektivní organizaci času, motivovat studenty a žáky a v neposlední řadě je nutné dbát na

mentální zdraví všech žáků v podobě poskytovaných intervencí, a to hlavně u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjištění, jaké má vybraná městská základní škola možnosti při snižování stresu u žáků 2. stupně při distančním vzdělávání se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro určení těchto možností bylo nejdříve nutné zmapovat, jaké stresové faktory žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich vnímají, dále pak jaké strategie používají pro vyrovnání se se stresovými a zátěžovými situacemi a v neposlední řadě jaké nástroje již tato vybraná městská základní škola používala.

Výsledky výzkumného šetření byly porovnány se zkušenostmi, které popsali někteří zahraniční autoři.

V teoretické části práce byly popsány pojmy spojené se stresem a zátěžovými situacemi. Kromě definování stresu a stresorů byly představeny významné teorie, jejichž autoři se vznikem stresu zabývali a strategie, které jedinci k vyrovnávání se se stresem používají. Další důležitou součástí teoretické části bylo vymezení stresu ke vztahu k žákovi. Proto byly zmapovány oblasti, které jako původci stresu v životě žáka existují. Jednalo se o rodinné prostředí, prostředí školní a prostředí vrstevnické skupiny. V souvislosti se stresovými situacemi u žáků byly definovány pojmy odolnost, resilience, schopnost adaptace a sociální opora. Důležitou součástí úspěšného zvládnutí stresových situací je prevence. V této oblasti byly zahrnuty pojmy související s duševním zdravím jako je spánek, relaxační činnosti a pohybové aktivity. Poslední kapitola teoretické části, s ohledem na téma této diplomové práce, popsala organizaci a rozdělení distančního vzdělávání.

V praktické části práce bylo zpracováno výzkumné šetření, které bylo vedeno mezi žáky 2. stupně vybrané městské základní školy. Do výzkumného vzorku byli zahrnuti žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V rozhovorech byly hledány odpovědi na dílčí výzkumné otázky.

Kategorie hlavních stresorů se ukázala být stejnou pro všechny žáky bez rozdílu. Vnímané stresory jsou totožné jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Mezi tyto stresory, vznikající při probíhajícím distančním vzdělávání, mohou patřit problematické vztahy se sourozenci, kteří se souběžně účastní online vyučování, dále pak určitá absence pravidelného režimu (jenž žákům za běžných okolností vymezuje pracovní aktivity a prostor pro volný čas). Dalším stresorem je náročnost si samostatně zorganizovat a naplánovat čas tak, aby žáci dokázali zvládnout úspěšně své povinnosti. V oblasti práce s technologiemi se jako hlavní stresor ukázal odpor k používání kamery při online vyučování. Z hlediska učiva je největším stresovým faktorem neúměrné množství úkolů, které musí žáci samostatně plnit a určitá nejasná organizace v zadávání úkolů

na začátku distančního vzdělávání, dále je za stresor považována i interakce mezi učitelem a žákem (hlavně v případě možného školního neúspěchu). Posledním významným stresorem, který byl zmíněn, je ztráta sociálních kontaktů a izolovanost.

Strategie, které žáci používali pro vyrovnání se se stresem byly velmi individuální, vycházely ze zkušeností žáků a žáci je používali intuitivně. Nejčastěji bylo možné hovořit o strategiích zaměřených na udržení si přijatelně subjektivní pohody, nebo aktivně posilovali své vlastní zdroje a na stresové situace se adaptovali. Bohužel je z výzkumného šetření patrné, že řada žáků neví, jakým způsobem se může se stresem vyrovnat a jaké copingové strategie může použít. Ve výuce v běžném režimu je kladen hlavní důraz na získání vědomostí, ale dovednosti potřebné pro zvládnutí stresových a zátěžových situací zůstávají stranou a žáci je osvojené nemají. Proto je jednou z možností vybrané městské základní školy při snižování stresu u žáků zařadit do běžné výuky nácvik právě těchto dovedností, jako jsou efektivní seberegulace, vhodné copingové strategie a základy psychohygieny.

Výzkumné šetření se také zabývalo existujícími nástroji podpory ze strany školy. Ukázalo se, že tyto nástroje jsou prioritně zaměřené na zvládnutí učební látky a byly vedeny formou individuálních konzultací nebo formou doučování. Žáci je využívali sporadicky. Jiné podpůrné nástroje, které by žáci skutečně využívali, nalezeny nebyly.

Vzhledem k výsledkům výzkumného šetření a jejich srovnání se zahraničními zdroji je možné doporučit určité možnosti, kdy se může vybraná městská základní škola podílet na snižování stresu u všech žáků. Důležitým faktorem v úspěšném zvládnutí stresových a zátěžových situací jsou vlastní kompetence žáků, zvládnutí účinných copingových strategií a dobrá organizace a forma distančního vzdělávání.

V oblasti organizace a formy distančního výuky je podstatné, aby škola nastavila jasný a přehledný systém s využitím již používané a žákům dobře známé komunikační platformy. Dále je třeba dobře zvážit, jaké množství učiva a zadávaných úkolů je dostačující vzhledem ke školnímu vzdělávacímu programu, aby docházelo k úspěšnému naplňování očekávaných výstupů.

V předcházení některým stresovým situacím je dobré posilovat vlastní kompetence žáků, zvláště pak v oblasti plánování, vlastní odpovědnosti, organizace času a řešení problémů. Vzhledem k tomu, že je škola prostředím, kde pravidelně dochází ke vzniku stresových situací, je důležité, aby také žáky směřovala k používání vhodných copingových strategií, např. ve spolupráci s různými organizacemi, které se touto tematikou v rámci preventivních programů zabývají (např. organizace Život bez závislostí). Z pohledu školy je vhodné si připravit programy intervence pod vedením metodika prevence či školního psychologa a dále pak

kvalitní třídnické hodiny, které mohou mít vliv na snižování stresu vnímaného žáky v souvislosti se sociální izolací.

Seznam použité literatury

1. BARTUŇKOVÁ, Staša. Stres a jeho mechanismy. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1874-6.
2. ČÁP, Jan a DYTRYCH, Zdeněk. Utváření osobnosti v náročných životních situacích. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. ISBN 14-028-68.
3. ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
6. FISCHER, Jan. Dětská psychiatrie pro pediatry. Praha: Avicenum, 1980.
7. FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063.
8. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. GILLERNOVÁ, Ilona., KREJČOVÁ, Lenka a kol. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-7387-929-7.
10. GREENBERG, Melanie. Jak zvládat nepříjemné situace a konflikty. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-1166-4.
11. HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
12. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9816-5.
13. HELUS, Zdeněk. Úvod do psychologie. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-2990-9.
14. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2014. ISBN 80-7367-040-2.
15. HOŠEK, Václav. Psychologie odolnosti. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7066-976-4.
16. JONES, Graham., MOORHOUSE, Adrian. Jak získat psychickou odolnost. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3022-6.
17. JEDLIČKA, Richard., KOŤA, Jaroslav., SLAVÍK, Jan. Pedagogická psychologie pro učitele. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.

18. KAPOUNOVÁ, Jana., KAPOUN, Pavel. Bakalářská a diplomová práce. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-9684-5.
19. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak zvládat stres. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
20. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
21. LANGMAEIER, Josef., MATĚJČEK, Zdeněk. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2866-0.
22. LUKÁŠOVÁ, Hana. Kvalita života dětí a didaktika. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.
23. MARKHAMOVÁ, Ursula. Pomáháme dětem zvládat stres. Praha: Talpress, 1996. ISBN 80-7197-020-4.
24. MATĚJČEK, Zdeněk. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha: SNP, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
25. MÍČEK, Libor. Nervózní děti a mládež ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.
26. MÍČEK, Libor. Duševní hygiena. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 17-400-84.
27. MLČÁK, Zdeněk. Psychická zátěž u dětí základní školy. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 1999. ISBN 80-7042-543-1.
28. NAKONEČNÝ, Milan. Obecná psychologie. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.
29. PAULÍK, Karel. Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-9577-0.
30. PLAMÍNEK, Jiří. Sebepoznání, sebeřízení a stres. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8474-8.
31. PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7847-1.
32. PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
33. ŘÍČAN, Pavel., KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.
34. ŘÍČAN, Pavel. Psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-0532-6.
35. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-1189-3.
36. ŠOLCOVÁ, Iva. Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-6234-0.

37. URBANOVSKÁ, Eva. Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-7367-511-0.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
40. VÝROST, Jozef., SLAMĚNÍK, Ivan. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
41. VÝROST, Jozef., SLAMĚNÍK, Ivan., SOLLÁROVÁ, Eva. Sociální psychologie, teorie, metody, aplikace. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2997-3.
42. WOLF, Doris. Jak překonat strach, úzkost, paniku a fobie. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0618-9.

Ostatní zdroje:

43. ADITYA, Raden, Rachmad. Impact and vulnerability of distance learning in the mental health condition of students. Journal of Psychiatry, Psychology and Behavioral Research. [online]. 2021, 1: 8-11. [cit. 5. 7. 2021]. Dostupné z: <https://jppbr.ub.uc.id/>
44. Center on the Developing Child. Resilience. [online]. Harvard University. [cit. 29. 6. 2021]. Dostupné z: <https://developingchild.harvard.edu/science/keyconcepts/resilience/>
45. FERLIN, L. Distance learning in Elementary school – Participant experiences at the upper elementary level (5th – 8th Grade). [online]. 2020, 93-104. [cit. 5. 7. 2021]. Dostupné z: <https://hrcak.srce.hr/file/370439>
46. MATRA Sarlita et al. Online learning journey in Elementary school level: What are we today and what's next? International Conference Universitas Pekalongan. [online]. 2021, 183-188. [cit. 5. 7. 2021]. ISBN 978-602-6774-42-7. Dostupné z: <https://proceeding.unikal.ac.id/>
47. MŠMT. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020.
48. MOHD ZAIN, Zaimmudin et al. Distance Education: The Challenges and Effects of the COVID – 19 Pandemic Among Fashion Students in Malaysia. Palarch's Journal of Archeology of Egypt. [online]. 2021, 110-125.[cit. 5. 7. 2021] ISSN 1567-214x. Dostupné z: <https://archives.palarch.nl/>

49. Zákon č. 561 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).