

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora seberegulace žáků a zvládnání stresu ve školním prostředí  
Promoting pupil's self-regulation and stress reduction in school environment

Michaela Horská

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.  
Studijní program: Speciální pedagogika (N0111A190014)  
Studijní obor: Speciální pedagogika (ONSP19)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora seberegulace žáků a snižování stresu ve školním prostředí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2023

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, množství cenných a inspirativních poznámek, připomínek, doporučení a vstřícnost při konzultacích v průběhu zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům, za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce. V neposlední řadě děkuji své rodině, která mě při vytváření práce podpořila.



## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pojednává o stresu a seberegulaci žáků ve školním prostředí. Teoretická část se zabývá obecnou otázkou stresu, stresorů, projevů stresu a reakcemi dítěte na stres. Dále je definována seberegulace, relaxační techniky, konkrétní podpora seberegulace žáků a copingové strategie. Teoretická část vymezuje pojem wellbeing a rozvoj socio-emočních dovedností žáků. Závěrem je tato problematika ukotvena v systému základního vzdělávání. Jsou zde definovány třídnické hodiny, komunitní kruhy a průřezové téma Rámcového vzdělávacího programu. Praktická část se zajímá o stresové situace a seberegulaci žáků na 1. stupni v základních školách na Jihlavsku, přesněji zjišťuje a popisuje stresory a seberegulační techniky žáků ve školním prostředí. Obsahuje výzkumné šetření kvalitativního rázu zaměřené na zjištění informací o podpoře žáků ve stresových situacích a využívaných nástrojích pedagogem ke snižování stresu ve školním prostředí. K získání dat byly použity metody polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. K analýze dat byla využita metoda otevřeného kódování a k interpretaci dat metoda vyložení karet. Práce se blíže zaměřuje na popis stresorů, reakcí žáka na stres, využívané metody pedagoga ke snižování stresu ve školním prostředí a podporu wellbeingu. Praktická část nabízí doporučení pro speciálně pedagogickou praxi, kde je formulována klíčová spolupráce všech zúčastněných subjektů v základní škole a navržen postup, jak vytvářet bezpečné prostředí a nastavovat podporu žákům ohrožených zvýšeným stresem ve školním prostředí. Přílohou práce jsou otázky polostrukturovaného rozhovoru, přepisy rozhovorů s kódy, tabulky a obrázky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

stres, seberegulace, wellbeing, školní prostředí, základní škola, žák

## **ABSTRACT**

The thesis deals with stress and self-regulation of pupils in the school environment. The theoretical part deals with the general issue of stress, stressors, expression of stress, and the child's reactions to stress. It also defines self-regulation, relaxation techniques, specific support for pupils' self-regulation, and coping strategies. The theoretical section defines the concept of wellbeing and the development of pupils' socio-emotional skills. Finally, the issue established in the primary education system. There are also defined classroom lessons, community circles, and the cross-topic of the Framework Curriculum. The practical part is dedicated to stressful situations and self-regulation of pupils in primary schools in the Jihlava region, specifically identifies and describes stressors and self-regulation techniques of pupils in the school environment. It includes a qualitative research investigativním aimed at finding out information about supporting pupils in stressful situations and the tools used by teachers to reduce stress in the school environment. The semi-structured interview and observation methods were used to collect the data. The open coding method was used to analyze the data and the card interpretation method was used to interpret the data them. This thesis focused on the description of stressors, pupils' reactions to stress, methods used by the teacher to reduce stress in the school environment and support of wellbeing. The practical part recommends special education practice, which defines the key collaborations among all stakeholders in the primary school and it proposes a process for creating a safe environment and for setting up support for pupils who could be affected by increased stress in the school environment. The Appendix contains the semi-structured interview questions, coded interview transcripts, tables and a picture.

## **KEYWORDS**

stress, self-regulation, wellbeing, school environment, primary school, pupil

## Obsah

Úvod .....	8
1 Stres .....	10
1.1 Definice stresu .....	10
1.2 Stresory .....	11
1.3 Projevy stresu.....	12
1.4 Stres ve školním prostředí.....	13
1.4.1 Reakce dítěte na stres .....	15
1.5 Syndrom vyhoření u učitelů.....	16
2 Seberegulace.....	18
2.1 Dechová cvičení.....	19
2.2 Progresivní svalová relaxace.....	19
2.3 Seberegulační aktivity pro děti .....	20
2.4 Podpora seberegulace dětí .....	21
2.5 Copingové strategie .....	22
3 Wellbeing ve vzdělávání .....	24
3.1 Rozvoj socio-emočních dovedností žáků .....	26
4 Systém základního vzdělávání .....	28
4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	28
4.2 Třídnické hodiny .....	30
4.3 Komunitní kruh.....	31
5 Praktická část.....	33
5.1 Cíle výzkumné šetření, metodika výzkumného šetření .....	33
5.2 Výběr respondentů, plán realizace a vyhodnocování výzkumného šetření .....	34
5.3 Analýza dat .....	36

5.3.1	Základní školy .....	36
5.3.2	Výstupy z pozorování .....	51
5.4	Interpretace dat .....	53
5.5	Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi .....	60
	Závěr .....	64
	Seznam příloh .....	70



## Úvod

Stres, zátěž a duševní nepohoda žáků jsou témata, která nyní rezonují v základních školách. Žáci častěji zažívají stresové situace, jak ve vyučování, tak o přestávkách. Jednou z příčin může být nedávná distanční výuka, kdy žáci zažívali zejména sociální izolaci od školního prostředí a třídního kolektivu. Druhým možným důvodem nárůstu stresorů ve školním prostředí může být příchod žáků s odlišným mateřským jazykem, nejčastěji z Ukrajiny. Nejen žáci, ale i učitelé zažívali vzniklou situaci, která s sebou přinesla mnoho obav. Vypořádat se se stresem ve školním prostředí může být pro žáka obtížné. Nápomocný by měl být pedagog, který zareaguje, pomůže snížit stres ve školním prostředí a podpoří žáka v seberegulaci. Z těchto důvodů vznikla tato diplomová práce, aby nejen pedagogové mohli nahlédnout na problematiku stresorů a vhodné seberegulace žáků ve školním prostředí.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou část a praktickou část. Teoretická část je strukturována do čtyř kapitol a několika podkapitol. Popsány jsou nejprve teoretické poznatky o stresu, jakým způsobem se projevuje a jak na stres žáci reagují ve školním prostředí. Jsou popsána i teoretická východiska pro pojem syndrom vyhoření u učitelů. Dalším tématem je pojem seberegulace. V této kapitole je vyobrazen výčet technik, které pomáhají žákovi k seberegulaci. Podstatnou část tvoří definice wellbeingu a rozvoj socio-emočních dovedností žáků. Teoretická část je zakončena popisem systému základního vzdělávání. Popisuje průřezové téma Rámcového vzdělávacího programu a teoretická východiska pro třídnické hodiny a komunitní kruhy.

Praktická část se věnuje analýze školního prostředí, konkrétněji stresovým situacím a metodám vyrovnávání se se stresem u žáků na 1. stupni základních škol na Jihlavsku. Poznatky do praktické části byly získávány prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s osobami, které nabízejí podporu žákům a otevírají témata stresu, seberegulace a wellbeingu v základních školách na Jihlavsku, a pozorování relaxačního kroužku.

Cílem této diplomové práce je zmapovat školní prostředí, aktuální stresory a seberegulační techniky žáků 1. stupně v základních školách na Jihlavsku. Konkrétní cíl je zjistit a popsat, jaké stresové situace zažívají žáci 1. stupně v základních školách ve zmíněné lokalitě a zjistit, jakým způsobem se žáci vyrovnávají se zátěží a jaké nástroje a techniky využívá pedagogický pracovník ke snižování stresu ve školním prostředí. Sledována bude

spolupráce pedagogických pracovníků, konkrétně třídních učitelů a pracovníků školního poradenského pracoviště.

V posledních letech se ve vzdělávání začínají objevovat pojmy duševní pohoda a wellbeing, které úzce souvisí se stresem a regulací, z tohoto důvodu je dalším cílem diplomové práce doporučit, jakým způsobem může základní škola podpořit duševní zdraví nejen žáků, ale i učitelů.

# 1 Stres

Stres je nedílnou součástí každodenního života osob napříč věkovým spektrem. Setkáváme se s ním, ať už se jedná o náhodné situace (někdo nás požádá o pomoc), pravidelné (nákup v obchodě, cesta do školy/práce) nebo ojedinělé (tragické události). Prakticky každá situace může být provázena stresem.

## 1.1 Definice stresu

K definici stresu můžeme využít obecné znázornění, že existuje stresová situace (akce) a z té vyplývá stresová reakce. Stresové reakce závisejí na individualitě člověka a zhodnocení situace. To vysvětluje, proč některé osoby běžné situace stresují a jiné ne. Nelze opomenout fakt, že: *„posouzení situace je vždy subjektivní a ovlivňují ho různé faktory, například momentální nálada, dřívější zkušenosti nebo povahové vlastnosti“* (Buchwald, 2010, s. 10).

Světová zdravotnická organizace (2021) definuje v českém překladu stres jako: *„jakýkoliv typ změny, který způsobuje fyzickou, emocionální nebo psychickou zátěž. Stres je reakce vašeho těla na cokoli, co vyžaduje pozornost nebo akci. Každý zažívá do určité míry stres. Způsob, jakým reagujete na stres, má však velký vliv na naši celkovou pohodu.“*<sup>1</sup>

Bartůňková (2010) opírá definici stresové reakce o fyziologické změny těla tzv. přípravu organismu na boj nebo útěk. Terminologie stresu zasahuje do mnoha vědních oborů, avšak v definici se napříč obory setkáváme s jedním společným prvkem, a to je narušení neboli změna lidské integrity.

Definicí stresu se v historii jako první zabýval Hans Selye, který k definování využil pojmy z fyzikální oblasti. Stres je podle Seyleho (in Křivohlavý, 1994, s. 10): *„výsledkem interakce (vzájemné činnosti) mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku“*.

---

<sup>1</sup> „Stress can be defined as any type of change that causes physical, emotional or psychological strain. Stress is your body's response to anything that requires attention or action. Everyone experiences stress to some degree. The way you respond to stress, however, makes a big difference to your overall well-being (WHO, 2021)“.

K doplnění definice stresu zmíníme termíny eustres, distres a obecný stresový syndrom. Eustres je pozitivní stres, který hraje v životě lidí velkou roli. Vede lidi k odolnosti a zároveň nás může stimulovat k lepším výkonům. Distres je negativní stres, který lidem způsobuje zátěž. Ubírá nám nejen na fyzické kondici, ale i psychické pohodě (Křivohlavý, 1994).

Pojem obecný stresový syndrom podle Hanse Seleyho (in Bartůňová, 2010) má tři fáze: *alarmová (poplach)*, *adaptační (rezistence)*, *vyčerpání (exhausce)*. Alarmová fáze aktivuje na krátkou dobu mnoho fyziologických mechanismů, neaktivnějším je nervový systém. Poplach způsobuje široký výčet projevů na příklad pocení, zvýšení svalového tonusu, zvýšení krevního tlaku nebo rozšíření zornic. V druhé fázi, adaptační, se snaží tělo adaptovat na stresor. Rozeznáváme absolutní adaptaci, částečnou či žádnou. Třetí fáze nastává v případě nadměrné intenzity stresu a nedostatečné adaptace na příčinu stresu. Přichází vyčerpání organismu a může dojít k selhání některého z orgánů, např. nadledvin.

S pojmem obecný stresový syndrom souvisí dělení stresového syndromu podle doby působení stresu na akutní a chronický. Akutní stres nastává v situaci, která má pro jedince ohrožující charakter. Jedná se o náhlý, krátkodobý stav, kdy se tělo jedince mobilizuje k „přežití“. Některé procesy v těle jsou aktivovány, jiné naopak utlumeny tak, aby člověk zvládl situaci v akutním stresu přežít. Opakem je chronický stres, který působí na člověka dlouhodobě (i v rádech roků). Na člověka působí dlouhodobá zátěž, která mění struktury v těle a spotřebovává tak energii, kterou jedinec k zvládnutí situace potřebuje (Bartůňková, 2010).

## 1.2 Stresory

Z běžného života může být stresorem fyzický stav (horečka), povinnosti (domácí úkol), běžné činnosti (nákup v obchodě) či náhlé události (ztráta blízké osoby). Tyto stresové vlivy (příčiny stresu) aktivují stresovou reakci.

Křivohlavý (1994, s. 12) uvedl, že termín stresor můžeme chápat jako „*negativně na člověka působící vliv*.“ Negativně působící vliv na člověka může být velký nebo malý. Hovoříme o makrostresorech a mikrostresorech. Velký stresor má až ničivý vliv na

organismus. Mírné okolnosti vytváří mikrostressor, který dále může postupně vyústit ve velký stres.

Buchwald (2010) popisuje dvě kategorie stresorů. První kategorií je mimořádná krize, která zapříčiní stres u většiny jedinců. Jedná se o životní události, které se dále dělí na předvídatelné (puberta, rodičovství) a nepředvídatelné (ztráta, těžká nemoc či přírodní katastrofy). Druhou kategorií tvoří každodenní nepříjemnosti, kdy jedinec reaguje podle sebe – někdo je ze situace ve stresu, jiného situace nerozhází.

Jiný pohled na stresové vlivy přidává Kolář (2021), který hovoří o stresorech vnitřních a vnějších. Z oblasti vnitřních stresorů se nejčastěji setkáváme s narušenou rovnováhou fyziologických procesů našeho těla, která je následně doplněna emocemi. Typickými příklady pro vnější stresory jsou hlučná prostředí a okolní podmínky např. přílišné horko, nebo zima, které autor řadí do skupiny fyzikálních vlivů. Dalšími vnějšími vlivy jsou chemické a biologické působení.

### 1.3 Projevy stresu

Projevy stresu jsou různé. Lidé prvotně reagují na stres fyzickými projevy, emocemi nebo se stres odráží v psychické stránce jedince. Všechny zmíněné manifestace stresu se mohou vyskytovat samostatně či dohromady.

Příznaky stresového stavu se zabývala Světová zdravotnická organizace v Ženevě, která sestavila výčet příznaků stresu. Projevy stresu rozdělila na tři skupiny – *fyziologické, emocionální a behaviorální* (in Křivohlavý, 1994, s. 29-30). Příkladem fyziologických příznaků je zrychlená činnost srdce, nechut' k jídlu, křeče nebo svalové napětí. Do skupiny emocionálních projevů stresu jsou zařazeny např. prudké změny nálad, sociální omezení, únava, podrážděnost a úzkost. Chování lidí ve stresu bývá nerozhodné a nerozumné. Příznakem behaviorální je také zvýšená absence a nemocnost.

Buchwald (2010) zmiňuje následující příklady působení stresu. Automatické tělesné reakce na stres, tedy fyzické projevy, se obvykle spouštějí bez vědomé kontroly. Jedná se například o zvýšený krevní tlak, třes, pocení, zrychlený dech a srdeční tep. Emocionální reakce na stres bývá doprovázena pocity, konkrétně strachem, vztekem nebo depresí. Stres dále ovlivňuje kognitivní funkce, což může vést ke snížení pozornosti a zhoršení paměti.

Tyto projevy výrazně zasahují do vzdělávání a procesu edukce. Dále autorka zmiňuje výrazný projev stresu v psychosociální oblasti a ve změnách chování jedince.

V případě porovnání obou představených dělení projevů stresu lze pozorovat jiný počet uváděných kategorií stresu. Světová zdravotnická organizace zastává rozdělení na tři základní skupiny, kdežto Buchwald (2010) se opírá o pět forem – tělesný projev, změna chování, změna emocí, ovlivnění myšlení, dopad na psychosociální oblast.

Další zahraniční zdroj odkazuje na čtyři skupiny symptomů, proto ani dělení projevů stresu není jednotné, stejně jako definice stresu. Marks (2021) dělí symptomy stresu na emocionální, fyzické, kognitivní a behaviorální a představuje jejich přehled.

#### 1.4 Stres ve školním prostředí

Česká školní inspekce na základě dlouhodobého šetření v terénu školního prostředí otevřela palčivé téma, a to je náročné chování žáků. Na základě informací poskytnutých ČSI vytvořil tým odborníků metodické doporučení s názvem *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení*.

„Škola je, díky skutečnosti, že v ní děti tráví podstatnou část dne, místem, které zastává významnou roli v podpoře jejich **duševního vývoje**. Škola je zároveň také místem, které může v různé intenzitě vytvářet specifický **institucionální stres**“ (Felcmanová a kol., 2021, s. 8). Doporučení odkrývá nový pojem – *institucionální stres*, který není v české ani zahraniční literatuře příliš znám. Termín institucionální stres se pojí s prostředím instituce – místa, pro které jsou specifické stresové faktory.

K základnímu ukotvení tématu stresu ve školním prostředí a se stresem souvisejícího náročního chování odkazuje kolektiv autorů na *Maslowovu pyramidu potřeb*. Nezbytným předpokladem k úspěchu je právě naplnění základních potřeb. Nejde pouze o úspěch v učení, ale i o duševní vývoj a celkové prospívání dětí a žáků ve škole. Nenaplnění základních životních potřeb zapříčiňuje stres a dochází k projevům náročního chování. Nejsou-li základní potřeby žáka naplňovány, může být narušen jeho vývoj. Žákovo chování díky tomu neodpovídá předpokládanému chování v určitém věku. Změna chování žáka dále zasahuje do procesu edukace a má dopad na vztahy mezi vrstevníky (Felcmanová a kol., 2021).

Účinné řešení náročného chování musí započít v příčinách, které vedou k problémovému chování a duševní nepohodě. Klíčovým úkolem škol a školských zařízení je následná intervence, anebo prevence školního neúspěchu. V metodickém doporučení jsou příčiny rozděleny na čtyři okruhy: *příčiny spojené se školou, příčiny související s rodinným prostředím, příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka, příčiny v prostředí mimo rodinu a školu* (Felcmanová a kol., 2021, s. 12).

Ve škole žáci zažívají nejen problémy s učivem, ale i s vrstevníky a vyučujícími. Ti, kteří nezvládají učivo, nemají dostatečnou podporu, která by vedla k překonání problémů s učením, jsou vystaveni stresu a mohou projevovat znaky náročného chování. Ve třídě bývají i děti nadané, u kterých se náročné chování může také objevit. Chování vzniká v důsledku nedostatečných stimulů pro jejich vývoj. Pro obě skupiny dětí je vhodné nastavit správnou intervenci. U žáků, kteří mají obtíže v osvojování učiva, by se pedagog měl zaměřit na častější procvičování látky nebo změnit metodu výuky. Efektivní je také tzv. předučování, kdy učitel žákovi nebo skupině žáků pomáhá připravit se na novou látku. Díky tomu, že žáci již o nové látce něco vědí, mohou v hodině zažít úspěch. Naopak u žáků na druhém konci spektra, by měl pedagog žákům předkládat výzvy, které odpovídají schopnostem nadaného žáka a jsou pro něj podnětné. Druhým zdrojem příčin náročného chování ve škole jsou vztahy. Může se jednat o vztahy se spolužáky v rámci kmenové třídy, ale i mimo ni, nebo vztah s učiteli. I tady by měla škola poskytnout adekvátní intervenci (Felcmanová a kol., 2021).

Příčiny náročného chování související s rodinným prostředím dělí tým autorů na tři oblasti. První oblastí jsou náročné rodinné situace, které často přicházejí náhle a způsobují akutní stres. Když žák prožívá emoční zátěž v rodině, není schopný se učit a může své chování změnit i ve vztahu k ostatní lidem. Škola nemá právo zasahovat do rodinné situace, může však žákovi pomoci pojmenovat emoce a prožívání v nelehké situaci. Druhá oblast odkazuje na přístup rodičů k výchově, kdy rodiče mohou mít např.: *„odlišné vnímání hodnoty vzdělání, nepřiměřené nároky na výkon, nevhodný styl výchovy a v krajním případě také zanedbávání, týrání či zneužívání“* (Felcmanová a kol., 2021, s. 13). Třetí oblast příčin se zaměřuje na socioekonomické podmínky rodiny. Bydlení v nedostatečných či nestabilních podmínkách má negativní vliv na dítě. Klíčové jsou dále funkční vztahy

v rodině. Poslední uváděnou skupinou příčin náročného chování je prostředí mimo rodinu a školu, kdy je klíčové trávení volného času. Dítě může být negativně ovlivněno vrstevníky mimo školu nebo na dítě mohou být např. kladeny vysoké nároky ze strany rodičů, trenérů v zájmové činnosti.

V příčinách náročného chování nelze opomenout individualitu žáka. Člověk se rodí s dispozicemi, které často můžeme jen minimálně ovlivnit. Ve školním prostředí se často setkáváme s žáky s poruchou pozornosti nebo s poruchami chování a emocí. Nelze dále opomíjet vzrůstající počet žáků s duševním onemocněním, které vyžadují odbornou pomoc. Proto by se škola měla zaměřit na podporu duševního zdraví a odstraňovat škodlivý stres, který ve škole vzniká. „...náročné chování spojené s jedním prostředím může mít (a většinou má) dopad i do dalších prostředí. Přesto je důležité zjistit primární příčinu či příčiny, protože jedině tak je možné zvolit efektivní intervenci...“ (Felcmanová a kol., 2021, s. 14)

#### 1.4.1 Reakce dítěte na stres

„*Stres v důsledku hormonální reakce spouští některou z obranných reakcí – únik, útok (aktivizující formy) a strnutí, kdy je naopak vyvolán útlum organismu, protože nelze uniknout ani útočit*“ (Felcmanová a kol. 2021, s.18)

**Únik** jako aktivizující forma reakce dítěte na stres se projevuje snahou uniknout z náročné situace ve škole, případně jiném prostředí. S únikem se úzce pojí zanedbávání školní docházky a formou úniku může být i experimentování s omamnými látkami. Pokud nejsou naplňovány základní potřeby dítěte v rodině, ve škole nebo mimo ni, může dojít následně k útěku z domova.

**Útočný obranný mechanismus** vyvolá v jedinci agresi a sklony k sebepoškození. Dítě se dále brání pomocí manipulace a zastrašování, projevují se prvky problémového chování. Útok může vyústit v šikanu jiné osoby.

**Reakce strnutím** přenáší tělo do útlumu. Dítě se projevuje pasivně, nereaguje, je mimo realitu. V krajním případě se může projevovat paralýzou.

Při obranné reakci na stres nejde pouze o tyto tři mechanismy, ale i o všechny fyziologické funkce, které tělo při stresu mobilizuje – zpomalení/zrychlení tepu aj.



Americký psychiatr Bruce Perry, M.D., Ph.D., se zabýval dětmi, které prošly traumatem a zkoumal fungování lidského mozku při aktivaci stresové reakce. Vytvořil dva koncepty, jeden zaměřený na přístup k traumatizovaným dětem a druhý zaměřený na vzdělávání dětí, které si prožily trauma. Bruce Perry popsal *pět stavů aktivace stresové reakce a jejich vliv na vybrané funkce a schopnosti* (Felcmanová a kol., 2021, s. 19-20):

1. **Klid** – *systém reakce na stres není aktivován*. Člověk může využívat všechny kognitivní funkce na maximum, daří se mu uvažovat v abstraktních pojmech. Pociťuje klidný, protože se cítí v bezpečí.
2. **Bdělost** – *systém reakce na stres je lehce aktivován*. Člověk vnímá okolí, ale stále se cítí bezpečně. Tento stav je ideální pro pobyt ve škole. Žák dává pozor a zároveň pozoruje a reaguje na dění v okolí. Můžou se objevit mírné znaky problémového chování na verbální úrovni, které lze zvládnout slovním usměrněním.
3. **Znepokojení** – *systém reakce na stres je středně aktivován*. Člověk začíná cítit stres a začíná ztrácet jistotu a pocit bezpečí. Přístup k funkcím mozkové kůry může být omezen, dítě ztrácí schopnost učit se. Dítě přestává plnit zadané úkoly nebo reaguje únikem ze zadané činnosti.
4. **Strach** – *systém reakce na stres je silně aktivován*. Člověk se dostává do fáze „*boje o přežití*“. V tomto stavu se dítě nemůže učit, přemýšlet ani plánovat. Přichází bezprostřední reakce na cokoli, co z okolí přijde. Dítě reaguje útekem nebo paralýzou, nereaguje. Dalším projevem strachu může být agresivní chování.
5. **Zděšení** – *systém reakce je aktivován na maximum*. Člověk ztrácí pojem o čase a snaží se pouze přežít. Funkční IQ je na velmi nízké úrovni. Nezajímáme se o okolí, reagujeme pouze na přímé podněty jako na ohrožení. Chování je agresivní nebo nastává úplné strnutí a odpojení se od reality.

## 1.5 Syndrom vyhoření u učitelů

Syndrom vyhoření je „*subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody*“ (Pešek a kol., 2022, s. 69). Člověk ztrácí zájem o svou práci a chybí mu energie a chuť do nových výzev a pracovních požadavků. Ohrožení jsou učitelé, kteří svoji práci vykonávají několik let a tzv. „*nestíhají*“ udržet tempo se zvyšujícími se nároky ve školství. Druhou rizikovou skupinou jsou učitelé, kteří přišli do školství s cílem něco změnit či měli vizi, která

se nenaplnila. Celkově se jedná o polovinu učitelů v ohrožení syndromem vyhoření (Pešek a kol., 2022).

I učitelé zažívají stres ve školním prostředí. Ať už se jedná o mezilidské vztahy, vysoký počet žáků ve třídách, možnou nekázeň či nezájem žáků o výuku nebo nespolečenskou spolupráci rodičů. Působení dlouhodobého stresu vede k úbytku energie a učitel se může cítit v duševní nepohodě. V souvislosti s prevencí syndromu vyhoření u učitelů je významné zaměřit se na jejich wellbeing. Každý pedagog by měl znát vlastní hodnotu a nastavit si osobní hranici. Neměl by zapomínat na základní nástroje psychohygieny. Do každodenního života by měl zařadit pravidelný odpočinek nebo koníčky (sport, meditace...). Péče o sebe samého je v učitelství významná a každý pedagog by si měl najít vlastní aktivitu, při které získává energii a nalézá oporu (Pešek a kol., 2022).

Smetáčková a kol. (2020) provedli výzkumné šetření v České republice, protože data o učitelství jsou známa spíše ze zahraničí. V rámci šetření se zaměřil kolektiv autorů nejen na stresory, ale i na míru spokojenosti pedagogických pracovníků. V průměru dosáhla hodnota spokojenosti 2,47, což se na škále od 1 (vysoká spokojenost) do 4 (vysoká nespokojenost) pohybuje za hranicí poloviny. Výsledkem je tak stav mezi spokojeností a nespokojeností. Dle konkrétních výsledků se vyučující cítí nejvíce spokojeni ve vztazích mezi kolegy. Naopak nespokojení zažívají v souvislosti s prestiží jejich povolání.

*„Vyhoření je fenoménem, který vzniká kontaktem a úzkým stykem s jinými lidmi. Žijeme a pracujeme v sociálních strukturách. Proto je nasnadě závěr, že vyhoření má obrovský vliv na naše mezilidské soužití“* (Poschkamp, 2013, s. 56).

Mezilidské vztahy mohou přinést učiteli podporu před vyhořením. Podpora může být *emocionální, instrumentální nebo informační*. První typ podpory zajišťují nejčastěji blízcí. Ocenění práce, empatie a pocit bezpečí jsou klíčové pro mezilidskou podporu. Do instrumentální podpory řadíme činnosti, které nám pomohou překonat nějaký problém. Jedná se o podporu okolí např. v domácnosti nebo v rámci finančního zabezpečení. Informační podpora má verbální charakter. Jedná se o pomoc formou rady nebo poskytnutí informace. Je důležité si uvědomit, že podpora může mít i negativní charakter ve formě závislosti na pomoci od druhé osoby nebo zažití zklamání či odmítnutí (Poschkamp, 2013).

## 2 Seberegulace

Seberegulace je důležitá životní dovednost, která nám pomáhá přizpůsobit se situaci, ve které se nacházíme. Napomáhá nám ke zklidnění i aktivizaci, a díky tomu se učíme novým věcem. Je důležité najít adekvátní strategie zvládnání stresu, abychom docílili osobní pohody.

Buchwald (2013, s. 35) prezentuje tři oblasti zvládnání stresu:

- *pomocí pozitivních myšlenek, hodnocení, představ a postojů* – cílem je odvedení pozornosti od negativních pocitů. Je dobré se podělit s ostatními o svůj stresový zážitek, sdílení nám pomůže utříbit myšlenky. Zaměřit se můžeme také na fakt, že už jsme danou stresovou situaci úspěšně zvládli.
- *pomocí cíleného jednání* – jde spíše o předcházení stresové situaci, tím, že si např. vypracujeme časový plán pro dokončení např. nějaké povinnosti a zmírníme tak stresovou zátěž, protože budeme připraveni. Cílovým jednáním se myslí dále pravidelný pohyb, který napomáhá zvládnutí stresových situací.
- *pomocí tělesného a psychického uvolnění* – zastavit, uvolnit se a zklidnit myšlenky je často klíč k úspěchu. Můžeme zařadit relaxační a dechová cvičení. Zároveň nám mohou tato cvičení pomoci po náročné stresové situaci. Získáme nadhled nad věcí, odolnost proti stresu a tělesné i psychické uvolnění.

„*Ve stresové situaci dochází k aktivaci našeho sympatického nervového systému, což vede ke zvýšenému svalovému napětí, povrchnímu zrychlenému dýchání*“ (Buchwald, 2013, s. 44). Začínáme se cítit v napětí a může se objevit náročné chování – rozčílení, agrese. Díky relaxačním technikám můžeme zklidnit aktivitu sympatického nervového systému. Relaxačních technik je velký počet, mezi základní řadíme dechovou relaxaci, jógu, pohybové aktivity, manipulaci se seberegulačními pomůckami nebo autogenní trénink. Jedinec si vybírá typ relaxace individuálně dle vlastních preferencí. Je dobré zařadit relaxační techniky do každodenního života, tím získáme vnitřní klid a můžeme je následně aplikovat v praxi při zátěži.

## 2.1 Dechová cvičení

Žáčková a Jucovičová (2008) dělí dechová cvičení na dva typy: *klidová a pohybová*. Klidová dechová cvičení probíhají ve statickém postoji, zaměřujeme se na svůj dech a konkrétně na typ dýchání. Sledujeme, zda dýcháme dolní polovinou hrudníku, tedy bránicí, nebo horní polovinou těla, tzv. hrudní a podklíčkové dýchání. Pohybové dechové cvičení je provázeno klidným pohybem kterékoli části těla, nejlépe lze tento typ dechového cvičení přirovnat k józe.

Dechová cvičení mohou dále probíhat společně s opakováním slov. Příklady dechových cvičení přináší Buchwald (2013). Souhlasně s výše zmíněnými autorkami popisuje třístupňové dýchání – *podklíčkové, hrudní, břišní*. Při cvičení bychom měli nechat myšlenky stranou, soustředit se na přirozený rytmus dechu a nesnažit se svůj dech vlastní vůlí ovlivnit.

V praxi můžeme vědomé dýchání zařadit do metod meditace. Cílem je věnovat pozornost pocitům, které jsou při dýchání vyvolány. Důležité je zaujmout správnou meditační pozici. Tělo by nemělo být při vědomém dýchání v napětí. Existují tři typy meditační pozice: *sezení na židli, klečení na podlaze, turecký sed*. Člověk by měl zaujmout ten typ pozice, který je pro něj vyhovující. Po vědomém dýchání by měla přijít reflexe, jak se člověk v pozici cítil, jaké myšlenky po dobu meditace zaznamenal a jaké tělesné vjemy prožíval (Hennessey, 2019)

## 2.2 Progresivní svalová relaxace

Zakladatelem progresivní svalové relaxace je americký lékař Jacobson. Tato technika staví na vnímání napětí a uvolnění svalů v těle. Při cvičení vnímáme oba stavy (napětí, uvolnění) svalových skupin. Buchwald (2013) představuje cvičení 16 svalových skupin a připomíná důležitost pomalého a hlubokého dýchání.

Techniky dechového cvičení a progresivní svalové relaxace lze kombinovat. Začít by se mělo s uvolňováním a napínáním svalů a následovat by mělo dechové cvičení. Obě techniky může doprovázet hudba (Buchwald, 2013).

## 2.3 Seberegulační aktivity pro děti

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (2022) reagovala na aktuální situaci a v souvislosti s válkou na Ukrajině připravila infografiky, které mohou pomoci žákům nepředvídatelnou zátěžovou situaci zvládnout. Rozdělila infografiky na tři věkové kategorie. Pro **děti od 5 do 11 let** společnost navrhla pohybové aktivity, ale i dechové cvičení. První aktivita žáky pobízí setřást všechno zlé ze svého těla. Vyklepáním všech částí těla by mělo odejít i napětí a negativní myšlenky. Druhá aktivita se zaměřuje na břišní dýchání. Dítě si má představit ve svém břiše balónek, který nádechem nafoukne a výdechem vyfoukne. Třetí aktivita aktivizuje dítě k dynamickému pohybu. Dítě si má představit, že je zrnko kukuřice a zaujmout polohu v klubičku na podlaze. Po „zahřátí“ vyskočí dynamicky do vzduchu jako popcorn (ČOSIV, 2022).

Další infografika se zaměřuje na děti, žáky i studenty. Jedná se o aktivity, které zvládnou absolvovat jak **děti předškolního věku, tak adolescenti**. První aktivita je jedna z nejpřirozenějších lidských činností – úsměv. Prožít úsměv se zavřenýma očima může přinést mnoho myšlenek. Další aktivita se zaměřuje také na myšlenky, ale v podobě mraků na obloze, které se pohybují. Soustředíme se na jejich pomalý pohyb. Třetí seberegulace se zaměřuje na dechové cvičení v podobě nádechu a výdechu. Sledujeme vlastní dech a nemyslíme na nic dalšího (ČOSIV, 2022).

Poslední infografika se věnuje **žákům od 4. třídy až ke studentům posledních ročníků střední školy**. Představuje 6 aktivit, které pomáhají ke zklidnění. Aktivita „*dopadne to dobře*“ cílí na vyvolání pozitivní vzpomínky z minulosti, kdy se nám podařilo něco těžkého zvládnout. Častá činnost, která nám pomáhá zlepšit náladu je hudba. Při poslechu oblíbené písně se naše tělo může vlnit v rytmu. Při tancování se soustředíme na energii vlastního těla. Infografika opět zmiňuje dechové cvičení, při kterém si můžeme představit, že jsme kotva, která drží loď na místě, i přes bouři na moři. Situace na moři simuluje stres, hněv, obavy i smutek, avšak klidné dýchání nám přináší zklidnění. Další aktivitou je „*můj květnový záhon*“, tato aktivita nás přenáší na zahradu, kde proudí mírný vánek, slyšíme zpěv ptáků a cítíme vůni květin. Naše tělo se uvolňuje prožívá chvíli tady a teď. Pátá aktivita je typem progresivní svalové relaxace. Zatnout a uvolnit svaly a

nezapomenout dýchat je další typ seberegulace. Poslední představená aktivita vede k načerpání sil a překonání obtížné situace (ČOSIV, 2022)

## 2.4 Podpora seberegulace dětí

Je důležité zmínit, že schopnost seberegulace není vrozená. Tuto schopnost nejčastěji získáváme v raném věku od našich pečujících. Pečující osoba je klíčová při učení se zvládání zátěže. Adekvátní, láskyplná reakce blízkých osob na naše potřeby nám zajišťuje zdravou seberegulaci. Pokud se pečující osoba nachází v krizi a nedokáže reagovat na základní potřeby dítěte vhodným způsobem, stává se, že dítě si nerozvine přirozené mechanismy seberegulace a naučí se zklidňovat nesprávným způsobem. Za nevhodnou seberegulaci je považováno přejídání, užívání návykových látek či sebepoškozování (Felcmanová a kol., 2021).

V metodickém doporučení *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení* (2021) kolektiv odborníků představil model mozku, který poprvé představil Paul MacLean (1990) a který diferencuje **tři klíčové části mozku** – mozkový kmen, limbický systém a mozkovou kůru, dle kterých Bruce Perry rozlišil **tři druhy regulace**. V mozkovém kmenu sídlí systém reakce na stres. Funguje zcela nevědomě, automaticky. Nachází se zde i centrum všech fyziologických procesů v těle. Limbický systém je spojen s emocemi a vztahy mezi lidmi, jejich navazováním a udržováním. Třetí část, mozková kůra, je významná část mozku pro učení. Je spojena s exekutivními a kognitivními funkcemi. Tyto funkce se s rostoucí mírou zátěže vytrácí jako první.

První **regulace rozumem** působí na funkce mozkové kůry, kdy „*rozum potlačuje podněty přicházející z limbického systému a mozkového kmene*“ (Felcmanová a kol., 2021, s. 22). Tento typ regulace využíváme, když náš systém reakce na stres není příliš silně aktivován. Jedná se o sebezklidňující vnitřní dialog a rozumové řešení náročné situace. V podpoře regulace dětí se využívá, když jsou děti ve stavu klidu a bdělosti. Hlas podporující osoby by měl být klidný a povzbuzující. Napomínání ani ustavičné opakování, co žák má nebo nemá dělat by mělo být nahrazeno slovy, kterým děti budou rozumět. Lze jim nastínit i prospěch jejich chování vůči sobě nebo ostatním. Regulace nebude funkční u dětí neklidných, které se nachází ve stavu znepokojení.

Druhý způsob regulace dětí je spojen s funkcemi limbického systému. Jedná se o **regulaci vztahem**, kdy klid druhého člověka, dítě zklidní. Toto zrcadlení emocí funguje i negativním způsobem. Rozrušený učitel snadno rozruší žáka a naopak. Hlavní roli v regulaci vztahem hraje neverbální komunikace, zejména tón hlasu a výraz tváře učitele. „*Přátelský výraz ve tváři spouští uvolnění hormonů a dalších látek, které snižují stres a úzkost. Již soustředěný výraz spouští uvolňování adrenalinu, noradrenalinu a kortizolu, které stres a úzkost zvyšují. Je tedy velice důležité uvědomit si, jak se na děti ve třídě tváříme.*“ (Felcmanová a kol., 2021, s. 22-23)

Učitel, který reaguje adekvátně na vlastní potřeby a udržuje si klidný postoj, zvládne podpořit neklidné dítě. Je důležité věnovat pozornost tomu, jak na dítě působíme, zda nás na základě neverbální komunikace vnímá jako hrozbu nebo jako bezpečnou osobu, která mu chce pomoci se zklidnit. Je také důležité cíleně pečovat o vlastní stav a cíleně využívat efektivní techniky, které nám pomohou se se před interakcí s rozrušeným dítětem zklidnit. Lze využít již zmíněné techniky. Osvědčuje se je využívat pravidelně v průběhu dne. (Felcmanová a kol., 2021)

Ve stavu zděšení či extrémní zátěže je efektivní třetí druh regulace – **senzomotorická**. „*Senzomotorická regulace je regulace pohybem (stimulací proprioceptorů) a stimulací smyslových receptorů kůže či jazyka. Tento způsob regulace působí na mozkový kmen*“ (Felcmanová a kol., 2021, s. 24). Kmen vyhodnocuje v centru stresových reakcí podněty, které se objevují v okolí i uvnitř těla, a aktivuje reakci. Senzomotorická regulace lze ve školním prostředí podpořit dostatečným pohybem či přístupem k antistresovým pomůckám. Doporučuje se zařadit do hodin krátké pohybové aktivity a dostatečný přísun vzduchu.

## 2.5 Copingové strategie

Než se terminologicky zaměříme na coping, je potřebné vysvětlit podobný pojem adaptace. Jedná se o mechanismus, kdy se člověk cítí připravený na to, co ho čeká. Adaptovat se rovná se přizpůsobit se. Při adaptaci se člověk vyrovnává se zátěží, která je zvladatelná. Oproti tomu termín coping představuje boj člověka se zátěží, která je nepřiměřená. K uvedení kapitoly by měl být představen dále pojem strategie. Strategie je promyšlený plán, který lidem pomůže dosáhnout cíle (Křivohlavý, 1994).

Bostic (c2021-2022, s. 36-37) představil čtyři efektivní strategie<sup>2</sup> zvládnání stresu:

1. *Dělej něco jiného, co je zdravé a umožňuje ti lépe fungovat* – jedná se o metody, které lze využít při přípravě na stresové období (konec školního roku) nebo na konkrétní náročné situace. Mohou to být sportovní aktivity, relaxační aktivity (poslech hudby) nebo změna životního stylu (stravování, spánkový režim). Tyto činnosti nám pomáhají překonávat stres.
2. *Přehodnot' situaci a zlepší své myšlení*
3. *Řešení problému* – jedná se o strategii, při které se zaměřujeme na stresor. Hledáme řešení, jak stresor odstranit nebo zmírnit. Všímací si také všech projevů v chování, které se při daném stresoru objevují.
4. *Obdržet podporu od ostatních* – tato copingová strategie se zaměřuje spíše na vyučující, kteří by se neměli bát podpory od zkušenějších vyučujících. Ti jim mohou pomoci při nastavování realističtějších cílů a očekávání.

---

<sup>2</sup> „1. Do something else that's healthy and positions you to function better, 2. Reframe the situation to improve your mindset, 3. Problem-solve, 4. Get social support from others“ (Bostic, c2021-2022, s. 36-37)



### 3 Wellbeing ve vzdělávání

Pro pojem wellbeing existuje mnoho synonym, avšak odborníci se neshodují na jednotné definici. Obecně lze říci, že jde o stav, ve kterém se dobře cítíme a fungujeme. Pracovní skupina Wellbeing iniciativy *Partnerství pro vzdělávání 2030+* se zapojila do definování pojmu wellbeing a inspiraci našla v rámcových vzdělávacích programech, školském zákoně, dále v definici základních lidských potřeb a neopomenula světové autority jako jsou organizace WHO, UNICEF, OECD.

Jednoduchá definice byla pracovní skupinou dále rozšířena a nazvala wellbeing jako: „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnoty a spokojený život“ (Felcmanová, 2022, s. 14). Jedná se tedy o celkovou spokojenost s vlastním životem, která je ovlivněna pěti výše zmíněnými faktory.

Ve fyzické oblasti bychom měli dbát na své zdraví a bezpečnost, v souvislosti s fyzickou aktivitou a správným stravováním. Nelze opomenout ani spánkový režim. Rozvíjení kognitivního potenciálu souvisí se zpracováním informací, stanovováním cílů, a jejich úspěšném dosahování. Kognitivní oblast zejména souvisí se vzděláváním a školním prostředím. Emocionální oblast souvisí se sebezpojetím, vnímáním vlastních emocí a seberegulací. Emoce se úzce pojí s důverou v sebe i v druhé. Potenciál v sociální oblasti lze naplňovat schopností empatie a navazováním a udržováním respektujících vztahů. Zejména ve školním prostředí se jedná o spolupráci a komunikaci s vrstevníky. Duchovní oblast v kontextu wellbeingu je provázána s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence. Zjednodušeně lze říci: „Wellbeing je, když se ráno těším...“ (Felcmanová, 2022, s. 13)

V roce 2021 v rámci iniciativy *Partnerství pro vzdělávání 2030+* vznikl průzkum, který zjišťoval povědomí ředitelů a ředitelek základních škol o významu termínu wellbeing, jeho naplňování v praxi. Dále sledoval, do jaké míry se ředitelé škol domnívají, že jsou v jejich školách uplatňována opatření podporující wellbeing žáků a učitelů. Respondentů bylo celkem 393. Výsledky průzkumu přinesly zajímavé poznatky. Prvním z nich byla znalost pojmu wellbeing – „Představu, co znamená, má čtvrtina respondentů (27 %). Naopak vůbec jej neslyšela polovina (49 %)“ (SKAV, 2021, s. 5). Pojem je ve vzdělávacím systému zatím spíše neznámý. Po vysvětlení definice, co pojem wellbeing znamená, se

průzkum zaměřil na vnímání důležitosti wellbeingu ve vzdělávání. Zástupci škol v jasné většině (94 %) souhlasí s tvrzením, že „*wellbeing je zcela zásadní pro dosahování dobrých vzdělávacích výsledků žáků i pracovních výsledků zaměstnanců školy*“ (SKAV, 2021, s. 13).

Jako klíčové vnímají dále zástupci základních škol zajištění služeb školního speciálního pedagoga a školního psychologa, avšak dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů nemá základní škola povinnost mít tyto pracovní pozice ve školním poradenském pracovišti zabezpečené a tyto pozice doposud také nejsou ve školách systémově financované. Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, § 7 uvádí, že školní poradenské pracoviště tvoří „*zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence*“.

„*Pedagog, jehož duševní zdraví je ohroženo, nedisponuje zdroji k podpoře wellbeingu a duševního zdraví dětí, které vzdělává, což negativně ovlivňuje jejich vzdělávací výsledky*“ (Srb a kol., 2021, s. 16). Je proto významné zajistit podporu wellbeingu a duševního zdraví bez výjimek pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Duševní nepohoda vyučujících negativně ovlivňuje spokojenost a vzdělávací výsledky žáků. Tento proces funguje i naopak.

Cítit se dobře a v duševní pohodě dělá náš život spokojenější ve škole, v práci i doma. Při používání dovedností a prvků podpory wellbeingu snižujeme stres a regulujeme reakci na zátěžovou situaci (Bostic, c2021-2022).

Partnerství pro vzdělávání 2030+ (2021) definovalo oblasti podpory wellbeingu a příklady opatření, která vedou k dosažení dobré praxe ve školním prostředí. Jedná se o oblasti: *kultura a prostředí, učení, partnerství a spolupráce*.

Oblast **kultura a prostředí** zahrnuje vizi školy, řeší klima školy jako celku i jednotlivých tříd, kvalitu školního prostoru a podporu zdravého životního stylu. Podpora wellbeingu funguje pouze tehdy, kdy jsou seznámeni všichni účastníci vzdělávacího procesu s tím, co wellbeing je. Pracovníci školy by měli být podporováni v dalším vzdělávání zaměřeném na wellbeing a efektivní přístupy k sebepéči. Pozitivní klima školy lze podpořit aktivitami zaměřenými na podporu sounáležitosti se školou, kterou je například výzdoba vnitřních prostor, kde lze vystavovat práci žáků a oslavovat jejich úspěchy. Na chodbě lze zřídit nástěnky, kde nejen žáci naleznou např. techniky seberegulace a relaxace. Pro žáky by

měl být ve škole vytvořen prostor pro volnou hru a pohyb. Vedení školy by mělo monitorovat duševní pohodu pedagogických pracovníků školy a nabídnout případnou pomoc při přetížení nebo ohrožení wellbeingu (SKAV, 2021).

Oblast **učení** se zaměřuje na opatření ve výuce, hodnocení žáků a rozvoj dovedností pro wellbeing. „*Ve výuce jsou využívány metody a postupy, které podporují kooperaci mezi žáky, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a pocit úspěchu*“ (SKAV, 2021, s. 6). Prvky kooperativního učení a vedení žáků k vzájemné zpětné vazbě podporuje jejich duševní pohodu ve třídě. Další dobrou praxí v podpoře wellbeingu je rozvíjení sociálních a emočních dovedností všech žáků např. při ranním kruhu nebo v třídnických hodinách, kde mají prostor zážitkovou formou tyto dovednosti rozvíjet. V případě, že škola identifikuje žáka s potřebou zvýšené podpory, může zajistit podpůrné opatření 1. stupně – pedagogickou intervenci pro žáka.

**Partnerství a spolupráce** je založena na respektujících vztazích, celkové spolupráci a zapojení všech účastníků edukačního procesu. Spolupráce mezi pracovníky a žáky může vzniknout díky zřízení žakovského parlamentu, kde žáci mohou reflektovat své potřeby a vedení školy získá zpětnou vazbu. Nelze opomenout rodiče, proto je doporučeno zřídit tripartitní schůzky, kde se setkává rodič a dítě s třídním učitelem. Zároveň škola komunikuje s rodiči prostřednictvím rady rodičů. Dalším příkladem dobré praxe je opatření, kdy: „*vedení školy uznává důležitost wellbeingu pracovníků školy a podporuje ho širokou škálou opatření včetně konkrétních projevů uznání jejich práce a přínosu pro školní komunitu*“ (SKAV, 2021, s. 10). Duševní pohoda učitelů se odráží na duševní pohodě žáků, proto by vedení školy mělo oceňovat práci učitelů a nabízet jim podporu v podobě supervizí, relaxace či individuální konzultace s pracovníkem školního poradenského pracoviště (ŠPP)

### **3.1 Rozvoj socio-emočních dovedností žáků**

„*Sociální a emocionální učení (SEL) je vzdělávací přístup, jehož cílem je rozvíjet sociální a emoční kompetence žáků tak, aby dokázali uspět ve škole a v sociální i profesní oblasti*“<sup>3</sup>. Cílem SEL je podpora žáků v rozpoznání a chápání vlastních emocí a pocitů. Dále

---

<sup>3</sup> „Social and emotional learning (SEL) is an educational approach that aims to foster students’ social and emotional competences so they can succeed academically, socially, and professionally“ (European Commission, 2022)

SEL napomáhá žákům vcítit se do situace druhých a adekvátně s nimi komunikovat. Tyto dovednosti jsou pro život klíčové, napomáhají žákům k lepším výsledkům ve škole (Evropská komise, 2022).

Iniciativa The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2020, s. 2) pracuje s modelem pěti kompetencí v procesu socioemočního učení:

- Sebeuvědomění (*self-awareness*)
- Sebeřízení (*self-management*)
- Sociální citění (*social awareness*)
- Zodpovědné rozhodování (*responsible decision-making*)
- Vztahové dovednosti (*relationship skills*)

**Sebeuvědomění** je schopnost porozumět vlastním myšlenkám, emocím i hodnotám a jejich vlivu na vlastní chování. Jedná se o schopnost objevit své silné i slabé stránky a naleznout důvěru v sebe samého. Kompetence **sebeřízení** zahrnuje zvládání vlastního chování a emocí v různých situacích. Jedná se o schopnost, při které se učíme identifikovat stres a hledáme strategie k jeho zvládnutí. Sebeřízení se dále zaměřuje na stanovení cílů a jejich dosahování. **Sociální citění** zahrnuje schopnost porozumět druhým lidem, soucítit a chápat jejich chování v různých situacích a v různém prostředí. Je spojeno s projevy empatie, soucitu a rozpoznáváním silných stránek druhých osob. Díky **zodpovědnému rozhodování** dokážeme činit ohleduplná rozhodnutí napříč situacemi. Žáci tato kompetence učí hledat řešení osobních i společenských problémů. Poslední, velmi významnou oblastí socio-emočního učení, jsou **vztahové dovednosti**. Jde o dovednosti navazovat a udržovat zdravé vztahy, spolupracovat a aktivně naslouchat (CASEL, 2020).

Všechny tyto dovednosti napomáhají žákům rozvíjet odolnost, zvládat různé události a udržovat pozitivní vztahy nejen s vrstevníky. ČOSIV (2020) zahájila pilotáže metodik 4R (Respekt – Rozmanitost – Rovnost – Resilience), které vedou k rozvoji socio-emočních dovedností. Cílená podpora těchto dovedností vede ke snížení rizikového chování a k posilování duševního zdraví dětí.

## 4 Systém základního vzdělávání

Celý systém základního vzdělávání se opírá o vzdělávací programy – rámcový a školní. Součástí základních škol je školní poradenské pracoviště, které je povinna základní škola zřizovat dle zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), ve znění pozdějších změn, a vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Úzkou a významnou spoluprací navazuje základní škola se školskými poradenskými zařízeními – pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem.

### 4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je klíčový dokument, dle kterého základní školy organizují vzdělávání. Konkrétně cíle, formy, obsah a očekávané výstupy vzdělávání.

K ukotvení tématu diplomové práce se zaměříme na ČÁST C, kapitolu 6 Průřezová témata. „*Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání*“ (MŠMT, 2021). Klíčovým průřezovým tématem je **Osobnostní a sociální výchova** (dále také OSV), která je orientovaná na osobnost žáka s ohledem na jeho individualitu. Cílem výchovy je umožnit žákovi zažívat situace každodenního života, a získat tak praktické dovednosti. Další smysl nalézá osobnostně sociální výchova v mezilidských vztazích, vztahu k sobě samému a ke světu.

*„Výuka uvedeného průřezového tématu bude napomáhat primární prevenci rizikového chování a zkvalitnění mezilidské komunikace. Utváření znalostí a dovedností těchto žáků bude zohledňovat jejich individuální možnosti“* (MŠMT, 2021).

Průřezové téma zasahuje dle MŠMT (2021) do všech vzdělávacích oblastí. Významnou oblastí je **Člověk a jeho svět**, kde je osobnostní a sociální výchova reflektována tématy sebepoznání, zdravého sebepojetí, seberegulace a udržení psychického zdraví. Další klíčová vzdělávací oblast, **Člověk a zdraví**, se zaměřuje na sociální vztahy, komunikaci a rozhodování se v každodenních situacích – běžných i vypjatých.

Osobností a sociální výchova rozvíjí osobnost žáka, sociální vazby a morální hodnoty pomocí tří tematických okruhů. Ty jsou realizovány ve výuce prakticky, prostřednictvím her, názorných situací, cvičení a diskusí. Tematické okruhy osobností a sociální výchovy jsou děleny následovně: **osobnostní rozvoj** je členěn na rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu a kreativitu. **Sociální rozvoj** dělí RVP ZV na oblasti poznávání lidí, mezilidských vztahů, komunikace, kooperace a kompetice. Posledním okruhem je **rozvoj morální**, který se zaměřuje na řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktickou etiku (MŠMT, 2021).

Je zřejmé, že osobnostní a sociální výchova otevírá témata, která mohou být pro žáky citlivá. Proto by měl učitel zajistit bezpečnou atmosféru při práci s tématy OSV. Pravidla bezpečnosti se ve třídě vytváří i několik měsíců. Mezi základní pravidla psychické bezpečnosti řadí Srb a kol. (2007, s. 2) tyto:

- 1. Předem žáky seznámíme s nejdůležitějšími pravidly psychické bezpečnosti – prvním zásadním pravidlem je STOP. Jedná se o žákovu neúčast při konkrétní aktivitě. Rozhodnutí je dobrovolné a vyučující jej plně respektuje. Zároveň má žák právo rozhodnout se, jaké informace sdělit chce a jaké nikoliv. Při ohrožení bezpečí má vyučující právo kdykoliv aktivitu zastavit.*
- 2. Jasně strukturujeme aktivity žáků – v úvodu aktivity je potřebné vysvětlit, co se bude dělat, proč se budeme činnosti věnovat a jaký má pro nás aktivita přínos. V dalším kroku je důležité zmínit nejdůležitější pravidla a zároveň úskalí, která aktivita může přinést. Pedagog by měl nechat prostor pro dotazy a ověřit si, zda žáci chápou zadané instrukce.*
- 3. Vytváříme co nejvíce prostor pro žáky – žáci by měli mít možnost sdílet všechna svá očekávání, přání i názory a dostat příležitost zažít si praktické situace, ve kterých mohou aplikovat své dovednosti.*
- 4. Přemýšlíme o rizicích předem a zohledňujeme je v instrukci – při přípravě aktivity by měl pedagog myslet na možná úskalí, vědět, jak jim předejít či je vyřešit. Vždy by měli být žáci na rizika upozorněni před konkrétní aktivitou.*

5. *Podporujeme a povzbuzujeme žáky, aby projevovali i akceptovali různé názory – učitel by měl zdůraznit, že každý má právo na svůj názor, i když je odlišný. Žáci by se ho měli naučit vyslechnout a přijímat.*
6. *Při probírání citlivých témat vedeme diskusi na obecnější (méně osobní) úrovni – pokládané otázky v reflexi by měly být obecného rázu např.: „Co asi lidi ve vašem věku nejvíc mrzí (štve) na tom, když se jim někdo posmívá?“*
7. *Ošetřujeme emočně vypjaté situace – pokud žák projevuje negativní emoce (smutek, pláč, zlost), aktivita by se měla zastavit a měli bychom vyjádřit žákovi podporu a nabídnout mu pomoc. Pokud by byly emoce způsobené sporem žáků, pedagog pomůže najít vhodný způsob řešení sporu.*
8. *Používáme zpětnou vazbu – pedagog by měl dát přednost pozitivní zpětné vazbě, a tedy vyjádřením z čeho má radost. Nepříjemné pocity se dají vyjádřit pojmenováním pocitu, který v nás vyvolává žákovo nevhodné chování. Pedagog by se měl vyhnout ponižující komunikaci, konkrétně hodnocení, ironii, věštění, nevyžádaným radám a agresi.*
9. *V případě potřeby operativně zavádíme další pravidla – to může být např. oslovení. Žáci si mohou vybrat, zda se ve třídě budou oslovovat křestními jmény, či zvolenou přezdívkou (vyžádanou).*
10. *Vzděláváme se v OSV. Pouštíme se jen do těch témat, na která jsme připraveni.*

## 4.2 Třídnické hodiny

Významným prvkem v systému základního vzdělávání jsou třídnické hodiny, které základní škola ukotvuje ve školním vzdělávacím programu. Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (2016, s. 4) ukotvuje termín v článku 3, odstavci 11 následně: „Škola zajišťuje pravidelnou realizaci třídnických hodin, které by měly žákům poskytnout bezpečný prostor k reflexi vlastní zkušenosti ve škole, kdy mohou mluvit o své spokojenosti ve škole, pocitu bezpečí, vztazích ve škole a ve třídě, učit se efektivně řešit konfliktní situace atd.“

Všechny pojmy ve výše zmíněné citaci úzce souvisejí s teoretickými východisky diplomové práce. Zajištění bezpečí, řešení vztahů a možnost vyjádřit se k míře vlastní spokojenosti se úzce pojí s pojmy stresu a wellbeingu.

Dle Skácelové (2012) nabízejí třídnické hodiny širokou škálu možností, jak pracovat. Jedná se o časový prostor, který lze využít na řešení vztahů ve třídě, konfliktů a aktuálních problémů. Na druhou stranu se dá využít třídnická hodina k rozvoji a podpoře žáků v oblasti socio-emočních dovedností a v oblasti chování. Třídnická hodina může být klíčovým prvkem prevence rizikového chování žáků.

### 4.3 Komunitní kruh

Pojem *komunitní kruh* můžeme obecně definovat rozložením na jednotlivá slova. Komunitní je odvozeno od slova komunita, a tedy nějakého společenství. V tomto případě se jedná o společenství třídy. Kruh naznačuje metodu sezení v kruhu. Jedná se tedy o setkání žáků třídy v kruhu.

Kruh je často zařazován jako nástroj třídnických hodin, kdy probíhající diskuse zprostředkovává řadu informací o třídě. Žáci v kruhu reflektují své názory a pocity, což přispívá k rozvoji jejich socio-emočních dovedností. Pro dobré fungování a navození důvěryhodného a bezpečného prostředí – Skácelová (2012) doporučuje stanovit čtyři pravidla, která platí jako pro učitele, tak pro žáky. Stanovení pravidel lze vyvodit pomocí aktivity, což bývá efektivnější než pouhý přednes učitele (Skácelová, 2012).

První pravidlo odkazuje na *právo mluvit*. Mluví pouze ten, kdo drží v dlani symbol nebo drobný předmět spojený s právem mluvit. Tímto pravidlem se všichni účastníci komunitního kruhu učí naslouchat druhému a nepřerušovat ho. Druhé pravidlo se soustředí na *právo zdržet se*. Toto pravidlo s sebou nese zejména rozhodnutí, zda chceme mluvit či ne. Pokud se zrovna necítíme na sdílení před ostatními, nebo pro dané téma nemáme žádný komentář, hovořit nemusíme. S tímto pravidlem úzce souvisí respektování rozhodnutí druhých osob a třetí pravidlo – *vzájemná úcta*. Ve komunitním kruhu vedeme všechny účastníky k vzájemně úctě. Cílem je naučit žáky otevřeně mluvit o svých pocitech a názorech a zároveň zamezit posměškům a zraňování druhých. Čtvrté pravidlo – *nevynášet* navazuje na třetí pravidlo. Žádné informace, které byly řečené v komunitním kruhu, by neměly být zneužity nebo sděleny jiným osobám. O tom, co se dělo v komunitním kruhu, žáci i učitelé hovořit mohou, neměla by však zaznít konkrétní jména a příběhy, ale spíše obecné formulace informací (Skácelová, 2012).



V teoretické části jsou definovány pojmy stres, seberegulace a wellbeing se zaměřením na žáka. Provázanost těchto pojmů lze pozorovat na školním prostředí. Škola je místo, které klade na jedince určité požadavky, které mohou zapříčinit duševní nepohodu.

Žák se ve škole setkává s mnoha stresory, ať už se jedná o výuku, samotné učivo nebo mezilidské vztahy s vrstevníky či pedagogy. Po vzniku stresové situace přichází aktivace stresové reakce. Při nejvyšší aktivizaci nervového systému může žák reagovat únikem, absolutním strnutím nebo agresivním chováním. Díky regulačním technikám můžeme zmírnit aktivizaci nervového systému, zklidnit sami sebe a předejít nevhodnému chování.

Je důležité najít vhodné strategie zvládnání stresu, abychom docílili osobní pohody. K snižování stresu a regulaci reakce na zátěžovou situaci nám napomáhají prvky wellbeingu a socio-emoční dovednosti. Tyto prostředky ve škole často vytváří pedagogičtí pracovníci a pracovníci školního poradenského pracoviště (ŠPP). Proto je nezbytné určitý pohled orientovat i na pedagogické pracovníky a jejich zapojení do systému v tématech stresu a wellbeingu.

## 5 Praktická část

### 5.1 Cíle výzkumné šetření, metodika výzkumného šetření

**Hlavním cílem** výzkumného šetření je zanalyzovat školní prostředí, konkrétně stresové situace a metody vyrovnávání se se stresem u žáků na 1. stupni základních škol na Jihlavsku.

Za **dílčí cíle** výzkumného šetření jsme zvolili:

1. Zjistit, jaké stresové situace zažívají žáci na 1. stupni základních škol na Jihlavsku ve vyučování, o přestávkách a při školní rutině.
2. Zjistit, jaké metody seberegulace a copingové strategie volí žáci na 1. stupni ZŠ na Jihlavsku.
3. Analyzovat nástroje a techniky, které volí pedagogičtí pracovníci ke snižování stresu u žáků ve školním prostředí.
4. Zmapovat spolupráci pedagogických pracovníků při práci s třídním kolektivem, konkrétně třídního učitele a pracovníky školního poradenského pracoviště, a porovnat jejich výpovědi.
5. Doporučit, jakým způsobem postupovat a vytvářet v základní škole podnětné prostředí vzhledem k duševní pohodě nejen žáků, ale i učitelů, najít prostor pro zlepšení.

**Hlavní výzkumné otázky** praktické části diplomové práce zní následovně:

- Jaké stresové situace zažívají žáci na 1. stupni ZŠ ve vyučování a o přestávkách?
- Jakým způsobem se žáci na 1. stupni vyrovnávají se zátěžovými situacemi a se stresem?
- Jaké nástroje a techniky využívají pedagogičtí pracovníci ke snižování stresu u žáků v prostředí třídy?

**Doplňující (specifické) výzkumné otázky** zní:

- Jaká konkrétní opatření by pedagogičtí pracovníci potřebovali, aby se v tématu stresu a seberegulace cítili jistější?

- Jakým způsobem základní škola vytváří podnětné prostředí a dbá na duševní pohodu žáků i učitelů?
- Jak učitelé pečují o svůj wellbeing?
- Jakou podporu dostávají pedagogičtí pracovníci od školských poradenských zařízení?

### **Metodika výzkumného šetření**

Ke sběru dat jsme zvolili kvalitativní výzkum, jehož nástrojem je rozhovor a pozorování. „*Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací*“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 24). Jedná se o proces střídání sběru dat, jejich analýzy a interpretace. Výsledkem je vzniklá teorie, která však nemá obecný rámec. Jedná se o sběr subjektivních dojmů zkoumaného jevu.

Do metod sběru dat jsme zařadili pozorování a polostrukturované rozhovory. **Pozorování** je metoda, která sleduje aktivitu v terénu a má za cíl deskriptivně zjistit, jak aktivita probíhá. **Polostrukturovaný rozhovor** vychází z předem připravených otázek a má za cíl získat informace o zkoumaném jevu (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Otázky polostrukturovaného rozhovoru byly strukturovány od obecných informací o stresových situacích a snižování stresu ve školním prostředí až ke konkrétním metodám a technikám regulace, podpory duševního zdraví a wellbeingu žáků. Dvě otázky v rozhovoru zjišťovaly aktuálnost tématu diplomové práce, a to dopad distanční výuky na duševní pohodu žáků a příchod nových spolužáků s odlišným mateřským jazykem z důvodu válečného konfliktu na Ukrajině. Otázky polostrukturovaného rozhovoru jsou vloženy do příloh diplomové práce (Příloha 1).

## **5.2 Výběr respondentů, plán realizace a vyhodnocování výzkumného šetření**

Výběr respondentů měl tři základní podmínky. Dotazovanou osobou měla být osoba pracující v základní škole v obci s rozšířenou působností – na Jihlavsku, která by mohla poskytnout informace v rámci polostrukturovaného rozhovoru na témata zvládání stresu ve školním prostředí a podpory seberegulace žáků na 1. stupni. Vyhledávali jsme třídní učitele

na 1. stupni základních škol na Jihlavsku a pracovníky školního poradenského pracoviště, kteří nabízejí podporu žákům a otevírají témata stresu, seberegulace a wellbeingu ve školním prostředí.

Pro polostrukturovaný rozhovor bylo zkontaktováno 8 základních škol na Jihlavsku. Vyhledali jsme na internetových stránkách školy kontakt na pracovníka ŠPP nebo třídního učitele a odeslali jsme e-mail se žádostí o rozhovor k diplomové práci. Z oslovených osmi škol odepsalo pět škol, z nichž jedna základní škola rozhovor odmítla. Výzkumným vzorkem je šest pedagogických pracovníků ze čtyř základních škol na Jihlavsku. Ve dvou základních školách na Jihlavsku mi poskytli rozhovor dva respondenti, v první základní škole třídní učitel a speciální pedagog, a v druhé základní škole speciální pedagog a metodik prevence. Rozhovor dále poskytl školní psycholog a třídní učitel, který pracuje zároveň na pozici speciálního pedagoga.

Dále byla oslovena školská poradenská zařízení na Jihlavsku, avšak z časové tísně těchto zařízení realizace rozhovoru neproběhla.

Vybraní respondenti byli seznámeni s tématem diplomové práce a **vyslovili souhlas s realizováním rozhovoru**. V úvodu byli respondenti informováni o tom, že rozhovor je dobrovolný a mají právo z něj kdykoliv odstoupit. Dále byli informováni o tom, že všechny získané informace budou anonymizovány a využity pouze pro účely diplomové práce. Rozhovory proběhly při osobním setkání v místě pracoviště, časově byly rozvrženy na 30 minut.

Na počátku výzkumného šetření byly stanoveny otázky do pro pedagogické pracovníky základních škol. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, což dávalo možnost výzkumníkovi pokládat další otázky.

**Plán realizace výzkumného šetření** byl stanoven na 10 měsíců. První 4 měsíce byly zaměřené na vyhledávání a prostudování odborné české i zahraniční literatury, dostupných materiálů, metodických doporučení a on-line zdrojů. Během studia informačních zdrojů byl formulován obsah diplomové práce a vytvořena osnova kapitol. Probíhalo zpracování teoretické části práce. V prosinci 2022 byly vytvořeny sady otázek pro základní školy, čímž započala realizace výzkumného šetření, následovalo oslovení škol. Rozhovory a pozorování

probíhaly v období měsíců leden, únor a březen 2023. V tomto období byla zároveň dokončována teoretická část práce. Analýza a interpretace získaných dat a formulace doporučení a závěru proběhly v březnu 2023.

K analýze rozhovorů jsme použili metodu **otevřeného kódování**, kdy je přepsaný rozhovor rozdělen na jednotky o různé délce slov. Jednotky jsou následovně označeny kódem. Kódováno bylo tzv. metodou tužka a papír. Následovala systematická kategorizace, tedy slučování kódů pod konkrétní seskupení. K interpretaci dat jsme využili **techniku „vyložení karet“**, která přenáší jednotlivé kategorie a kódy do textu. Je sestaven příběh dle výzkumných otázek (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Stanoveny byly čtyři základní kategorie. Pro zpřehlednění dat byly vytvořeny a vloženy tabulky (Tabulka 1, 2, 3, 4) s kategoriemi, přiřazenými kódy a citacemi z rozhovoru. Některé kódy a citace jsou označeny barevně – jedná se o rozdělení kódu na konkrétní jednotky. Na závěr proběhla analýza a interpretace získaných dat a zodpovězení výzkumných otázek. Hledány byly jevy, které jsou shodné či protikladné.

## 5.3 Analýza dat

### 5.3.1 Základní školy

Do kvalitativního výzkumného šetření bylo zahrnuto šest respondentů ze základních škol z Jihlavska. Rozhovory jsme analyzovali metodou otevřeného kódování. Přepis tří rozhovorů s kódováním je vložen do příloh diplomové práce (Příloha 2, 3, 4). Písmeno V označuje výzkumníka, respondenti byli označeni značkami RS1, RK2, RM4. Písmeno R označuje respondenta, prostřední písmena jsou iniciály názvu základních škol a číslo označuje pořadí realizovaného rozhovoru.

*Tabulka 1 Kategorie Stres ve školním prostředí (vytvořeno autorkou diplomové práce)*

Kategorie	Přidělený kód	Citace z rozhovoru
Stres ve školním prostředí	Stresory ve vyučování	<i>„kruhy vyvolávají ten stres v těch dětech, že třeba mají hovořit o Vánocích a neměly je“</i>
		<i>„...jsou stresovaní, že jsou testy, že jsou písemky“</i>
<i>„...i plnění nějakých povinností“</i>		
<i>„stres jsou výsledky“</i>		
		<i>„...špatnou známku“</i>

		„...stres i z té dvojky“
		„ze mě (pozn. třídní učitelky)“
		„...ty nároky, které jsou kladené“
		„...při zkoušení a při písemkách“
		„...mohou zažívat stres při té zpětné vazbě“
		„...určitě před zkoušením, před testem, samostatnou prací“
	Stresory o přestávkách	„...se potřebuje vyventilovat a dochází k interakcím s dětmi, které si nesedí“
		„...je to nejvíc markantní“
		„...dochází ke konfrontaci mezi dětmi“
		„ten hluk“
		„...tvoří se takové skupinky...nejhorší jsou tříčlenné...ty dvě se spojí proti jedné“
		„jedna je kápo a dvě se střídají, tam cítím ten stres“
		„...má pocit, že tady nemá kamaráda“
		„...nemohou vytáhnout mobil“
		„...nemohou běhat po chodbě“
		„...jak si spolu mají povídat“
		„bály se těch přestávek“
		„...odvykly si interakcím, tak jsme zaznamenali nevhodné chování o přestávkách“
	Stres při školní rutině	„...kluka, který se bojí, co bude, když zazvoní“
		„...u nových dětí, které se neorientují“
		„...děti, které hůř snášejí hluk“
		„...akce a přesuny nemám spojené se stresem žáků“
	Projevy stresu (fyziologické, emocionální, behaviorální)	„děti v té rutině stres nezažívají“
		„...řeší to sám v sobě, neprojevuje se“
		„agresivita“
		„mizí hranice respektu“
		„mají psychosomatické projevy“
		„nechodí do školy, protože je bolí břicho“
		„rozplakal se“
		„...jsou naštvaní“
		„...nemají výrazné projevy stresu, nevšímám si jich“
		„jsou hrozně divocí a lítají“
		„objevují se neurózy, ráno zvrací, mají bolesti břicha, nechutenství, nechťejí chodit do školy“
„...úzkosti, jestli mám všechno nachystané“		
„...jsou takový více napružený“		
„bolesti hlavy“		
„křičí, chtějí pryč ze třídy“		
Reakce žáka na stres (útok, únik, strnutí)	„bud' to vyústí, že se do sebe uzavrou“	
	„...přestanou chodit do školy“	
	„...je tam skryté záškoláctví“	
	„agrese“	
	„problémové chování“	
	„zablokují se a ztrácí zájem o cokoliv“	
„...přestávají komunikovat, stahují se do sebe“		

	„výjimečně dochází k sebepoškozování“
	„...z toho zlobení je pak rána“
	„...do školy moc nechodí, utíká do nemoci“
	„...jdou do kamarádů“

Tabulka 2 Kategorie Zvládání stresu ve školním prostředí (vytvoreno autorkou diplomové práce)

Kategorie	Přidělený kód	Citace z rozhovoru
Zvládání stresu ve školním prostředí	Seberegulace žáka (pozitivní, negativní)	„...jiné usazení (pozn. v kruhu) ...to jim pomáhá se uvolnit“
		„...dát jim ten prostor, aby se samy uvolnily“
		„...vyjadřují emoce...převážně pozitivní“
		„...utíká do nemoci“
		„...učíme se copingové strategie...říkáme si, jak si to osahat“
		„vnímám, že ty děti potřebují hodně pohybu“
		„...odešel do relaxačního koutku“
	Snižování stresu žáků (metody a nástroje)	„...se všemi učiteli jsme se domluvili, že je potřeba více se dětí ptát, jak se máte, jak se vám daří, pojmenovat svoje emoce“
		„...hledat na škole, co je tady dobrého“
		„...určitá míra toho stresu je dobrá, protože oni si pak uvědomí, že mohou udělat něco, aby tomu stresu mohli předejít.“
		„...děláme ty soutěže“
		„všechny testy ví dopředu“
		„...dostanou domácí úlohu...na té stránce je test nebo diktát...připravte se“
		„...naučit se v té skupince na test“
		„...jdou si umýt tvář nebo si zacvičí“
		„střídáme činnosti“
		„...vytvářet jim tady taková zázemí“
		„využívám interaktivní tabule, kde děti formou hry pracují.“
		„...pouští dětem o přestávkách pohádky“
		„...pohybové aktivity“
		„já si s dětmi ráda povídám“
		„...zaspíváme písničky s pohybovými prvky“
		„...nějaké věci zlehčuji a udělám z toho srandu“
		„...pro mě i jiné usazení je super“
		„když někdo selhává, snažím se ho podpořit“
		„při té soutěži si zacvičíme“
		„v těch skupinkách dělají rádi a zvládají to“
		„modelujeme situace a hledáme společně řešení“
		Třídnické hodiny

		„relaxační chvílku dám v okamžiku...že to ty děti nezvládají“
		„kruhy i hodiny mi přijdou jako důležitá věc“
		„hodně docházím do těch tříd (pozn. školní psycholog)“
		„...ve všech jsou třídnický hodiny“
		„třídnické hodiny máme pravidelně, 1x měsíčně“
		„zajistili jsme každý měsíc pravidelné třídnické hodiny“
		„třídnické hodiny probíhají pravidelně jednou týdně“
	Komunitní kruh	„kruhy zařazujeme v rámci předmětů, třeba prvouka, tam si hodně povídáme“
		„ranní kruhy nejsou ve všech třídách“
		„vím o dvou třídách, kde jsou pravidelně (pozn. ranní kruhy)“
		„ty ranní kruhy máme spíš namátkově“
		„já si s žáky ráda sedám do kruhu, kde si povídáme, ujasňujeme pravidla“
	Podpora učitelů pracovníky ŠPP	„nabízím blok Podpora duševního zdraví“
		„pomáhám s náplní hodin, společně konzultujeme zaměření náplně hodin (pozn. metodik prevence)“
		„pokud je nutné se tématu stresu věnovat, aktivity ve třídách zařazujeme“
		„...posílit preventivní bloky“
		„...mám dvakrát týdně relaxační kroužek pro děti z 1. stupně“
	Nástroje pro prevenci	„největší důraz klademe na prevenci“
		„modelujeme situace a hledáme společně řešení“
		„...zaměřujeme se na budování zdravých vztahů nejen mezi samotnými dětmi, ale i mezi dětmi a jejich třídními učitelem“

Tabulka 3 Kategorie Komplexní spolupráce (vytvořeno autorkou diplomové práce)

Kategorie	Přidělený kód	Citace z rozhovoru
Komplexní spolupráce	Spolupráce ve škole	„úzce spolupracuji s členy výchovné komise, s výchovným poradcem pro 1. stupeň a speciálním pedagogem“
		„pomáhám třídním učitelům“
		„mým hlavním úkolem bylo opečovat ty učitele“
		„podařilo se nám sehnat asistentku“
		„když dítěti není dobře, může samozřejmě přijít ke mně a stává se to.“
		„děti buď chodí samy, nebo volají rodiče, anebo přijde učitel, kterej zachytí dítě“
		„dělali jsme řadu seminářů o vedení třídnických hodin“
		„děláme každý měsíc pro učitele sebezkušenost“
		„zaměřili jsme se letos i na asistentky pedagoga“
		„...snažím se nabízet intervence učitelům“



	Podpora od vedení	„vedení dalo tenhle rok vyloženě zelenou, aby si učitelé hledali semináře“
		„podpora není od vedení“
		„podpora a mít čas na ty učitele a chtít vědět, co dělá, je pro vedení teď důležité“
	Spolupráce se ŠPZ	„využíváme podpory ze strany specializovaných kolegů ze střediska výchovné péče“
		„podařilo se nám zachytit kluka s ADHD, školský poradenský zařízení nám vyšlo vstříc, dalo nám brzký termín“
		„...s dalšími zařízeními jako je psycholog nebo se střediskem výchovné péče“
		„...třídní klima řešíme i se speciálně pedagogickým centrem a střediskem výchovné péče“
	Spolupráce s rodiči	„rodiče se teď na mě obracejí z takové nervozity“
		„když někam jdeme, tak si toho děti váží, řekla bych i rodiče“
		„pokud to přesáhne nějaké meze, řešíme to s rodiči“
	Inspirace	„pátrám na internetu, v různých souborech aktivit“
		„materiály z oblasti etické výchovy“
		„...aktivity, které jsem již dříve ve své praxi využívala“
		„hodně z Facebooku ze skupiny školních psychologů“
		„...pak nějaká literatura, knížky“
		„dostáváme mnoho materiálů, v přípravném týdnu jsme si vyzkoušeli mnoho aktivit vzájemně sami na sobě“
		„mně se to tak nějak vynořuje v hlavě...pracuji hodně s pomůckami a hrami“
		„nejvíc čerpám ze života, jsem inspirovaná Montessori pedagogikou“
	Další vzdělávání pedagogů	„...měli jsme i seminář s učiteli na podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami...aby těm dětem bylo dobře“
		„finance na to jsou a fakt chtějí (pozn. vedení školy), aby do toho učitelé šli“
„mám za sebou sebezkušnostní výcvik, kde jsme se učili Jacobsonovu progresivní techniku, autogenní trénink“		
„měli jsme seminář Krizová intervence a práce s tělem“		
„semináře jsou nám doporučovány, ale je málo peněz“		
„je nám doporučeno přihlásit se na nějaký webinář, co je zdarma“		
„...měli jsme tu nedávno supervizorku, která seznamovala učitele s tématem supervize a zjišťovala, zda by o to byl zájem...nesetkalo se to s velkým ohlasem“		
„...vedení příležitost poskytuje“		
„nejčastěji je rozvíjena důvěra, umění naslouchat a přijímat názor ostatních“		

Tabulka 4 Kategorie Wellbeing ve vzdělávání (vytvořeno autorkou diplomové práce)

Kategorie	Přidělený kód	Citace z rozhovoru
Wellbeing ve vzdělávání		„zaměřujeme se na tvorbu a dodržování třídních pravidel“
	Oblast učení	„nácvik spolupráce ve skupinách...“ „mapujeme vztahy v kolektivu“ „kruhy i hodiny mi přijdou jako důležitá věc“ „ti slabší žáci mohou zažít úspěch, vyhrát, dostat dobré hodnocení“
	Kultura a prostředí	„snažíme se vyzdobit jídelnu nebo další drobný věci“ „máme tady soutěž Výzdoba dveří“ „spíš to dítě podporovat a snažit se hledat stránky, kde je silný“ „odhlučnění chodeb“
	Partnerství a spolupráce	„...přistoupit k tomu tak jako komplexně, po všech stránkách“ „...mám pocit, že vedení teď pečuje o dobrý klima školy“ „říkám, že děti, když mají nastavené hranice a ví, co se od nich čeká, je to pro ně bezpečné prostředí, protože se v tom orientují a daleko líp se učí“
	Duševní nepohoda učitelů	„...líbí se mi, jak v těch severských zemích myslí na tu hygienu toho učitele, tady ne...“ „vedení tady tomu moc nepřispívá“ „vedení předpokládá, že to zvládneme a neuvědomuje si, jak jejich vztah narušuje naši psychickou pohodu...mají mezi sebou rozbroje a přenáší to na nás učitele“
	Práce speciálního pedagoga	„...je to součást mé profese, pečovat o tohle prostředí, pedagogy a celkový kolektiv...snažím se nabízet nějaké intervence učitelům“
	Přímá zkušenost	„...jsem v pracovní skupině I-KAP přes krajský úřad, která se zabývá wellbeingem“
	Sebepéče učitelů	„já kafem...hodně...v létě zahrádka, sluníčko, relax...jsem ráda, že nemám malé děti.“ „nemám pocit, že o sebe potřebuji výrazně pečovat“ „jsem dost introvert a jsem citlivá na hluk, takže mi pak pomůže, když přijdu domů a je ticho, klid“ „určitě se snažím o sebe pečovat“ „první základní věc je uvědomovat si a reflektovat...vědět, co mě těší, co mě štve...co s tím mohu udělat, jak s tím dál pracovat...takže reflexe“ „zaměřuji se na záliby a věci, co mě těší...dopřej si odpočinek, pomáhá mi i sport“
	Sociálně emoční	„...učíme děti vhodně vyjadřovat svoje emoce, například nácvikem spolupráce ve skupině, nutností dohodnout se“ „...směřujeme aktivity k podpoře dětí, které jsou ohrožené vyloučením z kolektivu“

	dovednosti žáků	„...rozvíjíme v rámci všech aktivit“
		„rozvíjíme to v rámci všeho, od přestávek přes chování“
		„říkám dětem, naučte se jednat se všema, nikdy nevíte, s kým budete a koho potkáte“
		„...tím, jak si hodně povídáme i o běžných věcech, tak se tam spousta dovedností reflektuje“
		„nejčastěji je rozvíjena důvěra, umění naslouchat a přijímat názor ostatních“

Analýza získaných dat je strukturována podle kategorií, které jsme stanovili. Propojovány budou informace z rozhovorů a z pozorování. Všechny dotazované osoby byly ženského pohlaví, proto budeme uvádět odpovědi od respondentek.

### Kategorie – Stres ve školním prostředí

První okruh otázek v rozhovoru se zaměřoval na téma stres. Zkoumal, jaké stresové situace zažívají žáci na 1. stupni základní školy, jak se stres u žáků projevuje a jak na něj žáci reagují.

Při kódování jsme stresory rozdělili na tři kategorie podle toho, v jakém časovém úseku se stres ve školním prostředí objevuje. Mezi stresory ve vyučování řadí většina respondentek ověřování znalostí: „*jsou stresováni, že jsou testy, že jsou písemky.*“ Dále se respondentky shodovaly, že žáky stresuje zpětná vazba a hodnocení. Žáci mají strach, že dostanou špatnou známku. Jedna respondentka uvedla, že: „*někteří mají stres i z té dvojky, přitom dvojka je krásná známka.*“ Další respondentka zmínila, že ve své třídě cítí, že má jedna dívka stres z ní jako authority. Přesněji řekla: „*ze mě tady jedna žákyně má taky stres, že jsem zlá, že se mě bojí, ale to je ta, která tady nejvíce manipuluje s dětma, takže ji musím držet hodně zkrátka.*“

Stresory o přestávkách označila jedna z respondentek jako „*nejvíce markantní.*“ Nejčastěji podle respondentek dochází ke konfrontaci žáků a interakci mezi těmi, kteří si ve třídě nerozumí, a vzniká tak stresová situace. Někteří žáci zažívají podle školní psycholožky obavy a strach z přestávek: „*děti se bály těch přestávek*“ nebo „*mám v péči kluka, který se bojí, co bude až zazvoní.*“ Další respondentka označila za stresor hluk.

Jedna z otázek směřovala na stres při běžné školní rutině. Zde se respondentky názorově rozcházely. Školní psycholožka uvedla, že stresové situace mohou vznikat u dětí nových, které se hůře orientují ve škole, a proto při přesouvání do jídelny, tělocvičny či

kamkoliv jinam mohou pociťovat stres. Třídní učitelka poznamenala, že běžná školní rutina žáky nestresuje.

Se stresem se úzce pojí jeho projevy. Respondentky často zmiňovaly fyziologické, ale i emocionální projevy stresu. „*Objevují se neurózy, ráno zvrací, mají bolesti břicha, nechutenství, nechťejí chodit do školy*“ odpověděla školní psycholožka. „*Bolesti hlavy...nechodí do školy, protože je bolí břicho*“ dodala speciální pedagožka. Častá absence ve škole je považována za behaviorální příznak stresu. Třídní učitelka si spíše všímá těch emocionálních: „*rozplakal se,*“ nebo „*žáci jsou naštvaní.*“ Projevy stresu u žáků jsou tedy velmi různorodé.

Poslední otázka u tématu stresu byla: „*Jak na stres žáci ve školním prostředí reagují?*“ Odpovědi potvrdily teoretická východiska týkající se reakce dítěte na stres, tedy její aktivizující formy – útok, únik a deaktivizující formy – strnutí. Pedagogičtí pracovníci vídají problémové chování až agresivitu. Zkušenost mají i s reakcí, že „*žák do školy moc nechodí, utíká do nemoci.*“ Často se setkávají se strnutím, kdy se žáci podle speciální pedagožky „*do sebe uzavřou*“ nebo „*se zablokují a ztrácí zájem o cokoliv.*“

Kategorie č. 1 odkryla všechny respondentkami pozorované stresory žáků 1. stupně základních škol, analyzuje projevy stresu a možné reakce na stres. Druhá kategorie směřuje na opatření snižující subjektivní prožívání zátěže dětmi ve školním prostředí. Otevírá data z otázek zaměřených na podporu seberegulace, metody a techniky využívané pedagogy ke snižování stresu ve školním prostředí. Do kategorie č. 2 jsme zařadili i prevenci a intervenci.

### **Kategorie – Zvládání stresu ve školním prostředí**

První otázky v kategorii č. 2 byly zaměřené na seberegulaci a individuální zvládání stresu. Zde se výpovědi rozcházely. Jedna z respondentek vnímá, „*že děti potřebují hodně pohybu.*“ Hovořila také o tom, že jí nevádí, když děti o přestávce běhají po chodbách. Jako kontraproduktivní vnímá, když se žáci o přestávce dívají na pohádky, tudíž jdou z klidu do klidu a projevují se rušivě ve vyučování. Školní psycholožka uznala, že seberegulace je pro žáky spíše neznámá, proto uvedla: „*učíme se ty copingové strategie...říkáme si, jak si to osahat.*“ Školní psycholožka dále nabízí relaxační kroužek, kde učí žáky seberegulaci a copingovým strategiím.

Mezi hlavní výzkumné otázky patří otázka, která zkoumá, jaké nástroje a techniky využívají pedagogičtí pracovníci ke snižování stresu ve školním prostředí. „*Se všemi učiteli jsme se domluvili, že je potřeba více se dětí ptát, jak se máte, jak se vám daří, učit je pojmenovat svoje emoce*“ uvedla k otázce školní psycholožka. Je tedy významné uvědomit si, že i pouhé slovo může žáka zklidnit a snížit stresové napětí. Třídní učitelka snižuje stres ve vyučování tím, že všechny termíny testů nebo písemek vědí žáci dopředu. Dále využívá možnost přípravy na stresové situace spojené s ověřováním znalosti učiva: „*dostanou domácí úlohu...na té stránce je test nebo diktát a já jim řeknu, připravte se.*“ Další respondentka využívá hudbu a pohyb ke snížení stresu: „*zazpíváme si písničky s pohybovými prvky.*“ Nástrojem může být také skupinová práce. Třídní učitelka skupiny rozdělí tak, aby v každé byl žák, který potřebuje podpořit, a žák, který si je v tématu jistý. Všichni žáci tak mohou zažít úspěch bez ohledu na jejich vzdělávací výkony. To potvrzuje tvrzením: „*v těch skupinkách dělají rádi a zvládají to.*“

Za zmínku stojí názor třídní učitelky, která říká: „*určitá míra toho stresu je dobrá, protože oni si pak uvědomí, že mohou udělat něco, aby tomu stresu mohli předjet.*“ Cílem je podle ní naučit žáky se stresem pracovat nebo je na něj připravit, protože se s ním setkáváme téměř celý život.

Další kódy v kategorii č. 2 reflektují jevy z oblasti prevence a intervence. Kladené otázky se zaměřovaly na třídnické hodiny, ranní kruhy nebo jakékoliv preventivní programy a intervence. Všechny respondentky uvedly, že v základních školách, kde působí, probíhají pravidelné třídnické hodiny. V některých základních školách mají třídnické hodiny jedenkrát měsíčně, v jiné jednou týdně. Školní psycholožka jedné základní školy na Jihlavsku nabízí žákům relaxační kroužek: „*mám dvakrát týdně relaxační kroužek pro děti z 1.stupně...a nabízím třídním učitelům blok Podpora duševního zdraví.*“ Jedná se o intervenci, která byla potřebná vzhledem k narůstajícím fyziologickým projevům stresu. Relaxace jsem se zúčastnila a své poznatky z pozorování uvedla v následující podkapitole.

„*Systematické zařazení tématu stresu a duševní nepohody v rámci třídnických hodin na naší škole nemám...pokud je nutné se tématu stresu věnovat, aktivity zařazujeme,*“ řekla metodička prevence, která úzce spolupracuje s třídními učiteli a v případě potřeby do třídnických hodin dochází. V třídnických hodinách se metodička prevence a třídní učitelka

zaměřují na: „budování zdravých vztahů nejen mezi samotnými dětmi, ale i mezi dětmi a jejich třídním učitelem.“ Spolupráci s třídním učitelem v rámci prevence a intervence zmínila i školní psycholožka na jiné základní škole na Jihlavsku. Dle výpovědí se třídní učitelé velmi opírají o podporu pracovníků školního poradenského pracoviště. Respondentky dále hovořily o ranních kruzích. Na jedné základní škole ve 3. třídě probíhají ranní kruhy nepravidelně, anebo jsou zařazovány v rámci předmětů. Jinde si třídní učitelka ráda sedá s žáky do kruhu, kde si často povídají a ujasňují pravidla. Jedna třídní učitelka vyjádřila obavy z kruhů: „některé kruhy vyvolávají stres v těch dětech, že třeba mají hovořit o Vánocích a neměly je. Já to cítím, že to dítě zopakuje to, co řekl někdo jiný.“

### **Kategorie – Komplexní spolupráce**

K vytvoření klidného školního prostředí bez výrazného institucionálního stresu a potřeby jej snižovat je potřebná komplexní spolupráce. Spolupráce probíhá mezi pedagogickými pracovníky a vedením školy mezi školskými poradenskými zařízeními a školami. Významná je také spolupráce s rodiči žáků. Školní psycholožka sdělila, že se na ni rodiče v poslední době často obracují, protože cítí na svých dětech nervozitu, obavy a další negativní projevy. Nabízí tedy rodičům pomoc, pokud shledají na svém dítěti, že se necítí dobře. Spolupráce s rodiči probíhá při řešení konfliktů a následné intervence: „pokud to přesáhne nějaké meze, řeším to s rodiči.“

Významná je také spolupráce mezi pedagogickými pracovníky. Metodická prevence pomáhá nejen třídním učitelům, ale spolupracuje úzce s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště: „úzce spolupracuji s členy výchovné komise, s výchovným poradcem pro první stupeň a speciálním pedagogem.“ Na jiné základní škole probíhá spolupráce formou sebezkušenosti pro učitele, kde reflektují situace ze školního prostředí a snaží se hledat adekvátní řešení. Jinde školní psycholožka nabízí učitelům prvky z progresivní svalové relaxace a autogenního tréninku, protože absolvovala sebezkušenostní výcvik. Učitelé se prvky často inspirojí a aplikují ve svých třídách.

Zajímala mě i spolupráce pedagogických pracovníků a vedení základní školy, zejména zda vedení školy poskytuje příležitosti k dalšímu vzdělávání pedagogů v tématech stresu, seberegulace a wellbeingu. Zde byly odpovědi pozitivní až na jeden případ. Pozitivní spolupráci naznačily respondentky formulacemi: „vedení dalo tenhle rok vyloženě zelenou,

*aby si učitelé hledali semináře“ nebo „podpora a mít čas na ty učitele a chtít vědět, co dělá, je pro vedení teď důležité.“ Nedostatečnou podporu od vedení školy cítí jedna třídní učitelka: „Nejen, že nás do stresu dostávají děti, kolegové, ale dostává nás do stresu hlavně to vedení, které by mělo být oporou. Ta podpora není od vedení.“*

Pedagogičtí pracovníci využívají k dalšímu vzdělávání v tématech stresu, seberegulace a wellbeingu nejčastěji semináře např. *seminář na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, který se zaměřoval na duševní pohodu, nebo *seminář Krizová intervence a práce s tělem*. V jedné základní škole proběhlo setkání se supervizorkou, která seznamovala učitele s tématem supervize, kdy se hledá řešení problémů z praxe s nezaujatým odborníkem a sdílí se zkušenosti ze školního prostředí. Dle slov třídní učitelky a speciální pedagožky: *„se to nesešlo s velkým ohlasem.“* Na další základní škole mají poradenská pracovníci školy možnost několikrát do roka navštívit pracovní setkání poradenských pracovníků základních škol na Jihlavsku. Součástí těchto setkání jsou semináře: *„věnované zvládnání stresu a vyrovnávání se se zátěží.“* Narázově základní škola zajišťuje *„školení pro sborovnu.“*

Základní školy dle sdělení úzce spolupracují se školským poradenským zařízením a střediskem výchovné péče. Dle výpovědí respondentek probíhá nejčastěji spolupráce se střediskem výchovné péče. Společně se odborníky z těchto zařízení řeší pedagogičtí pracovníci třídní klima a vztahy ve třídě. Středisko výchovné péče (dále SVP) na Jihlavsku nabízí základním školám **Preventivně výchovný program pro třídu**. Středisko výchovné péče dále nabízí metodické konzultace pro učitele. Spolupráce základní školy a střediska výchovné péče probíhá i tehdy, když je klientem celodenního stacionáře žák dané základní školy.

Třídní učitelka se zmínila o žákovi, který je nyní klientem SVP *„Mám tady žáka, který přišel nově do 3. třídy a neumí číst a psát. Ten zažívá stresové situace a řeší je agresivně, i vůči mně. On do školy moc nechodí, protože utíká do nemoci. Málokdy zažívá úspěch, přitom je to šikovný kluk a má všeobecný přehled. Ted' je umístěn ve středisku výchovné péče.“*

Speciální pedagožka nastínila situaci, jakým způsobem probíhá spolupráce se SVP na jejich základní škole. Pokud ve škole řeší problémové chování, přijde psycholožka ze

SVP do třídy za třídním učitelem. Ten se snaží situaci pojmenovat a vhodně uchopit. Dále probíhá konzultace s výchovou komisí a proběhne poskytnutí primární podpory. Psycholožka ze SVP dle potřeby a situace pracuje se třídou, kde „*probíhá sociometrie, pomáhá rozklíčovat role jednotlivých žáků a analyzuje vedení třídního učitele. V průběhu těchto hodin pak dochází k postupnému nastavování nových pravidel, pracuje se na zlepšení klimatu třídy, důraz je kladen na zpětnou vazbu a mnoho času je věnováno individuálním rozhovorům s třídním učitelem.*“ Pokud se situace nezlepší a pracovník SVP a třídní učitel shledají, že by bylo vhodné pracovat s konkrétním žákem individuálně, využívá základní škola možnosti denního stacionáře. O pobytu ve stacionáři musí požádat rodiče žáka. Uspořádá se schůzka v základní škole, kde jsou rodiče informováni a seznámeni se zkušenostmi, které se stacionářem škola má. Respondentka dále zmínila čekací dobu a nástup do zařízení: „*pokud rodiče souhlasí, žák je zapsán do pořadníku a nejpozději do 3 týdnů nastupuje do SVP. Žák dochází do stacionáře po dobu 2-3 měsíců, dle potřeby*“

Jedna respondentka zmínila spolupráci základní školy se speciálně pedagogickým centrem, konkrétně s etopedem, který zde pracuje. Ten dochází do školy několikrát v roce a ochotně řeší konkrétní potíže žáků a jejich třídních učitelů. „*Pomáhá třídním učitelům podpořit dobré klima a často doplňuje komunikaci mezi školou a rodiči.*“

Další otázka v rozhovoru se zaměřovala na informaci, kde pedagogičtí pracovníci hledají inspiraci pro náplň hodin v tématech stresu, seberegulace a duševní pohody. Nejčastěji nalézají inspiraci v knížkách a na internetu. Metodická prevence čerpá z materiálů z oblasti etické výchovy. Třídní učitelka čerpá hodně ze života, propojuje různé informace skrze hry a pomůcky. Sdělila, že je inspirovaná Montessori pedagogikou. Inspiraci dále nalézají v již zmíněných seminářích. V některých základních školách poskytuje vedení příležitost a finance k jakémukoli semináři, v jiných základních školách je doporučováno přihlásit se na webináře, které jsou zdarma. Některé z respondentek pocítují finanční bariéru, která brání funkčnímu dalšímu vzdělávání.

### **Kategorie – Wellbeing ve vzdělávání**

Kategorii *Wellbeing ve vzdělávání* jsme strukturovali na jednotlivé oblasti wellbeingu, duševní nepohodu, sebezpečí učitelů a socioemoční dovednosti. První otázky



směřovaly na znalost pojmu wellbeingu a význam wellbeingu. Respondentky zcela jednohlasně uvedly, že je pro ně termín známý a shledávají wellbeing jako velmi důležitý.

Jedna respondentka sdílela, že její další profesní zaměření je v rámci pracovní skupiny I-KAP, zřízené krajem Vysočina, která se zabývá wellbeingem. V pracovní skupině je druhým rokem a snaží se prvky a oblasti wellbeingu v základní škole podporovat.

Prvním kódem je Oblast učení. Zde z výpovědí vyplynulo, že se respondentky snaží zaměřovat na dodržování pravidel, což napomáhá k bezpečnému prostředí třídy. Třídní učitelky využívají skupinové práce, kde *„ti slabší žáci mohou zažít úspěch, vyhrát, dostat dobré hodnocení.“*

Podpora wellbeingu v oblasti Kultura a prostředí je velmi naplňována v jedné základní škole na Jihlavsku. V této škole je snaha vyzdobit jednotlivá místa např. jídelnu, dveře nebo chodby. Dokonce se zde koná soutěž *„Výzdoba dveří.“* Dále se učitelé snaží podporovat žáky v hledání jejich silných stránek. V případě úspěchu žáka v nějaké soutěži je diplom vystavený na školní nástěnce. Duševní pohoda žáků je podpořena odhlučněním chodeb. Vedení školy tak reagovalo na časté projevy stresu u žáků z důvodu vysokého hluku.

Komplexní spolupráce a péče o dobré klima školy je základ pro zajištění bezpečného prostředí a duševní pohodu nejen žáků, ale i učitelů, odpověděla na otázku ohledně wellbeingu ve vzdělávání školní psycholožka. Třídní učitelka dále argumentuje: *„říkám, že děti, když mají nastavené hranice a ví co se od nich čeká, je to pro ně bezpečné prostředí, protože se v tom orientují a daleko líp se učí.“*

V odpovědi respondentek byl zaznamenán jev, kdy třídní učitelka odkazovala na severské země a jejich aplikování podpory wellbeingu. Líbí se jí: *„jak v těch severských zemích myslí na tu psychohygienu toho učitele, tady ne.“* Respondentka oceňovala možnost dlouhodobého volna po několika odpracovaných letech. Tento prvek by v českém vzdělávacím systému ocenila. Když jsem se třídní učitelky doptala, jakým způsobem dbá vedení školy na duševní pohodu učitelů, odpověděla: *„vedení tady tomu moc nepřispívá...předpokládá, že to zvládneme a neuvědomuje si, jak jejich vztah narušuje naši psychickou pohodu...mají mezi sebou rozbroje a přenáší to na nás učitele.“*

Další otázka v rozhovoru směřovala na sebezpečí učitelů. Zajímala nás otázka, jak pedagogické pracovnice pečují o svůj wellbeing, o sebe. Zde se odpovědi různily, je jasné, že každému pomáhá něco jiného. Jedna respondentka uvedla, že potřebuje větší množství kávy. Jinak využívá letní dny, kdy má volno, a pracuje na zahrádce, čerpá energii a relaxuje. Speciální pedagožka sdílela, že je introvert a je citlivá na hluk, proto ji pomáhá klid a ticho. Další respondentce pomáhá vlastní reflexe: *„vědět, co mě těší, co mě štve...co s tím mohu udělat, jak na tom dál pracovat.“* Dále učitelkám k sebezpečí pomáhají záliby, odpočinek a sportovní aktivity.

Nedílnou součástí školních aktivit je rozvoj socio-emočních dovedností žáků. Tyto dovednosti napomáhají žákům lépe reagovat na stres a učí žáky vhodnému chování k vrstevníkům. Metodická prevence uvedla, že využívají metody, kde: *„učíme děti vhodně vyjadřovat emoce, například nácvikem spolupráce ve skupině, nutností dohodnout se nebo hraním rolí.“* Respondentky se často shodovaly, že socio-emoční dovednosti jsou rozvíjeny v rámci všech školních aktivit: *„nejčastěji je rozvíjena důvěra, umění naslouchat a přijímat názor ostatních.“* Třídní učitelka opakuje dětem: *„naučte se jednat se všema, nikdy nevíte, s kým v životě budete a koho potkáte.“*

Rozhovor s respondentkami byl obohacen o dvě otázky, které se dotýkají **aktuálnosti tématu diplomové práce**. Citace z rozhovoru nebyly zaneseny do kódů. Nejprve byly respondentky dotázány, *jakým způsobem se odrazila on-line distanční výuka na chování žáků a zda vnímají, že se distanční výuka dotkla i učitelů.*

*„On-line výuka měla podle mě destruktivní dopad, co se týče motivační stránky. Na druhou stranu jsem měla i odezvu od některých dětí, že jim domácí výuka vyhovovala mnohem více“* popsala kladné i záporné stránky distanční výuky třídní učitelka. Dále zmínila podporu žáků rodiči při distanční výuce. Rodiče měli přehled o tom, co se děti učí a více se zapojovali do přípravy. Nyní vnímá, že: *„často rodiče nemají absolutně tušení, co děti probírají nebo s čím se potýkají. Prostě jim to nějak probíhá mez prsty.“* Speciální pedagožka dodala, že návrat do škol byl z hlediska sociálního velice vítaný. Jedna respondentka reflektovala, jaká byla distanční výuka pro ni: *„Já tím, že jsem technicky zdatná a baví mě jakákoliv práce s počítačem, vytváření online výuk pro děti, soutěží a sdílení obrazovek. Tím pro mě nebyla online výuka stresující.“* Dále sdílela, jaký byl návrat

do škol a jaká opatření jako třídní učitelka udělala: „*po tom návratu jsme museli začínat znovu v nastavování pravidel.*“

Školní psycholožka sdílela, jakým způsobem se odrazila distanční výuka na učitelích: „*řekla bych, že už je to lepší, ale na začátku školního roku, anebo i před těma prázdninama, bylo vidět, že ty učitelé melou z posledního. Mým hlavním úkolem bylo opečovat ty učitele. Zavedli jsme relaxační hodiny a máme pravidelné drobnosti...Snažím se hlídat, kdo kdy má narozeniny a jít jim popřát, povzbudit. Bylo fakt vidět, že ty učitelé začaly být více nemocní, vystresovaní, takoví jako nervózní. Ted' bych řekla, že se to lepší, že se to zvedá, ale před těma Vánoce to nebylo dobré.*“ Aby byli žáci v klidu a mohli být soustředění na učení, potřebují klidného pedagoga, proto se péče učitele hraje významnou roli v diplomové práci.

Druhé aktuální téma je příchod žáků s odlišným mateřským jazykem. Kladené otázky se zaměřovaly na *vzájemné interakce českých žáků a žáků s OMJ, zda vznikaly problémové a zátěžové situace a jakým způsobem byly řešeny.*

Příchod žáků s odlišným mateřským jazykem byl pro učitele zcela novou zkušeností: „*my jsme vůbec nevěděli, jak to uchopit, co s tím dělat. Neměli jsme žádný pokyny, nic.*“ Školní psycholožka sdílela konkrétní případ, kdy se jim jedna třída příchodem nových žáků úplně rozhodla: „*české děti začaly ty ukrajinský nenávidět. Takže jsme tam věnovali spoustu třídnických hodin, abychom to nějak vyvětrali.*“ Na této základní škole aktuálně řeší, že někteří žáci s odlišným mateřským jazykem zanedbávají školní docházku, ostatní se dobře adaptovali, avšak pedagogičtí pracovníci museli zvolit přísnější přístup, protože „*bezbréhá podpora a tolerance nedělá dobře.*“ Třídní učitelka řešila s příchodem nových žáků zasedací pořádek. Přemýšlela nejvíce nad uspořádáním žáků ve třídě tak, aby vše fungovalo. Speciální pedagožka jiné základní školy poznamenala, že se u žáků objevila duševní nepohoda: „*kteřá souvisela s náhle vzniklou situací, z obavy z neznámého.*“ Dále zaznamenala, že žáci ve třídách postupně začali narážet na jazykovou bariéru, kdy se: „*nový spolužák chtěl často začít kamarádit způsobem, který pro ně nebyl příjemný. Vzhledem k tomu, že je neuměl oslovit, často navazoval kontakt strkáním, pošťuchováním a výraznými gesty. Zvláště chlapci pak vyhodnotili toto chování jako provokaci a mnohdy ve třídě docházelo ke strkanicím.*“

Na jedné základní škole vznikl preventivní program „ukrajinské školy“, který má za úkol pomoci českým žákům pochopit situaci, do které nový žák přišel. Žáci tak získají intenzivní prožitek toho, jaké je to chodit do školy, kde nikomu nerozumí, a přestože chtějí, nemohou kvůli jazykové bariéře odpovědět. Jsou zařazeny aktivity na komunikaci, pochopení a spolupráci.

### 5.3.2 Výstupy z pozorování

Doplňující technikou k získání dat bylo do výzkumného šetření zahrnuto i skryté zúčastněné pozorování. Pro získání dat jsem se zúčastnila **relaxačního kroužku** pro 1. stupeň na jedné základní škole na Jihlavsku. Kroužek probíhá pravidelně každý týden v ranních hodinách a je veden školní psycholožkou. Jedná se o nově zařazený kroužek, vedení školy reagovalo na podněty ze strany rodičů a školní psycholožky, že žáci mají psychosomatické projevy stresu, netěší se do školy apod. Školní psycholožka realizuje kroužek oddělené pro 1. a 2. stupeň. Relaxace je v této škole nabízena i pedagogickým pracovníkům. Předem jsem byla informovaná o technikách a metodách relaxace.

Relaxačního kroužku se zúčastnilo 8 žáků 1. stupně ZŠ. Nejprve si žáci po tělocvičně rozmístili karimatky nebo žíněny a školní psycholožka navodila atmosféru aroma vůní, zapálením svíček a relaxační hudbou. Relaxace začínala protažením celého těla ve stoje. Následovalo cvičení ve dvojici. Žáci stáli naproti a natáhli proti sobě ruce a snažili se plnou silou tlačit. Po 3 vteřinách ruce povolili. Školní psycholožka doplnila cvičení slovy: „...vnímejte to uvolnění v rukách“. Cvičení se opakovalo třikrát. Další aktivita se zaměřila opět na napětí a uvolnění. Žáci si stoupli k tyči u zdi a měli za úkol tyč co nejvíce stisknout, po třech vteřinách opět ruce uvolnit. Školní psycholožka zdůrazňuje pravidelné dýchání. Po úvodním bloku se vrací žáci na své místo na žíněnkách.

Relaxační sezení začínalo v poloze sedu s nataženýma nohama. Žáci dostali instrukci přitáhnout špičky co největší silou, a po třech vteřinách povolit. Školní psycholožka u cvičení motivuje a povzbuzuje: „...dejte do toho všechno.“ V poloze ve stoje si žáci představili, že jsou *boxeři*. Úkolem bylo zpevnit břicho, ale nezapomenout dýchat. Následovalo mimické cvičení, vždy s trojím opakováním – vycenit zuby a následně povolit, zamračit se/naštvať se a uvolnit, vypláznout jazyk a zpět. Závěrečné cvičení se zaměřilo na

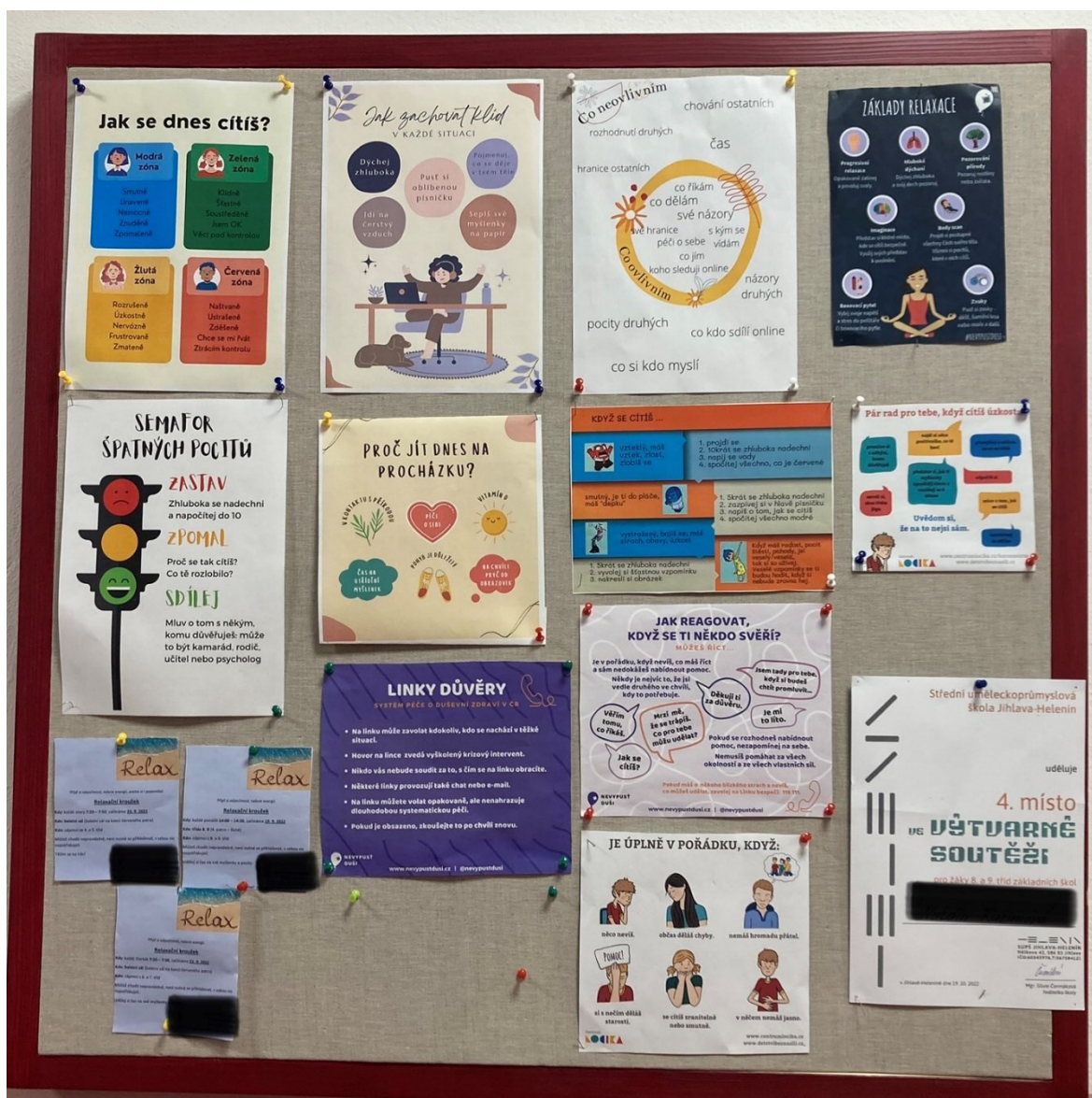
všechny svalové skupiny „...zatněte všechno, co máte, ruce, břicho, nohy, obličej, nezapomínejte dýchat.“

V druhé části relaxace přichází odpočinek na žíněnkách se zavřenými očima, který školní psychologka komentuje velmi klidným hlasem: „užívejte si, že se teď nemusíte učit...teď jenom odpočíváte...začněte vnímat svůj dech, sledujte, co dělá s vaším tělem.“ Následovalo čtení příběhu Sněžný králík z knihy Příběhy z měsíční houpačky. Příběhy jsou psány podle metody autogenního tréninku. Příběh cílí na fantazii, meditaci a uvolnění. Školní psychologka vyzývá žáky k představě „zkuste se rozhlédnout kolem sebe a co nejvíce si zapamatovat z toho, co vidíte.“ Následně jsou žáci vyzváni k návratu z výletu zpátky do školy. Přichází protažení, tření dlaní k vytvoření energie a tepla, promasírování spánků, čela, a probuzení.

V závěru vybízí školní psychologka žáky k reflexi zážitků z příběhu. Pokládá žákům otázku: „co jste viděli, co jste slyšeli?“ Jeden žák reaguje, že zažil velkou sněžnou bouři. Další žákyně viděla králíka na hoře a medvěda, který spal. Dále klade psychologka otázku, zda se někomu podařilo cítit teplo nebo uvolnění. Žáci reagují přikývnutím nebo zvednutou rukou. Relaxační kroužek končí masáží.

Žáci si plácají po všech částech svého těla, aby ho zpět dostali do pohybu. Při odchodu žáci obdrželi sladkou odměnu v podobě sušenky, protože měl ten den svátek sv. Valentýn.

Při návštěvě této školy jsem si všimla nástěnky ve škole (Obrázek 1 Nástěnka v základní škole na Jihlavsku), která otevírá témata diplomové práce. Jsou na ní barevné infografiky stažené z on-line internetových zdrojů. Nástěnka se zaměřuje na duševní pohodu žáků a spravuje ji školní psychologka. Tato nástěnka je hodnotným příkladem dobré praxe. Školní psychologka mi dala souhlas k fotodokumentaci a vložení fotografie do diplomové práce.



Obrázek 1 Nástěnka v základní škole na Jihlavsku (fotografie autorky diplomové práce)

## 5.4 Interpretace dat

Podpora žáků při stresových situacích pedagogickými pracovníky je na 1. stupni základních škol klíčová. Prevence náročného chování a snižování stresu ve školním prostředí zajišťuje žákům ideální podmínky pro učení. Komplexní spolupráce všech zúčastněných ve vzdělávacím procesu, tedy žáka, učitele, pracovníků školního poradenského pracoviště i školského poradenského zařízení, střediska výchovné péče, vedení školy a rodičů, napomáhá k vytváření podnětného bezpečného prostředí a rozvíjení žákova potenciálu.

V následující kapitole budeme odpovídat na **tři výzkumné otázky**, které jsme si stanovili na začátku výzkumného šetření. Po důkladné analýze šesti rozhovorů a jednoho pozorování nám vyšly následující výsledky.

### **Výzkumná otázka č. 1: Jaké stresové situace zažívají žáci na 1. stupni ZŠ ve vyučování a o přestávkách?**

Ve vyučování zažívají žáci 1. stupně základní školy stres při ověřování znalostí. Pedagogické pracovnice se shodly, že žáky stresují testy a písemné práce. Třídní učitelka jedné základní školy sdílela, že žáky nejvíce stresují neohlášené prověrky. Primární stres žáků pramení ze strachu z neúspěchu a špatného hodnocení, což je další stresor ve vyučování. Zpětná vazba od třídních učitelů přináší některým žákům obavy, protože hodnocení sdělují doma rodinným příslušníkům. Ve vyučování může být stres vyvolaný citlivým tématem pro žáka. Třídní učitelka zmínila, že tuto situaci zažila v třídnické hodině, kdy se s žáky bavila o Vánocích. Ve třídě má žáka, který Vánoce nezažil. Když si ve třídě povídali o Vánocích, žák zopakoval formulaci jiného spolužáka.

Stresové situace nyní na základních školách na 1. stupni vznikají spíše o přestávkách. Nejčastějším zdrojem stresu o přestávce jsou interakce mezi vrstevníky, které jsou často konfliktní. Školní psychologka to přisuzuje i faktu, že si žáci v době pandemie odvykli interakcím a nyní se jim nově učí. Proto interakce mezi žáky ústí v problémové chování až agresi. Konfrontace mezi vrstevníky nově vznikají kvůli příchodu žáků s odlišným mateřským jazykem. Konflikty vznikají spíše z nedorozumění, protože nově příchozí žáci mají komunikační bariéru. Využívají fyzického kontaktu, aby jiného žáka oslovily. I s tímto stresorem žáků se pedagogičtí pracovníci snaží pracovat a podporovat socio-emoční dovednosti, konkrétně empatii, toleranci a spolupráci.

Nově příchozí žáci zažívají dle výpovědí respondentek stresové situace při orientaci v základní škole. Školy jsou velké a pro žáky jsou různé přesuny do jiných učeben či jídelny stresující. Stresové situace dále pramení z hlučného prostředí. Hluk může vzniknout v době vyučování, ale i o přestávkách. Někteří žáci jsou na hluk citlivější a stává se tak pro ně stresorem.

Se stresem souvisí jeho projevy a stresová reakce, které jsou u žáků základních škol na 1. stupni velice různorodé. Jde o signály, kterými pedagogičtí pracovníci zjišťují, že se žák nachází ve stresové situaci, a mohou zjistit příčinu (stresor). Pedagog si může všimnout, jak se konkrétní žák sebereguje a co mu pomáhá ke zklidnění.

### **Výzkumná otázka č. 2: Jakým způsobem se žáci na 1. stupni vyrovnávají se zátěžovými situacemi a se stresem?**

Žáci na 1. stupni se spíše teprve učí vyrovnávat se zátěžovými situacemi a se stresem. Na zátěž reagují nevhodným způsobem. Respondentky se shodly, že řešení stresové situace často vyústí v agresivní a problémové chování. Následkem tohoto chování žáka je kázeňský trest – poznámka. Dále se pedagogické pracovnice setkávají s reakcí, že žáci přestávají chodit do školy a jsou často nemocní. Začínají se u nich objevovat psychosomatické projevy stresu jako je bolest hlavy nebo břicha. V hraničním případě dochází u žáků na 1. stupni základní školy ke skrytému záškoláctví nebo sebepoškozování.

Žáci sebe sami regulují pomocí emocí. Pomáhá jim vyjadřovat pozitivní emoce, zasmát se, projevit radost a nadšení. Nejčastěji žáci využívají k vyrovnání se se zátěžovými situacemi pohyb. Jdou se projít či proběhnout o přestávce po chodbě. Na některých základních školách mohou žáci využít zřízených relaxačních koutků nebo prostorů na chodbách, které jsou určené k odpočinku. Tyto místa jsou vybavena polštáři pro zvýšení pohodlí a nachází se v klidnější části chodby.

Respondentky zde nalézají prostor pro zlepšení, protože u některých žáků zaznamenávají, že neumí zvládat adekvátně stresové situace a využívají negativní seberegulace. Uznaly, že je potřeba se tématu seberegulace žáků více věnovat a učit žáky copingové strategie, které napomáhají zmírnit zátěž ve škole.

V jedné základní škole pořádá školní psychologka pravidelně jedenkrát týdně relaxační kroužek pro žáky 1. stupně. Zúčastněné pozorování relaxačního kroužku bylo další metodou sběru dat. Kroužek zahrnuje různorodé relaxační techniky doplněné o pravidelné dýchání. Techniky školní psychologka opakovaně mění, čímž napomáhá žákům najít si techniku, která jim bude vyhovovat. Pracovnice školního poradenského pracoviště učí žáky seberegulaci například prostřednictvím progresivní svalové relaxace. Žáci trénují zatnutí



svalstva a následné uvolnění. Všechny pohyby jsou od školní psycholožky komentovány. Cvičení jsou doprovázena pravidelným dýcháním, které je další zklidňující technikou. Dále pracovnice školního poradenského pracoviště podporuje fantazii a představivost žáka pomocí techniky autogenního tréninku. Vždy přizpůsobuje techniky počtu žáků a fyzickému a psychickému rozpoložení žáků. Součástí relaxace je i edukace žáků v tématech stresu a školní zátěže. Školní psycholožka si s žáky povídá o tom, co dělat, když jsou nervózní nebo se bojí. Společně při relaxaci hledají na škole pozitivní věci. Kroužek je otevřený pro všechny žáky 1. stupně, zúčastnit se může kdokoliv.

### **Výzkumná otázka č. 3: Jaké nástroje a techniky využívají pedagogičtí pracovníci ke snižování stresu u žáků v prostředí třídy?**

Pedagogické pracovnice využívají nejčastěji relaxační cvičení a pohybové aktivity. Relaxační cvičení ve vyučování zařadí, když zaznamenají, že jsou žáci unavení. K pohybovým aktivitám vybízí pedagogické pracovnice v případě, že potřebují žáky zaktivizovat. Jedná se o krátká cvičení. Do pohybu zařazují pedagogové rytmizaci, hudbu a písničky. Dalším nástrojem je jiné usazení ve třídě například na jednu aktivitu se žáci přesunou do kruhu na zem nebo na koberec. Respondentky dále zmiňovaly časté střídání činností. K tomu využívají interaktivní tabuli a pomůcky. Další konkrétní technikou je propojování informace ze školy s informacemi ze života. Pokud je pro žáka téma známé, snadněji se odreaguje, když může přidat svoji zkušenost. Jedna třídní učitelka využívá soutěže nebo skupinovou práci. Do soutěží třídní učitelka zařazuje pohybové aktivity, tím jednotlivé nástroje propojuje. Skupinovou práci využívá i k ověření znalostí. Úspěch ve skupině tak zažijí i žáci, kteří při samostatné práci selhávají. Třídní učitelka dále využívá techniku, kdy se žáci ve skupině učí na test nebo se připravují na diktát. Tím snižuje stres žáků před zadáním testu nebo diktátu, protože si žáci své znalosti procvičili ve skupinách v předchozích aktivitách. Významným nástrojem je verbální podpora. Respondentky uvedly, že pokud vidí žáka, který selhává, snaží se ho podpořit slovem. I pouhé projevení zájmu o žáka například otázkou, jak se mu dnes daří, napomáhá snižování stresu v prostředí třídy.

Ke snižování stresu u žáků o přestávkách využívá třídní učitelka ve třídě interaktivní tabuli, na které žákům promítne krátkou pohádku nebo umožní zahrát si hru. Dále jim dává prostor, aby se uvolnili prostřednictvím pohybu.

Významnými nástroji ke snižování stresu u žáků v prostředí třídy jsou třídnické hodiny a komunitní kruhy. Třídnické hodiny probíhají v dotazovaných základních školách pravidelně. Některá základní škola má třídnické hodiny zařazené jedenkrát za měsíc, jiná má frekvenci jedenkrát týdně. V případě potřeby třídního učitele se jich účastní pracovník školního poradenského pracoviště. Nejčastější náplní třídnických hodin je řešení vztahů v třídním kolektivu. Žáci se učí důvěře, vzájemné toleranci, naslouchání a empatii. Socio-emočních dovedností napomáhají žákům lépe reagovat na stres a učit se vhodnému chování ke spolužákům.

V jedné základní škole nabízí školní psychologka nadstavbový blok *Podpora duševního zdraví*. Tato intervence vznikla na základní škole v tomto školním roce, kdy začali přibývat ve třídách žáci s psychosomatickými projevy stresu. Školní psychologka zodpovídá žákům následující otázky: „*Co je to stres, nervozita? Co to se mnou dělá?*“ Jako pomůcku využívá papír, kde je nakreslený obrys člověka, a žáci si vybarvují části lidského těla, která při stresu a nervozitě cítí. Závěr bloku Podpora duševního zdraví přináší žákům poznatky o tom, že spolužáci i paní učitelka zažívají stres a že to je zcela běžné.

V průběhu výzkumného šetření vzešla možnost zodpovězení **čtyř doplňujících (specifických) výzkumných otázek**. Tyto otázky jsou zaměřené na pedagogické pracovníky. Z teoretické části vyplývá, že duševní pohoda žáků je v mnoha případech závislá na duševní pohodě konkrétního pedagogického pracovníka. Vzhledem k tomu považujeme za důležité zohlednit i jejich sebeděči a wellbeing.

**Doplňující výzkumná otázka: Jaká konkrétní opatření by pedagogičtí pracovníci potřebovali, aby se v tématu stresu a seberegulace cítili jistější?**

Zejména třídní učitelky by uvítaly semináře zaměřené na konkrétní techniky seberegulace a zvládání stresu. Téma stresu a zvládání zátěže vyhledávají primárně v literatuře a v on-line zdrojích, avšak praktická zkušenost by je dle jejich názoru edukovala nejvíce. Pracovnice školního poradenského pracoviště se shodly, že se cítí v tématu celkem

jisté, díky absolvovaným školením nebo seminářům. Pracovnice školního poradenského pracoviště využívají častěji nabízená školení a semináře, následně pak edukují třídní učitele o efektivních postupech. Další konkrétní opatření nebyla uvedena.

**Doplňující výzkumná otázka: Jakým způsobem základní škola vytváří podnětné prostředí a dbá na duševní pohodu žáků i učitelů?**

Vytváření podnětného prostředí probíhá za spolupráce všech osob pedagogického sboru. Každá škola vytváří bezpečné a podnětné prostředí jiným způsobem. Někteří využívají nástěnky, jako prostředek ke sdílení úspěchů žáků. Jiní mají na chodbách vytvořená místa určená ke klidu a relaxaci. Odpočinková místa byla ve školách vytvořena v posledních letech. V jedné škole v letních měsících využívají o přestávkách možnost přístupu na dvůr, kde jsou k dispozici basketbalové koše a prolézačky. Myslí tak na potřebu pohybu a aktivizaci žáků. Duševní pohodu žáků na 1. stupni zajišťuje zejména třídní učitel, který dbá na dodržování třídních pravidel, která zajišťují bezpečné prostředí. Třídní učitel střídá metody práce a v případě, že zaznamená únavu žáků, využívá techniku pro relaxaci. Duševní pohoda žáků je zvyšována přímou komunikací s učitelem, který je pro ně oporou a snaží se jim v případě nepohody pomoci. Třídní učitelé zajišťují duševní pohodu zejména prostřednictvím třídnických hodin nebo komunitních kruhů, kde se snaží rozvíjet socio-emoční dovednosti žáků.

Na duševní pohodu učitelů dbá vedení základní školy především pomocí pravidelných konzultací. Ve většině škol probíhají pravidelné osobní schůzky, učitele a zástupce z vedení školy. Škola tak monitoruje duševní zdraví učitelů a nabízí pomocnou ruku. Předmětem rozhovoru je zejména kariérní vývoj pedagogického pracovníka. Dalším prvkem podpory wellbeingu jsou společné akce učitelů a vedení školy. V základních školách probíhají teambuildingy, výjezdní zasedání a společná setkávání pedagogických pracovníků mimo školní prostor.

Duševní zdraví učitelů se snaží podpořit i pracovnice školního poradenského pracoviště. Školní psychologka nabízí na konkrétní základní škole učitelům relaxaci a individuální konzultace. Třídní učitele se na ni často obracejí a její metodické podpory využívají. Metodická prevence nabízí učitelům pomocnou ruku při řešení vztahů v třídním

kolektivu a chování konkrétního žáka. Pracovnice školního poradenského pracoviště mnohdy přebírají komunikaci s rodiči konkrétního žáka a snižují tak zátěž třídních učitelů.

### **Doplňující výzkumná otázka: Jak učitelé pečují o svůj wellbeing?**

Učitelé pečují o svůj wellbeing nejčastěji prostřednictvím klidu a odpočinku. Během dne se nacházejí v hlučném prostředí, a proto si v odpoledních hodinách dopřejí chvíli ticha. Dále se zaměřují na své záliby. Některý učitel rád sportuje, jiný se těší na práci na zahradě v letních měsících. Třídní učitelka se udržuje v dobré náladě i díky velkému množství kávy. Každému pedagogovi vyhovuje jiný typ sebezpěče, a proto lze říci, že to je zcela individuální.

### **Doplňující výzkumná otázka: Jakou podporu dostávají pedagogičtí pracovníci od školských poradenských zařízení?**

Pedagogičtí pracovníci na Jihlavsku dostávají podporu v tématech stresu, seberegulace a podpory wellbeingu od speciálně pedagogického centra a od střediska výchovné péče. Pracovník speciálně pedagogického centra, který dochází pravidelně do základních škol, je zaměřený na etopedii. V případě potřeby dochází etoped do školního prostředí a napomáhá mapovat vztahy ve třídě a řeší konkrétní potíže žáků a jejich třídních učitelů. Součástí jeho práce je i podpora dobrého klimatu třídy. Ze střediska výchovné péče dochází do základních škol nejčastěji psychologka, která nabízí podporu při řešení problémového chování u žáka. Jedná se o dlouhodobější proces, ale vždy proběhne program primární intervence ve třídě a nastaví se postup. Středisko výchovné péče nabízí dále preventivně výchovný program pro třídu, který se zaměřuje na zlepšení vztahů a začlenění žáka s náročným chováním v třídním kolektivu. Na Jihlavsku dostávají pedagogičtí pracovníci dle jejich slov velmi významnou a efektivní podporu. Spolupráce základních škol se školskými poradenskými zařízeními a střediskem výchovné péče je bezproblémová.

Výzkumné otázky byly zodpovězeny, a tudíž bylo dosaženo cílů diplomové práce. Z výsledku kvalitativního výzkumného šetření vychází několik konkrétních závěrů. Podpora žáka ve zvládání stresových situací musí být komplexní. V případě potřeby je adekvátní intenzivně zapojit rodiče a školské poradenské zařízení. Žáci na 1. stupni základní školy se teprve seznamují se stresory a učí se s nimi pracovat a vhodně na ně reagovat. K tomu jim mohou pomoci nejen třídní učitelé, ale i pracovníci školního poradenského pracoviště.

V základních školách by měly být podporovány preventivní programy, třídnické hodiny a komunitní kruhy, které napomáhají rozvíjet socio-emoční dovednosti žáka. Závěry z výzkumu jsou platné pouze pro základní školy na Jihlavsku, ze kterých jsme sbírali data. Výzkum nelze zobecnit, což je dalším limitem výzkumu.

## 5.5 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Stresové situace ve školním prostředí vznikají denně a je potřebné učit žáky s nimi pracovat. Žáci, kteří pociťují stres ve škole, mají často výukové nebo výchovné problémy. Takové signály by měl pedagogický pracovník pozorovat a hledat příčinu těchto obtíží.

Žáci zažívají obavy ze školního prostředí, z třídního kolektivu nebo nějaké části dne ve škole. Výzkumné šetření nám odkrylo jako potenciálně stresovou situaci přestávky, kde vznikají nejčastěji konfrontace mezi žáky 1. stupně základní školy. Proto je důležité v rámci třídního kolektivu pracovat na vztazích ve třídě, komunikaci a empatii vůči druhým. Žáci na 1. stupni se tyto dovednosti a techniky učí nejčastěji ve třídnických hodinách. Realizace třídnických hodin je podle mého názoru jeden z nejdůležitějších prvků ve školním prostředí, protože zajišťuje prostor pro žáka hovořit o věcech otevřeně v kolektivu třídy. V případě, že žákovi vyhovuje menší kolektiv, nebo podpora od jednotlivce, doporučuji využití konzultaci s pracovníkem školního poradenského pracoviště.

Ve výzkumném vzorku byly mimo jiné, speciální pedagožky a školní psycholožka. Primárně má škola dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* povinnost poskytovat poradenské služby metodikem prevence a výchovným poradcem. Zde bych viděla prostor pro změnu. Práce školních speciálních pedagogů a školních psychologů je na základní škole velmi vítaná. Třídní učitelé si spolupráci s těmito pracovníky velmi chválí a vyzdvihují důležitost těchto pozic. Školní speciální pedagog napomáhá mapovat chování žáka a vstupovat do tříd při výskytu rizikového chování žáka. Školní psycholog má za úkol podporovat spolupráci třídy a být připraven v případě krizové intervence a její řešení. Pracovníci školního poradenského pracoviště napomáhají dobrému klimatu školy a jsou více edukováni v tématu stresu, seberegulace žáků a wellbeingu než třídní učitelé.

Významná spolupráce v tématu stresu, seberegulace a duševní pohody žáků je navazována se poradenskými zařízeními. Základní školy spolupracují v rámci těchto témat se speciálně pedagogickým centrem a se střediskem výchovné péče. Zejména odborník v oboru speciální pedagogiky, může třídním učitelům a žákům pomoci rozklíčovat projevy stresu a následné změny chování. Etoped je v základních školách vítaný, protože se učitelé setkávají s žáky, kteří mají problémové a náročné chování, a hledají radu a pomoc, jak s nimi pracovat. Odborníci ze střediska výchovné péče napomáhají ve školním prostředí pracovat s třídním kolektivem a snaží se docílit dobrého klimatu třídy. Doporučuji využívat služeb školských poradenských zařízení v základních školách. Učitelé mnohdy na některé věci nestačí a je potřeba jejich zátěž rozložit mezi vícero osob, a předejít tak syndromu vyhoření.

Oporou základním školám jsou různá metodická doporučení, která mohou významně pomoci učiteli vytvořit příjemné a bezpečné prostředí ve třídě. Například *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* popisuje klíčovou úlohu pedagogického pracovníka a doporučuje postupy škol při výskytu rizikového chování žáků. Další metodické doporučení *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení* nabízí vedení školy a pedagogickým pracovníkům komplexní podklady a informace v tématech náročného chování žáka a systematické podpory s důrazem na preventivní programy. Metodické doporučení uvádí, jakým způsobem zajišťovat bezpečné klima ve škole, podporovat wellbeing a duševní zdraví žáků i pedagogů.

U žáků na 1. stupni je důležité budování socio-emočních dovedností. Tyto dovednosti by měly být v základní škole systematicky rozvíjeny v rámci průřezového tématu *Rámcového vzdělávacího programu Osobnostně sociální výchova*. Pedagogičtí pracovníci mohou tyto dovednosti rozvíjet v rámci skupinových intervencí – třídnické hodiny nebo komunitní kruhy, nebo individuálně s pomocí pracovníků školního poradenského pracoviště.

K vytvoření prostředí, kde se žák bude cítit bezpečně, bude umět pracovat se stresem, adekvátně reagovat na zátěžové situace a dokáže naplňovat všechny svůj potenciál, je potřebná komplexní spolupráce. Rodinné zázemí významně ovlivňuje vzdělávací proces žáka, a proto je i spolupráce s rodiči klíčová.

Ráda bych nyní reagovala na dvě aktuální témata, která se měla dopad na duševní pohodu žáků v posledních dvou letech a doporučila postup pro zlepšení.

První plošný negativní dopad na duševní pohodu žáka měla distanční výuka, která proběhla v letech 2020-2021. Náročný byl pro pedagogické pracovníky návrat do školních lavic, protože cítili, že žáci spolu neumí komunikovat a je obtížné si najít vzájemně k sobě cestu. Narušena byla nejvíce rovina sociální. Ta by měla být ve školách podpořena v rámci třídnických hodin. Zde by měly být realizovány aktivity na budování důvěry, komunikace nebo vzájemné tolerance. Třídnické hodiny by se měly konat pravidelně a v případě potřeby využít zapojení školního poradenského pracovníka. Pokud žák vyžaduje individuální intervenci může základní škola zareagovat podpůrným opatřením 1. stupně, konkrétně pedagogickou intervencí. Pedagogická intervence je realizována 1 hodinu týdně a může být využita při řešení rizikového chování žáka ve třídě nebo při práci se třídou a jejími vztahy. Výhodou pedagogické intervence je její časová flexibilita, jenž zajistí žákovi, který se cítí v duševní nepohodě, nastavení intervence bezodkladně.

Druhá, aktuálnější zátěžová situace je příchod žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol. Příchod žáků byl nejintenzivnější v jarních a letních měsících v roce 2022 z důvodu válečného konfliktu na Ukrajině. Dotazované respondenty ze základních škol na Jihlavsku přijmuly v průběhu roku průměrně 35 ukrajinských žáků. V této nově vzniklé situaci si mnohdy museli pedagogičtí pracovníci pomoci sami, pocíťovali nedostatek podpory ze strany resortu školství. Tato situace byla zátěžová i pro učitele, kteří se museli naučit využívat nové postupy a hledat nástroje k udržení dobrého třídního klimatu. V dalších měsících bych se zaměřila na podporu pedagogů, protože pedagog, který se cítí v duševní nepohodě a stresu předává své negativní prožívání na žáky. Dlouhodobá duševní nepohoda učitele, která mohla vzniknout jak v důsledku on-line výuky, tak příchodu žáků z Ukrajiny, může vést k syndromu vyhoření.

Vedení školy by se mělo zaměřit na péči o učitele, čímž zajistí, že učitelé dokáží opečovat a podpořit regulaci žáků. Na některých základních školách pocíťují finanční bariéru v rozvoji kompetencí, jak s podporou wellbeingu pracovat. Nyní mi ale přijde významné vyhledat a vynaložit finanční prostředky na to, aby se ve školách objevovaly

prvky wellbeingu a žáci i učitelé se tak mohli cítit v duševní pohodě a v tématech stresu a regulace žáků byli jistější.

V neposlední řadě doporučuji podpořit vytváření bezpečného prostředí pomocí infografik, které mohou pedagogičtí pracovníci vystavit na nástěnce ve škole. Žáci tak získají okamžitou informaci o tom, jak si sami mohou ve stresové situaci pomoci. Inspiraci lze najít například na stránkách organizace *Society for all*, *Centrum LOCIKA* nebo organizace *Nevypust' duši*. Materiály těchto organizací jsou dostupné on-line bezplatně. Příkladem této dobré praxe je nástěnka v jedné základní škole na Jihlavsku (Obrázek 1 Nástěnka v základní škole na Jihlavsku). Posledním doporučením je nákup antistresových pomůcek do školního prostředí. Manipulační pomůcky žákům naplní potřebu fyzické aktivity, která jim napomáhá k odreagování a zklidnění.



## **Závěr**

Cílem této diplomové práce bylo přiblížit nejčastější stresové situace a seberegulační techniky žáků ve školním prostředí. Práce byla primárně zaměřena na stresory žáků a techniky, kterými pedagogický pracovník snižuje stres ve školním prostředí na 1. stupni základních škol na Jihlavsku. Výzkumné otázky byly zodpovězeny, a tudíž bylo cílů diplomové práce dosaženo.

Dle poznatků v teoretické části, získaných z prostudované literatury, se se stresovými situacemi setkávají žáci běžně. Nejčastěji se žáci setkávají se stresem při ověřování znalostí a o přestávkách. Výsledky praktické části poukázaly na nevhodné seberegulační techniky žáků, které se projevují nechutí ke školnímu prostředí, zvýšenou absencí a agresivním chováním. Významným shodným prvkem byly stresory o přestávkách, kdy nejčastějším zdrojem stresu byl konflikt se spolužákem. Rozdílná vyjádření byla shledána v metodách snižování stresu pedagogickým pracovníkem ve školním prostředí, které jsou různorodé. Pedagogický pracovník volí takový nástroj, který je vhodný k aktuální situaci a dění ve třídě. Zkušenosti se též různily u tématu wellbeingu. Některé respondentky se snaží zapojovat prvky wellbeingu v základních školách formou výzdoby, vytváření nástěnek, ale i pomocí vzájemné spolupráce a podpory. Jiné respondentky shledávají bariéry ve spolupráci s vedením základní školy, které nepřikládá wellbeingu značný význam a učitelé cítí, že nejsou dostatečně v tématech stresu, wellbeingu a seberegulace žáků edukováni.

Důležitým prvkem diplomové práce byla reakce na aktuální témata. Prvním tématem byl dopad distanční výuky na duševní pohodu žáků. Návrat do školních lavic byl pro žáky velice stresující. Největší dopad byl respondentkami vnímán v sociální rovině, kdy se žáci opět učili, jak spolu vzájemně komunikovat a kamarádit se. Obavy ze školního prostředí při návratu do školních lavic se u žáků projevovaly psychosomaticky. Významnou podporu žákům poskytli pracovníci školního poradenského pracoviště. Diplomová práce dále reagovala na příchod žáků s odlišným mateřským jazykem. Žáci s odlišným mateřským jazykem se zejména kvůli komunikační bariéře a odlišnému kulturnímu prostředí často dostávali do interakcí s českými žáky, které ústily v nevhodné chování. K budování dobrého klimatu třídy napomáhají základním školám školská poradenská zařízení a středisko výchovné péče.

Jestliže je do podpory žáka v tématech stresu, seberegulace a duševní pohody zapojen celý systém, stává se školní prostředí pro žáka bezpečnější a příjemnější. Konkrétní doporučení s návrhem se nachází v kapitole s názvem „**Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi**“. Je důležité, aby pedagogové spolupracovali s pracovníky školního poradenského pracoviště, školského poradenského zařízení a střediska výchovné péče, kteří jsou v tématech stresu, vhodné seberegulace žáků a wellbeingu více edukováni a mohou tak podpořit nejen žáky, ale i samotné učitele.

V praktické části diplomové práce bylo zjištěno, že by někteří pedagogové na 1. stupni základní školy uvítali více seminářů, kde by si mohli některé nástroje a seberegulační techniky vyzkoušet sami na sobě. Pedagogové získávají informace o podpoře žáků prostřednictvím konzultace se školním psychologem nebo speciálním pedagogem, jestliže jsou na škole přítomni. Více nalézají pedagogové inspiraci v literatuře nebo samostudiem z internetových zdrojů, chybí jim však reálná zkušenost.

Při pozorování relaxačního kroužku jsem si uvědomila, jak moc bylo školství v posledních letech zatíženo. Nemělo by se proto duševní zdraví a wellbeing nejen žáků, ale i učitelů opomíjet. Jedná se o významné téma a je zásadní zvyšovat povědomí o podpoře duševního zdraví a aplikovat podporu wellbeingu v praxi.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1874-6.

BOSTIC, Jeff. *Well-Being in School Environments* [online]. Washington, D.C.: TEACHERWISE, c2021-2022 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: [https://static1.squarespace.com/static/60411ac3e851e139836af5f1/t/6155e14e69ae5761df34cfe0/1633018213269/TeacherWISE\\_9.30.21-web.pdf](https://static1.squarespace.com/static/60411ac3e851e139836af5f1/t/6155e14e69ae5761df34cfe0/1633018213269/TeacherWISE_9.30.21-web.pdf)

BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0159-3.

CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?. In: *Advancing Social and Emotional Learning* [online]. Chicago: The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, c2023, 1. 10. 2020 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*. Praha: MŠMT, 2010. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Praha: MŠMT, 2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 17.02.2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>

FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ, et al. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-55-7.

FELCMANOVÁ, Lenka. Wellbeing ve vzdělávání – nadstavba, nebo nutnost?. *Učitelský měsíčník*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2022, s. 12-17. ISSN 2694-9946.

- GILLERNOVÁ, Iona. *Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí*. Praha: Katedra psychologie FF UK. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9891/socialni\\_dovednosti\\_ucitele\\_2\\_cast\\_ke\\_stazeni.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9891/socialni_dovednosti_ucitele_2_cast_ke_stazeni.pdf)
- HENNESSEY, Gary. *Mindfulness pro každý den: malými kroky k velkým změnám*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1460-1.
- Infografiky: Seberegulace pro děti*. In: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. Praha: ČOSIV, 2022, 8. 3. 2022 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2022/03/08/infografiky-seberegulace-pro-deti/>
- KOLÁŘ, Pavel. *Posilování stresem: cesta k odolnosti*. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7465-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-716-9121-6.
- MARKS, Hedy. *Stress Symptoms*. In: WebMD [online]. New York City: WebMD LLC., 2021 [cit. 2023-02-22]. Dostupné z: [https://www.webmd.com/balance/stress-management/stress-symptoms-effects\\_of-stress-on-the-body](https://www.webmd.com/balance/stress-management/stress-symptoms-effects_of-stress-on-the-body)
- MCKAY, Matthew, Jeffrey C. WOOD a Jeffrey BRANTLEY. *Emoce pod kontrolou*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1561-5.
- MACLEAN, Paul. *The Triune brain in Evolution. Role in Paleocerebral Functions*. Plenum. New York, 1990.
- Nevypusť duši* [online]. Praha: Nevypusť duši, 2016 [cit. 2023-03-05]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/>
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- Oblasti podpory wellbeingu*. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021. Dostupné také z: <https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/09/Oblasti-podpory-wellbeingu-Tabulka.pdf>

PEŠEK, Jiří, Tereza LEHEČKOVÁ, Klára LIPAVSKÁ a Zuzana SCHREIBEROVÁ. *Jak učit v tomto světě a nevyhořet*. Praha: Multikulturní centrum Praha z.s., 2022.

*Podpora sociálně-emocionálního učení ve třídě*. Evropská platforma pro školní vzdělávání [online]. Evropská komise, c2021-2022, 19. 12. 2022 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://school-education.ec.europa.eu/cs/insights/tutorials/encouraging-social-and-emotional-learning-classroom>

POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0161-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>

SKÁCELOVÁ, Lenka. *Metodika vedení třídnických hodin* [online]. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK, 2012 [cit. 2023-02-21]. ISBN 978-80-7476-006-8. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/367/imprim-metodika-th-via-02.pdf>

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

SRB, Vladimír, Lenka FELCMANOVÁ a Silvie PÝCHOVÁ. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření* [online]. Praha: Stálá konference asociací ve vzdělání, 2021 [cit. 2023-01-19]. ISBN 978-80-907826-1-7. Dostupné z: [https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna\\_publicace\\_Partnerstvi\\_1rok\\_2021\\_modra.pdf](https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publicace_Partnerstvi_1rok_2021_modra.pdf)

SRB, Vladimír, Kateřina SRBOVÁ a Jakub ŠVEC. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-03-6. Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/localImages/pravidla\\_psychicke\\_bezpecnosti\\_v\\_osv.pdf](http://www.odyssea.cz/localImages/pravidla_psychicke_bezpecnosti_v_osv.pdf)

STÁLÁ KONFERENCE ASOCIACÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Wellbeing ve vzdělávání – základní školy*. Praha, 2021. Dostupné z: [https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/09/STEM\\_Wellbeing\\_ZS\\_SKAV\\_v03-podrobne-vysledky-1.pdf](https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/09/STEM_Wellbeing_ZS_SKAV_v03-podrobne-vysledky-1.pdf)

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

*TZ: Jak učit žáky pečovat o jejich wellbeing? ČOSIV přináší soubor metodik pro učitele.* Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. Stará Huť: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, c2020 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2022/09/06/tz-jak-ucit-zaky-pecovat-o-jejich-wellbeing-cosiv-prinasi-soubor-metodik-pro-ucitele/>

*Učitelský měsíčník: Příloha Učitelského měsíčníku – Wellbeing ve škole. 3..* Praha: Wolters Kluwer ČR, 2022. ISSN 2694-9946.

World Health Organization: *Stress* [online]. Ženeva, 2023 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress#>

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Relaxace nejen pro děti s ADHD: máte neklidné, nesoustředěné dítě?*. 4. vyd. Praha: D H, 2008. ISBN 978-80-903869-8-3.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Otázky polostrukturovaného rozhovoru pro základní školy

Příloha 2 Přepis rozhovoru č. 1 s kódováním (školní psychologka)

Příloha 3 Přepis rozhovoru č. 2 s kódováním (třídní učitelka)

Příloha 4 Přepis rozhovoru č. 3 s kódováním (třídní učitelka/speciální pedagožka)

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Kategorie Stres ve školním prostředí (vytvořeno autorkou diplomové práce)... 36

Tabulka 2 Kategorie Zvládání stresu ve školním prostředí (vytvořeno autorkou diplomové práce) ..... 38

Tabulka 3 Kategorie Komplexní spolupráce (vytvořeno autorkou diplomové práce) ..... 39

Tabulka 4 Kategorie Wellbeing ve vzdělávání (vytvořeno autorkou diplomové práce)..... 41

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 Nástěnka v základní škole na Jihlavsku (fotografie autorky diplomové práce) 53