

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aspekty nového náročného chování u žáků druhého stupně ZŠ v Říčanech
v době pandemie covid-19

Aspects of new challenging behaviour in pupils in a lower secondary education
in a primary school in Říčany in time of pandemic of covid-19

Markéta McFadyen

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG 2

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Aspekty nového náročného chování u žáků druhého stupně ZŠ v Říčanech v době pandemie covid-19* 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.

Praha, 3. dubna 2023

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za laskavý a obětavý přístup k vedení mé práce. Rovněž ji děkuji za cenné rady, podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá aspekty nového náročného chování u žáků druhého stupně na základní škole v Říčanech v době pandemie covid-19. První část práce zahrnuje základní teoretická východiska a pojmy. Jsou zde vymezeny nejběžnější podoby náročného chování, které lze na základních školách identifikovat. Dále jsou zde popsány nejčastější faktory ovlivňující vznik náročného chování. Teoretická část se také zabývá problematikou psychické zátěže a vlivu distanční výuky na žáky v době pandemie covid-19. V neposlední řadě je tato část práce věnována i důležitosti podpory wellbeingu ve školním prostředí a vysvětluje proč je důležité se jim zabývat. Praktická část obsahuje cíle výzkumného šetření. Pro dosažení hlavního výzkumného cíle je zvolena metoda smíšeného výzkumu. Z hlavního výzkumného cíle jsou vymezeny dílčí cíle, ze kterých vyplývají výzkumné otázky. V úvodu praktické části je představena metodologie výzkumu, výzkumné vzorky, místo šetření a následuje také průběh samotných výzkumných šetření, včetně analýzy dat a interpretací výsledků. Kvalitativní výzkum je proveden metodou polostrukturovaného rozhovoru se školním metodikem prevence a kvantitativní výzkum je uskutečněn formou dvou dotazníkových šetření zadaných vybraným třídám druhého stupně a všem pedagogům druhého stupně zkoumané základní školy. Výsledky výzkumu jsou shrnuty do dílčích závěrů práce. Z výsledků šetření vyplynulo, že v této škole evidují nové podoby náročného chování, kterými jsou úzkostné poruchy a vandalismus. Závěr práce také obsahuje doporučení pro praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

faktory edukačního procesu, individuální dispozice jedince, náročné chování, psychické problémy, wellbeing, základní škola,

ABSTRACT

The diploma thesis deals with aspects of new challenging behaviour in pupils in a lower secondary education in a primary school in Říčany in time of pandemic of covid-19. The first part of the work includes basic theoretical points and concepts. The most common forms of challenging behavior that can be identified in primary schools are defined here. Furthermore, the most common factors influencing the rise of challenging behavior are listed here. The theoretical part also deals with the issue of psychological stress and the effect of distance learning on students during the covid-19 pandemic. This part of the work is also devoted to the importance of supporting wellbeing in the school environment and explains why it is important to deal with it. The practical part contains the objectives of the research. A mixed research method is chosen to achieve the main research objective. From the main research objective, sub-objectives are set out, from which research questions arise. In the introduction to the practical part, the research methodology, research samples, and the place of research are presented, followed by the course of the research investigations themselves, including data analysis and interpretation of results. Qualitative research is conducted using the semi-structured interview method with the school's prevention methodologist, and quantitative research is conducted in the form of two questionnaire surveys assigned to selected pupils in a lower secondary education and to all teachers working in a lower secondary level of the chosen school. The research results are summarized in partial conclusions of the work. The results of the investigation showed that new forms of challenging behavior such as anxiety disorders and vandalism are being recorded in this school. The conclusion of the thesis also contains recommendations for practice.

KEYWORDS

elementary school, factors in the educational process, challenging behavior, individual disposition, psychological problems, wellbeing

Obsah

Úvod	8
1 Úvod do terminologie	11
1.1 Náročné chování	11
1.2 Podoby nejčastějšího náročného chování ve školním prostředí	13
1.2.1 Šikana	13
1.2.2 Záškoláctví	17
1.2.3 Agrese	19
1.3 Aspekty možnosti řešení náročného chování	21
2 Faktory ovlivňující vznik náročného chování	27
2.1 Faktory spojené se školou	27
2.1.1 Fungování lidského mozku v edukačním procesu	27
2.1.2 Vztahy s učiteli	31
2.1.3 Klima třídy, vrstevnické vztahy	33
2.1.4 Psychická zátěž ve školním prostředí	35
2.1.5 Průběh pandemických opatření proti šíření covid-19 v základních školách v České republice	37
2.1.6 Psychická zátěž v době pandemie covid-19 a vliv distanční výuky na vznik náročného chování	38
2.2 Faktory spojené s individuálními dispozicemi jedince	41
2.2.1 Biologické faktory	41
2.2.2 Duševní zdraví jedince a individuální způsoby vyrovnání se zátěží	43
2.3 Faktory související s rodinným prostředím	45
3 Wellbeing ve školním prostředí	49
3.1 Co je wellbeing a proč je důležité se jim zabývat	49

3.2	Psychické problémy ovlivňující duševní pohodu jedince.....	50
3.3	Duševní zdraví pedagogů, jako klíčový faktor v dobrém klimatu školy	54
4	Výzkumná část	58
4.1	Cíle výzkumného šetření	58
4.2	Metodologie	59
4.2.1	Metodologie kvalitativního výzkumu.....	60
4.2.2	Metodologie kvantitativního výzkumu.....	61
4.3	Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření	63
4.4	Etické aspekty výzkumu	65
5	Kvalitativní část výzkumu	67
5.1	Příprava rozhovoru	67
5.2	Průběh výzkumného šetření.....	67
5.3	Analýza dat	67
5.4	Interpretace výsledků.....	69
6	Kvantitativní část výzkumu	74
6.1	Návratnost a validita dotazníků	74
6.2	Analýza a interpretace výsledků sběru dat z dotazníkových šetření.....	74
6.2.1	Analýza a interpretace dat z dotazníkového šetření zadaného pedagogům... 74	
6.2.2	Analýza a interpretace dat z dotazníkového šetření zadaného žákům.....	88
6.3	Diskuse k výsledkům smíšeného výzkumu a doporučení pro praxi.....	103
6.3.1	Dílčí závěry.....	103
6.3.2	Limity výzkumného šetření	112
6.3.3	Doporučení pro praxi.....	113
	Závěr.....	117
	Seznam použitých informačních zdrojů	119

Seznam příloh.....	132
--------------------	-----

Úvod

Velkým fenoménem současné doby se bezpochyby stal výkon. Dalším výrazným rysem je informační exploze. V každém okamžiku jsme vystaveni obrovskému objemu informací. Stávající vzdělávací programy požadují od dětí osvojení narůstajícího množství poznatků. Přesycenost informacemi může u některých jedinců vyvolat nechuť se vzdělávat. Určitě také můžeme diskutovat o nepopíratelném vlivu médií na současné mladé lidi pod jejichž vlivem se utvářejí jejich osobní vzory. Rodiče jako osobní vzory sice i nadále zůstávají, ale v životě mladých lidí zaujímají spíše jiné postavení. Příčin je mnoho. Může to být například nedostatek času tráveného rodinou pohromadě, spěch či boj o úspěch. Tím že děti tráví s rodiči méně času je i méně poznávají a učí se od nich. Jednotvárný způsob života často u řady jedinců vede k hledání vzrušující alternativy, jakými jsou například adrenalinové sporty či kriminální činnost.

Další změnu v naší společnosti přináší globalizace. Globalizace má velký vliv na ztrátu národního vědomí, zejména u mladých lidí. Mladý člověk utvářející si svoji osobnost tak podléhá značným zahraničním vlivům na způsob života, výdělek peněz i fyzický vzhled.

V poslední době se vyvíjí větší tlak na vzdělávání a moderní přístup učitelů. Během covidové pandemie byli kromě zdravotníků v první linii rovněž pedagogové. V době pandemie museli pedagogové projevit obrovskou flexibilitu a často byla jejich jediná strategie „pokus-omyl“. Hledaly se cesty, jak efektivně vzdělávat a současně netrávit u počítačů příliš mnoho času.

V důsledku náporu velkých změn hrozí některým učitelům vyhoření. Změny lze evidovat také v chování žáků. V souvislosti s pandemickými omezeními nepopíratelně utrpěl i jejich psychický stav. Škola je živý organismus, je to systém, který zahrnuje nejen žáky, učitele, ale i rodiče. Málo se možná hovoří o tom, že dobré klima školy tvoří všichni společně. Učitelé také potřebují podporu, aby své náročné povolání zvládli se ctí, s radostí a v pohodě. Pak mohou i lépe podporovat žáky a zaměřit se cíleně na klima školy, inovace ve výuce apod. Pokud se učitelé nebudou cítit dobře nebude dobrá ani jejich výuka. V době pandemie bylo možné pozorovat větší únavu především u žen učitelek, které v době uzavření škol nejen že, učily své žáky on-line, ale samy se také musely starat o své vlastní děti, které se doma učily, k tomu ještě zajišťovaly jejich stravování. Když se pak po skončení distanční výuky konečně učitelé mohli vrátit do škol stali se z nich zdravotníci, museli testovat děti

antigenními testy, řešili jejich psychické problémy. Bylo běžné že nevěděli, zda budou v daný den učit a využijí tak své přípravy nebo půjdou do karantény a budou muset rychle improvizovat s náplní on-line hodiny. Někdy seděla v lavicích jen polovina žáků, a pro ty druhé se musela zajistit on-line výuka. Dnes a denně učitelé řeší, že žáky bolí hlava, že nejsou motivováni k memorování velkého objemu dat, že zapomínají na domácí přípravu. Když se to vše začalo trochu stabilizovat, přišla do toho uprchlická krize. A opět byl vyvinut tlak na učitele. Do tříd přibyli ukrajinští žáci, což pro učitele znamenalo novou výzvu.

Dnešní pedagogové pracují s velkým množstvím proměnných a neznámých a není jim v podstatě poskytována významná reálná podpora. Neexistuje žádná podpora ve formě supervizí či psychosociální podpory. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky. Práce s lidmi a o lidech nikdy nemůže být o papíru, ale o reálné práci v terénu. Většina učitelů si svoji duševní nepohodu řeší po svém, tedy pokud vůbec. Jedni na sobě únavu a přetížení nepozorují, případně si je nepřipouští. Jiní se naopak dostávají na hranici svých fyzických i psychických sil. Proto je nezbytně nutné začít se vážně zabývat wellbeingem a to nejen pedagogů, ale i žáků. Dnes již víme, že dlouhé uzavření škol bylo velkou chybou, která si nese následky v podobě mnoha problémů. Pandemie ovlivnila nejen studijní výsledky žáků, jejich motivaci k učení a kvalitu vzdělávacích výsledků, ale rozevřela také pomyslné nůžky mezi výkonově silnějšími a slabšími žáky, ovlivnila jejich socializaci, prožitky a celkový wellbeing.

Cílem této práce je zmapovat dopad pandemie covid-19 na podoby náročného chování žáků druhého stupně dané školy a také identifikovat, zda se díky všem protipandemickým opatřením objevily ve škole nové podoby náročného chování. Chceme ale také nahlédnout na stav wellbeingu žáků a pedagogů školy, jelikož víme že na podoby náročného chování musíme vždy nahlížet komplexně. Pokud monitorujeme náročné chování, nemůžeme tak činit izolovaně, ale musíme se také zaměřit na jednotlivé faktory vstupující do celého procesu edukace. Těchto faktorů je mnoho, počínaje stylem jedincovy výchovy, způsobu, jakým jsou zajišťovány jeho životní potřeby, ale i to jaké je klima ve škole kterou navštěvuje, jaké klima panuje v jeho třídě, jaké klima je v pedagogickém soboru, a jak jsou zajišťovány podmínky pro práci učitelů. Současně záleží i na tom, jak má jedinec zajištěny podmínky pro učení, zda učitelé přicházejí do hodin s úsměvem a pozitivním přístupem, zda umí ocenit

práci a pokroky žáků. V neposlední řadě do hry vstupuje také styl řízení školy, zda vedení předává důležité informace efektivně, zda jedná se svými zaměstnanci narovinu, zda je v případě problémů podpoří apod. To vše jsou jednotlivé dílky puzzle, které když složíme dohromady teprve pak nám mohou pomoci při řešení aspektů náročného chování. Základem úspěchu je, aby všechny dílky optimálně fungovaly. Díky vědeckým poznatkům, především z oblasti neurovědy, víme, jak funguje lidský organismus a jaké následky na jeho fungování mohou mít náročné životní situace. Víme, jak stres či trauma ovlivňují lidský mozek, co to udělá s vyplavováním hormonů a jak jsou postiženy kognitivní funkce. V dnešní době máme k dispozici mnoho vědeckých poznatků o fungování lidského organismu, které bychom měli v edukačním procesu využívat.

1 Úvod do terminologie

1.1 Náročné chování

Dříve užívaný termín problémové chování je nyní spíše nahrazen termínem náročné chování. Tento název totiž mnohem lépe vyjadřuje skutečnost, že do diagnostiky chování vždy vstupuje subjektivní pohled, názor, zkušenosti, psychické i fyzické rozpoložení posuzujícího jedince. Náročné chování se dá definovat jako takové chování, které se nějak odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a narušuje či negativně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Náročné chování se většinou nějak liší od přijatých etických norem, kterými se daná společnost řídí. Tyto normy jsou pro všechny členy závazné a vyplývají z nich také určité požadavky na správné chování jedince. Podle Bendla (2011) se chování žáků ve škole řídí dvěma normami. První normou je školní řád, který je psanou normou a druhou normou, která je nepsaná, jsou slovní pokyny pedagogů a vedení školy. Od žáků se tedy očekává že budou vědomě dodržovat školní řád a pravidla.

Komplikace spojené s chováním dětí ve školním prostředí jsou zcela přirozené a reálné. Škola má především vzdělávat a na převýchovu dětí mnohdy nemá dost času. Na druhou stranu náročné chování ztěžuje proces výuky a také vztah učitelů ke svému povolání. Pocity selhávání, stres, vyčerpání u učitelů zvyšuje riziko zhoršení edukačního procesu. Nad řadou podob náročného chování můžeme jen mávnout rukou, ale mnohé jsou závažné a výrazně komplikují život nejen dítěti samotnému, ale i jeho rodičům, spolužákům i učitelům. Mertin, Krejčová a kol. (2013) uvádějí, že učitel se musí neustále rozhodovat, zda svou pozornost soustředí na ty, které není schopen změnit, nebo na ty, u kterých ovlivnění možné je. Snížení výskytu narušení pravidel chování ve školách pomohou naplnit společensky vysoké nároky na vzdělávání.

Musíme přiznat, že v současném edukačním prostředí se spíše pracuje se symptomy a velmi často se opomíjí příčiny a okolnosti vzniku náročného chování. Učitel má ze své pozice možnost dlouhodobého pozorování dítěte, má možnost vidět jeho výtvary, získává o něm náhodné informace od druhých dětí. Škola samozřejmě představuje jen jedno specifické prostředí, ve kterém se náročné chování projevuje, není tedy možné tyto projevy zobecnit. Nicméně, specifická školního prostředí a kladených požadavků, způsobuje, že se problémy

s chováním ve škole manifestují poměrně silně a rychle. Doma obvykle bývají potřeby dítěte lépe uspokojovány, jsou jednodušeji respektovány jeho odlišnosti a není tolik vystavováno konkurenci (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Mertin (1997) uvádí, že skoro každé dítě lze někdy přistihnout, jak nadává, posmívá se druhým, mluví bez dovolení, pere se, lže, či prostě nějak nedodrží stanovena pravidla. Normální součástí vývoje dítěte je i určitá míra výskytu náročného chování. Děti se musí naučit chovat podle určitých pravidel jak doma, tak i ve škole, a musí se naučit rozpoznat hranice přijatelnosti svého chování, které by neměly překročit. Zvláště ve škole přispívá dodržování pravidel k vytvoření efektivního prostředí pro vzdělávání.

Vážné podoby náročného chování nepříznivě ovlivňují edukační proces, vzdělávací výsledky dítěte, ale i jeho další uplatnění v životě. Mertin, Krejčová a kol. (2013) uvádějí, že výchovné problémy mohou výrazně zhoršit vztah dítěte ke škole, omezit jeho pocit bezpečí, ale současně i berou čas na učení ostatním žákům a učitelům. V případě problémů s chováním je vždy nutné nějak zareagovat. Někdy stačí jen předat informace, vést rozhovor, upozornit, vyzvat, domluvit, pokárat či výchovně zapůsobit na rodiče. Pouze u menší části identifikujeme takové problémy, které můžeme zvládnouti jen při zapojení dalších odborníků a forma pomoci se ukotví do individuálního výchovného plánu. Primárním účelem plánu je pomoci dítěti naplnit jeho vzdělávací potřeby a požadavky školy s pomocí určitých opatření, či za přispění odborníků.

Vágnerová (1997) uvádí, že náročné projevy dítěte lze rozdělit do tří základních kategorií. Jednu kategorii tvoří problémy v oblasti výkonu a školního prospěchu, druhou kategorií jsou problémy v oblasti projevů chování a poslední kategorií jsou problémy v citovém prožívání jedince.

Je třeba také vysvětlit rozdíl mezi náročným chováním a termínem poruchy chování. Při poruchách chování se má za to, že existují závažné a specifické projevy chování, které mají charakter nemoci a lze je tedy odlišit od mírnějších a běžných problémů s chováním, které jsou způsobeny nepatologickými příčinami (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Ze širokého spektra náročného chování se poruchy chování vyčlenily na základě klinické praxe a podstatný je jejich patologický stav. Jejich klasifikaci najdeme v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) a také v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch

(DSM). U některých jedinců se jedná o výraznější a trvalejší odchylky, které se projevují prakticky ve všech prostředích i činnostech.

1.2 Podoby nejčastějšího náročného chování ve školním prostředí

1.2.1 Šikana

Šikana je závažnou agresivní podobou náročného chování. Kolář (2011) udává, že je to chování se záměrem ublížit, ponížit, ohrožit, nebo zastrašit jiného jedince nebo skupinu. Bohužel je v našich životech všudypřítomné a může nás provázet i celý život. Podle Čapka (2014) mezi hlavní rysy patří úmysl ublížit, dále pak opakovanost a nepoměr sil mezi útočníkem a obětí. Kolář (2011) doplňuje, že je třeba mít stále na paměti, že práva jedince končí tam, kde začínají práva druhé osoby. Šikanování má za cíl získat psychologickou, společenskou či hmotnou výhodu nad jinými jedinci a k tomu se využívají hrozby, ponižování, výsměch nebo zastrašování. Šikanování lze identifikovat jak ve škole, tak mimo ni a může postihnout děti v jakémkoliv věku (Fontana, 1997). Čáp (In: Mertin, Krejčová a kol, 2013) uvádí, že šikana mezi žáky je komplikovaným jevem, který poškozuje jak oběti, tak i ostatní zúčastněné a po správném vyřešení případu šikany je nezbytně nutné podpořit nejen oběť a svědky, ale pracovat s celou třídou a nastavit nová pravidla. Podle psychologů lze identifikovat určité typy dětí, které se mohou snadněji stát obětí šikany. Například jsou to děti odlišné rasy, náboženství, inteligence, fyzických rysů či z jiného sociálního a ekonomického prostředí. Agresorem, útočníkem se většinou stane jedinec s odlišným stylem výchovy. Martínek (2009) uvádí, že agresory lze rozdělit do několika typů, a to na agresora hrubého (fyzického), jemného (kultivovaného), srandistu a agresora spouštějícího ekonomickou šikanu. Podle Koláře (2011) je velmi nebezpečná šikana psychická, která se velmi obtížně odhaluje, lze ji totiž jednoduše zaměnit za škádlení, což může vést k podcenění situace. Při škádlení se však očekává, že to bude legrace pro obě strany, pokud je patrné, že to ten druhý jako legraci nebere je správné s tím přestat a omluvit se. V případě šikany agresor chce druhému ublížit a má z toho radost (Kolář, 2011). Janošová (In: Kolář, 2011) doplňuje, že dívčí šikana se odehrává především v rámci jejich kamarádkých a blízkých vztahů a že šikanované dívky jsou často na agresorkách citově závislé a považují je za své blízké přítelkyně. Oproti tomu chlapci častěji šikanují jedince, kteří nepatří mezi jejich kamarády. Podle Koláře (2011) lze u dívek identifikovat především šikanu psychickou (tzv.

tradiční nepřímá šikana), zatímco u chlapců převažuje přímá, fyzická agrese (tzv. tradiční přímá šikana).

Vznik šikany má svá známá stadia a je nutné, aby se na ně co nejdříve přišlo. Kolář (2011) uvádí, že opravdová pomoc při řešení šikany vyžaduje, abychom viděli každý případ vícerozměrně, tedy zevnitř i zvenčí a postihli ho ze tří praktických hledisek, jež jsou: šikanování jako nemocné chování, šikanování jako závislost a šikanování jako porucha vztahů ve skupině.

Ve školním prostředí, v každé kmenové třídě se velmi rychle utvářejí obecně přijímané normy chování, které se později jen těžko mění. V nezdravě utvořené skupině, která postrádá obranyschopnost pak může skupina agresorů přebrat role vůdců a prosadit si své normy jako normy pro celou skupinu. Kolář (2011) uvádí, že právě to je ten důležitý bod zlomu a pokud k němu dojde ve třídě nastane situace silně navozující konformitu což znamená, že i ti jedinci, kteří by normálně nebyli ovlivnitelní se podřídí. Málokdo pak poplave proti proudu. Každá třída prochází svým vývojem a někdy se může ocitnout ve fázi, v níž jsou vztahy mezi žáky či v celé třídě ohroženy. Je důležité, aby byli učitelé vnímaví a uměli problematické vztahy ve třídě včas rozpoznat. Poté je nutné ihned začít pracovat s kolektivem a zaměřit se na nápravu vztahů a posilování pozitivního chování. Dobré vztahy lze vybudovat za předpokladu, že se budou žáci ve třídě cítit v bezpečí. Soudržnost, důvěra, tolerance a respekt jsou nejdůležitější stavební kameny pozitivního fungování třídy. Soudržnost lze vytvořit například společnými třídními zážitky. Základem důvěry je zdravá, otevřená komunikace mezi členy skupiny. Je důležité pracovat na komunikačních dovednostech žáků, na jejich umění naslouchat, nebát se vyjádřit svůj názor a respektovat názory druhých.

Každá škola zaměstnává metodika prevence, jehož úkolem je zajišťování vhodného preventivního programu. Primární prevence by měla probíhat jak v třídnických hodinách, tak i ve výuce. Třídní učitel by měl monitorovat vztahy ve třídě, protože hrají klíčovou roli v budování pozitivního třídního klimatu. Žáci by měli vědět co je a co není šikana a na koho se mají v případě podezření obrátit. Je potřeba, aby se žáci nebáli nahlásit nevhodné chování a měli k tomu vyhovující prostředky, jakými jsou například schránky důvěry.

Úspěšný boj proti ubližování slabším lze podle Koláře (2011) vést tím, že učíme děti, jak ony samy mohou předcházet šikanování. Velká část práce by se měla odvádět především při třídnických hodinách a naukových předmětech, jako například občanská výchova či rodinná výchova. Etická výchova dětí spočívá v tom, že jim vštěpujeme základní hodnoty, na nichž stojí naše společnost, přičemž osobní příklad pedagogů je naprosto imperativní. Současně je nezbytné, aby se všichni pedagogičtí pracovníci podíleli na rozvoji pozitivních vztahů mezi žáky, pracovali s třídními pravidly, ale i dynamikou třídního kolektivu. Respektující vztahy v rámci pedagogického sboru, ale i směrem k žákům školy a přijímání odlišností je určitě základním stavebním kamenem bezpečného prostředí školy. Říčan, Janošová (2010) uvádějí, že vzájemná solidarita pedagogů školy je základní podmínkou dobrého fungování školy. Dojde-li případně k šikaně, nesmírně totiž záleží na tom, zda se pedagog může spolehnout, že ho vedení školy podrží.

Pod šikanu spadá také kyberšikana. Jedná se o druh šikany, jehož cílem je někomu ublížit či ho zesměšnit za použití elektronických médií. Jedná se tedy o úmyslné a nepřátelské chování, které má opakující se ráz. Velmi často je oběť i útočník ze stejné školy. U kyberšikany zas tak docela neplatí pravidlo nerovnoměrného rozložení sil mezi agresorem a obětí, tak jak je tomu u šikany klasické. U kyberšikany může být útočník sociálně i fyzicky slabší než oběť. Jeho výhodou je totiž anonymita, kterou mu internet zajišťuje (Černá In: Ševčíková a kol., 2014). Oběti šikany se od klasické šikany příliš neliší a často jimi bývají jedinci, kteří internet používají často a ve velké míře na něm zveřejňují své osobní údaje, čímž nahrávají agresorům k jejich zranění. Kolář (2011) upozorňuje, že kyberšikana a tzv. tradiční nepřímá šikana mají stejné charakteristiky, tedy že způsobují psychické rány, které nejsou vidět. Podstata je tedy stejná, rozdíl je ve dvou faktorech. Tradiční nepřímá šikana se děje v přímém osobním kontaktu, zatímco kyberšikana ve virtuálním světě. Dále je rozdíl v tom, že kyberšikana užívá mnohem účinnější zbraně, čímž je internet, svou oběť tak agresor může před obrovským publikem pronásledovat kdykoliv a kdekoliv (Kolář, 2011).

Pro dnešní mladé lidi jsou technologie nezbytnou součástí jejich identity. Častý pobyt online je pro ně naprosto přirozený a umožňuje jim komunikovat s lidmi z celého světa. Na internetu se mohou prezentovat, jak chtějí, mohou být kým chtějí. Mladí lidé jsou nejvíce ohroženi pobytem na internetu v období adolescence, jelikož si v tomto věku utvářejí svou

identitu, učí se experimentovat s různými rolemi, touží někam patřit a být přijímáni (Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, 2013). Anonymita, kterou internet umožňuje může vést k online disinhibici, což znamená ztrátu zábrán v komunikaci, kdy se jedinec projevuje jinak, než by si dovolil v reálném světě. Častým důvodem ke kyberšikaně je odplata nebo přesvědčení, že se jedná jen o pouhý žert. Agresoři si většinou neuvědomují, jakou újmu, či bolest mohou své oběti způsobit, jelikož své jednání považují jen za jakési vrstevnické škádlení (Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, 2013).

Kyberšikana se obvykle děje mimo půdu školy, ale většinou má vliv na chování dítěte ve škole. Pokud se dítě samo nesvěří, že je šikanováno, je důležité všimnout si změn v jeho chování. Měli bychom si například všimnout změn v jedincově užívání mobilu či počítače, případně i změn v jeho chování při čtení zpráv nebo e-mailů. U jedince můžeme evidovat i změnu v chování, mohou se u něj vyskytovat častější změny nálad, vyhýbání se kontaktu s lidmi, zhoršení známek ve škole či narůstající somatizace (Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, 2013). V odhalování šikany jsou často klíčoví spolužáci oběti, kteří na nevhodné chování upozorní, či samotní rodiče, kteří pravidelně kontrolují sociální sítě svého potomka. V některých případech se i sama oběť svěří důvěryhodnému pedagogovi nebo svému rodiči. Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel (2013) uvádějí, že oběťmi kyberšikany jsou většinou jedinci, kteří postrádají dostatečné informace o bezpečném používání internetu nebo jedinci s psychologickými problémy, které jim znesnadňují úspěšné začlenění do vrstevnické skupiny, nebo z nich dělají snadné terče pro agresory. Kyberšikanu ve škole zpravidla řeší metodik prevence, výchovný poradce, nebo psycholog spolu s třídním učitelem. Policie musí být vyrozuměna pokaždé, když má jednání útočnicka povahu trestného činu (Říčan, Janošová, 2010).

V prevenci kyberšikany je důležitá prevence ve škole, která by ovšem měla navazovat na prevenci v rodině. U dětí je třeba zvyšovat povědomí o bezpečném používání internetu, aby si uvědomily, proč a jak si mají chránit své soukromí. Je užitečné, aby chápaly, že nesmí všem informacím na internetu přehnaně důvěřovat, že musí být obezřetní vůči kontaktům, které přes internet navážou, a že je správné se s jakýmkoliv podezřením svěřit dospělé osobě (Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, 2013). Žáci by měli určitě vědět, jak vlastně kyberšikana vypadá a jaké důsledky může mít. Je potřeba, aby uměli rozlišit, jaké

chování je ještě tolerováno. Zvyšování povědomí o kyberšikaně na školách může být uskutečňováno formou přednášek, odkazů na zdroje či pravidelným zasíláním informačních letáků. Žáci by měli také vědět, že mají právo se na někoho ve škole obrátit, i když kyberšikana neprobíhá na půdě školy.

1.2.2 Záškoláctví

Záškoláctví patří mezi závažné problémy, neboť zvyšuje pravděpodobnost školní neúspěšnosti a následně komplikuje i uplatnění v dalším životě dětí, včetně uplatnění na trhu práce. Kyriacou (2005) uvádí, že záškoláctvím trpí nejen konkrétní jedinec, ale i celá společnost, jelikož důsledkem záškoláctví jsou zhoršené studijní výsledky žáků, a tím i horší uplatnění v životě. Míru záškoláctví lze tedy považovat za indikátor správné funkce vzdělávacího systému. Pokud mají žáci pocit, že chodit do školy nemá smysl, pak bychom se měli zamyslet nad způsoby, jak to změnit.

Záškoláctvím rozumíme záměrnou absenci ve výuce (Čáp In: Mertin, Krejčová a kol., 2013; Martínek, 2009; Kyriacou 2005). Je důležité rozdělit záškoláctví do dvou základních skupin, a to na záškoláctví plánované a neplánované. U neplánovaného se jedná o impulzivní rozhodnutí jedince do školy nejít nebo z ní během dne odejít (Kyriacou, 2005). Důvodem může být snaha vyhnout se nepříjemné situaci, například testu, či zkoušení. Jedinec si málokdy předem uvědomí důsledky svého jednání. Plánované, často také označováno jako skryté, záškoláctví je většinou vědomě rodiči podporováno a omlouváno (Kyriacou, 2005). Většinou se jedná o rodiče, kteří sami moc školní docházku nepodporují, či mají svůj názor na kvalitu výuky v dané škole. Vědomé záškoláctví je často účelově zaměřeno, například když se dítě snaží vyhnout těžkému testu či zkoušení. Dítě buď před svými rodiči sehraje scénku na nemoc, či otevřeně požádá o omluvení ze školy, aby si například nezkazilo známku na vysvědčení. Existují žáci, kteří dokáží věrohodně přesvědčit své rodiče, že jim je špatně a nemohou jít do školy. Některým rodičům stačí k napsání omluvenky jen to, že dítě prohlásí, že mu není dobře (Kyriacou, 2005). Dalším příkladem může být jedinec, který ve škole selhává, není schopen dostát vysokým nárokům, v důsledku toho má nízké sebevědomí, nezažívá pocit úspěchu a objeví se u něj zvýšená nemocnost. Dítě začne vědomě zveličovat jakýkoliv zdravotní problém, jen aby do školy nemuselo.

Velkým problémem může také být tzv. skryté záškoláctví. Jedná se o situaci, kdy rodiče svým dětem vědomě omlouvají neopodstatněné absence. Skryté záškoláctví můžeme často identifikovat u sociálně znevýhodněných jedinců (Macková a tým autorů, 2020). U nich lze, oproti ostatním dětem, zaznamenat vyšší počet absencí, což výrazně snižuje jejich šanci na úspěch. Na problematiku záškoláctví u sociálně znevýhodněných žáků lze popsat dva nejčastější pohledy. Organizace Člověk v tísni (2013) uvádí, že příčinou problému může být buď hodnotové nastavení rodiny, které žáka nepodporuje a nestimuluje ke vzdělávání, nebo může být problém v nedokonalém nastavení systému, čímž se rozumí především nedostatečná podpora školy či zohledňování sociálního znevýhodnění žáků, případně i příliš silné nároky kladené na rodiče. Ze zkušenosti organizace vyplývá, že většinou nemá smysl hledat viníka, ale je třeba nastavit vstřícnou a vytrvalou snahu školy a dalších institucí zajistit jedinci možnost zažít ve škole úspěch, nastartovat jeho vnitřní motivaci a zároveň velmi úzce spolupracovat s rodiči žáka. Je třeba si uvědomit, že rodiče potřebují nejen podat pomocnou ruku, ale potřebují mít i jasně daná a vymáhatelná pravidla včetně sankcí (Člověk v tísni, 2013). Jak uvádí Macková a tým autorů (2020) vytvoření funkční spolupráce a vztahu důvěry mezi školou a rodiči je náročný, a především dlouhodobý úkol.

Martínek (2009, s.116) uvádí, že *„příčiny záškoláctví lze rozdělit do tří skupin: vliv rodinného prostředí, negativní vztah ke škole, vliv party, způsob trávení volného času“*. Mnohdy je záškoláctví jednou z hlavních podmínek přijetí do party, a pobyt ve škole je pak nahrazován časem stráveným s partou. Dítě, které nemá ke své rodině vybudované pevné vazby více tíhne ke trávení času s partou kamarádů. Party si tvoří vlastní systém hodnot, mohou vykazovat asociální chování a podporovat své členy k záškoláctví. Podle Martínka (2009) má kriminalita dětí a mládeže mnohdy své kořeny právě v záškoláctví.

Negativní vztah ke škole, jako další důvod k záškoláctví, může mít své kořeny již v počátku školní docházky. Pokud dítě nastoupilo nezralé, může mít problémy se zvládnutím nároků školy či odloučením od rodičů, což může zapříčinit, že se stane outsiderem třídy (Martínek, 2009). Špatné přizpůsobení školnímu režimu v sobě většinou nese neochotu podřídit se ostatním, neschopnost snášet omezení nebo nerespektování autority. Odpor ke škole mohou však mít i děti s mimořádným nadáním, které nejsou ve škole dostatečně rozvíjeny. Martínek (2009) uvádí, že negativní školní zážitky, které žáky provázejí, se mohou promítnout i do

sociálních vztahů a mohou zhoršit žákovo postavení v kolektivu. Negativní vztah ke škole může být způsoben i nižší úrovní rozumových schopností žáka či specifickou vývojovou poruchou učení.

Martínek (2009) uvádí, že záškoláctví může být zapříčiněno také vlivem rodinného prostředí. Od nejranějšího dětství má rodina výrazný podíl na utváření osobnosti dítěte. Způsob výchovy je ovlivněn řadou faktorů od sociálního postavení rodičů po jejich vzdělání, věk či způsob soužití. Nejednotnost výchovného působení či nepravidelná kontrola školních výsledků dítěte dávají prostor k manipulaci a únikům.

Učitelům se doporučuje pracovat na úspěšné prevenci záškoláctví. Jedním z důležitých kroků je včas a pravidelně seznamovat rodiče žáků se školním řádem, a to především s pravidly omlouvání absencí žáků a s důsledky nedodržování těchto pravidel (Macková a tým autorů, 2020). Pravidla musí být pro rodiče jasná, a mezi rodiči a školou je nutné nastavit správnou komunikaci založenou na vzájemné důvěře a respektu. Společná práce rodičů a školy je klíčová k nastartování pozitivních změn v přístupu ke vzdělávání a podílí se i na zvýšení školní úspěšnosti jedince. Macková a tým autorů (2020) doporučují důkladně rodiče seznámit s pravidly, vnímat rodiče jako partnera bez předsudků a hodnocení, posílit komunikaci s rodinou, ale také restriktce vyvážit vstřícnými kroky a nastavit takové podmínky, aby dítě mohlo ve škole zažít úspěch.

1.2.3 Agrese

Agresi lze definovat jako záměrné ubližování. Je to chování, které většinou způsobuje negativní důsledky. Má za následek ublížení, zranění i způsobení fyzické bolesti druhému. Důležitým faktorem je cílevědomost. Je to tedy chování cíleně zaměřené na ublížení. Chování, kterým poškodíme jinou osobu svojí neopatrností není považováno za agresi. Vágnerová (1997) definuje agresi jako násilný způsob dosahování cíle. Agresivní chování je ve svém původu přirozenou součástí lidského chování. Vede k uspokojení našich potřeb a dosažení kýžených cílů. Pokud však naše chování směřuje k druhé osobě s cílem poškodit ji či způsobit negativní důsledky, pak je to agrese. Agrese je způsob chování. Říčan (1995) říká, že agrese je naučená, člověk se tak naučil jednat, protože se mu to vyplácí a dosáhne tak požadovaného cíle. Naproti tomu pojem agresivita označuje způsob vyjadřování,

projevování se a chování se agresivně v různých typech situací. Agresivita patří k rysům osobnosti.

Agrese může mít různé podoby ale i příčiny. Dá se rozdělit na fyzickou a verbální, či přímou a nepřímou. Například typickou podobou agrese je jedinec, který tyranizuje, obtěžuje či šikanuje druhé. V agresi pozorujeme nerovnost sil tyranizátora a jeho oběti. Ve školním prostředí se můžeme s agresí setkat při šikanování. Pokud budou vztahy ve třídě, pokrouceny, pak i ty nejlepší děti, které jsou správně a morálně vedeny, jsou ohroženy, že budou v rámci této nezdravé skupiny svedeny k přijetí destruktivních přístupů agresorů (Kolář, 2011).

Často se za příčinu agrese považuje frustrace. Existence frustrace, vždy vede k nějaké formě agrese a agresi vždy předchází frustrace. Protipólem názoru, že zdrojem agrese jsou vrozené předpoklady je názor, že agrese je naučeným sociálním chováním (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019). Agresivní chování nám v tomto případě zajistí získání toho co chceme. Známé Bandurovy experimenty (In: Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019) potvrdily, že významným zdrojem v naučené agresi je učení se od dospělých, jedná se o tzv. observační učení. Dítě vidí, jak dospělý jedná, vidí výsledky takového jednání a přejímá to. Takový vzorec chování se dítěti kóduje do paměti a později ho dítě využije naskytne-li se k tomu vhodná příležitost (Výrost, Slaměník 2008). Důležitou úlohu při učení se agresi jsou důsledky. Pokud je jedinec, kterého dítě pozoruje a od kterého se učí za své agresivní chování potrestán, dítě se pak může bát naučit se takové chování používat. Podle Bandury (In: Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019) je agresivní chování motivované různými negativními zkušenostmi, ke kterým patří frustrace, bolest a útok. Kolář (2011) uvádí, že je zarážející, že agresori většinou nemají žádné vědomé pocity viny, že se netrápí tím, že někomu ublížili, a naopak následný trest vnímají jako křivdu. Těmto jedincům chybí jakýkoliv náhled na nemorálnost jejich jednání a vykazují výraznou sebestřednou a sobeckou orientaci.

Agresi jako komplexní chování řídí určitá oblast mozku. Není to tedy jen jeden bod, ale celá oblast mozku. V poslední době se také často zmiňuje spojitost mezi serotoninem a určitými aspekty agrese. Agresivní jedinec má také zvýšenou aktivační úroveň, tedy tlak a potřebu něco dělat. Také vlivy prostředí jako je hluk, vysoké teploty, námaha, rychlé tempo můžou

provokovat agresi. Sociální prostředí významně ovlivňuje výskyt a podobu agresivního chování (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019). Týká se to jak velkého společenství, ve kterém jedinec žije, tak i menších sociálních skupin, jichž je členem. Jedincovo chování je odrazem života prostředí, které ho obklopuje, norem a způsobů chování lidí, zvyků. Domácí násilné prostředí, agrese zažívaná mimo domov, například v partě kamarádů, či ve škole významně ovlivní jedincovo chování. Fenomémem poslední doby je také vliv mediálního násilí na výskyt agrese u mládeže. Výzkumy jednoznačně potvrzují výrazný dopad mediálního násilí na negativní projevy chování lidí. Média slouží jako návod a zdroj nápodoby pro agresivní chování, také vytvářejí hostilní vnitřní naladění jedince a snižují jeho senzitivitu vůči násilí v reálném životě. Média produkují mnohem více násilí, než tomu tak je v reálném světě. Zde můžeme opět zmínit Bandurovy výzkumy, které poukázaly na to, že pokud pozorujeme agresivní chování a jeho důsledky, máme tendenci je napodobovat. Novou výzvou se tedy stávají technologie a jejich vliv na chování jedince i celé společnosti. Přínos sociálních sítí, ale zároveň jejich vliv na změnu komunikace v rodinách je enormní (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

Podle Koláře (2011) lze až u jedince staršího osmnácti let očekávat, že se jeho sebestřednost oslabí, že začne brát v úvahu očekávání druhých a bude se jim snažit vyhovět. Jedinec se tedy začne chovat tak, aby naplnil očekávání blízkých lidí, jelikož chce být v jejich očích dobrým člověkem.

1.3 Aspekty možnosti řešení náročného chování

Nejdůležitějším aspektem při práci se žáky s náročným chováním je pochopení důvodu pro jejich chování. Náročné chování ovlivňuje především lidi kolem, a proto se často soustředíme jen na to, jak toto chování zastavit, namísto abychom se podívali na kořeny původu takového chování. Pokud to neuděláme ztratíme tím možnost takovému jedinci pomoci. Mertin (2013) uvádí, že pokud se podíváme na důvody žákova chování hodně do hloubky, můžeme je tím tak správně pochopit a nabídnout potřebnou podporu, namísto abychom ihned sáhli k zavedení postihu. Faktory, které ovlivňují žákovo náročné chování musí být prvořadě učeny, pokud jsou zde nějaké zdravotní či fyzické překážky, které mohou ovlivňovat jeho každodenní kontakt se společností (Mertin, Krejčová, 2012; ČŠI, 2021). Například žák, který bude mít oslabený sluch, může být ve svém chování hlučnější a může

vyhledávat silnější stimuly k tomu, aby je svými smysly vůbec zaznamenal. Dalším příkladem může být žák, který má problémy v komunikační rovině. Pokud má oslabenou pragmatickou či foneticko-fonologickou stránku jazyka, může se cítit extrémně frustrován v případech, kdy se chce plně vyjádřit. Tato frustrace se může odrážet v chování. Různé styly výchovy se také mohou podílet na chování dítěte mimo domácí prostředí. Je tedy velmi důležité, aby mezi aktéry vzdělávání a rodinou vzniklo propojení, které by nám mohlo dopomoci k odkrytí příčin náročného chování. V lidských skupinách je základem života a přežití kooperace.

Cílem edukačního procesu je co nejvíce naučit a maximálně vzdělávat, zaměření je tedy na budoucnost dítěte a jeho maximální rozvoj a pokroky. Úkol není rozhodně splněn tím, že se příslušná partie výchovy „odučí“ nebo tím, že dítě dosáhne kalendářního věku, kdy se předpokládá že má osvojené potřebné kompetence (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Mertin, Krejčová a kol. (2013) se domnívají, že trestání není cílem ani vhodným výchovným prostředkem působení na dítě ve škole či doma. Problém v přístupu k některým projevům náročného chování může být založen právě na chybném předpokladu, že by dítě již mělo vědět a mělo umět. Ve skutečnosti není nic tak ošidného jako kalendářní věk, automaticky předpokládáme, že dítě daného věku umí splnit všechny požadavky spojené se školní výukou, ale málokteré dítě se vyvíjí ve všech oblastech rovnoměrně (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Často se mluví o tom, že dítě musí být zodpovědné za své činy, a tím že do jeho života zasáhneme výchovnými prostředky vypěstujeme u něj smysl pro odpovědnost. Zatímco u dospělých Mertin, Krejčová a kol. (2013) případné tresty nezpochybňují, tak u dětí podle nich postrádají smysl, protože trest nic nevytváří, neposiluje pozitivní chování, neučí novému chování. Koukolík (2022) definuje trestání jako nákladné chování cílené na ty, kdo nějak škodí nebo narušují sociální normy, smyslem trestu je odstrašení. Trestání má i svou neuronovou síť, která se podle okolností chová poněkud jinak u žen a u mužů, přičemž ženy bývají soucitnější.

Základem pomoci jedinci s náročným chováním je podpora a pomoc. Jde o to, aby dítě získalo konkrétní kompetenci, aby se samo dokázalo správně rozhodovat a převzalo zodpovědnost. My mu k tomu jen vytváříme adekvátní prostor a jsme připraveni zasáhnout, když problém či neúspěch přesáhne únosnou míru. Žákovi můžeme navrhnout rozmanité

způsoby řešení, ale musíme ho systematicky vést, aby řešení postupně nacházel sám. Samozřejmě, že vždy vycházíme z reálných možností žáka a jeho rodiny. Cíle je potřeba zvolit motivační a splnitelné.

Při řešení náročného chování musíme nejdříve poznat příčiny problémů a poté volíme specifickou intervenci. Intervenční postupy jsou dány potřebami klienta. Mertin, Krejčová a kol. (2013) při intervenci doporučují uplatnit pravidlo minimální akce, což znamená nejdříve použít ten nejmírnější a nejméně rušivý prostředek, který v dané chvíli pomůže žákovi či třídě k návratu ke spolupracujícímu chování. Pokud jednoduchý způsob nefunguje jsou pak k dispozici i jiná, komplexnější opatření. Při řešení přestupků Mertin, Krejčová a kol. (2013) doporučují využívat například třístupňový model, který upravili podle Burden (In: Mertin, Krejčová a kol., 2013). V nejnižším stupni reagujeme dle situace ve výuce, většinou se jedná o udržení žákovy pozornosti ve výuce a při plnění úkolů. Doporučuje se například odstranit rušivé předměty, přesměrovat chování, změnit průběh hodiny, modifikovat prostředí třídy, pomoci žákovi překonat překážku, poskytnout vodítko k určité činnosti, posílit přijatelné chování, podpořit žákovi jistoty, umožnit krátkou aktivitu podporující seberegulaci apod. Ve druhém stupni již reagujeme mírnějšími reakcemi, a to neverbálními či verbálními. Mezi neverbální reakce patří například postavení se blíže k lavici žáka, nebo se ho můžeme lehce dotknout na rameni či paži, pokud víme že to snáší, a tím mu dát signál, že víme a vnímáme co právě dělá, také lze použít neverbální signály jako je pohled či gesto a dobře funguje i to, když učitel na chvíli během výkladu ztichne. Učitel ale musí být ve svých neverbálních signálech konzistentní, aby si na ně mohli žáci zvyknout. Mezi verbální reakce můžeme zařadit například použití humoru ale pozor na výsměch či ironii. Také se osvědčuje užití pozitivního vyjádření, připomenutí pravidel třídy, dát žákovi možnost volby či vznést dotaz typu: „Co bys dělal?“. Jako poslední, třetí stupeň využíváme již reakce výraznější, které jsou cílené na snížení nežádoucího chování. Sem můžeme zařadit změnu zasedacího pořádku, osobně se setkat se žákem a ve stavu klidu provést reflexi jeho chování, kontaktovat rodiče žáka, oslovit školní poradenské pracoviště apod. (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Pomoc dětem s náročným chováním vyžaduje pochopení, proč nějaké své situace nezvládají. Jedním z principů pomoci jedinci s náročným chováním je využití modelu kolaborativního řešení problému (z anglického collaborative problem solving, CPS). Přístup CPS byl vyvinut

ve Všeobecné nemocnici v Massachusetts na psychiatrické klinice a je prokázáno, že snižuje náročné chování, učí děti dovednostem, které jim chybí a buduje vztahy s dospělými v jejich životě (Ablon, 2018). Tento princip pomoci stojí na poznání, že jedinci s náročným chováním jsou často nepochopeni a systém odměn a trestů se u nich většinou míjí účinkem, nebo naopak vše ještě zhorší (Ablon, 2018). Vychází z toho, že každé dítě se chce chovat dobře, nepostrádá tedy vůli, ale znalosti a dovednosti, jak se správně chovat. Práce s jedincem s využitím principu kolaborativního řešení problému pomůže snížit výskyt jeho náročného chování (Ablon, 2018). Jedince naučí chybějícím dovednostem, které využije při správném řešení svých problémových situací. Jedná se například o dovednost přizpůsobit se a dokázat tolerovat svou frustraci. Model kolaborativního řešení problému je založen na několika krocích, kterými při práci s jedincem musíme projít. Prvním krokem je identifikovat problém, poté se tento problém velmi zevrubně prozkoumá, abychom ho co nejvíce pochopili. V dalším kroku se identifikuje, proč to problém je, proč někomu může vadit, či proč je dané chování ve společnosti nepřijatelné. Pak se navrhnou hypotézy řešení, zváží se jejich proveditelnost, nevýhody a účinek na řešení. Poté se jedincem vybere nejvhodnější způsob řešení a určí se, kdo bude dodržování plánu kontrolovat. (Ablon, 2018). Pomoc dětem s náročným chováním podle Ablona (2018) vyžaduje především pochopení, proč bojují. Přístup k řešení problémů vychází rozpoznání, že děti s náročným chováním se již hodně snaží, nechybí jim vůle chovat se slušně, ale chybí jim schopnosti chovat se slušně. Funkční analýza chování (z anglického functional behavioral assessment) je dalším možným přístupem, který lze využít při řešení náročného chování. Jedná se o diagnosticko-intervenční model postupu pro práci se žáky s náročným chováním. Funkční analýza chování (FACH) v sobě zahrnuje principy, postupy a nástroje diagnostického přístupu pro určování funkce chování žáka, využívaného při poskytování víceúrovňové podpory chování v rámci modelu pozitivní podpory chování žáků (ČŠI, 2021; Mertin, 2013). Mertin, Krejčová (2012) uvádějí, že základem této metody je funkčně behaviorálně-analytický přístup vycházející z předpokladu, že lidské chování má vždy svoji funkci, a že lidé mají nějaký svůj motiv či účel nějak jednat. Jedinec svým chováním chce buď něco získat, něčemu se vyhnout, případně něco nepříjemného zastavit (Mertin, 2013). Hlavním cílem je shromáždit všechna data o chování žáka, ta poté zanalyzovat za účelem vytvoření hypotéz o funkci jedincova chování, tedy o tom, co dané chování jedinci přináší, jaké jsou okolnosti jeho vzniku a jak

na toto chování reaguje jedincovo okolí (Mertin, Krejčová 2012; ČSI, 2021). Získané konkrétní informace nám umožní připravit intervenci tzv. „ušitou na míru“. Odborníci, kteří využívají tuto metodu se musí oprostít od veškerých osobních předsudků, předpokladů, domněnek apod. a musí se zaměřit pouze na situaci dítěte. V tomto modelu se také postupuje v několika na sebe navazujících krocích. Prvním krokem je popis konkrétního náročného chování, dále je nutné o tomto chování získat co nejvíce informací. Získané informace se poté zanalyzují, porovnají a vytvoří se hypotézy o účelu jedincova chování. V dalším kroku se navrhne plán intervence a jeho provádění, stanoví se kdo a jak bude monitorovat a vyhodnocovat jedincovy pokroky (Mertin, Krejčová, 2012; ČSI 2021). Podle Mertina (2013) cílem metody FACH je vytvořit takové změny prostředí a reakce druhých, aby došlo k eliminaci nevhodného chování, či omezení jeho negativních projevů ve vztahu k jedinci samému, tak i k jeho okolí.

V přístupu k náročnému chování lze také podle České školní inspekce (2021) využít pozitivní podporu chování dětí tzv. PBIS (z anglického Positive Behavioral Intervention and Supports). Jak uvádějí Hečková, Kubíčková (2021) jedná se o výzkumně ověřený přístup k výběru a použití preventivních a intervenčních postupů v oblasti chování dětí, který vznikl v USA. Koncept PBIS vychází ze zjištění behaviorálních psychologů, že žáci se v každý okamžik vlastně chovají tak, jak nejlépe mohou. Bohužel v tom, aby se chovali lépe jim často brání dva okruhy limitů a těmi jsou: aktuální úroveň jejich emočních a sociálních dovedností a kvalita prostředí. Koncept vychází z toho, že chování žáků je naučenou reakcí na podněty z prostředí, a proto tedy lze úpravou prostředí a systematickým upevňováním vhodného chování dosáhnout adekvátního chování žáků ve škole. Klíčové je nemít školu plnou zákazů a příkazů, ale je nutné podpořit zavedení srozumitelného očekávaného chování jak od žáků, tak od pedagogů a vytvořit předvídatelné, pozitivní a bezpečné prostředí. Důležité je žáky chválit a mnohem častěji je upozorňovat na vhodné chování, než na nevhodné chování (Hečková, Kubíčková, 2021; ČŠI, 2021).

Do nástrojů řešení náročného chování spadají i kázeňská opatření. Dospělí jedinec, který poruší společenské normy dostane nějakou sankci. Ve škole se nezletilí jedinci musí chovat podle školního řádu a platné školské legislativy. Školský systém v České republice vychází ze Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, tzv. školský zákon. Žákovi lze uložit kázeňská opatření, podle §17, odst. 3, Vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Těmi jsou napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy. Jako vyšší kázeňský stupeň pak lze využít sníženou známku z chování (dvojku nebo trojku). Nejzávažnějším kázeňským opatřením je vyloučení a podmíněné vyloučení žáka ze školy, které lze uložit dle § 31, Zákona 561/2004 Sb., pouze však jen žákům s ukončenou povinou školní docházkou.

Zdrojem pomoci při řešení náročného chování mohou být i pomáhající organizace. Mezi ně patří například středisko výchovné péče, pedagogicko-psychologická poradna, orgán sociálně-právní ochrany dětí, Policie ČR, Linka bezpečí, neziskové organizace poskytující různorodé programy zaměřené na snižování náročného chování ve škole, např. projekt Minimalizace šikany. V neposlední řadě v minimalizaci podob náročného chování hrají důležitou roli preventivní programy, které škola dle své potřeby organizuje.

2 Faktory ovlivňující vznik náročného chování

2.1 Faktory spojené se školou

2.1.1 Fungování lidského mozku v edukačním procesu

Vytvoření pozitivní motivace k učení je klíčem k úspěchu. Pokud je žák pozitivně naladěný, má také jeho CNS lepší přístup k uchování informací, jeho myšlení a paměť dobře kooperují a žák si tak dané učivo mnohem jednodušeji zapamatuje. Pokud se však žák cítí ve stresu, či ohrožení, například je jeho učitel přísný, žák se bojí testu či zkoušení, a tím nemá kladný vztah k danému předmětu či pedagogovi, tak jakékoliv informace získané v procesu učení nejsou vůbec zpracovány či uloženy. Vlivem strachu či stresu limbický systém odpojí funkce mozkové kůry, která má funkci myšlení a zapamatování (van der Kolk, 2021; Perry, Szalavitz, 2016). Kolář (2021) dodává, že stresovou reakci můžou vyvolat i stresující myšlenky a představy. Někteří jedinci se opakovaně uvádějí do stresové reakce tím, že vzpomínají na prožité stresující události, nebo si představují možné nepříjemnosti, které mohou nastat v budoucnu.

Koukolík (2022) upozorňuje, že stavbu a funkci mozku ovlivňují proměny zevního prostředí a nejvýrazněji je tomu v senzitivních periodách, kdy například díky chladnému, chaotickému a nepředvídatelnému prostředí může být poškozen citový a sociální život dítěte. Vývoj mozku dítěte může v prenatálním období ovlivnit i matčina deprese či stres, jelikož tyto stavy vylučují do krve velké množství stresových hormonů. Poškozený vývoj oblastí mozku znamená odchýlnou funkci paměti, emotivity a systému odměny. Velmi záleží na době postižení, zda je dítě poškozeno v raném dětství, předškolním věku, školním věku nebo v průběhu adolescence. Koukolík (2022) uvádí, že v mozku dvouletého dítěte je 86 miliard nervových buněk a nespočet synapsí, které se neustále staví, zanikají, dostavují a přestavují, až dosáhnou zhruba 100 trilionů. Před narozením se buduje naše mozková kůra a každé poškození jakékoliv z těchto vrstev má vážné důsledky. Poškození má totiž za následek vytvoření a přežívání neuronů, které se podílí na stavbě odchýlných obvodů v mozku, výsledkem jsou neurotická a psychiatrická onemocnění. Podle Koukolíka (2022) nese ještě nenarozený mozek řadu genových sekvencí a potkají-li se pak tyto geny v průběhu života s vyvolávajícími příčinami prostředí, většinou propukne vlastní onemocnění.

Van der Kolk (2021) uvádí, že nejdůležitějším úkolem našeho mozku je zajistit přežití, a to i za těch nejhorších podmínek, vše ostatní je vedlejší. Lidský mozek se vyvíjí zdola nahoru od vnitřních struktur k těm povrchovým. Můžeme jej zjednodušeně rozdělit do tří vývojově a funkčně odlišných částí, které se vyvíjeli postupně evolucí. Nejstarší část mozku tvoří mozkový kmen. V literatuře je někdy také nazýván jako mozek plazi, jelikož se vyvinul s prvními plazi někdy před 500 miliony let. Tuto část mozku nemůžeme vědomě ovládat, řídí všechny důležité funkce nezbytné pro přežití (např. dýchání nebo srdeční tep), spouští se zcela automaticky, a je zodpovědná za naše nejprimitivnější, instinktivní reakce na hrozící nebezpečí. Mezi ně patří především útok, útěk a strnutí. Van der Kolk (2021) upozorňuje, že pokud se v mozku zapne poplašný systém, tak se právě v této nejstarší části mozku spouštějí předem naprogramované plány úniku. Znamená to, že když jsme v nebezpečí a musíme jednat rychle, abychom si zachránili život, tak se nám aktivuje plazi mozek a připraví naše tělo k akci tím, že vyplaví stresové hormony. V okamžiku, kdy vývojově nejstarší část mozku převezme kontrolu, částečně vypne naši vědomou mysl, náš vyšší mozek, a nutí tělo bojovat, utéct, ukrýt se nebo ztuhnout. Dojde ke znemožnění normálně reagovat (van der Kolk, 2021).

Další strukturou, která se vyvinula v průběhu evoluce je limbický systém, který je vývojově mladší než mozkový kmen. Říká se mu někdy savčí mozek, emocionální mozek či mozek emoční. Vyvinul se z čichových laloků prvních savců zhruba před 200 miliony let. Obsahuje amygdalu (zodpovědná za emoční chování) a hypothalamus a jeho hlavní funkce souvisejí s emocemi, učením a dává nám schopnost navazovat a udržovat vztahy. Tato část mozku se rozvíjí brzy po narození a reguluje naši motivaci a emoce spojené s podněty z okolí (van der Kolk, 2021). Limbický systém nám všechny vjemy kategorizuje na žádoucí nebo nežádoucí. Projevuje se v podobě impulzivního chování a silných emočních projevů (např. radost či vztek). Velmi zajímavé však je, že limbický systém nedokáže pracovat s představou času a absolutně nedokáže aplikovat logiku. Znamená to tedy, že minulost či přítomnost je pro tuto část mozku to samé. Tím se dá vysvětlit to, proč jsou lidé, kteří zažili nějaké trauma jakoby uvízní v čase (Perry, Szalavitz, 2016). Je to proto, že neuronové spoje v této části mozku, jsou pod vlivem dřívějšího stresu stále spojené a stejně se aktivují, jako když došlo k traumatu. Uvíznutí v této části mozku je celkem problematické, protože toto není místo, kde by se mělo něco dlouhodobě uchovávat. Následkem je to, že je mozek přetížen, a k tomu,

aby zachoval přirozené funkce spojené s emocionálním fungováním musí náročněji a déle pracovat, což vede k rozvoji symptomů spojených s traumatickým stresem (van der Kolk, 2021). Tento stres ovlivňuje jak naše kognitivní procesy, tak i emocionální prožívání, naše chování i naše tělesné funkce. Jak uvádí Prekopová (2009) v limbickém systému se rozhoduje, zda se člověk cítí dobře, či ne, tady se také uchovávají vzpomínky vyvolávající určitou událost a impulzy, které je spouštějí, zde se uchovávají nasbírané zkušenosti z raného dětství, jenž se stávají vzorci chování a mají zásadní význam při vzniku emocionální inteligence a základních postojů jedince.

Nejmladší částí mozku je mozková kůra, neokortex (šedá kůra mozková). Van der Kolk (2021) tuto část mozku nazývá racionálním, kognitivním mozkem, který ve skutečnosti zaujímá jen 30 procent prostoru uvnitř lidské lebky. Je to vývojově nejmladší část mozku, jedinečná primátům, která se vyvinula zhruba před 100 tisíci lety. Ta zodpovídá za naše kognitivní a exekutivní funkce a zaobírá se především vnějším světem. Řídí tedy všechny funkce, které nás odlišují od zvířat, jako například řeč, porozumění, síla vůle, moudrost, logika, uvažování, řešení problémů apod. Během řešení stresové situace, či traumatu, musí dojít k otevření přístupu mezi limbickým systémem a kůrou mozkovou, aby došlo k přenosu obsahu z limbického systému do neokortexu. Pokud však k tomu nedojde, tak nám naše mozková kůra, pomocí svých kognitivních funkcí nepomůže. Tím se například vysvětluje, že jedinec, který je ve stavu napětí, úzkosti či stresu nemá v danou chvíli přístup k logickému myšlení, či porozumění obsahu našich slov. Člověku tedy nepomůžou naše argumenty, jelikož on se nachází v módu útěk, útok či zmrazení, tak jak mu velí jeho starší části mozku. Pro optimální vývoj jedince, včetně správného procesu učení, je imperativní, aby všechny tři části mozku pracovaly v optimální harmonii.

Perry, Szalavitz (2016) i Kolář (2021) uvádějí, že naše odolnost či zranitelnost vůči stresu záleží na tom, zda náš nervový systém po předchozích zážitcích získal či nezískal toleranci vůči stresu. Čím víc je v našem mozku nějaký systém aktivován, např. strachem ze školy, tím víc synaptických spojení se vytvoří, což má za následek udržování a posilování. Vznikají tedy pevné vzorce zkušeností. Prožitek jako takový je vlastně stresorem a dopad na systém je stres. Kolář (2021) dodává, že to, jak danou situaci čteme je však závislé na řadě faktorů a svou roli zde hraje nejen genetika (např. temperament člověka) ale i výchova, zkušenosti,

předsudky a případně i transgenerační epigenetický přenos. Člověk se v náročných situacích neorientuje podle objektivního stavu věcí, ale podle toho, jak on sám tyto věci cítí, vidí a vyhodnocuje.

Další z problémových emocí, které se v edukačním procesu objevují je tréma. Trému lze definovat jako psychický stav jedince před očekávaným výkonem, nebo během něho spojeným s obavou z nepříjemných následků (Pelikán, 2007). Žák má strach ze selhání, bojí se, že se zesměšní, nebo se bojí učitele či reakce rodičů na případnou špatnou známku. Pelikán (2007) uvádí, že tréma je charakterizována vnitřním, subjektivně jedinečným zážitkem mimořádného rozrušení, který je doprovázen fyziologickou reakcí např. bolestmi hlavy, pocením, zrychleným dechem. Tréma snižuje kvalitu žákova výkonu. Zapříčiní to, že si žák nemůže vybavit naučené pojmy, hůře se vyjadřuje či nedokáže rozumně a pohotově reagovat. Nelze se divit, že se žáci takovému pocitu snaží vyhnout, buď svou snahu předčasně ukončí či rezignují úplně a ani se o výkon nepokusí. Pelikán (2007) ve své publikaci popisuje teorii dominanty ruského fyziologa Uchtomského, který na přelomu 19. století popsal vliv silných emocí na činnost mozkové kůry. Podle teorie Uchtomského při silné emoci vzniká v mozkové kůře velmi silný, dominantní vzruch, který ve svém okolí vyvolá naprostý útlum, tzv. nadhraniční útlum. Utlumí se tím i vědomosti uložené v mozku. Žák si pak nedokáže naučené pojmy vybavit, neumí reagovat na otázky učitele a tím selhává. Klíčem k řešení je dle Pelikána (2007), umění odvést koncentraci žákovi pozornosti na jiný objekt, který nebude přinášet trému. Perry, Szalavitz (2016) upozorňují, že negativní emoce zesilují vzpomínky víc než ty pozitivní, tím si pamatujeme více věci, které jsou hroživé a snažíme se jim v našich životech vyhýbat, což ale může být i kriticky důležité pro naše přežití. Jedná se tedy o druh asociace. Jen samotný fakt, že se blíží pro mě nepříjemná situace, např. zkoušení, okamžitě změní mé chování. Mozek totiž porovnává vzorce současných vjemů s již uloženými šablonami. Tento proces se odehrává v nejjednodušších částech mozku, kde, jak víme sídlí systémy reagující na hrozbu a které nemůžeme kontrolovat. Jak ale informace postupuje do vyšších systémů mozek má příležitost informace vědomě zpracovat. Pokud je zážitek známý a ze zkušenosti víme, že je bezpečný, stresový systém v mozku se neaktivuje. Pokud je to vyhodnoceno jako neznámé, nové, mozek okamžitě spustí stresovou odpověď. Lidé jsou automaticky nastaveni na podezření, ne na přijetí. V každé chvíli náš mozek vyhodnocuje informace a vyhodnocuje, zda jsou bezpečné,

či jak nebezpečné mohou být. Sleduje i neverbální signály možné lidské hrozby, jako je výraz v obličeji, řeč těla či tón hlasu. To vše vychází z našeho původního nastavení přežít. V bezpečí a známém prostředí jsou naše stresové systémy v klidu. Bohužel z historie víme, že hlavními predátory lidí jsou zase jen lidé. Perry, Szalavitz (2007) uvádějí že naše systémy čtou lidské signály a reagují na ně. Jsme citliví na gesta, výrazy a náladu ostatních. V mozku máme zvláštní buňky, tzv. zrcadlíci neurony, a ty nás ovlivňují jak pozitivně, tak i negativně v závislosti na okolí. Když se cítíme skvěle, ale přijdeme do styku například s rozzlobeným pedagogem, naše dobrá nálada je pryč. Síla vyzařování je mocná. Proto je v edukačním procesu nesmírně důležité uvědomovat si mocnou sílu emočních signálů a vyzařování, které se promítají do neverbální komunikace. Klíčem k úspěchu je přistupovat k dětem s pozitivním naladěním. Pochvalné slovo vyřčené ve správnou chvíli může v dítěti spustit zájem a intenzita zájmu může vést k rozvoji nových dovedností.

2.1.2 Vztahy s učiteli

Dynamický vztah učitele s žákem, či žáky je neopomenutelný článek při zkoumání důvodů náročného chování nebo školní neúspěšnosti. Správná interakce mezi učiteli a žáky je základním stavebním kamenem pro úspěšné předcházení i řešení problémů ve školním prostředí. Bezpečné a spravedlivé vztahy, emocionální podpora, předvídatelné a stálé prostředí, které škola žákům poskytne, zajistí žákům ideální prostředí pro jejich vývoj. Pokud je správně vybudován vztah učitel-žák, žáci pak dosahují lepších studijních výsledků a jsou odolnější k přijímání různých výzev. Pokud žáci hodnotí vztah s učitelem jako důvěryhodný, respektující a spravedlivý, přispívá to k jejich celkové spokojenosti a školní úspěšnosti. Koukolík (2022) uvádí, že pro učitele je cílem pomoci každému dítěti naplnit možnosti, které dostalo do vínku a vybudovat v nich pocit, že jejich život má smysl, a že štěstí spočívá v porozumění světu, lidem a i sobě, ne pouze v uspokojování vlastních potřeb. Mertin, Krejčová a kol. (2013) uvádějí, že škola výrazně zvyšuje zátěž a nároky kladené na žáky svým hromadným a stále převládajícím jednotným přístupem. Škola by měla ke všem žákům přistupovat s ohledem na jejich vzdělávací potřeby, ale stále pro to nemá odpovídající podmínky, řada učitelů není individualizaci nakloněna, protože za podstatný úkol vzdělávání považují disciplinaci a přípravu dítěte na univerzální život v české společnosti.

Žáci vnímají, přijímají i hodnotí své učitele nejen jako odborníky, ale i jako lidi. Posuzují jejich osobní kvality, ale i odborné dovednosti. Bezpečné vztahy, emocionální opora ze strany dospělých, předvídatelné a stálé prostředí, které podporuje žákovu snahu a zvědavost je to co potřebujeme žákům nabídnout. Postoje učitelů k žákům, také míra jejich subjektivity v hodnocení žáka se nemalou měrou podílí a promítá do žákova sebepojetí. Také pověst, kterou si v počátcích studia žák vytvoří se s ním často nese i po celou dobu školní docházky.

Ve vztahu učitel-žák se také výrazně uplatňuje kauzální atribuce příčin. Pokud má učitel pocit, že daný žák pracoval pod úrovní svých možností, hledá příčiny v jeho nedostatečné péči nebo naopak, když se mu daří, připisuje úspěchy jeho nadání. Sami jedinci si své úspěchy nejčastěji přičítají sobě a neúspěchy naopak vnějším příčinám. Bohužel někteří jedinci mají však tendenci své úspěchy bagatelizovat a neúspěchy přičítají vlastní chybě. Tento jev se nejčastěji vyskytuje u dětí, jejichž rodina na ně vyvíjí neúměrný tlak na výkon a úspěch. Tyto děti pak prožívají stres a obavy z neúspěchu (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

Očekávání učitelů též funguje jako sebenaplňující proroctví. Výrost, Slaměník, Sollárová (2019) popisují známé a experimenty ověřené pozitivní efekty tzv. Pigmalion efektu a negativní vliv na úspěšnosti žáků u tzv. Golem efektu. Očekávání učitelů prokazatelně vedou ke změnám v úspěšnosti žáků a ke zlepšení jejich výkonu.

Podle Koláře (2011) je vlastní osobnost pedagoga jeho hlavním nástrojem při ovlivňování jednotlivců či skupiny. Hábl (2020) uvádí, že charakter učitele má značný vliv na vše, co se ve škole děje, ať si toho je či není vědom. Především obliba předmětu, také to, jak se žáci ve škole cítí a jak jsou motivováni k učení, to vše je přímo závislé na tom, jakého mají učitele. Už jen svojí přítomností učitel žáky formuje či deformuje. Hábl spolu se svými kolegy zavedl na Univerzitu v Hradci Králové předmět Výchova charakteru, jehož náplň je především čerpána z díla Jana Amose Komenského. Nadčasový odkaz Komenského lze aplikovat na současný problém ve školství, a tím je výchova žáků k autoritě. Hábl (2020) se domnívá, že výchovu nelze úspěšně provádět bez autority, jejímž smyslem není sebrat dětem svobodu, ale naopak, aby mohlo být dítě svobodné musí si nejdříve osvojit různé návyky, a to nedává příliš prostoru k polemizování. V určité době musíme dětem říkat co a jak mají dělat a co ne, tedy naučit je kázní, řádu, splnění nároků, nelze k tomu přistupovat liberálně. Z dětí pak vyroste bezradná a nerozhodná generace, protože se jim bez respektu k autoritě

dostalo svobody příliš brzy. Jak doplňuje Hábl (2020) v určitém stádiu vývoje je naprosto žádoucí říkat dítěti co a jak má dělat, a ne se ho ptát, co a jak chce dělat ono. V pozdější fázi vývoje je to ovšem naopak, znakem dospívání je přebírání zodpovědnosti za sebe i za svět. Hábl (2020) je toho názoru, že je špatně pokud učitelé zastávají postoj, že nehodlají převychovávat špatně vychované žáky, či zápasit s rodinou, jelikož se domnívají, že vliv učitele je v tomto směru minimální. Učitel má naopak klíčový vliv. Učitel nikdy nenechá svůj charakter v kabinetu, protože do celé výuky se promítají jeho postoje, zájmy, hodnoty a charakter.

Podle Tesařové (2016) úspěšní učitelé často zapojují žáky do výuky pokládáním otázek a sledují jejich odpovědi, dále používají intuici k vybudování dobré atmosféry ve třídě, zachovávají živé tempo při výuce, mluví stručně, mají vstřícnou neverbální komunikaci, střídají při výuce způsoby aktivit, vytahují děti z lavice, sledují, jak se žáci zapojují do společných aktivit, propojují vyučovanou látku s běžným životem a cíleně pracují na rozvoji vztahů ve třídě.

2.1.3 Klima třídy, vrstevnické vztahy

Pozitivní a přátelské vztahy mezi spolužáky posilují úspěšný proces učení, stejně tak i motivaci a školní úspěšnost. Dobré a citově sytící sociální vztahy chrání jedince před úzkostí a depresí, a naopak absence sociálních vztahů, nedobrovolná osamělost jedince poškozují (Koukolík, 2022). Interakční dynamika školní třídy a sebeúcta žáků představuje základní stavební kámen pro kvalitní proces učení a zároveň nízká úroveň sebeúcty žáků má negativní vliv na interakci učitel-žák, žák-žák a úspěšný proces učení (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019). Pokud mluvíme o školní třídě, která je malou sociální skupinou, musíme také zmínit vliv konformity na chování a názory jedince, jako člena skupiny. Konformita, jak uvádí Slaměník (Slaměník In: Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019) je tlak, který je vyvíjen na jedince, aby se choval v souladu s určitými pravidly a normami platnými pro určité situace či okolnosti. Jedinci pak dělají to, co nechtějí a co by bez sociálního tlaku vůbec nedělali. Jedná se tedy o vynucené chování a dodržování norem, pravidel, které jedinec musí dodržovat a přijmout, pokud chce být členem nějaké sociální skupiny. Pokud se jedinec dostane do stavu, kdy cítí rozpor mezi tím, co sám chce, či považuje za správné a tím co po něm vyžaduje skupina, dostává se do konfliktu. Odolávání tlaku má různé podoby, může se

projevit jako snaha o nezávislé chování a názory, nebo se jedinec postaví do role oponenta, který odsuzuje a chová se nepřátelsky. Akceptace, vyhovění, či poslušnost mohou být projevy souhlasu se skupinou. Slaměník (Slaměník In: Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019), deklaruje, že mnohé studie konformity ukázaly, že konformita není vůbec výjimečným jevem, jelikož člověk má potřebu „jít s davem“, a že měníme názory, postoje i chování ze dvou důvodů. Prvním je potřeba mít pravdu (ta je vyvolána dodržováním norem) a druhým je potřeba být oblíben.

Jedinec se každý den potýká se stavy nejistoty, záchranou v těchto situacích a též užitečným zdrojem informací je chování jiných lidí. Chováme se jako ostatní a tím získáváme vodítko pro řešení našich nejistot. Chování a usuzování jiných lidí je v případě naší nejistoty přijímáno jako správné a směrodatné. Ve zkratce to tedy znamená, chovají se tak všichni, tak to musí být správně. Nejistota, která jedince nutí k hledání jistoty u jiných lidí je právě jednou z příčin konformity. Čím více jsme nejistí, tím více se spoléháme na jiné, ale tím více se i můžeme nechat negativně ovlivnit (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

Další podstatná příčina konformity je potřeba jedince být akceptován jinými. Jediná cesta k tomuto dosažení je chovat se a smýšlet jako ostatní, především jako ti, na kterých nám záleží. Být oblíben je pro jedince důležité, dochází tím k naplňování jeho potřeb plynoucích z navazování a udržování sociálních vztahů. Každá skupina, či společenství má od svých členů jistá očekávání, se kterými se její členové musí identifikovat (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019). Není tomu jinak ani ve školní třídě, a i ve škole samotné. Jak škola, tak i třída vyžadují po jedinci přizpůsobení se daným normám a vzorců chování. Jedinci, kteří se neumí nebo nechtějí přizpůsobit jsou považovány za zvláštní, odlišné, mohou být skupinou odmítnuty či vyloučeni. Ve školní třídě se to může projevit například vyžadovaným stylem oblečení, nošením jen určité značky oblečení, používání slangové mluvy, posloucháním určitého hudebního stylu apod. Ti, kteří tak nesmýšlejí, či se nepodrobí, jsou zavřeni. Pro jedince může být velmi obtížné odolávat tlaku skupiny. V každé skupině najdeme i silnou kohezi, tedy soudržnost. Čím je silnější koheze, tím je mocnější vliv na její členy (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019; Hutýrová a kol., 2019). Takováto skupina pak silně odolává jakýmkoliv tlakům zvenčí. Jedinec, který chce do třídního kolektivu dobře zapadnout musí vyhovět jejím požadavkům. Požadavek může být předán členy třídního kolektivu nebo

nějakou autoritou, například pedagogem. Pokud je požadavek předán formou příkazu a vede u jedince ke změně chování, hovoříme o poslušnosti. Neexistuje žádné sociální uskupení, které by od svých členů nevyžadovalo jistou míru poslušnosti (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019). Je vyžadována poslušnost dodržovat zákony, etické normy, tradice a pravidla. Po jedinci může být vyžadována i poslušnost, která je v rozporu s jeho morálními hodnotami. Takový člověk je pak postaven před velké dilema, zda jít proti svému svědomí a přesvědčení nebo ne. Takovéto problémy může jedinec zažívat i ve třídním kolektivu.

Pozitivní klima třídy a optimální vrstevnické vztahy napomáhají školní úspěšnosti všech členů skupiny a také snižují možnost výskytu náročného chování. Je tedy nutné pravidelně monitorovat klima třídy a vhodně s třídním kolektivem pracovat, tak abychom případně zachytili vznikající problémy v jejich zárodku. Motivace k výkonu jednotlivých členů skupiny je vyšší, pokud je prováděna jako společná činnost všemi členy skupiny (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019). Pokud dobře funguje třídní kolektiv, odráží se to i na zvýšené efektivitě práce i na lepší školní úspěšnosti jeho členů. Vrstevníci jsou, podobně jako rodina, velkým zdrojem motivace k pozitivnímu výkonovému úsilí. Stejně tak mohou vrstevníci přispívat i k narušování vyučování svým nevhodným chováním. Stručně shrnuto, zdravé, přátelské a pozitivní vztahy s vrstevníky posilují školní úspěšnost a motivaci k učení.

2.1.4 Psychická zátěž ve školním prostředí

Situace, které jsou pro nás nové či neobvyklé, na které nemáme fungující algoritmy řešení, nebo i dlouhodobý či naléhavý tlak, nám způsobují psychickou zátěž. Lze tedy říct, že určité okolnosti mohou zásadním způsobem změnit chování dětí, či u nich vyvolat psychické poruchy nebo fyzická onemocnění. To, že má jedinec osvojené osobní algoritmy, které opakovaně používá ke zvládnání podobných situací, či k řešení podobných problémů mu vytváří pocit bezpečí a jistoty. Má tím vytvořené zaběhlé stereotypy, které podle Bedrnové (2009) vedou jedince k určité rutině, čímž oslabují jeho otužilost, snižují tvořivost a flexibilitu. V životě se, ale jedinec setká se situacemi, pro které žádný vhodný algoritmus nemá či se nenabízí ani žádné zaručené řešení problému. Takové situace pak označujeme za náročné, ale jejich náročnost může být různá. Mohou vystupovat jako reálné životní zátěže, mezní či extrémní zátěže. Reálné životní zátěže sice vyžadují více energie při jejich řešení, ale většina jedinců je celkem bezproblémově zvládne. Mezní zátěž definuje Bedrnová (2009)

jako vyhrocený rozpor mezi požadavky kladenými na jedince a jeho předpoklady si s nimi poradit. Jedinec potřebuje vynaložit hodně psychických sil k tomu, aby situaci vyřešil či se s ní vyrovnal. Kolář (2021) uvádí, že bohužel nelze předem vědět, zda jedinec uspěje či ne, vše záleží na subjektivních i objektivních okolnostech, ale i zkušenostech jedince a úrovni jeho resilience. Náročná zátěž pak pro jedince může představovat takové zvýšení nároků, že již nedokáže situaci zvládnout a selhává v ní. (Bedrnová, 2009).

Jak víme, tak každý jedinec je jinak vybaven ke zvládnání zátěže. Záleží to na osobních dispozicích, životních zkušenostech, výchově apod. Zdroj zátěže pro děti ve školním prostředí mohou být nepřiměřené úkoly, konflikty se spolužáky i učiteli, tlak rodiny na výkon, stres, šikana, tlak okolí na vzhled, či ekonomická šikana. Víme, že jedinec má možnost zátěž zvládnout buď zvýšením úsilí, změnou cíle či rezignací. (van der Kolk, 2021). Konflikty se spolužáky jsou ve školním prostředí časté, během nich dochází k rozporu mezi vnitřním nastavením, přesvědčením jedince a vnějšími požadavky. Stres ve škole může být způsoben jak fyziologickými, tak psychickými stresory. Může se například jednat o neočekávaný test, na který se žák nepřipravil, nebo na příliš rychlé tempo probírané látky kterou jedinec chápe pomaleji, vyčleňování z kolektivu třídy, ale i příliš hluku v hodinách. Zátěžovou situací může být jak aktuální, tak i potenciální situace, kterou žák subjektivně považuje za náročnou a obtížnou. Zdrojem žákovy psychické zátěže může být například nespravedlivé hodnocení ze strany učitele, obdržení špatné známky, požadavek něco prezentovat před celou třídou, výsměch spolužáků, nutnost řešit úkoly nad jeho možnosti, ale i situace s nejasnými, či stále se měnícími pravidly (Čáp, Mareš, 2001).

V naší společnosti je stále bráno jako tabu, či stigma, aby dítě docházelo na psychoterapie, zatím to není tak módní, jak je tomu v západních zemích (Bedrnová, 2009.) Tlak na výkon, na dokonalost je v naší společnosti tak velký, že se lidem těžko přiznává, že je někde problém. Podle Bedrnové (2009) psychický problém vznikne tehdy, pokud se u jedince naruší jeho bio-psycho-sociální složka. Biologický problém je zapříčiněn nedokonalou funkcí regulačních systémů, které propojují jednotlivé části mozku. Psychická složka je představována optimálním psychickým vývojem jedince, ke kterému dochází tehdy, jsou-li zabezpečeny optimální podmínky pro jeho zdravý vývoj. Tedy vývoj bez traumatu a frustrace potřeb. Bedrnová (2009, s. 88) upozorňuje, že „*čím ranější poškození psychického*

vývoje, tím větší psychická porucha“. Poslední úhel pohledu je skrz sociální složku, tedy kontakty dítěte se světem. Vývoj dítěte chudý na sociální podněty a interakce představuje stejně velký problém jako vývoj plný negativních až patologických podnětů. Takový vývoj může zapříčinit vznik úzkostí, sebedestruktivního chování a poruch identity (Bedrnová, 2009).

2.1.5 Průběh pandemických opatření proti šíření covid-19 v základních školách v České republice

Na přelomu roku 2019 a 2020 se v Čínském Wu-chanu objevil virus SARS-CoV-2 způsobující infekční respirační onemocnění covid-19. Odtud se virus začal velmi rychle šířit do celého světa. Toto onemocnění je velmi nakažlivé a ohrožuje jak chronicky nemocné jedince, tak i jedince zcela zdravé, a navíc může mít i vážné dlouhodobé následky. Vzhledem k představujícímu nebezpečí pro společnost byla ve většině zemí přijata přísná ochranná opatření zabraňující šíření covidu-19. Ministerstvo zdravotnictví ČR dne 10.3.2020 vydalo mimořádné opatření týkající se zákazu osobní přítomnosti žáků a studentů základních, středních a vysokých škol, které začalo platit hned následující den. Hlavním důvodem byla ochrana před šířením covidu-19 (MZČR, 2020). Školám byla nařízena výuka na dálku, distančně. Koncem května 2020 byla pak za přísných hygienických podmínek umožněna dobrovolná prezenční účast dětí, pouze však ve skupinách do 15 žáků. Děti, které se nevzdělávaly prezenčně stále pokračovaly v distanční výuce. V tomto režimu probíhala výuka na základních školách až do konce školního roku 2019/2020. Nový školní rok 2020/2021 nejprve začal slibně běžným režimem prezenční výuky ale 14.10.2020 byly školy, vzhledem ke zhoršující se pandemické situaci opět zavřeny (MŠMT, 2020). Výuka ve školách probíhala přes vzdálený přístup dle vybrané komunikační platformy školy. Poté až do dubna 2021 byla výuka výrazně omezována a žáci se převážně vzdělávali z domova prostřednictvím on-line výuky (MŠMT, 2020). Ministerstvo zdravotnictví ČR pak před počátkem školního roku 2021/2022 vydalo mimořádné opatření o osobní přítomnosti žáka ve výuce a žákům bylo nařízeno podstupovat vyšetření prostřednictvím preventivního antigenního testu na přítomnost antigenu viru SARS-CoV-2 (MZČR, 2021). V případech žakovy positivity pak musel žák nastoupit do karantény a spolu s ním i osoby, se kterými byl v blízkém kontaktu. Pravidelné povinné testování a nutnost nástupu do karantény pak ve

školách skončili rozhodnutím vlády ze dne 18. února 2022 (MZČR, 2022). Lze konstatovat, že až od 18. února 2022 se chod škol stabilizoval, a ve všech třídách a u všech žáků probíhala prezenční výuka. Žákům byl tedy od března 2020 až do února 2022 nějakým způsobem, více či méně, omezován prezenční pobyt v základních školách.

Vyhlášený mimořádný stav v zemi, uzavření škol a zamezení volného pohybu vystavilo jak učitele, tak žáky a jejich rodiče náročnému období. Učitelé si museli rychle zvyknout na nestandardní styl výuky a osvojit si nové dovednosti ve využívání informačních technologií. V komunikaci se žáky bylo doporučováno nesoustředit se jen na obsah vzdělávání, ale snažit se i o posílení komunikačních dovedností žáků, vzájemného sdílení a vytváření pozitivní atmosféry ve skupinách. Učitelé se snažili zařazovat aktivity vyžadující skupinovou práci a kooperaci (ČŠI, 2020).

Pandemie covidu-19 s sebou přinesla mnohá omezení a děti i jejich rodiče byli nuceni trávit mnoho času doma. Sociální kontakty všech byly omezeny. Rodiče se museli výrazněji zapojit do vzdělávání svých dětí, ač sami měli své pracovní povinnosti

2.1.6 Psychická zátěž v době pandemie covid-19 a vliv distanční výuky na vznik náročného chování

Již dnes víme, že průběh pandemie covid-19 a neustálé změny kladené na dnešní školní děti zapříčinily rozvoj obtíží v duševním zdraví, a u mnoha dětí i duševních poruch. O psychologických dopadech uzavření škol a nucené karantény na děti a dospívající se hovořilo již koncem roku 2020 (Panda et al., 2021).

Wade, Prime, Browne (2020) již v květnu 2020 informovali, že náročné situace vzniklé vládními omezeními děti ovlivňují a později se mohou projevit jako potíže se socializací, výskytem náročného chování či sníženým akademickým výkonem. Uzavření škol vedlo k ochraně zdraví občanů, ale bohužel negativně ovlivnilo psychosociální aspekty života dětí. U mnoha dětí se objevily pocity psychické tísně a strachu.

Busenbark (2022) uvádí, že psychologové uznávají, že pandemie vyvolala behaviorální a duševní krizi u dětí a navzdory návratu dětí do školy, o kterém se mnoho lidí domnívalo, že pomůže zlepšit duševní zdraví dětí, nelze zaznamenat pokles depresí nebo sebevražd. Busenbark (2022) také doplňuje, že odborníci, tím, jak se pandemie posouvá kupředu

pozorují u dospívajících zvýšený výskyt deprese, úzkosti, sebevražd a poruch příjmu potravy, a že se dokonce snižuje věk dětí u sebevražd a sebevražedných myšlenek. ČOSIV (2021) uvádí, že stres spojený s pandemií má značný negativní dopad na duševní stav obyvatelstva. Narostl počet dětských sebevražedných pokusů a značně narostly i úzkostné a depresivní stavy.

Výsledky nejnovější studie ze Stanfordské univerzity, publikované v prosinci 2022 (Gotlib a kol., 2022) naznačují, že neurologické a duševní dopady pandemie na dospívající mohou být ještě horší, než se zdálo. Stresory, související s pandemií fyzicky změnily mozek dospívajících, takže jejich mozkové struktury vypadají o několik let starší než mozky srovnatelných vrstevníků před pandemií. Výsledky ukazují, že zhoršení duševního zdraví je u dospívajících doprovázeno fyzickými změnami v mozku, pravděpodobně kvůli stresu z pandemie. Vědci zjistili, že došlo k růstu částí mozku, které pomáhají regulovat strach, stres či emoce a zároveň vyzorovali ztenčení tkání v mozkové kůře. Podle Gotliba (2022) jsou tyto změny na mozku během normálního dospívání běžné, nicméně pandemie tento proces zřejmě urychlila. Zatím není jasné, zda budou změny v mozku mít na tyto jedince dopad i v pozdějším životě, je možné, že jsou změny jen okamžitou reakcí na stres a s postupem času se normalizují.

S odstupem času však vidíme že tlak na děti byl mimořádný, největší nároky byly kladeny na jejich samostatnost, vůli a disciplínu. Zdrojem největšího stresu byla nepředvídatelnost situace, absence kontroly nad ní a sociální izolace od členů širší rodiny a vrstevníků. Tlak působil i v souvislosti s chodem domácnosti, pracovní dobou rodičů, finančním zabezpečením rodiny, technickým vybavením k distanční výuce. Hodnoty, ke kterým se děti v souvislosti se vzděláváním do té doby vztahovaly, ustoupily do pozadí. Změnil se jim od základu životní styl, byly vystavené v různé míře sociální izolaci a stresu souvisejícím s mimořádnou životní situací. To mělo negativní dopad na jejich kognitivní výkon a motivaci k učení i zájmovým činnostem. Pro dobré duševní zdraví je nepostradatelný rozvoj našich interpersonálních vztahů.

Vztahy s druhými lidmi jsou základními stavebními kameny naší sociální opory. Dětem byl přístup k této opoře, během pandemie covid-19, omezen či úplně zamezen. Křivohlavý

(1998) upozorňuje na značný význam sociální opory a důležitost komunikace pro udržení zdravé psychiky jedince a na to, že blízké sociální vztahy snižují negativní účinky stresu.

Berne (1992) hovoří o hladu po podnětech a smyslové strádání, který může vyvolat přechodnou psychózu i dočasnou duševní poruchu. Uvádí, že sociální a smyslové strádání může mít na jedince podobný účinek, jako má na osoby odsouzené k delší samovazbě. Samovazba je jedním z trestů, jehož se odsouzení obávají více než fyzické brutality. K zachování správné funkce lidského organismu má hlad po podnětech stejný význam jako hlad po potravě. Pokud nedostáváme dostatečné podněty dochází k degenerativním změnám nervových buněk. Smyslové strádání, hlad po podnětech, po fyzickém kontaktu, o které byly děti v době distanční výuky ochuzeny má tedy nepopíratelný vliv na celkový stav jedince. Nelze tedy neočekávat dohru v podobě psychických problémů, které se u dětí v době pandemie covid-19 objevily. Dětem během uzavření škol chyběl fyzický kontakt s vrstevníky. Fyzickým kontaktem není myšleno jen konkrétně někoho objímat, poplácávat, ale i s někým konverzovat, smát se, naslouchat. Společenský styk je zdroj tohoto nesyčení. Podle Berneho (1992) je jakýkoliv společenský styk biologicky prospěšnější než vůbec žádný. Biochemie mozku, fyzický stav, duševní i citový stav jedince, je nepřekonatelně lepší, když je sycen podněty, než když je deprivován. Ze společenského styku plynou pro jedince jen zisky. Důvěrné vztahy, o které byli adolescenti v době pandemie covid-19 ochuzeni, jim nedodaly žádné zisky pro optimální vývoj. Podle Hamiltona (2013) je pro dospívající typické, že tráví mnohem víc času se svými vrstevníky než s rodiči, průměrně je to zhruba okolo osmi hodin denně a s dospělými je to kolem dvou hodin. Dětem je tedy lépe s kamarády než s rodiči, co se ale během pandemie covid-19 stalo je to, že dětem byl tento kontakt zprvu úplně zakázán, a poté značně omezen. V dospívání sílí závislost na kamarádech a vrcholí zhruba ve 14 letech (Hamilton, 2013). Právě žáci druhého stupně, především ve věku 13-15 let byli zákazem kontaktu se svými kamarády postiženi nejvíce a není tedy překvapením, že se právě u této kategorie objevily nové psychické problémy. Hamilton (2013) dodává, že potřeba kontaktu s kamarády je větší u dívek než u chlapců, jelikož dívky jsou společenštější, je u nich tedy větší riziko vzniku problémů.

To, že bylo dospívajícím zamezeno v kontaktu s vrstevníky znamenalo, že se jejich sociální kontakty musely přesunout do on-line prostředí. Nadměrný pobyt před obrazovkou

ovlivňuje jedince v mnoha směrech počínaje nedostatkem vitamínu D, který získáme při pobytu na slunci, jehož nedostatek může vést ke vzniku deprese. Podle Hamiltona (2013) to také ovlivňuje činnost mozku, vznik agrese, změnu v empatii, zpomalení reakcí. Pro dospívající je přirozené projevovat své emoce, vysílat je do okolí a také je z okolí přijímat. Pokud k tomu nedochází uvnitř těla se hromadí stres. To napomáhá zdravému přirozenému růstu. Během pandemie, kdy došlo k naprostému uzavření škol a k izolaci domácností, byly děti odpojeny od zdrojů sycení svých citových potřeb. Nakažlivá síla lidského vyzařování, absorbování emocí druhých a činnost tzv. zrcadlících neuronů, to vše má vliv na jednání, postoje a pocity jedince (Hamilton, 2013). Žijeme v propojeném světě a vnímáme svět skrze ostatní, vše souvisí se vším, a proto se nelze divit, že pokud dětem zamezíme či omezíme kontakt se světem nebude to bez následků. Mertin, Krejčová a kol. (2013) uvádějí, že v době dospívání představuje vrstevnická skupina pro jedince jednu z nejvýznamnějších referenčních skupin. Tato skupina je zdrojem sociálního učení, podpory a saturace základních psychologických potřeb, zhodnocení vlastní identity, dochází v ní k výměně názorů, vytváří prostor pro komunikaci a interakci pocitů a vzorců chování a umožňuje přechod od primární rodiny.

O co byli žáci v době distanční výuky ochuzeni se dle Výrosta, Slaměníka a Sollárové (2019) nazývá kooperativní učení a vrstevníky zprostředkované učení. Oba styly vyžadují přítomnost skupiny vrstevníků a jsou založeny na principu společného hledání řešení a vzájemné podpory k dosažení cíle. Kooperativní učení pomáhá jedinci utvářet pozitivní postoj ke škole, podporuje jeho psychologické zdraví, wellbeing, sebeúctu, sociální kompetenci a přispívá k pozitivnímu školnímu klimatu.

2.2 Faktory spojené s individuálními dispozicemi jedince

2.2.1 Biologické faktory

Podle Hutýrové a kol. (2019) dědičnost a biologicko-fyziologické faktory mohou být příčinou vzniku náročného chování. Můžeme sem zařadit především poruchu pozornosti a aktivity označovanou jako ADHD, a také poruchy chování a emocí se známou příčinou. Především se jedná o známé problémy spojené s narušením funkce centrální nervové soustavy s dopadem na osobnost jedince. Je známo že vážné poruchy chování mohou mít

příčinu ve fungování nervového systému, v hormonální disharmonii nebo v chybném fungování neurotransmiterů, například dopaminu či serotoninu (Hutyrová a kol., 2019; Kolář, 2021; Martínek, 2015; Jucovičová, Žáčková, 2010; Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

Bedrnová (2009) uvádí, že biologický problém znamená, že špatně fungují regulační systémy, které propojují jednotlivé části mozku. Víme, že vznik duševních poruch znamená problém s neurochemií mozku, především funkcí přenašečů, které přímo ovlivňují mentální činnost mozku, ale především významně ovlivňují emoční stav jedince.

Na existenci náročného chování můžeme mít vliv i temperamentu jedince, jelikož vyšší míru tendence vzniku náročného chování mají jedinci, kteří jsou zvýšeně dráždiví, mají vyšší impulzivitu a nižší míru frustrační tolerance. Juříčková (2009) i Keogh (2007) uvádějí, že temperament jedince může mít vliv na jeho aktivitu, vytrvalost i roztěkanost, a tím může více či méně ovlivnit jedincovo chování a úspěšnost ve škole. Aktivitu jedince v souvislosti s jeho temperamentem můžeme zaznamenat buď jako vysoce aktivní, což jsou především děti neposedné, překypující energií, nemající velkou kontrolu nad svou aktivitou, nebo naopak děti velmi klidné, lehce unavitelné a preferující klidové činnosti před fyzickými aktivitami (Juříčková, 2009; Keogh, 2007).

Temperament může mít vliv i na roztěkanost dítěte (Keogh, 2007). Takové dítě vyruší i podněty, které ostatní děti nevnímají a snadno je odkloní z činnosti, naruší jejich pozornost a soustředěnost. Juříčková (2009) také uvádí, že náročné chování může ovlivnit i míra vytrvalosti jedince. Málo vytrvalé děti se vzdávají před první velkou překážkou a nechtějí či neumí ji překonat. Vytrvalost je bezesporu důležitou vlastností pro školní úspěšnost.

Podle Hutyrové a kol. (2019) nelze opomenout i dědičné faktory, které se mohou podílet na vzniku hyperkinetické poruchy nebo poruch chování u dětí. Například u dětí s poruchami chování lze najít genetickou predispozici získanou po jednom z rodičů.

K vzniku náročného chování může přispět i úroveň rozumových schopností jedince. Jedinci s nižší inteligencí mohou být více sugestibilní a mohou snadněji podlehnout špatnému vlivu vrstevníků. Snížení intelektových schopností může ovlivnit i míru uvědomění si důsledků

svého chování a osvojení norem společensky přijatelného chování (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

2.2.2 Duševní zdraví jedince a individuální způsoby vyrovnání se zátěží

Dalším faktorem, který může ovlivnit vznik či intenzitu náročného chování je stav duševního zdraví jedince. Psychická pohoda žáků přispívá k jejich spokojenosti. U jakéhokoliv jedince, který v minulosti byl, či je vystaven stresujícím situacím nebo traumatu, se mohou rozvinout obtíže v duševním zdraví. Stresující události či traumata se tedy mohou manifestovat do psychických obtíží (Perry, Szalavitz, 2016; van der Kolk, 2021; Kolář, 2021). Právě toto bychom měli brát na zřetel, v případech, kdy se setkáváme se žákem s náročným chování. Také pedagog, který není ve své práci spokojený a ovlivňuje tím i svůj přístup k žákům, může nechtěně vyvolávat u žáků problémové chování. Duševní i fyzická pohoda jedince je subjektivní a taktéž jsou odlišné jeho reakce na stres. Zde určitě záleží na mnoha okolnostech a také na odolnosti jedince.

Hasson, Butler (2020) uvádějí, že při práci s jedinci s traumatickou zkušeností je psychiatry doporučováno nesoustředit se na samotnou událost ale na to, jak na ni daný jedinec reagoval. Psychické problémy se u jedinců mohou objevovat pozvolna či naprosto nenadále a tím mohou jedinci způsobit velké problémy ve zvládnání každodenních povinností.

Pokud se jedinec střetne se zátěží buď ji zvládne nebo selže. Pokud zátěž zvládne, je vítěz, dojde k pozitivnímu posílení jeho psychiky, prožívá kladné pocity. Dítě se pak nebojí čelit novým situacím, je motivováno ke zvládnání i náročnějších úkolů. Pokud dítě selže dojde také ke změnám v jeho psychice ale bohužel negativním, dítě zažívá negativní emoce, dojde ke snížení sebedůvěry, vzniku nejistoty, zhorší se jeho psychická kondice. Dítě se cítí poražené, zklamané a příště se situacím buď bude snažit vyhnout nebo raději sníží nároky na její náročnost. Bedrnová (2009) uvádí že v řadě případů mohou děti vykazovat nepřiměřené projevy, jež svědčí o tom, že situaci nezvládly a pak volí únikové či naopak agresivní strategie vůči svému okolí. Mezi únikové reakce patří například potlačení a popření, regrese, izolace, únik do fantazie a snění, únik do nemoci či vznik fixace. Agresivní reakce mohou mít podobu projekce, identifikace, upoutání pozornosti, egocentrismus, kompenzace či trestání sebe sama (Bedrnová, 2009). Jak únik, tak agrese představují jakési obranné mechanismy jedince, reakce na nezvládnutou zátěž.

Divoká (2017) uvádí, že zátěžové situace neodmyslitelně patří k životu a jsou pro vývoj každého jedince velmi užitečné. Pokud je zátěž přiměřená umožní jedinci naučit se určitým životním kompetencím. Za nadměrnou až ohrožující je považována zátěž, která je neúměrná, opakující se, a především dlouhodobě působící. Každý jedinec má však zátěžový práh jinde a na stejnou situaci tedy budou reagovat odlišně. Míra vnímání zátěže je velmi subjektivní a souvisí se zkušenostmi jedince a úrovní jeho resilience. Kolář (2021) uvádí, že resilienci můžeme vnímat jako schopnost zvládat náročné situace, překonávat krize a odolávat nepříznivým silám. U jedinců se zcitlivějším systémem reakce na stres může být extrémní zátěží, která aktivizuje jeho systém reakce na stres na maximum, i relativní drobnost. Kolář (2021) hovoří o oslabení komfortem. Díky blahobytu a komfortu došlo k vytvoření bariéry proti přirozeným lidským stresorům a tím i adaptací na ně. Paradoxně nám blahobyt snižuje toleranci vůči stresu, protože v dnešní době není problém zajistit si potravu a ochránit se před nebezpečím, ale máme obavy ze zkoušky, ranní porady či selhání při sportovním zápase apod. Stresem se stává to, co jsme dříve neznali (Kolář, 2021).

Výrazná zátěž může organismus zatížit a ten se bude snažit dostat zpět do rovnováhy, k čemuž využije různé obranné mechanismy, jako je výše uvedený útek, útok nebo strnutí (Divoká, 2017; Kolář, 2021). Druh výběru mechanismu je dán především jedincovou zkušeností, osobnostním nastavením nebo danou situací. Divoká (2017) vymezuje základní typy zátěžových situací, kterými jsou frustrace, deprivace a stres. Frustraci můžeme zažívat ve chvíli, kdy i přes naše očekávání, nedojde k uspokojení některých našich potřeb. Frustrace je přirozenou součástí našich životů a děti pomocí dílčí zklamání či neúspěchů získávají nové zkušenosti k jejich překonávání, které v budoucnu využijí. V této souvislosti je nutné zmínit pojem frustrační tolerance, která označuje míru zátěže, se kterou se jedinec dokáže bez větších problémů vyrovnat. K deprivaci může dojít tehdy, pokud nejsou dostatečně uspokojovány některé základní lidské potřeby. Deprivace může jedince ohrozit na životě i zdraví. Stres je taková situace, která vychýlí jedince z rovnováhy, může to být značné přetížení. Divoká (2017) dále uvádí, že jedinci s vysokou emoční inteligencí dokáží lépe odolávat, zvládat a překonávat životní překážky. Emoční inteligence zahrnuje vnímat a chápat své vlastní emoce, a také rozumět emocím druhých.

Kolář (2021) uvádí, že stres má za úkol nás chránit před nebezpečím a chce-li jedinec zesílit svoji odolnost, musí se se stresem potkávat, protože pak se stává zkušenějším a silnějším. Je potřeba si již od dětství osvojit a vycvičit adaptační mechanismy vyrovnávání se s náročnými životními situacemi. Kolář (2021) hovoří o tzv. očkování stresem. Naši psychickou odolnost trénujme tím, že jsme vystavováni psychické zátěži, učíme se překonávat nepříjemné a také tím, že umíme adekvátně reagovat na bolest a umíme si odepřít ze svých potřeb. Nemáme-li psychickou zátěž, neumíme řešit náročné situace a při nejbližší krizi se zhroutíme (Kolář, 2021).

2.3 Faktory související s rodinným prostředím

Zájem rodičů i školy by měl být shodný, tedy cílem obou by měla být výchova a vzdělávání dítěte. Cíl je tedy společný, respektive měl by být společný. Vztahy mezi rodiči a školou mohou být ale komplikované a můžou být zdrojem mnoha problémů. Problém většinou vznikne, pokud škola nenaplnuje očekávání rodiče. Podle Martínka (2015) může například jít o situace, kdy rodiče odmítají spolupráci se školou a nevidí v chování svého dítěte žádný problém a nic řešit nechtějí. Svobodová (2021) dodává, že komplikované je naopak i to, pokud se rodič příliš zajímá o chod, organizaci a činnosti školy a vměšuje se do nich. Optimální situace je, když je rodič škole partnerem, kdy obě strany akceptují dovednosti a zkušenosti toho druhého a kooperují. Často je původ problému v tom, že rodiče požadují měnit základní, zaběhlé principy, na kterých škola stojí. Svobodová (2021) v tomto případě doporučuje informovat rodiče o tom, že se principy školy nebudou měnit, ale oni mají právo najít pro své dítě takovou školu, která bude jejich principům odpovídat.

Mertin, Krejčová a kol. (2013) uvádějí, že spolupráce s rodiči by měla začít v počátku školní docházky dítěte, rodiče tím připravíme na to, že jejich spolupráce je nedílnou součástí celého procesu. Rodič ale musí cítit, že ho učitel respektuje jako partnera, rovnocenného odborníka a že oba sledují stejný cíl, což je podpora a pomoc jejich dítěti. Učitelé si ale také musí uvědomit, že základní povinností rodičů je ochrana a obhajoba potomků. Rodiče mají určité různé názory na fungování školy a nemají povinnost se vším souhlasit, základem zdravé komunikace a podpory dětí je ale zdravá komunikace která nepřesahuje hranice slušného chování. Mertin, Krejčová a kol. (2013) upozorňují, že spolupráce rodiny a školy musí

vycházet z reálných možností všech aktérů. Je také potřeba, aby byla rozmanitá, aktivní a založená na pozitivních opatřeních.

Rodinné prostředí, které dítě povzbuzuje a podporuje jeho zdravé sebevědomí a sebedůvěru, je klíčovým faktorem k jedincově úspěšnosti. Během výchovy mají děti tendenci napodobovat chování svých rodičů. Hamilton (2013) hovoří o tzv. „citové nákaze“, která se v jedinci zabudovává již před jeho narozením. Jestliže má těhotná žena zvýšenou hladinu stresových hormonů, ovlivní to vývoj a růst plodu. Během svého života, především v raném dětství, jsou děti velmi citlivé na pocity dospělých, a dokonce je i absorbují, přičemž především zlost je velmi nakažlivá. Negativní pro dítě nejsou jen emoce dospělých ale i to, jak zastávají svoji rodičovskou roli, jak pečují o jeho duševní, citové a fyzické zdraví. Správný postoj k životu se tedy formuje v rodině. Výchova, která dítěti poskytuje dostatek stimulací pro činnost mozku a současně zajišťuje pocit pohody a bezpečí, předává základní stavební kámen pro budoucí životní úspěchy jedince. Pozitivní náhled na svět, zdravá dávka sebevědomí, víra ve vlastní sílu, pomáhá dětem čelit životním neúspěchům. Podle Bedrnové (2009) musíme od počátku života dítě chápat jako aktivní bytost a ve výchově musíme respektovat i důsledně dodržovat vztah mezi povinnostmi a právy. Výchova nespočívá v tom, zahrnout dítě materiálními statky, protože tím z něj jen vychováme pasivního jedince, který se nenaučí překonávat překážky. Usilování přináší radost z úspěchu.

Kolář (2011) upozorňuje na fakt, že většina aktivních účastníků šikanování projevuje známky citové deprivace a pro jejich rodiny je charakteristická absence mravních a duchovních hodnot. Agresoři se v rodině buď setkávali s brutalitou či agresí rodičů, anebo byli vychováváni hyperprotektivní matkou, kdy otec při výchově chyběl, či byl dominantní matkou postaven do submisivní role. Další variantou nezdravého výchovného prostředí mohou být podle Koláře (2011) neurotické rodiny, jejichž členové trpí zvýšenými úzkostmi, nejistotou či poruchami sebehodnocení. Při kontaktu s rodiči bychom měli mít na paměti, že jak uvádí Martínek (2015), každý rodič má právo bránit své dítě, každý rodič vychovává své dítě, jak nejlépe umí, a že rodiče z velké míry vychovávají své děti podobným způsobem, jakým byli sami vychováváni.

Jeden z aspektů osobnosti, který by měla rodina pomoci budovat, je emocionální inteligence dítěte. Pelikán (2007) uvádí, že jedinec by měl znát své emoce, měl by umět je zvládat, měl

by být schopnost sám sebe motivovat a měl by mít schopnost empatie. Jedinec by se měl umět vyznat ve vlastních citech a pokud to zrovna nedokáže, měl by mít vedle sebe někoho, kdo mu s tím pomůže. Umět diferencovat emoce, a také s nimi správně pracovat je velmi náročný proces a může se stát, že v něm nikdy neuspějeme. Víme ale, že emoce určitě ovlivňují náš zdravotní stav i naše vnímání světa. Bedrnová (2009) upozorňuje, že jedna ze složek emocionální inteligence je také schopnost empatie, která je důležitá při komunikaci s druhým člověkem, kdy je potřeba umět vnímat skutečnost z jeho úhlu pohledu a porozumět jeho prožitkům. Podle Koukolíka (2022, s. 234) „*empatie je schopnost jednoho člověka chápat, případně sdílet niterné stavy druhého člověka*“ a že „*neuronová síť empatie je rozsáhlá*“. Empatie vyžaduje naše vnitřní nastavení a ochotu chápat druhého člověka. Dalšími složkami emocionální inteligence jsou vedle empatie také sebeovládání, sebeuvědomění a motivace.

Prekopová (2009) upozorňuje, že základ úspěšnosti v životě dítěte je závislý na vzniku vůle, která tvoří potřebný základ k tomu, aby dítě i přes svou nechuť něco dělalo, něčemu se učilo, a tím překonávalo sebe samého. Úkolem rodičů, prarodičů a vychovatelů je zprostředkovat jedincům pravidla k užívání vlastní vůle. Dítě by mělo znát, kdy jeho vůle slouží k dobru a kdy způsobuje zlo. Kultivace vůle i kultivace vědomí hodnoty a agresivity mají v naší společnosti existenciální význam.

Důležitost silné vůle v životě dětí lze podle Koukolíka (2022) podložit na základě známého experimentu, který byl realizován profesorem Stanfordovy univerzity, Walterem Mischelem, v roce 1974 – tzv. „marshmallow test“. Jedná se o známý test založený na tom vydržet a dostat odměnu, nebo nečekat a okamžitě se uspokojit. Děti, které se zúčastnily experimentu byly sledovány až do dospělosti. Z výsledků víme, že ty děti, které dokázaly silou vůle odolat, a tím zvládly svou bezprostřední slast odložit, byly sociálně úspěšnější než ty, které neodolaly. Podstatný je důkaz toho, že schopnost dětí kontrolovat vlastní emoce, chování a myšlenky právě už v raném věku je významná. Pomůže to k tomu, aby pak byly ve svém životě déle zdravější a sociálně úspěšnější. S problematikou vůle je také úzce spjata sebekontrola, jejíž úroveň rozvoje se u dětí v raném věku projevuje mírou kolísání emocí, impulzivity, neklidu, vytrvalosti při dosahování cílů, a také dobou, po kterou se dítě dokáže soustředit. Koukolík (2022) upozorňuje, že děti ve školním věku bez dostatečně rozvinuté

sebekontroly vykazují netrpělivost, sníženou schopnost u něčeho vydržet, pohybový neklid, sníženou dobu udržení pozornosti a sklon k fyzickému řešení konfliktů. Naopak děti s rozvinutou sebekontrolou lépe uplatňují své kognitivní schopnosti, umí lépe zacházet s penězi a lépe v životě zvládají finanční nároky (Koukolík, 2022). Schopnost sebekontroly se rozvíjí od kojeneckého věku v interakci s primárním pečovatelem. Děti, které zažívají regulaci ze strany svých pečovatelů dosahují vyšší míry rozvoje sebekontroly. Sebekontrolu lze rozvíjet i později v životě, základ je ale položen v raném dětství a kvalitě vztahu s primárním pečovatelem.

3 Wellbeing ve školním prostředí

3.1 Co je wellbeing a proč je důležité se jim zabývat

V poslední době se téma wellbeingu stává stále více aktuálním. Toto slovo se objevuje ve spojitosti s našim životem, fungováním ve společnosti, ale i úspěšným procesem edukace. Wellbeing se stal i jednou z priorit vládní vzdělávací politiky, konkrétně - Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. K aktivnímu naplnění cílů této strategie vznikl Projekt Partnerství vzdělávání 2030+ a jednou z pracovních skupin tohoto projektu je právě Pracovní skupina Wellbeing.

Slovo wellbeing bohužel nemá pouze jeden přesný český překlad. Význam slova můžeme chápat jako „cítit se dobře“. Můžeme použít i definici, kterou ve svých dokumentech uvádí Pracovní skupina Wellbeing, ho definuje 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 plnohodnotný a spokojený život*“ (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2021). Jak je patrné z definice, tak pro úspěšný vzdělávací proces je podpora wellbeingu všech jeho aktérů naprosto klíčová. Krívohlavý (2004) používá termín „životní pohoda“ a jako jednotlivé dimenze uvádí například sebekřijímání, osobní růst, účel života, začlenění do života, samostatnost, vztah k druhým lidem, spoluúčast na společenském dění, integraci, soudržnost sociální přijetí apod. Bedrnová (2009) uvádí, že nejdůležitější pro wellbeing je náš celkový postoj k životu.

V zahraničí se wellbeingem zabývají již mnohem delší dobu. V současné době je stále více kladen důraz na dobrou duševní pohodu lidí, jakožto klíčový prvek v prevenci duševních i zdravotních onemocnění. Dnes již dobře víme, že náš psychický stav ovlivňuje i ten fyzický. Jak například uvádějí Hasson, Butler (2020) v roce 2018 bylo ve Velké Británii zameškáno 17,5 milionu pracovních dní kvůli stresu, depresím, úzkostem či jiným vážným psychickým problémům. Tyto absence stály tamní ekonomiku zhruba 8 miliard liber (Hasson, Butler 2020). V České republice například ze statistik Českého statistického úřadu víme, že v roce 2020 kvůli dočasné pracovní neschopnosti denně na pracovišti chybělo v průměru 258 tisíc osob, což bylo o 35 tisíc více než v předchozím roce. Je nutné brát v úvahu, že uvedená čísla, již bohužel spadala do doby onemocnění covidem-19, ale i tak se dá říct, že čísla znepokojivě

stoupají. Dále podle dat Českého statistického úřadu, celková prostonaná doba v 1. pol. 2020 činila 42 934 162 dnů, což je téměř o 2,7 mil. dnů více než za stejnou dobu před rokem. Nejčastěji se jedná o nemocnost kvůli onemocnění dýchací soustavy, na ně připadá 38 % všech případů, 2 % případů jsou oficiálně duševní onemocnění (Český statistický úřad). Víme, že v reálu je neschopnost z důvodu duševní nemoci vyšší, protože zaměstnanci nechtějí přiznat své duševní problémy. Na co vlastně chceme uváděním těchto dat upozornit je fakt, že stres nesvědčí, jak lidem samotným, tak ekonomice státu. Je tedy nutné, aby zaměstnavatelé dbali na dobrý fyzický i psychický stav svých zaměstnanců. To platí i pro zaměstnavatele ve školství.

3.2 Psychické problémy ovlivňující duševní pohodu jedince

Stres

Stres je velmi úzce spjat s duševním zdravím, a to především ve dvou podobách. Stres může zapříčinit psychické problémy, a také může výrazně ovlivnit každodenní fungování jedince. Koukolík (2022) uvádí, že stres působí na neuronové sítě v mozku, které uvedou do nadměrného chodu vylučování stresových hormonů, jejichž dlouhodobé působení může vést k rozvoji onemocnění. Na druhou stranu přítomnost duševního onemocnění způsobuje intenzivnější reakci na stres. Všechno to spolu úzce souvisí a vytváří to začarovaný kruh, často je nemožné určit kde končí hranice příčiny stresu a kde již začíná duševní onemocnění. Nejčastější fyzické a emoční odpovědi na stres jsou pocity přetížení, stavy obav, vtíravé myšlenky, stavy podráždění, netrpělivosti, agresivity, bolesti hlavy, pálení žáhy, žaludeční problémy, bolesti svalů, stavy na omdlení či motání hlavy. Nejvíce však stres vede ke stavům úzkosti a depresím (Koukolík, 2022).

Perry, Szalavitz (2016) uvádějí, že pokud je stres mírný, předvídatelný a má určitý, pro nás již známý vzorec, náš systém se díky němu stává funkčnější a odolnější. Podle intenzity stresu se v našem mozku aktivuje reakce na stres. Ta může být buď mírná, nebo velmi intenzivní. Pokud systém reakce na stres, který máme v mozku, vyhodnotí nároky jako mírné a známé, aktivuje náš systém mírnou stressovou odpověď, která neomezuje fungování důležitých částí mozku, především mozkové kůry. Intenzita a vzorec prožitku jsou tedy velmi důležité pro to, jak danou situaci zvládneme řešit. Pokud je systém vystaven silnému zážitku, začne pracovat za hranicí svých možností, přetíží se a může dojít k vážnému

zhoršení, rozpadu či jeho dysfunkci. Intenzita reakce na stres záleží na zkušenostech, na načasování, reakci okolí, kontextu apod. Co je pro jednoho člověka triviální může pro jiného být traumaticky stresující. Pokud se stresový vzorec opakuje, stává se pro nás známý a tím i bezpečný, jelikož zapadá do našich paměťových šablon, mozek ho pak začne úplně ignorovat. Dojde k habituaci. Podle Perryho, Szalavitz (2016) je pro odolnost nebo zranitelnost vůči stresu důležitá vlastní zkušenost člověka utvořená po předchozích zážitcích.

Deprese

Deprese je stav, který má delšího trvání a znatelně ovlivňuje náš každodenní život. Může mít různé příznaky. Mezi ty lehčí patří pocity smutku, ztráta radosti ze života, snadná unavitelnost, poruchy koncentrace pozornosti apod. (Hasson, Butler, 2020; Bedrnová 2009). To, že jedinec vůbec nemůže vstát z postele či vykonávat běžné úkony, nebo má sebevražedné myšlenky, či se o sebevraždu pokusí, již řadíme mezi těžké projevy deprese. Jedinec s depresí nepřestává žít svůj normální život, jen je pro něj každodenní fungování náročnější a více vyčerpávající.

Podle Hasson, Butler (2020) mezi nejběžnější projevy depresí patří následující déletrvající emoce a fyzické stavy:

- pocit podrážděnosti, rozrušenosti, neklidu
- pocity viny či bezcennosti
- nízké sebevědomí a sebedůvěra
- pocity bytí na dně, bez nálady, pocit prázdnoty a otupělosti, které neodchází
- pocit oddělení od reality
- neschopnost utvářet či býti ve vztazích s jinými lidmi, vyhýbání se kontaktu
- neradovat se ze života
- netěšit se na budoucnost, nic neplánovat
- pocity zoufalství

Úzkosti

Stavy úzkosti jsou dalším projevem psychických problémů. Úzkost je vyvolána anticipací problémů, neštěstí, nepřízně osudu, obtížností či pohrom (Pešek, 2018). Každý z nás se čas

od času může cítit pod tlakem či v obavách před nadcházející událostí. Je to normální reakce našeho organismu. Stav úzkosti je ale nekontrolovatelný strach. Strach z toho, že nemám nad nadcházející situací žádnou kontrolu, že absolutně nemohu ovlivnit to, co se stane a nevím co budu dělat, pokud se to pokazí. Perry, Szalavitz (2016) uvádějí, že pokud čelíme velkým obavám, náš mozek začne uzavírat nejdříve vyšší korové oblasti. Jako první tedy ztratíme schopnost plánovat, logicky uvažovat, či dokonce i mluvit. Jen reagujeme. Pokud takovýto strach trvá déle, může v mozku dojít ke chronickým, případně i trvalým změnám. Podle Bedrnové (2009) se úzkostné poruchy vyznačují náhlými záchvaty neopodstatněné a především nepředvídatelné úzkosti, které se neodvíjí od konkrétní situace.

Úzkost, tak jako všechny emoce může mít na člověka i pozitivní vliv. Slouží jako vnitřní alarm a vyburcovává nás k potřebným akcím, abychom předešli tomu nejhoršímu. Většinou, když je stresující situace za námi, zmizí také náš pocit úzkosti. Někdy se ale úzkost může objevit jako vyústění působení dlouhodobého stresu. Bohužel se stává, že stavy úzkosti jsou trvalejší a tím nepříznivě ovlivňují naše duševní zdraví. Stejně tak jako může mít každý jedinec jiné příznaky depresí, může mít i různé projevy úzkostí.

Podle Hasson, Butler (2020) se stavy úzkosti mohou projevovat následovně:

- vtíravé, nekontrolovatelné myšlenky
- nervozita, vnitřní tenze, netrpělivost, vztek, zvýšená dráždivost
- iracionální pocity strachu
- strach ze ztráty kontroly
- nevolnost a pocit na zvracení, průjem
- bolesti hlavy, motání hlavy, slabost v dolních končetinách
- pocity dušnosti, neschopnost dýchat či stavy hyperventilace
- stavy paniky – zvýšený srdeční rytmus, svírání hrudi, bolesti na hrudi, nadměrné pocení
- brnění v prstech na rukou i na nohou
- pocity horka či zimy

Tyto stavy trvají jen několik minut a jedinec má trvalý strach z jejich návratu.

Traumatizace (kritické životní situace)

Van der Kolk (2021) uvádí, že trauma nemusí zažívat pouze jedinci v náročných životních situacích, jako např. uprchlíci, či účastníci válečného konfliktu, ale může ho zažít každý z nás. Trauma zažili například jedinci, kteří byli sexuálně obtěžováni, či ti co zažili fyzické násilí na sobě, či jako svědci nebo vyrůstali v rodině s osobou závislou na alkoholu či drogách. Traumatické zážitky vždy zanechají nějakou stopu a nepozorovaně se předávají i z generace na generaci. Van der Kolk (2021, s. 245) říká, že „*trauma vás okrádá o pocit, že máte svůj život ve svých rukou*“. Trauma ovlivňuje nejen osobu, která ho přímo zažila, ale i její blízké. Van der Kolk (2021) také upozorňuje, že výzkumy dokazují, že trauma vyvolává fyziologické změny, zvyšuje aktivitu stresových hormonů, přenastavuje varovné systémy v mozku a omezuje rozlišení podstatných informací od nepodstatných.

K tomu, abychom přežili náročný stres jsme vybavení dvěma instinkty, a tím je útok a útek. Existuje ještě třetí způsob a tím je strnutí, a to ve chvíli kdy není možný ani útok ani útek. U zvířat je to reflex tzv. stát se mrtvým (Prekopová, 2009). Podobně je to i u člověka, který může v krizové situaci ztuhnout. Tato reakce není vědomá, mozek jedná bez toho, abychom ho vědomě řídili. Dotyčná osoba si pak na danou událost často ani nemůže vzpomenout, ale paměťová stopa události zůstává vyrytá do limbického systému po celý život (Prekopová, 2009). Van der Kolk (2021) uvádí, že trauma se projevuje nejen jako boj nebo útek, ale spíše jako uzavření se a neschopnost prožívat daný přítomný okamžik. Možné nebezpečí vypíná náš systém sociálního zapojení, omezuje jedincovu schopnost reagovat na lidský hlas a také zvyšuje citlivost na výrazné zvuky. Pokud boj nebo útek situaci nevyřeší, aktivuje se náš „nouzový“ systém, ještěří mozek a dojde ke zhroucení či odpojení. V tomto stavu, jak uvádí van der Kolk (2021), je naše vědomí zastřené a my si dokonce neuvědomujeme ani fyzickou bolest, takže budeme-li od jedince v tomto stavu chtít, aby spolupracoval, ovládal se, budeme-li na něj třeba i křičet povede to jen k jeho další dysregulaci.

Trauma či vzpomínka na trauma je vepsána v našich emocích a v autonomních systémech a pomoc jedinci vyžaduje správně zvolené terapeutické metody (van der Kolk, 2021).

3.3 Duševní zdraví pedagogů, jako klíčový faktor v dobrém klimatu školy

Práce, domov a přátelé jsou tři základní pilíře osobní spokojenosti. Trojnožka je nejstabilnější a pokud máme tři pevné pilíře, podrží nás (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019; Hasson, Butler, 2020; Smetáčková, Štěch a kol. 2020). Práce všeobecně přispívá k dobrému fyzickému i psychickému zdraví, k wellbeingu. Je tedy nezbytně nutné, aby práce byla pro nás bezpečná a přinášela nám potřebné benefity.

Dobrá práce je velmi široký pojem a bude určitě záležet na osobnosti i potřebách jedince. Vyspělé státy mají zřízené organizace na podporu a ochranu bezpečnosti práce (Hasson, Butler, 2020). Je vhodné, aby se každý zaměstnavatel zajímal o duševní i fyzické zdraví svých zaměstnanců a měl zavedeny správné koncepce podpory zdraví na pracovišti. Vytvoření správného pracovního prostředí má své přínosy jak pro organizaci, tak pro její zaměstnance. Mezi základní přínosy určitě patří lepší zdravotní stav a pohoda zaměstnanců, což zvyšuje jejich odolnost a snižuje tak počty pracovních neschopností (Hasson, Butler 2020). Zlepšení atmosféry na pracovišti a pracovní morálky vede ke zvýšení produktivity a výkonnosti zaměstnanců. Stav pohody posiluje duševní odolnost vůči stresu vycházejícího ze setkávání se s rizikovými faktory.

Pedagogové byli v době pandemie covid-19 vystaveni velkým nárokům na přizpůsobení se neustálým změnám a nejistotám. Mezi rizika pro jejich duševní zdraví patří zvyšování nároků na zvládání stresu a míry frustrace (na duševní odolnost) vyplývající z proměňujícího se prostředí a nejistoty. Dále i zvyšování nároků na kognitivní funkce a schopnost učit se nové (např. jak vést on-line výuku se žáky, testování antigenními testy na covid-19 apod.) a také zvyšování nároků na sociální a komunikační dovednosti, například nároky na týmovou spolupráci a práci v inkluzivním prostředí, schopnost jednat s různými skupinami pracovníků třeba i napříč kulturami, věkem, genderem, mentálními schopnostmi. V době pandemie museli učitelé velmi rychle získat dovednosti s vedením distanční výuky. Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou jsou uvedeny ve výzkumu, který byl uskutečněn v květnu až červnu 2021 pro organizaci Učitel naživo (Prokop, 2021). Výzkumu se zúčastnilo 603 učitelů českých základních škol. Jak je z výsledků patrné, tak učitelé trávili distanční výukou více času, než by tomu bylo při prezenční výuce. Nárůst časové zátěže měl nepochybně vliv na duševní zdraví učitelů, 98 % učitelů uvedlo, že při distanční více

pocívali příznaky deprese a úzkosti. Učitelé uvedli že distanční výuka byla pro ně více stresující a náročnější na přípravu a také na technickou náročnost. Nejhůře na tom byly ženy-učitelky, které musely distanční výuku sladit s péčí o děti a domácnost. Závěry ze studie také poukazují na to, že učitelům během distanční výuky nejvíce pomohlo sdílení a spolupráce s kolegy z vlastní školy. Více než polovina učitelů pocítuje, že se v průběhu distanční výuky u žáků zhoršila motivace ke studiu (Prokop, 2021).

Velmi důležitým prvkem výkonu povolání je sebereflexe. Slouží k lepšímu sebepoznání, tím se zlepši naše úspěšnost v činnostech. Pomáhá jedinci poznat a přijmout své limity. Základním pravidlem je nejdříve porozumět sám sobě a pak teprve mohu dobře porozumět ostatním (Smetáčková, Štech a kol., 2020; Kyriacou 2012).

Učitelské povolání patří mezi profese spojené s vysokou psychickou zátěží. Je to velmi vyčerpávající a náročné povolání. Práce s lidmi patří mezi jedny z nejsložitějších činností. Učitel se během své práce musí soustředit, musí být důsledný, velmi flexibilní ve svých plánech a rozhodováních a nad tím vším visí výrazná míra odpovědnosti (Smetáčková, Štech a kol., 2020). Dobrá fyzická i psychická kondice, kompetence, odborné znalosti, morální kredit jsou jedním z dlouhého výčtu nároků, které by měl úspěšný pedagog naplňovat. Během svého dne se učitel setká jak s pozitivními, tak negativními vlivy spojenými s působením stresu, které je potřeba vhodně snižovat, resp. eliminovat, aby nedošlo k jeho kumulaci. Některé stresory jsou v práci učitelů celkem běžné. Učitel řeší průběh výuky, kázeňské prohřešky, náročné chování, vztahy s kolegy, vedením i rodiči. Nad tím vším je ještě nadměrná administrativa, pomalé předávání instrukcí, nevyjasněnost kompetencí, suplování za chybějící kolegy, dlouhé porady a nedostatečné finanční ohodnocení, i nízká společenská prestiž (Smetáčková, Štech a kol., 2020).

Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je důsledkem výrazného a trvalého stresu (Smetáčková, Štech a kol., 2020). Pokud nebudeme náš dlouhotrvající a nadměrný stres, plynoucí z našeho zaměstnání, správně řešit, budou se jeho účinky hromadit, což může mít za následek syndrom vyhoření. Stav vyhoření je v podstatě vyústění chronického stresu a nadměrné pracovní zátěže. Je to stav emočního, psychického a fyzického vyčerpání, který zasáhne všechny oblasti lidského života (Hasson, Butler, 2020). Syndrom vyhoření je dokonce tak vážný stav, že je jako

diagnóza uveden v seznamu mezinárodní klasifikace nemocí a je zajímavé, že se nachází v sekci problémy spojené se zaměstnáním (Smetáčková, Štech a kol., 2020). Podle odborníků vzniká v důsledku neléčeného stresu a primárně se projevuje totálním vyčerpáním a absencí energie, negativismem či cynismem a sníženou efektivitou. Jedinec již vyčerpал všechny zdroje ke zvládnání svých povinností, což se projevuje jeho sníženou výkonností (Smetáčková, Štech a kol., 2020). Velmi často postihuje osoby v pomáhajících profesích, tedy i učitele. Podle Smetáčkové, Štecha a kol. (2020) jsou pro učitele nejčastějším zdrojem nespokojenosti výchovné problémy se žáky, nepřátelství ze strany žáků, a také nezáměr žáků o výuku a o problémy s ní spojené. Zároveň je zdrojem vyčerpání i velká administrativa spojená s třídnictvím a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zátěží jsou i problematické třídní kolektivy, či neustálé dohady se žáky ohledně dodržování pravidel. Učitelé jsou nuceně odváděni od výuky k řešení nekázně, což způsobuje stres z toho, že nestihnou se žáky probrat předepsané učivo (Smetáčková, Štech a kol., 2020).

Největší výzkum v problematice učitelského vyhoření, který byl doposud proveden v České republice, se uskutečnil na přelomu roku 2016 a 2017. Jednalo se o nejrozsáhlejší studii jejímž cílem bylo popsat úroveň učitelského vyhoření na základních školách. Studie se zúčastnilo 2394 učitelů základních škol. Výsledky, které byly zveřejněny v roce 2018 na webu České a slovenské psychiatrie ukazují, že 53,2 % respondentů se domnívá, že je jejich práce zdrojem dlouhodobého stresu vedoucímu k vyhoření. Dokonce 15,2 % učitelů uvedlo střední až těžkou míru deprese, jež významně koreluje s vyhořením. Výsledky studie dokládají, že mezi českými učiteli základních škol lze identifikovat relativně vysoký výskyt projevů syndromu vyhoření. Také upozornily na úzkou souvislost mezi vnímanou nepohodou a schopností jasně oddělovat volný čas od pracovních povinností. Díky studii se také jasně prokázal vztah mezi vyhořením a přesvědčením o profesních kompetencích, čím vyšší je učitelovo přesvědčení o svých kompetencích tím nižší míra vyhoření. Ze studie též vyplynulo, že je velmi důležité, aby si učitelé našli fungující copingové strategie, které jim pomohou v prevenci únavy a syndromu vyhoření. V závěru studie uvádí, že riziko syndromu vyhoření by se nemělo podceňovat, a že je v zájmu škol sledovat únavu a spokojenost učitelů, tzv. wellbeing. Největší důraz je kladen na fakt, že se nesmí podceňovat dopady dlouhodobého stresu na pracovníky ve školství, jelikož se tím zvyšuje riziko syndromu

vyhoření. Syndrom vyhoření představuje riziko jak pro učitele samotné, tak i pro žáky a potažmo celý systém školství (Čes a slov. Psychiatr, 2018).

Prevence syndromu vyhoření

Prevence je základem toho, aby se každý učitel a učitelka před vyhořením alespoň částečně ochránili. Smetáčková, Štech a kol. (2020) doporučují nebrat si věci v životě úplně osobně, být realistou a uvědomovat si, že máme své hranice a učitelství je jen práce. Je nutné mít nastavené vlastní hranice a vědomě si je chránit.

Jako další nástroj k prevenci vyhoření je umět dobře využívat sebereflexi, tedy nahlédnout na naše chování a motivy s nadhledem. Také je důležité mít vlastní efektivní pozitivní copingové strategie a využívat je. Jedná se o pro nás fungující strategie ke zvládnutí zátěže. Smetáčková, Štech a kol. (2020) doplňují, že koncept copingových strategií je dovednost, kterou se v rámci preventivních programů učí děti v zahraničí, a nyní již i v některých školách u nás, již od pěti let. Děti se učí využívat copingové strategie na principu tzv. zlatého pravidla, které definuje, že správné rozhodnutí nám pomůže cítit se lépe a neublíží mně ani jinému. Jedná se o funkční způsob řešení, který si jedinec osvojí.

Šolcová (Šolcová In: Smetáčková, Štech a kol. 2020, s. 206) nabízí sedm praktických postupů zvládnutí stresu:

- **Vytvořit si pořadí důležitosti** – stanovit si, co je nyní nezbytně nutné udělat a co může počkat.
- **Vyhnout se stresu** – snažit se v životě vyhnout nepříjemnostem, o kterých víme, že nás stresují
- **Naučit se „vypnout“** – trávit svůj volný čas fungujícím odpočinkem
- **Pohyb, cvičení** – pohyb snižuje negativní účinky stresu
- **Pěstovat dobré vztahy s druhými lidmi** – pozitivní sociální vztahy jsou zdrojem podpory
- **Dbát na správnou výživu**
- **Naučit se relaxovat**

4 Výzkumná část

V této části práce jsou definovány cíle výzkumu, který byl proveden metodou smíšeného výzkumu. Je zde definován hlavní cíl výzkumného šetření, jeho dílčí cíle a výzkumné otázky z nich vyplývající. Dále jsou popsány výzkumné metody, které byly použity a průběh sběru dat. Zjištěná data jsou prezentována prostřednictvím analýzy rozhovoru, tabulek a grafů. Výzkumná část je uzavřena interpretací získaných dat vzhledem k dílčím cílům výzkumu a poté je předložen samotný závěr šetření vzhledem k hlavní výzkumné otázce.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem této diplomové práce bylo identifikovat aspekty nového náročného chování, které učitelé vybrané základní školy pozorují v souvislosti s pandemií covid-19 u žáků druhého stupně. Dalším ústředním cílem bylo navrhnout sérii opatření, které by mohla škola využít v obecném přístupu ke zmírňování projevů náročného chování žáků.

Hlavní cíl byl doplněn o následující dílčí cíle

1. Zjistit, zda a jaké nové podoby náročného chování učitelé identifikují u žáků druhého stupně.
2. Zjistit, jak se škola všeobecně staví k podobám běžného náročného chování, zda má osvědčený konkrétní přístup k jejich identifikaci, řešení a zmírňování.
3. Zjistit, zda již škola umí identifikovat, případně i řešit nového podoby náročného chování, a zda má již připravené strategie k jejich zmírňování.
4. Prozkoumat, jak se vedení školy i pedagogové staví k wellbeingu žáků a pedagogů, a jak se žáci a učitelé v době pandemie ve škole cítí.

Ve vazbě na stanovené výzkumné cíle bylo zformulováno **čtyři výzkumné otázky**, na které se výzkum pokusí odpovědět

1. Jaké nové podoby náročného chování učitelé identifikují u žáků druhého stupně?
2. Jak se škola všeobecně staví k podobám běžného náročného chování a případně jaký má osvědčený konkrétní přístup k jejich identifikaci, řešení a zmírňování?

3. Umí již škola identifikovat, případně i řešit nové podoby náročného chování, a případně jaké má již připravené strategie k jejich zmírňování?
4. Jak se vedení školy i pedagogové staví k wellbeingu žáků a pedagogů, a jak se žáci a učitelé v době pandemie ve škole cítí?

4.2 Metodologie

K tomu, aby výzkum probíhal metodologicky správně, musí probíhat ve správných etapách, které nelze přeskočit. V počátku výzkumu je nutné stanovit si výzkumný problém, výzkum si správně metodologicky připravit, tedy zvolit si ty správné metody výzkumu, dále si musíme ujasnit, jak bude probíhat sběr dat a jejich zpracování (Gavora, 2000; Chráska, 2006; Hendl, 2005). Nejdůležitějším krokem je plán výzkumu, musíme uvažovat o tom, jak zkoumané objekty vybereme, kdy a kde sběr dat provedeme, jaké metody použijeme a kolik času nám sběr dat zabere. Měření musí být validní, tedy musíme měřit pouze to, co měřit chceme, a také musí být spolehlivé. Získaná data zanalyzujeme, zodpovíme výzkumné otázky. Hendl (2005, s.41) upozorňuje, že během výzkumu se „*držíme výzkumného plánu, ale měníme ho, pokud je to potřebné a možné*“. Výzkum končíme zprávou o výsledcích výzkumu. Výsledky našeho výzkumu jsou interpretovány grafickým zobrazením ale i formou textu. Závěry výzkumu budou platit jen pro danou školu a nebude možné je zevšeobecňovat.

Výzkumné šetření bylo provedeno **metodou smíšeného výzkumu**, a to sice **triangulací**. Pod pojmem triangulace se podle Hendla (2005) rozumí kombinace různých metod, různých osob či skupin. Hendl (2005) dále uvádí, že ve smíšeném výzkumu se míchají kvalitativní a kvantitativní metody v rámci jedné studie. Smíšený výzkum je v této práci proveden pomocí smíšeného modelu. Kvalitativní a kvantitativní data byla sbírána simultánně, ve výzkumu měla stejnou váhu. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství, míru nebo frekvenci výskytu jevů, všechny číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Naopak kvalitativní výzkum vysvětluje příčiny existence nebo změn jevů, jeho hlavním cílem je porozumět člověku, chápat jeho jedinečná hlediska. (Gavora, 2000)

4.2.1 Metodologie kvalitativního výzkumu

Jednou z metod v našem smíšeném designu výzkumu byl výzkum kvalitativní. Základní metodou sběru dat bylo zvoleno kvalitativní dotazování formou polostrukturovaného rozhovoru. Vedení výzkumného rozhovoru podle Hendla (2005) vyžaduje dobrou koncentraci, citlivost, dovednost, disciplínu a interpersonální porozumění. Je potřeba správně promyslet formu a sled otázek, nutnou délku rozhovoru. Hendl (2005) doporučuje začít otázkami týkajícími se neproblémových skutečností, čímž povzbudíme dotazovaného.

Polostrukturovaný rozhovor je takový druh rozhovoru, kdy si výzkumník připraví sérii otázek, které chce respondentovi položit, ale respondentovi je i dána možnost se více a volněji k tématu vyjádřit či podrobněji vysvětlit své odpovědi. Primárně je připraveno schéma otázek, tzv. jádro, které jsou pro tazatele závazné. Výzkumník má ale v průběhu rozhovoru možnost ho případně usměrňovat či měnit, tak aby se neodchýlil od cílů výzkumu. Jak doplňuje Miovský (2006) v polostrukturovaném rozhovoru je možno požádat účastníka o dovysvětlení či upřesnění výpovědi a současně nám dává i prostor si s účastníkem ověřit, zda správně otázky pochopil. Při přípravě rozhovoru je nutné brát zřetel na prostředí, ve kterém se má rozhovor uskutečnit. Je nutné, aby účastníci nebyli během rozhovoru rušeni a aby rozhovoru nebyli přítomni jiní lidé.

Rozhovor má několik fází, počínaje fází přípravnou, úvodní fází. Podle Miovského (2006) je účel přípravné fáze navázat kontakt s účastníkem. V našem výzkumu byla využita osobní vazba s účastníkem a prostředím. V úvodní fázi musíme účastníka informovat o účelu rozhovoru, také co od něj očekáváme a požádat ho o souhlas s rozhovorem a pořízením audiozáznamu. Miovský (2006) uvádí, že teprve až oslovený účastník vydá souhlas, tak se stává účastníkem výzkumu. Další fází rozhovoru je podle Miovského (2006) fáze upevnění kontaktu. Doporučuje se nejdříve probírat obecnější témata a až poté přejít k tématům citlivějším. Musíme počkat, až bude účastník k projednávání náročnějších témat připraven. Po této fázi lze již přejít k jádru rozhovoru, tedy k připravenému schématu otázek. Obecným pravidlem je neustále sledovat účastníka a v případě, že si všimneme únavy či napětí, je potřeba dané téma opustit a vrátit se k němu později. Jako poslední přichází fáze závěru a ukončení. Miovský (2006, s. 168) upozorňuje, že *„cílem je ukončit započatá témata a uzavřít kontakt s účastníkem důstojnou formou, která by neměla vést k dojmu, že byl účastník zneužit*

jako zdroj informací.“ Během celého rozhovoru dodržujeme etický kodex. Délka rozhovoru musí být naplánována dopředu a účastník s odhadovanou délkou musí být seznámen.

Metoda výběru výzkumného vzorku byla provedena podle Miovského (2006) a to nepravděpodobnostní metodou výběru výzkumného souboru, pomocí prostého záměrného výběru. Metoda záměrného výběru pro náš výzkum splňuje požadavek „*kdy za záměrný výběr výzkumného vzorku označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností*“ (Miovský, 2006, s.135). Prostý záměrný výběr nám umožňuje vybrat nejvhodnějšího účastníka výzkumu. Pro náš výzkum byl zvolen rozhovor s metodikem prevence, jelikož je cílem výzkumu identifikovat nové podoby náročného chování pozorované u žáků a metodik prevence se náročnému chování ve vybrané škole aktivně věnuje. Z rozhovoru bude pořízen zvukový záznam, který bude podrobně přepsán. Transkripce je proces převodu mluveného projevu do písemné podoby. Je časově velmi náročná, je však nezbytná pro podrobné vyhodnocení. Při přepisu rozhovoru využijeme transkripční konvence podle Leix. Tato konvence, jak uvádí Leix (2006), je určena pro využití ve společenských vědách, a to především osobami bez lingvistického vzdělání. Následná analýza transkripce nám umožní zredukovat text na to, co je pro výzkum podstatné. Získaná data pak pomocí otevřeného kódování zredukujeme, což nám usnadní interpretaci výsledků. Z vynořených jevů provedeme kategorizaci, která nám umožní převést větší objem dat do menších kategorií. Jak uvádí Hendl (2005), to že vytvoříme určité kategorie, nám umožní zredukovat objem dat. Kategorie obsahují seskupené pojmy podle daného kritéria. Každá kategorie může ještě obsahovat další subkategorie. Data z jednotlivých kategorií nám pomohou odpovědět na zvolené výzkumné otázky

4.2.2 Metodologie kvantitativního výzkumu

V kvantitativním výzkumu musíme správně vybrat zkoumané osoby, tak aby co nejlépe reprezentovaly danou populaci. Jak uvádí Chráska (2006, s.19) „*požaduje se, aby vzorek vybraných jedinců byl co možná nejvíce reprezentativní.*“

V naší práci jsme při výběru respondentů z řad žáků využili **záměrný výběr**. Dle Chrásky (2007) při tomto druhu výběru respondentů nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka. Parametrem pro výběr výzkumného vzorku z řad žáků druhého stupně byla v době provádění

výzkumu (květen 2022) jejich docházka do osmého či devátého ročníku vybrané základní školy.

Druhým zkoumaným vzorkem v kvantitativním výzkumu byli pedagogové druhého stupně vybrané základní školy, i zde byl jejich **výběr záměrný**. Hlavním požadavkem výběru bylo působení pedagoga na druhém stupni ZŠ.

Jako výzkumná metoda byla v obou případech zvolena metoda **anonymního dotazníku**. Položky v dotazníku musí být všem respondentům srozumitelné, jasné a musí být co nejstručněji formulovány. Formulace položek by měla být jednoznačná, tak aby je nemohl respondent chápat jinými způsoby. Položky dotazníku nesmí být sugestivní, nesmí tedy respondentovi napovídat, jakou má zvolit odpověď. Při sestavování dotazníku je nutné zajistit validitu a reliabilitu. Jak uvádí Gavora (2000), nejdůležitější vlastnost jakéhokoliv výzkumného nástroje je právě validita. Na počátku výzkumu je potřeba se ujistit, že námi vybraný výzkumný nástroj bude opravdu zjišťovat to, co má.

V obou dotazníkových šetřeních jsme připravili **uzavřené položky**, v nichž jsme respondentům předložili vždy určitý počet předem připravených odpovědí. Respondenti ochotněji vyplňují dotazník s již připravenými odpověďmi. Jako druh výběrových položek jsme zvolili škálové položky. „*Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu*“ (Gavora, 2000, s. 88). Díky škálování je respondentovi umožněno vyjádřit svůj názor určením polohy na škále. Posuzovací škály by měly mít lichý počet stupňů a platí, že čím více stupňů respondentovi nabídneme, tím získáme jeho přesnější stanovisko. Jak uvádí Gavora (2000) v praxi se upřednostňuje lichý počet stupňů, kde nalevo od středu a napravo od středu je stejný počet stupňů. V nabídce škálovacích stupňů nesmí chybět nabídka neutrální odpovědi, která posuzovateli umožní vyjádřit své nevyhraněné stanovisko.

V našich dotaznících jsme zvolili tzv. **likertovy škály**, které se používají k měření názorů a postojů populace. Jedinci je předložen výrok, se kterým pomocí stupně výběru vyjádří svůj souhlas, nesouhlas, případně zvolí neutrální odpověď.

V anonymním dotazníku určeném pro žáky jsme mimo škálovacích otázek použili i **otevřené položky**. Tyto položky nenabízejí žádné dané odpovědi, je u nich jen určeno téma,

ke kterému se mají respondenti vyjádřit. V našem výzkumu jsme připravili tři otázky, které se nejvíce týkají našeho zkoumaného jevu a tím, že žákům nabídneme možnost napsat svoji odpověď získáme konkrétnější informace. Otevřené otázky dávají respondentovi možnost se volněji a svobodněji vyjádřit. U odpovědí z otevřených otázek je nutné provést kategorizaci, která nám umožní převést velký počet dat do menších zvolených kategorií.

Délka dotazníku pro žáky byla zvolena taková, abychom získali potřebné údaje a zároveň, aby respondenty neunavovalo přílišné množství otázek, což by mohlo vést k jejich nedbalému zodpovídání. V dotazníku pro žáky jsme tedy zvolili 15 uzavřených otázek a 3 otevřené otázky.

V dotazníku určeném učitelům jsme zvolili 20 otázek. Dovolili jsme si jim zadat více otázek, protože jsme předpokládali, že delší dotazník nebude pro pedagogy problémem.

Závěry výzkumu budou platné jen pro danou školu a nebude možné je zevšeobecnovat.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření

Místo výzkumného šetření

Místem šetření bylo pracoviště výzkumníka. Jednalo se o 3. Základní školu u Říčanského lesa Říčany, kde výzkumník pracuje již sedmým rokem. Škola se nachází 20 km jihovýchodně od Prahy. Škola byla otevřena v roce 2010 a nachází se v blízkosti krásného lesa na okraji města. Škola je velmi prakticky vybavena, je bezbariérová a moderně zařízena. Je to běžná základní škola, kterou ve školním roce 2021/2022 navštěvovalo 720 žáků. Z celkového počtu žáků je 133 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle individuálního vzdělávacího plánu se ve školním roce 2021/2022 vzdělávalo 21 žáků. Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami každoročně stoupá (např. v roce 2020 to bylo 130 žáků, v roce 2018 jen 100 žáků).

Ve škole jsou třídy 1. až 9. ročníku. Několikrát zde byla i třída přípravná. Škola má 80 zaměstnanců, jedná se jak o učitele, tak i asistenty pedagoga a vychovatele školní družiny. Z celkového počtu je 30 učitelů zaměstnáno na druhém stupni. Škola je spádovou školou pro děti z blízkého okolí, především ze satelitní zástavby blízkých vesnic. Děti mají možnost využít zdarma městské autobusy, které je ráno dopraví přímo před školu. V budově školy se

nachází odloučené pracoviště Pedagogicko-psychologické porady Středočeského kraje, které je aktivně využíváno jak žáky školy, tak i pedagogickými pracovníky.

Vzdělávání ve škole je realizováno dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Školní poradenské pracoviště je zajišťováno metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem. Metodik prevence organizuje pravidelné programy primární prevence, které jsou převážně realizovány externími organizacemi.

Výzkumný vzorek

Kvalitativní výzkum byl proveden metodou rozhovoru se školním metodikem prevence. Metodika prevence zná výzkumník osobně, jelikož oba působí na stejné škole. Doba, po kterou výzkumník osobně zná metodika prevence, je 5 let. Během rozhovoru výzkumník respondentovi tykal a oslovoval ho křestním jménem. Vzhledem k tomu, že je tato práce prací veřejnou, musí být zajištěna anonymita respondenta, v prepisu rozhovoru je tak označen jako R. Během rozhovoru bylo postupováno dle etických zásad. V úvodu byl respondent vyrozuměn s účelem rozhovoru, byl požádán o souhlas s rozhovorem a s pořízením zvukového záznamu. Dále byl poučen, že rozhovor může kdykoliv přerušit či nedat souhlas s jeho použitím.

Pro potřeby kvantitativního výzkumu byli jako respondenti vybráni žáci druhého stupně navštěvující, v dubnu 2022, 8. a 9. ročník. Tento výběr byl proveden záměrně vzhledem k výsledkům pilotáže, kterou provedl výzkumník před přípravou dotazníků. Pilotáží se provedla malá sonda do zkoumaného jevu, kterou výzkumník provedl pomocí krátkých rozhovorů se členy školního poradenského pracoviště a vedením školy. Během sondy výzkumník došel k závěru, že nové podoby náročného chování lze nejčastěji identifikovat právě u této věkové kategorie žáků.

Z řad pedagogů byli záměrně vybráni jen pedagogové druhého stupně. Cílem výzkumu je identifikovat nové, pro danou školu, neběžné podoby náročného chování, právě u žáků druhého stupně. Pedagogové druhého stupně přijdou denně do styku s velkým počtem žáků a tím se i častěji mohou setkat s projevy náročného chování.

4.4 Etické aspekty výzkumu

Pokud provádíme pedagogický výzkum se společenstvím lidí, je nezbytně nutné dodržet etická pravidla výzkumu. V literatuře najdeme různé standardy a doporučení, jenž taková pravidla vymezují. Dodržování etických pravidel je především nutné v kvalitativním výzkumu.

Tyto zásady podle Hendla (2005) jsou především:

- nutnost získat informovaný souhlas účastníků výzkumu – osoba se zúčastní výzkumu, jen pokud s tím bude souhlasit, před vyjádřením souhlasu musí být seznámena s průběhem a účelem výzkumu
- nutnost získat aktivní či pasivní souhlas účastníka – aktivní souhlas znamená podepsání příslušného dokumentu, pasivní souhlas není potřeba písemně zdokumentovat
- svoboda odmítnutí – účastníci musí být seznámeni s možností kdykoliv ukončit svoji účast, a to i bez udání důvodů
- anonymita – identita účastníků nesmí být nikomu odhalena a během celého výzkumu musí být zajištěna ochrana jejich anonymity, takto to musí být i s jakýmkoliv odkazy v psaném textu
- zachování soukromí – je nutné co nejpřísněji zachovat soukromí účastníků, v případě nutnosti je potřeba ve zprávě změnit jisté skutečnosti, které by mohly odhalit identitu účastníků
- emoční bezpečí – výzkumník musí velmi opatrně pracovat s citlivými otázkami, které mohou respondentovi způsobovat emočně citlivé rozpoležení
- zatajení cílů a okolností výzkumu – výzkumník nesmí respondentovi podat mylnou informaci o cíli výzkumu, pokud není možné něco sdělit, pak o tom výzkumník informuje účastníky, jak jen to bude možné.

Respondent byl před zahájením rozhovoru seznámen s průběhem, účelem a předpokládanou délkou rozhovoru. Byl také obeznámen s možností kdykoliv rozhovor ukončit, přerušit či po skončení rozhovoru nedat souhlas s jeho uveřejněním. Respondent byl poučen, že jeho anonymita zůstane zachována a že bude ve výzkumu označován zkratkou R. Výzkumník

obdržel od respondenta pasivní souhlas s rozhovorem. Během provádění kvalitativního výzkumu byla dodržována etická pravidla chránící účastníky výzkumu. Výzkumník dostatečně citlivě vnímal individualitu respondenta a postupoval dle etických pravidel, mezi něž patří empatická neutralita, respekt, vyvarování se středu zájmu apod. Údaje o respondentovi podléhají nařízením o ochraně osobních údajů.

Před zahájením dotazníkového šetření byl výzkumníkem pasivní formou získán souhlas vedení školy se zadáním dotazníků žákům 8. a 9. ročníku školy. Vedení školy poté odeslalo hromadnou zprávu všem zákonným zástupcům žáků těchto tříd přes aplikaci Bakaláři (webová aplikace mezi školou a rodinou). Ve zprávě je informováno o plánovaném anonymním dotazníkovém šetření a požádalo je, aby škole případně oznámili svůj nesouhlas s účastí jejich potomka na šetření. Před zadáváním dotazníků výzkumník osobně poučil žáky o účelu šetření a poté získal pasivní souhlas žáků s účastí. Žáci byli informováni o možnosti odmítnutí vyplnění dotazníku, a to i kdykoliv během své účasti. Také byli poučeni, že dotazníky jsou anonymní. Před zahájením dotazníkového šetření určeného pedagogům byl od pedagogů druhého stupně výzkumníkem osobně obdržen souhlas pasivní formou. Pedagogové byli upozorněni, že dotazníky jsou anonymní a že mohou kdykoliv, bez udání důvodů, odstoupit od vyplňování či posléze nedat souhlas se zpracováním.

5 Kvalitativní část výzkumu

5.1 Příprava rozhovoru

Před provedením polostrukturovaného rozhovoru si výzkumník připravil sérii otázek. Tazatelské otázky vycházejí ze stanovených cílů a výzkumných otázek. Připravené otázky tvoří součást této diplomové práce a jsou k nahlédnutí v příloze číslo 1. S respondentem byl poté dohodnut vhodný termín provedení rozhovoru, který byl stanoven na druhou polovinu června 2022.

5.2 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo dne 21.6.2022 po 14 hodině. Čas byl vybrán tak, aby již žáci druhého stupně opustili školu a rozhovor nemohl být nikým přerušen. Rozhovor proběhl v prázdné učebně, v jeho průběhu nedošlo k žádnému přerušení ani nebyla přítomna jiná osoba. Rozhovor probíhal v uvolněné a přátelské atmosféře. V úvodu byl respondent dotázán, zda vyjadřuje souhlas s rozhovorem a s pořízením zvukového záznamu rozhovoru. Dále byl požádán o co nejpravdivější odpovědi na otázky. Respondent byl informován o účelu rozhovoru a o jeho právech kdykoliv rozhovor přerušit či nedat souhlas s jeho použitím. Veškeré informace byly respondentovi předány ústní formou před zahájením rozhovoru. Z rozhovoru byl pořízen zvukový záznam v celkové délce 29 minut.

5.3 Analýza dat

Celý rozhovor byla zaznamenán v podobě audiozáznamu. Následně byl rozhovor podrobně přepsán metodou transkripční konvence podle Leix. Tím jsme převedli zvukový záznam do psané podoby. Zredukováná transkripce rozhovoru s metodikem prevence je k nahlédnutí v příloze číslo 4 této práce. Ukázka úplného přepisu je k nahlédnutí v příloze číslo 3 a úplný přepis je dispozici u autorky práce. Přepis dat byl proveden způsobem, kdy každá nová otázka byla kursivou napsána na nový řádek a byla označena boldem. Stejně tak byla označena i každá dodatečná otázka. Odpověď respondenta byla vždy uvedena na novém řádku a označena běžným písmem. Transkripcí došlo k první redukci dat. Dále jsme dle doporučení Miovského (2006) provedli tzv. redukci prvního řádu, což znamená, že jsme transkripci očistili od konkrétních projevů mluveného slova, aby byl viditelný pouze obsah.

„Nejjednodušší redukcí prvního řádu je vynechávání všech částí vět, které nesdělují nějakou identifikovatelnou explicitně vyjádřenou informaci“ (Miovský, 2006, s. 210). Zredukováná transkripce byla následně zpracována metodou otevřeného kódování. Otevřené kódování je efektivní a univerzální způsob analýzy dat. Kódování je proces, v němž získaná data převádíme do konkrétních segmentů a přidělujeme jim názvy. Příprava dat pro jejich analýzu byla provedena pomocí barvení textu, který byl připraven ve Word dokumentu. Každému z hlavních témat odpovídajících výzkumným otázkám byla přiřazena konkrétní barva a poté byly jednotlivými barvami označeny segmenty textu, které se týkaly jednotlivých tematických oblastí. Vyhledali jsme tedy data, která pro nás mají relevantní hodnotu a těm přiřadili kódy. Tím jsme usnadnili orientaci a urychlili analýzu. Vytvořené kódy byly následně roztrženy do jednotlivých kategorií. Výsledné kategorie byly uspořádány do tabulky. Poté následovala finální analýza kategorií a jejich zpracování. Došlo tedy k vyložení kostry příběhu pomocí kategorií, což umožnilo odpovědět na výzkumné otázky.

Tabulka vzniklých kategorií

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Náročné chování ve škole	Běžné podoby náročného chování před pandemií Současný stav běžných podob náročného chování Nové podoby náročného chování	sebeпоškozování, kyberšikana, klasická šikana, chování dětí v on-line prostoru, povědomí rodičů, využívání aplikací, úzkostné paniky, vandalismus, sexuální identita, faktor věku dětí, socializace
Způsoby identifikování a řešení náročného chování	Osvědčené postupy před pandemií Nové zavedené postupy	alert od rodiče, alert od žáka, schránka důvěry, náhodné zjištění, metodiky ministerstva, krizový plán školy, pomáhající organizace, spolupráce s rodiči, kapacita školy, dokumenty školy,

		aktivní přístup školy, komunikace se žáky
Strategie školy ke snižování náročného chování	Využívané postupy před pandemií Současné strategie při řešení nových podob náročného chování	aktivní přístup školy, primární prevence, dotazníková šetření, školní psycholog, pomáhající organizace, podpůrné akce školy, prevence vandalismu, řešení úzkostných stavů,
Klima školy a wellbeing	Monitoring klimatu školy před pandemií Přístup školy k wellbeingu pedagogů před pandemií Současný stav monitoringu wellbeingu pedagogů a žáků	externí organizace, etický kodex, metody měření klimatu, wellbeing pracovníků školy, přístup školy k wellbeingu

5.4 Interpretace výsledků

Cílem bylo pomocí rozhovoru s metodikem prevence najít odpovědi na definované výzkumné otázky. V následující části jsou získaná data interpretována. Při interpretaci jsou využívány úryvky přímých citací z rozhovoru.

- **Kategorie náročného chování**

Nejčastější podobou náročného chování žáků na druhém stupni, v době před pandemií, byla **kyberšikana, sebepoškozování a klasická šikana**. V současné době prezenční výuky lze pozorovat pokles projevů kyberšikany. Metodik prevence se domnívá, že je to díky větší zkušenosti dětí při pohybu na internetu. Komentuje to takto: „*Děti se v tom online prostoru zlepšily, znaj techniky, jak se bránit, zablokovávají čísla, profily, jsou chytřejší.*“ Ke snížení kyberšikany velmi zásadně přispělo i zvýšené povědomí rodičů, kteří pomocí dostupných aplikací monitorují čas dětí strávený na sítích. Sebeпоškozování spíše zůstalo na stejné úrovni jako bylo před pandemií. Metodik prevence má ale obavy že „*to sebepoškozování je jakoby skrytější, naučily se to líp skrejšvat*“. Jako další, ale jen pozměněnou pododou běžného

náročného chování, kterou v současné době škola řeší, je zneužívání nikotinových sáčků, které nahradily klasické cigarety. Pro školu běžné náročné chování lze v době po pandemii pozorovat i u žáků, kteří dříve žádné projevy nevykazovali. Metodik prevence se domnívá, že je to zapříčiněno dlouhodobým pobytem dětí v on-line prostoru, k tomu dodává „*před pandemií mělo připojení trvalý na internet, já nevím třeba, 50,60 procent dětí, dneska ho má 90*“. Děti jsou v současné době určitě více ovlivněny časem stráveným na internetu.

Jako **nové podoby náročného chování** lze ve škole identifikovat vysoký výskyt **úzkostných atak**, který je druhém stupni, dle odhadu metodika prevence, v nárůstu sta procent. Ve škole dále pozorují zvýšený nárůst **vandalismu**. Děti ničí společný majetek školy, jedná se však o práci jednotlivců. A jako třetí věc, která se ve škole nově řeší, i když ne v tak velké míře, vzhledem k věku žáků druhého stupně, je problém se **sexuální identitou**. Jak v rozhovoru uvádí metodik prevence: „*Tak tohle jsou věci, který jsme dřív v podstatě vůbec neřešili.*“ Tyto nové podoby náročného chování ve škole v největší míře vzrostly u žáků druhého stupně, „*věková kategorie těch teenagerů 13,14,15 je naprosto zásadní*“. Zajímavé zjištění zároveň ale je, že pohlaví ani statut rodiny na výskyt nových podob náročného chování nemá žádný vliv. Velký problém vidí metodik v tom, že v době pandemie u dětí došlo k zastavení či pozastavení socializace, k tomu říká: „*Některý děti hodila zpět, čili společnej prvek ještě je, že děti se chovaj vlastně opožděně, než by měly, přijde nám, jsou v regresi nebo ten vývoj je narušenej u řady dětí.*“

- **Způsoby identifikování a řešení náročného chování**

V období **před pandemií** škola identifikovala náročné chování většinou díky upozornění, které dal buď **rodič nebo spolužák**, také velmi dobře fungovala školní **schránka důvěry**. Někdy se i stalo, že pracovníci školy na něco přišli náhodou, když ve třídě hlouběji vyšetřovali jiný jev. K řešení náročného chování využívali metodiky vydávané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které byly pravidelně aktualizovány. Na základě těchto metodik, v koordinaci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a Policií ČR, má škola vypracovaný **krizový plán**. Metodik prevence krizový plán školy vysvětluje takto: „*To je taková vlastně řekněme kuchařka, kde je napsaný, jak bysme měli prostě při těch různějch scénářích postupovat. Samozřejmě to neplatí absolutně, protože ty scénáře jsou vždycky unikátní, částečně ale myslím si, že pro učitele i pro pracovníky ve*

školským pracovišti je to užitečný.“ Škola svůj krizový plán podle situace aktivně aktualizuje.

Co se týče **identifikace nového náročného chování**, tak to se škole dle sdělení respondenta příliš nedaří. Schránka důvěry není již tolik využívána, ale stále **funguje upozornění od rodičů a spolužáků**. Při řešení náročného chování se škole osvědčuje spolupráce s OSPOD a střediskem výchovné péče. Co ale vidí metodik prevence jako problém je to, že rodiče jsou v současné době méně nastaveni ke spolupráci s těmito organizacemi, než byli před covidem. Vysvětlení pro tento jev nemá. V současné době prezenční výuky, kdy se ve škole dají identifikovat nové podoby náročného chování, je škola v procesu **nacházení vhodného řešení úzkostných panik** u žáků druhého stupně. „Trošičku víme, co s tím, ale ne úplně, protože nejsme zdravotnický zařízení“ komentuje problém metodik prevence. Škola je nucená řešit projevy úzkostných panik individuálně, především ve spolupráci s rodiči. Řešení těchto problémů je velmi náročné, jelikož škola nemá kapacity, kam v době průběhu panické ataky daného jedince umístit, aby byl v bezpečí a pod kontrolou. „Ten učitel by v tu chvíli v podstatě měl být na dvou místech“ což je neuskutečnitelné, náročné a hodně to školu zatěžuje. Jednoduchá strategie, kterou si v době v době prezenční výuky škola vytvořila při řešení úzkostných panických ataků, je následující. Pokud k atace dojde, což je většinou během vyučovací hodiny, tak se ihned kontaktuje někdo z vedení školy. Pokud z vedení školy někdo zrovna neučí, tak si vezme žáka k sobě, pokud ale tato možnost není, žák zůstane ve třídě. Také se ihned vyrozumí rodič žáka, který si pro něj co nejrychleji přijede. Jelikož se jedná o opakovanou ataku, tak ti jedinci již znají techniky, jak ji zvládnout. Dříve dokonce škola musela i několikrát volat sanitku, ale nyní se osvědčuje přímé spojení na rodiče, kteří přijedou a dítě si odvezou. Velkým problémem při řešení těchto úzkostných ataků je zajistit někoho, kdo by žáka mohl ohlídat, je problém najít někoho, kdo zrovna neučí. Bohužel průběh panické ataky hodně naruší vyučovací hodinu, ale ve třídách, kde se to děje častěji, dle slov metodika prevence „si děti zvykly vlastně“. V konkrétních třídách se o tomto problému otevřeně mluví, aby děti chápaly, o co se jedná a nedělaly si z toho legraci. „Děti to pak přijmou“, je to vlastně důležitý přístup ke všem patologickým jevům „to tematizovat jako téma ve třídách“.

Jako **dominantní způsob řešení** nového náročného chování je školou stále využíván krizový plán a metodiky vydávané ministerstvem. Škola má vytvořený dokument, který je k dispozici všem zaměstnancům, jenž obsahuje odkazy na různé pomáhající organizace. Rodičům jsou také zasílány newslettery s odkazy na pomáhající organizace, včetně Linky důvěry a Rodičovské linky. Způsob, kterým škola náročného chování řeší je následující. Když u žáka dojde k projevům náročného chování, tak příslušný třídní učitel kontaktuje školní poradenské pracoviště a společně, případně i s někým z vedení školy, se domluví, jak se bude pokračovat. Podle závažnosti se buď rozhodnou to nechat pouze v kompetenci třídního učitele a na úrovni učitel-rodič. Třídní učitel dostane relevantní rady či odkazy dle kterých jedná a které předá rodičům. Nebo když „*máme pocit, že se to neposouvá, tak už tam přibíráme další aktéry*“, ale pokud se hned ví, že se jedná o něco závažnějšího jsou další aktéři přibírání rovnou. Jako dominantní způsob řešení škola volí otevřenou a velmi častou komunikaci se zákonnými zástupci a příslušnými pomáhajícími organizacemi.

- **Strategie školy ke snižování náročného chování**

V době **před pandemií**, byl jako jeden z nástrojů k snižování náročného chování, využíván **program primární prevence**. Ten škola ale nemá v příliš velkém rozsahu, prozatím jsou to čtyři dvouhodinové bloky na třídu za školní rok, jelikož to závisí na výši grantu, který na realizaci programu škola dostane. Prevence je zaměřená spíše na edukaci dětí než na monitoring chování. Škola si na preventivní programy najímá externí organizaci. V minulosti také využívali program selektivní prevence ale jen u tříd, kde se již patologie vyskytla. Jako další škola využívá **dotazníková šetření** a také **služby školního psychologa**. V neposlední řadě se škola naučila **lépe spolupracovat s pomáhajícími organizacemi** včetně OSPOD a středisky výchovné péče. Dlouhodobě se škola zaměřuje na zvýšení informovanosti žáků i jejich rodičů. Jak před uzavřením škol, tak i v době po distanční výuce pořádají různé semináře a zasílají newslettery. Díky tomu se rodiče zlepšili v monitoringu času stráveného jejich dětmi na internetu.

Nová strategie školy ke snižování úzkostných panických atak u dětí je dle slov metodika prevence v procesu příprav, k tomu dodává: „*Chceme pro příští školní rok tohleto hodně diskutovat i s dalšíma školama.*“ Problém vandalismu by ráda škola řešila pomocí podpůrných akcí zaměřených na prevenci. Cílem programu by bylo to, aby děti přijaly

majetek školy za svůj a pokud by nějakou věc znehodnotily, tak by se musely spolupodílet na její obnově. Škola doufá, že tím by docílila toho, že daný žák „*by si zvnitřnil to, že si na tom něco odmakal*“ a proto by tu věc znovu nezničil, dokonce by možná i zastavil jiného žáka při ničení.

- **Klima školy a wellbeing**

V době **před pandemií** se klima školy nijak systematicky neměřilo a ani se škola nezabývala wellbeingem pracovníků. Ředitel školy před více jak čtyřmi let oslovil externí organizaci za účelem pomoci s nastavením vnitřní spolupráce, ale nevzniklo z toho, krom etického kodexu, nic, co by škola využívala. Škola má vypracován etický kodex, který metodik prevence považuje za „*solidní*“. Škola pouze zjišťovala klima tříd. Na druhém stupni většinou pomocí sociometrického dotazníku SO-RA-D a na prvním stupni pomocí dotazníků B4 (Braun). „*Ale ten wellbeing pracovníků, ten je v naší škole dlouhodobě zanedbáván, ale uznávám, že je to složitý ho nějakým způsobem nastavit*“ v rozhovoru dodal metodik prevence.

V **současné době** se ohledně wellbeingu ve škole nerealizují žádná opatření. Ředitel navrhoval, že by školní psycholog mohl vést týdenní skupiny, ale z řad pedagogů prý nebyl zájem. Metodik prevence se domnívá že „*je tu prostor, kde by se to dalo rozvíjet*“. Co se týče zajištění wellbeingu žáků, tak škola nevyužívá nějaké konkrétní postupy, ale metodik prevence se domnívá, že k dobré pohodě žáků školy přispívá to, že má škola vůči žákům otevřený přístup. „*V naší škole každé dítě může a najde si člověka, kterému může se svěřit*“ konkretizuje metodik prevence, „*děti tady učitelům spíš důvěřují*“. Škola i nadále monitoruje klima tříd pomocí sociometrického dotazníku SO-RA-D metody a také se konají třídnické hodiny. Bohužel je to spíše vlastní iniciativa třídních učitelů, jak moc se zajímají o klima ve své třídě. Není to systémově nastaveno, což by dle názoru metodika prevence být mělo.

6 Kvantitativní část výzkumu

Součástí kvantitativního výzkumu byla dvě dotazníková šetření. Z obou dotazníků získáme data, která nám spolu s informacemi z kvalitativního výzkumu pomohou získat komplexnější odpovědi na výzkumné otázky.

6.1 Návratnost a validita dotazníků

Cílem bylo zajistit co nejvyšší návratnost dotazníků, a proto byly oba dotazníky zadány výzkumníkem osobně. „*Návratnost znamená poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků*“ (Gavora, 2000, s. 107). Dotazníky byly respondentům předloženy v průběhu dubna 2022. Z odevzdaných dotazníků byly vyřazeny ty, které nebyly validní. Jednalo se o dotazníky, ve kterých respondenti neodpověděli dle požadavků, např. nevybrali pouze jednu možnost. Celkem bylo žákům 8. a 9. ročníku rozdáno 119 dotazníků, z nichž se jich vrátilo 119 vyplněných. Pouze jeden dotazník nebyl validní. Pro potřeby výzkumu bylo zpracováno celkem **118 dotazníků**. Pedagogům druhého stupně bylo výzkumníkem osobně rozdáno 30 dotazníků, navrátilo se jich 29 z čehož byl jeden dotazník vyřazen z důvodu nedostatečné validity. Pro potřeby zpracování dat bylo tedy využito **28 dotazníků**.

6.2 Analýza a interpretace výsledků sběru dat z dotazníkových šetření

6.2.1 Analýza a interpretace dat z dotazníkového šetření zadaného pedagogům

Dotazník určený pedagogům druhého stupně obsahoval 20 uzavřených položek s možností vybrat vždy jednu z nabízených pěti připravených odpovědí. Respondenti vyjadřovali svůj názor určením polohy na škále, kde neutrální stanovisko „nevím“ zaujímalo středovou pozici. Nalevo od středu mohli respondenti vyjádřit svoji sílu souhlasu a napravo od středu nesouhlasu. V dotazníku jsme zvolili likertovy škály. Na každý z 20 výroků výzkumníci vyjadřovali svůj názor označením jednoho z těchto pěti stupňů: *určitě ano – spíše ano – nevím – spíše ne – vůbec ne*. Získaná data byla pro přehlednost zpracována do grafů.

Všech 20 položek dotazníku můžeme rozdělit dle relevantnosti k výzkumným otázkám.

Jaké nové podoby náročného chování učitelé identifikují u žáků druhého stupně?
(výzkumná položka č. 1) - První část dotazníku zjišťuje, zda pedagogové v době pandemie

po návratu žáků z distanční výuky vůbec vnímají změny v jejich chování a zda případně evidují výskyt nových podob náročného chování. Na to se zaměřují položky číslo 1,2,3 a 4.

Zjistit, jak se škola všeobecně staví k podobám běžného náročného chování a případně jaký má osvědčený konkrétní přístup k jejich identifikaci, řešení a zmírňování (výzkumná položka č. 2) - Položky číslo 7,8,9 a 10 se zaměřují na osobní názor pedagogů na kázeňská opatření a přístupu školy k náročnému chování.

Zjistit, zda již škola umí identifikovat, případně i řešit nové podoby náročného chování, a případně jaké má již připravené strategie k jejich zmírňování (výzkumná položka č. 3) - Na to odpovíme pomocí dat z položky číslo 5 a 6, které zjišťují vnímání pedagogů k přístupu školy k novým podobám náročného chování.

Prozkoumat jak se vedení školy i pedagogové staví k wellbeingu žáků a pedagogů, a jak se žáci a učitelé v době pandemie ve škole cítí (výzkumná položka č.4) - Odpovědi na položky číslo 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19 zjišťují osobní přístup pedagogů k problematice wellbeingu a položky číslo 18 a 20 zjišťují názory pedagogů na přístup školy k wellbeingu pedagogů.

Získaná data byla pro přehlednost zpracována do podoby grafů a současně jsou i slovně interpretována.

Celkový počet validních dotazníků je 28, n = 28.

Položka č. 1 - **Po návratu žáků z distanční výuky vnímám změny v jejich chování**

Graf č. 1

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



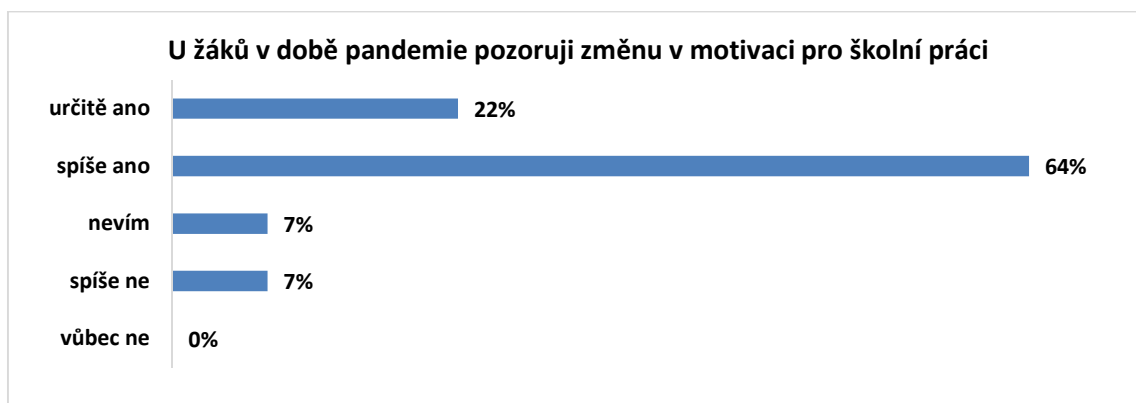
Pokud vezmeme v potaz, že možnost odpovědi *nevím* představuje neutrální hranici a vše nalevo od ní vyjadřuje míru souhlasu, tak z uvedených výsledků lze konstatovat, že 89 % pedagogů vnímá, že se chování žáků po návratu z distanční výuky změnilo. Jako odpověď *určitě ano* dokonce zvolilo 57 % pedagogů, což je více než polovina respondentů. To, že *nevím* uvedl 1 pedagog a že se chování žáků *spíše nezměnilo* se domnívají 2. Ani jeden z respondentů nevnímá, že by se chování žáků vůbec nezměnilo.

Položka č. 2 - **U žáků v době pandemie pozoruji změnu v motivaci pro školní práci**

Graf č. 2

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



V době pandemie došlo ke změně v motivaci žáků ke školní práci, s tím souhlasí 86 % respondentů, jedná se tedy o jasně převažující názor. Nejvíce z nich, celkem 64 % se vyjádřilo, že *spíše ano* a naprostou jistotu má 21 %, kteří zvolili možnost *určitě ano*. Ani

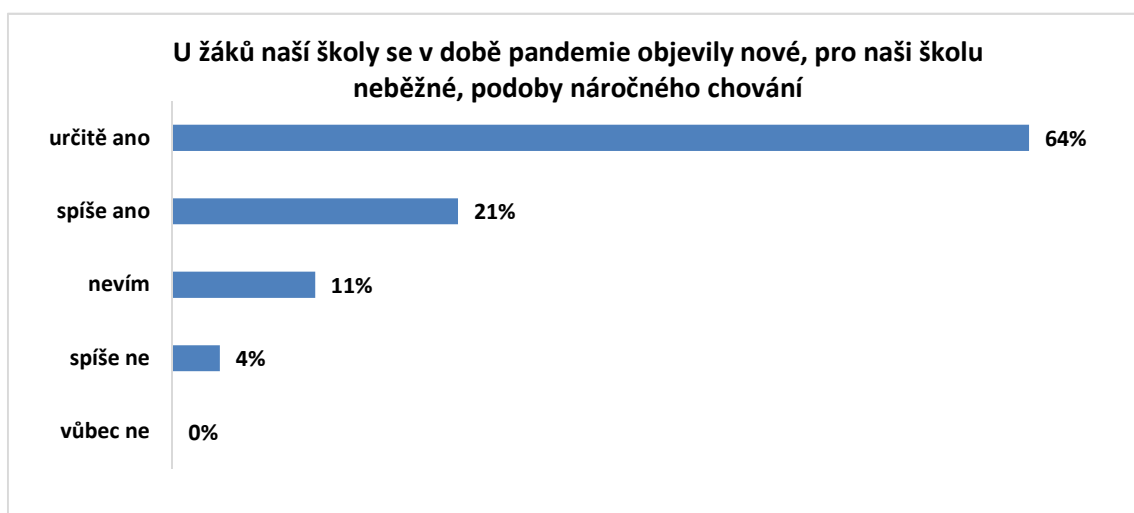
jeden z pedagogů si nemyslí, že se motivace žáků *vůbec nezměnila* a jen 2 *neví* nebo si myslí, že se *spíše nezměnila*.

Položka č. 3 - **U žáků naší školy se v době pandemie objevily nové, pro naši školu neběžné, podoby náročného chování** (např. různé psychické problémy, jako sebepoškozování, deprese, stavy úzkosti, panické stavy, nepřiměřené emoční prožívání, poruchy příjmu potravy aj.)

Graf č. 3

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



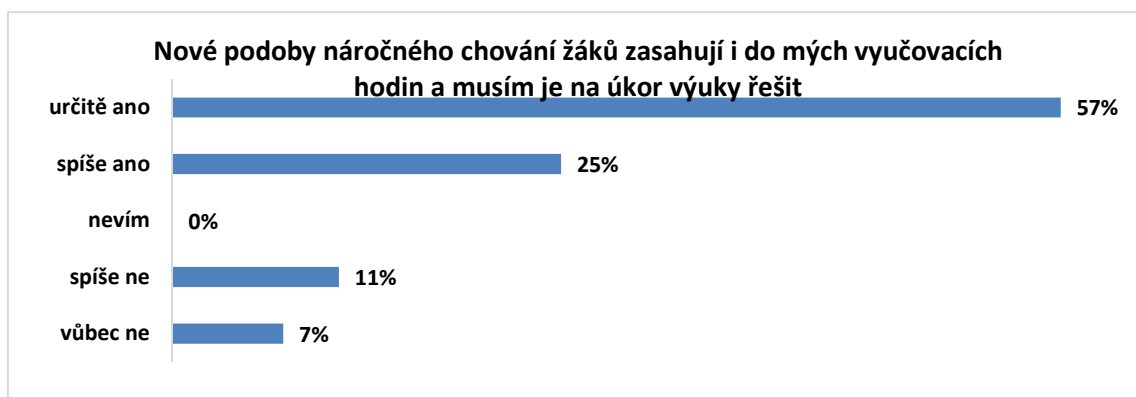
Data z této položky jsou stěžejní pro dosažení našeho výzkumného cíle, a to sice identifikovat, zda se u žáků druhého stupně objevily nové podoby náročného chování. Celkem 85 % pedagogů nové podoby náročného chování vnímá. To že se nové podoby *spíše objevily* vnímá 21 % z nich a že se *určitě objevily* vnímá 64 % pedagogů. Žádný z respondentů se nemyslí, že se *vůbec neobjevily* a že *spíše ne* se domnívá pouze 1 pedagog. Neutrální hodnotu *nevím* zde vybrali 3 pedagogové.

Položka č. 4 - **Nové podoby náročného chování žáků zasahují i do mých vyučovacích hodin a musím je na úkor výuky řešit**

Graf č. 4

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



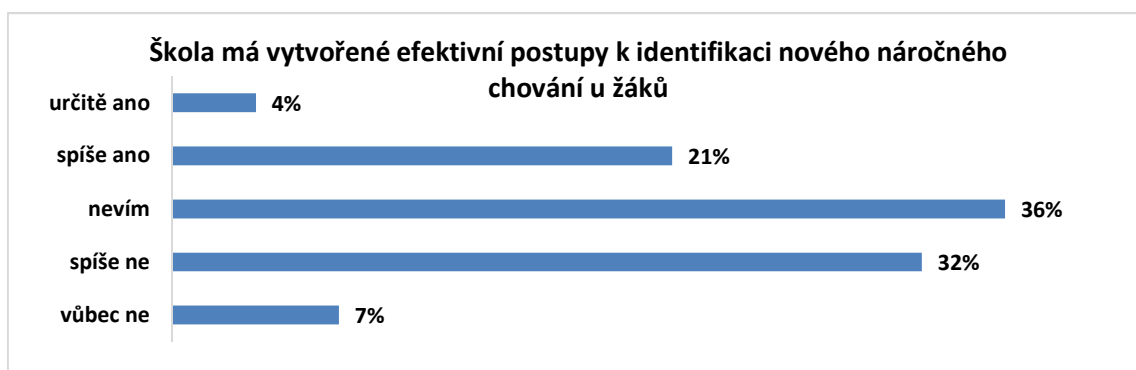
To, že respondenti u žáků evidují nové podoby náročného chování, bylo zjištěno v přechodí položce. Zde se 82 % pedagogů vyjádřilo, že výskyt nového náročného chování ovlivňuje i efektivní průběh hodiny. Jde například o situaci, kdy pedagog musí přerušit výuku a řešit akutní projevy chování žáka. Výrok *určitě ano* zvolilo 57 % respondentů a *spíše ano* 25 %. Pro druhou stranu škály, tedy že jim projevy náročného chování nezasahují do výuky a nemusí je řešit, se rozhodlo celkem 18 % pedagogů a z nich 2 uvedli, že *vůbec nemusí* řešit tyto projevy chování v hodinách.

Položka č. 5 - **Škola má vytvořené efektivní postupy k identifikaci nového náročného chování u žáků**

Graf č. 5

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



To, že škola ví, jak nové podoby náročného chování žáků identifikovat a že tyto postupy jsou efektivní, se domnívá jen 25 % respondentů. Zajímavé je to, že větší počet a to sice 39

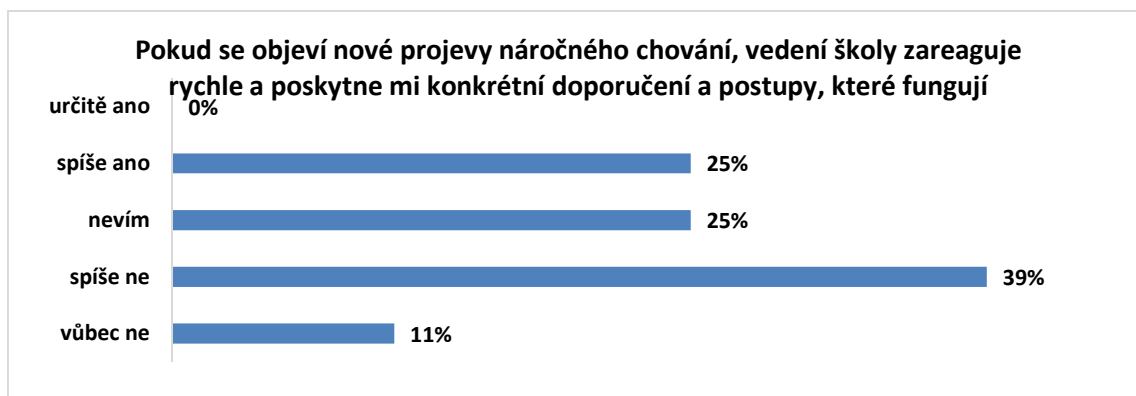
% respondentů vnímá, že škola *nemá* vytvořené efektivní postupy k identifikaci nového náročného chování. Neutrální odpověď *nevím* byla nejvíce zvolena, vybralo ji 36 % respondentů. Data získaná z této položky nevyšla jednoznačně, což poukazuje na celkem velké názorové odlišnosti mezi pedagogickými pracovníky.

Položka č. 6 - Pokud se objeví nové projevy náročného chování, vedení školy zareaguje rychle a poskytne mi konkrétní doporučení a postupy, které fungují

Graf č. 6

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



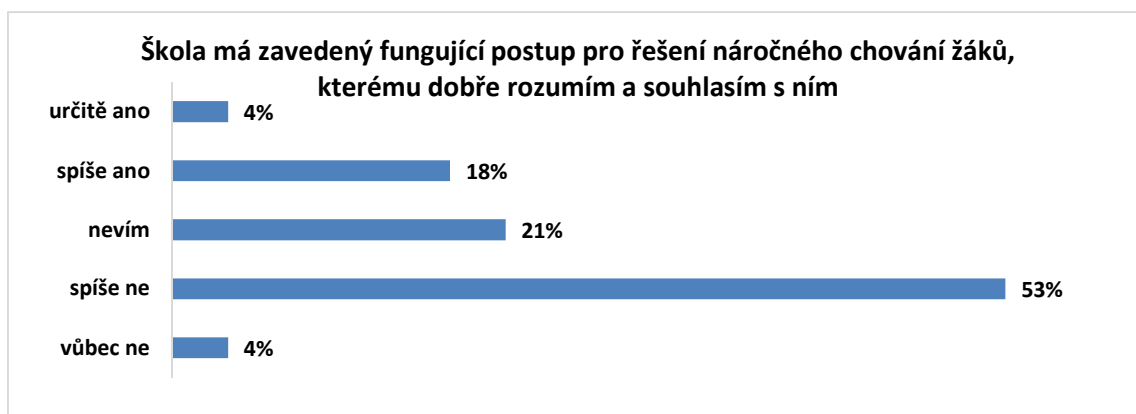
Významné v této položce je zjištění, že 50 % pedagogů se domnívá že škola *vůbec nereaguje* či *spíše nereaguje* rychle na nové projevy náročného chování a nedává jim fungující doporučení. Bohužel jen 25 % pedagogů uvedlo že škola *spíše reaguje* rychle a dá jim fungující podporu. Neutrální odpověď *nevím* zvolilo 25 % respondentů. Převažující záporný názor pedagogů, lze případně vysvětlit tím, že jelikož se jedná o nové projevy náročného chování, je škola zatím ve fázi hledání funkčních metodik.

Položka č. 7 - **Škola má zavedený fungující postup pro řešení náročného chování žáků, kterému dobře rozumím a souhlasím s ním**

Graf č. 7

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



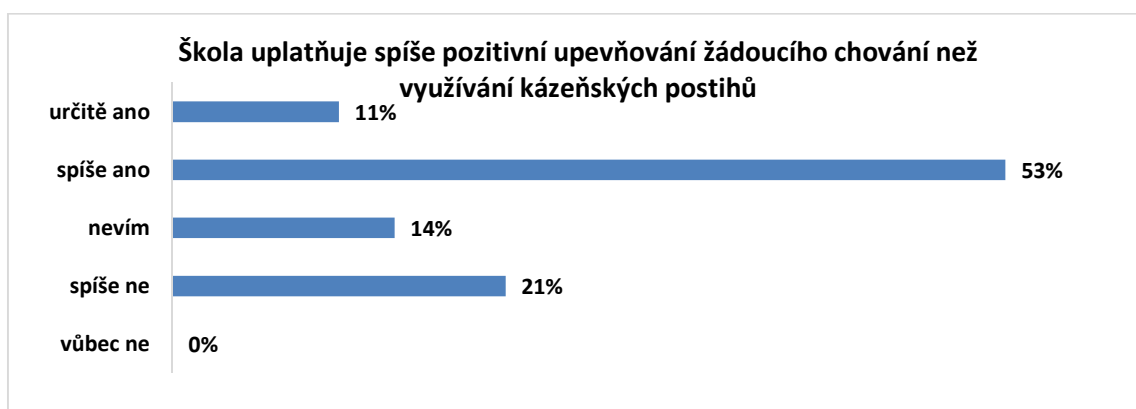
Celkem 57 % pedagogů se domnívá že škola *nemá* zaveden fungující postup kterému rozumí a souhlasí s ním, dokonce 1 pedagog vnímá že škola vůbec nemá fungující postupy. Naopak 22 % pedagogů vnímá, že škola fungující postupy spíše má. Možnost nevím vybralo 21 % pedagogů, což lze považovat za celkem vysoké číslo, jelikož od pedagogů lze očekávat jistou profesionalitu, a tedy i zájem o funkční řešení náročného chování.

Položka č. 8 - **Škola uplatňuje spíše pozitivní upevňování žádoucího chování než využívání kázeňských postihů**

Graf č. 8

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



Škola praktikuje přístup pozitivního upevňování žádoucího chování, což zde potvrdilo 64 % pedagogů. Jen 21 % pedagogů si myslí, že škola model pozitivního upevňování *spíše*

neuplatňuje. Neutrální odpověď zvolilo 14 % respondentů. Toto číslo lze opět považovat za jistou neprofesionalitu či nezájem o dění na pracovišti.

Položka č. 9 - **Souhlasím s tím, aby žákům za nežádoucí chování, byly udělovány kázeňské postihy** (poznámky, důtky, snížené známky z chování).

Graf č. 9

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



Cílem této položky bylo získat osobní názor pedagogů na kázeňské postihy, tedy zda považují za správné, aby žáci za nežádoucí chování dostávali postihy jako např. poznámky, důtky apod. Výraznou tendencí v odpovědích je názor 75 % pedagogů, kteří *souhlasí* s udělováním kázeňských postihů. To, že by se *určitě měly udělovat*, se domnívá dokonce 54 % pedagogů. Naopak s udělováním kázeňských opatření *nesouhlasí* 21 % pedagogů. Data z této položky dokazují, že u většiny pedagogů stále převažuje tendence tradičního způsobu řešení problémového chování, i když jsou v současné době doporučovány intervenční přístupy jako např. funkční analýza chování, pozitivní podpora chování či kolaborativní řešení problémů.

Položka č. 10 - **Mám pocit, že se vše učím za pochodu a musím si poradit dle svého, vedení školy nemá zájem o řešení jakýchkoliv problémů s chováním žáků**

Graf č. 10

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



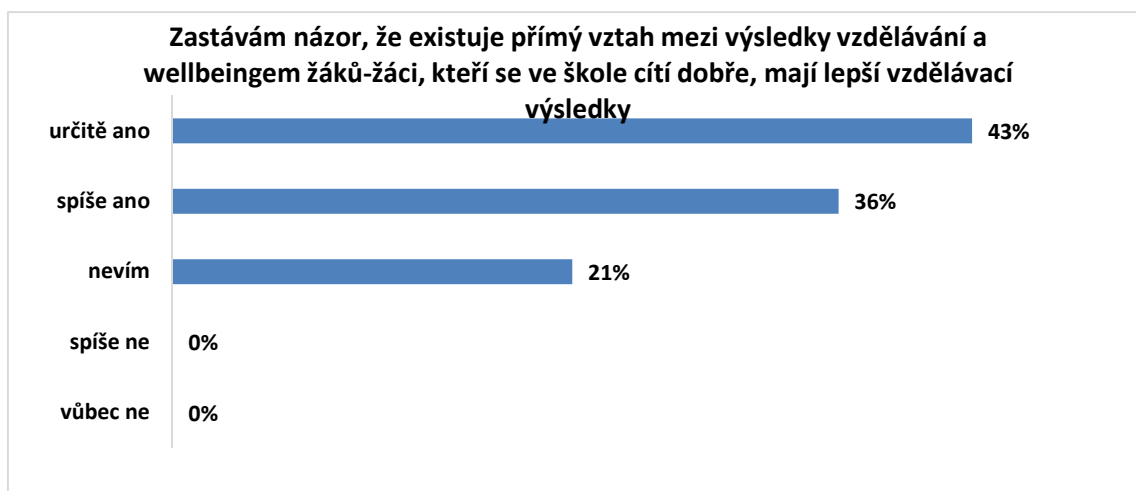
Data z této položky nám pomohla odkrýt osobní pocity respondentů. Celkem 68 % pedagogů odpovědělo, že vedení školy *určitě nemá*, či *spíše nemá*, zájem o řešení problémů s chováním žáků. Oproti tomu pak 29 % pedagogů má pocit, že si nemusí poradit sami, a 1 z nich se dokonce domnívá, že vedení školy *má zájem* řešit problémy s chováním žáků. Dobré je zjištění, že neutrální odpověď *nevím* zvolil jen 1 pedagog. Zjištění z této položky ukazuje výraznou tendenci v názorech pedagogů, že necítí podporu od vedení školy při řešení problémů s chováním žáků.

Položka č. 11 – **Zastávám názor, že existuje přímý vztah mezi výsledky vzdělávání a wellbeingem žáků - žáci, kteří se ve škole cítí dobře, mají lepší vzdělávací výsledky**

Graf č. 11

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



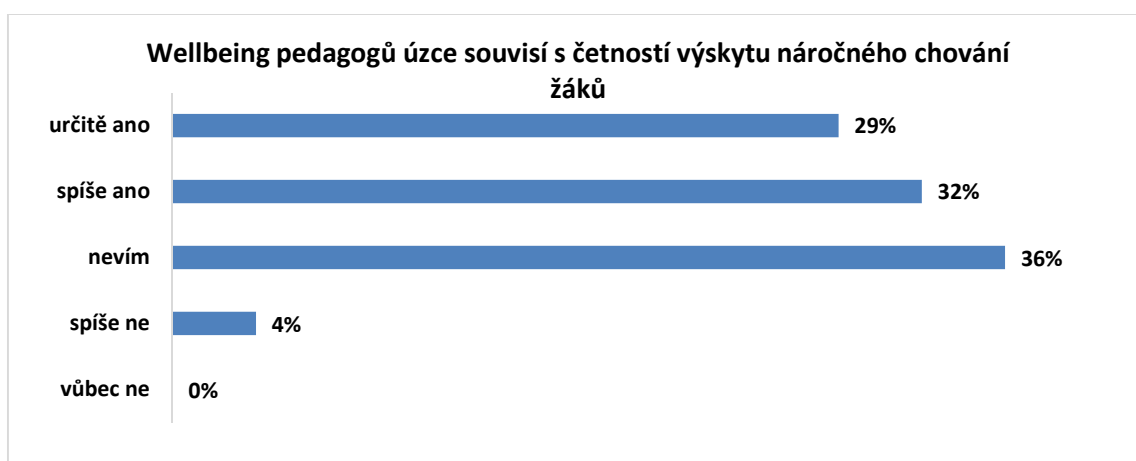
Současný fenomén wellbeingu a jeho podpora ve vzdělávacím procesu je chápána jako *důležitá* pro 79 % pedagogů. Pouze 21 % pedagogů *neví*.

Položka č. 12 - **Wellbeing pedagogů úzce souvisí s četností výskytu náročného chování žáků.**

Graf č. 12

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



Celkem 61 % pedagogů se domnívá, že mezi těmito jevy souvislost *je či spíše je*. Bohužel nejčastěji zde byla zvolena možnost *nevím*, pro kterou se rozhodlo 36 % pedagogů. Naopak to, že zde *spíše* žádnou souvislost *nemůžeme* identifikovat, si myslí pouze 1 respondent.

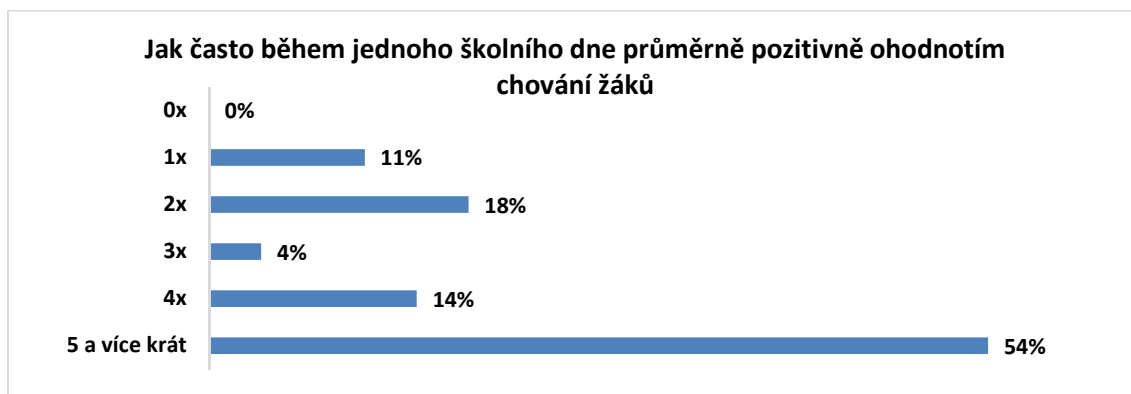
Tendence ve výběru odpovědí poukazují na to, že je potřeba se wellbeingem ve školách zabývat a zvyšovat povědomí mezi pedagogy.

Položka č. 13 - **Jak často během jednoho školního dne průměrně pozitivně ohodnotím chování žáků** (např. pochvalou).

Graf č. 13

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



Zjištění že 54 % pedagogů denně ohodnotí pozitivně chování žáků v průměru 5 a více krát je výborné. Žádný pedagog neuvedl, že by žáky pozitivně neohodnotil. Je patrné, že pedagogové umí aplikovat pozitivní podporu chování ve všeobecném přístupu k žákům.

Položka č. 14 - **Během výuky se převážně usmívám a mám rád/a, když se žáci během výuky zasmějí**

Graf č. 14

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



Přátelská atmosféra školy je ve vzdělávacím procesu velmi důležitá. Zjistili jsme, že 93 % pedagogů se během výuky převážně usmívá a jsou i rádi, když se zasmějí i žáci, což určitě přispívá k dobré atmosféře při učení.

Položka č. 15 - **Domnívám se, že moje škola žákům poskytuje příjemné prostředí pro učení**

Graf č. 15

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



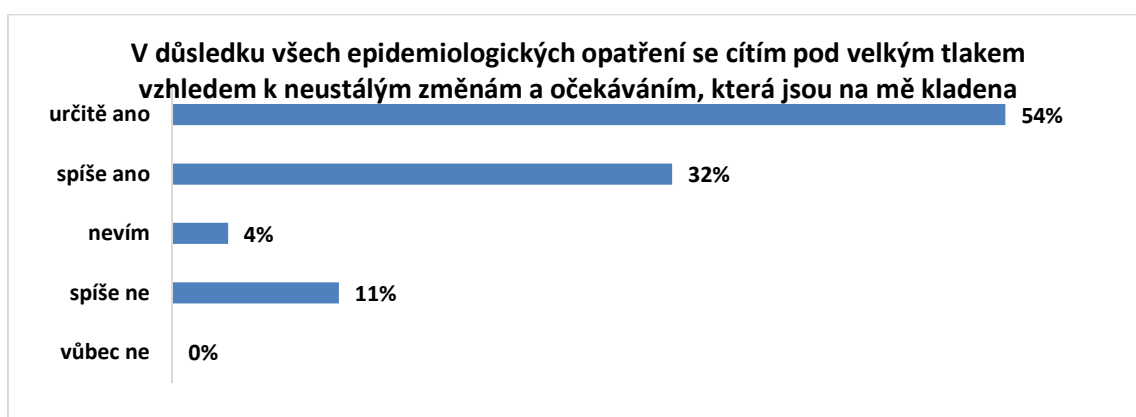
Víme, že prostředí školy se přímo podílí na klimatu školy i na wellbeingu žáků a učitelů. To, že škola žákům poskytuje příjemné prostředí pro učení se domnívají skoro všichni respondenti, respektive 93 % z nich. Jen 3 pedagogové to tak nevnímají.

Položka č. 16 - **V důsledku všech epidemiologických opatření se cítím pod velkým tlakem vzhledem k neustálým změnám a očekáváním, která jsou na mě kladena**

Graf č. 16

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



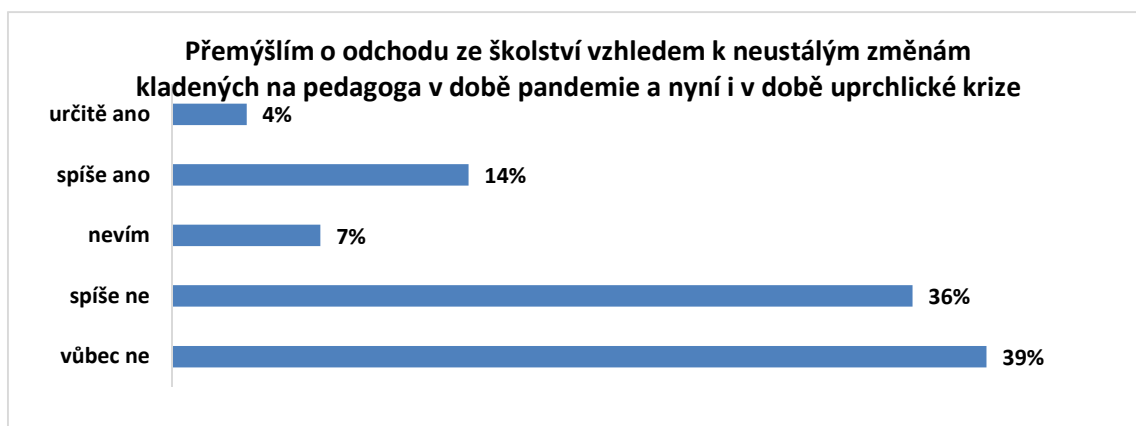
Bohužel se během pandemie velmi často měnila hygienická opatření a od pedagogů byla vyžadována velká flexibilita. Nejvíce pedagogů, celkem 86 %, uvedlo, že se cítí pod velkým tlakem, vzhledem k neustálým změnám a očekáváním, která jsou na ně v době pandemie kladena. Jen 3 pedagogové uvedli, že se tak necítí.

Položka č. 17 - **Přemýšlím o odchodu ze školství vzhledem k neustálým změnám kladených na pedagoga v době pandemie a nyní i v době uprchlické krize**

Graf č. 17

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



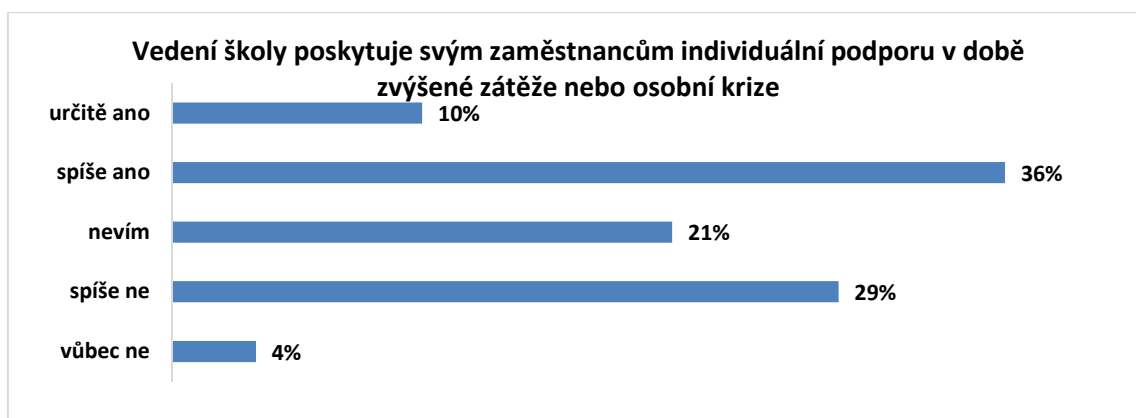
Dobrym zjištenim je, ze 75 % pedagogu nechce ze skolstvi odejit. Jen 2 pedagogove se zatim nerozhodli a 5 pedagogu spise odejit chce. Toto je i pres velky tlak, který byl v době pandemie na pedagogy vyvijen, velmi pozitivni zjištení.

Položka č. 18 - **Vedení školy poskytuje svým zaměstnancům individuální podporu v době zvýšené zátěže nebo osobní krize**

Graf č. 18

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



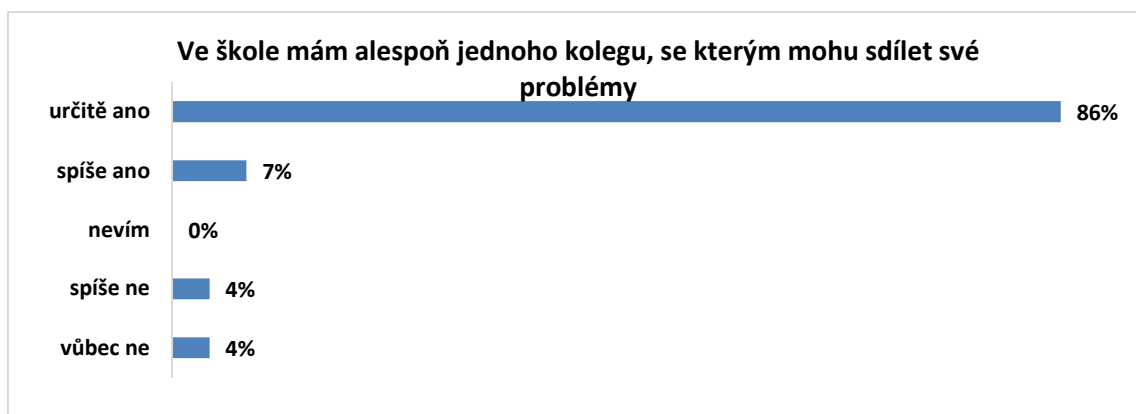
Vedení školy se snaží o pozitivni podporu zaměstnancu a snaží se je individuálne podporovat, což vnima 46 % pedagogu. Na druhou stranu se ale 33 % pedagogu domníva, že tomu tak není a 21 % neví. Data z této položky nám nevyšla jednoznačně.

Položka č. 19 - **Ve škole mám alespoň jednoho kolegu, se kterým mohu sdílet své problémy**

Graf č. 19

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



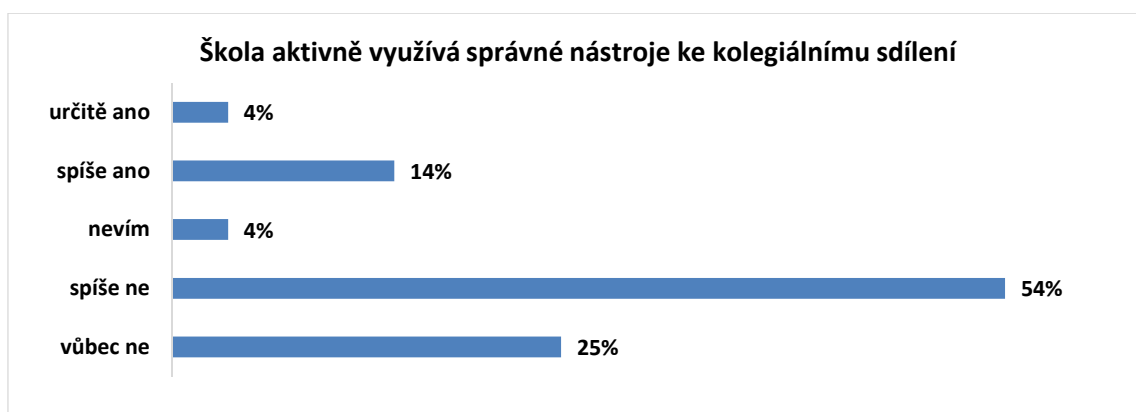
Nahlédnutím do klimatu v pedagogickém sboru bylo zjištěno, že 93 % pedagogů ve škole *má* či *spíše má* někoho, s kým své pracovní problémy může sdílet, což je velmi důležité pro jejich wellbeing.

Položka č. 20 - **Škola aktivně využívá správné nástroje ke kolegiálnímu sdílení** (např. supervize, intervize).

Graf č. 20

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 28



V této položce dominuje názor 79 % pedagogů, že škola bohužel nástroje ke sdílení *nevyužívá* či *spíše nevyužívá*. 5 pedagogů se ale oproti většině domnívá, že škola nástroje ke kolegiálnímu sdílení *aktivně využívá*.

6.2.2 Analýza a interpretace dat z dotazníkového šetření zadaného žákům

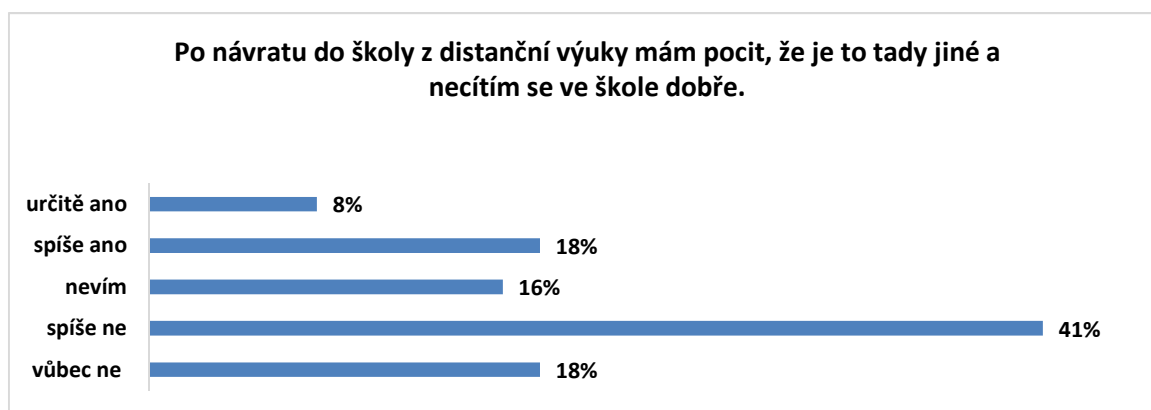
Dotazník určený žákům navštěvujících, v dubnu 2022, 8. a 9. třídu dané školy obsahoval kombinaci uzavřených a otevřených otázek. Uzavřených otázek bylo 15 a vždy byla žákům nabídnuta možnost vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas polohou na škále, přičemž neutrální stanovisko „nevím“ zaujímal středovou pozici. Napravo od středu mohli žáci vyjádřit sílu svého souhlasu a nalevo od středu naopak sílu svého souhlasu. Ke každému z 15 výroků tedy žáci vybírali z těchto pěti stupňů: *určitě ano* – *spíše ano* – *nevím* – *spíše ne* – *vůbec ne*. Dotazník také obsahoval 3 otevřené otázky, které nám umožnily získat od žáků konkrétní informace k předloženým tématům. Otevřené otázky dají respondentovi možnost se volněji a svobodněji vyjádřit. U odpovědí z otevřených otázek jsme následně metodou otevřeného kódování provedli kategorizaci, pomocí níž jsme převedli velký počet dat do menších zvolených kategorií. Celkem bylo žákům 8. a 9. ročníku rozdáno 119 dotazníků, z nichž se jich vrátilo také 119. Pouze jeden dotazník nebyl validní. Pro potřeby výzkumu bylo zpracováno celkem 118 dotazníků, $n = 118$.

Položka č. 1 - Po návratu do školy z distanční výuky mám pocit, že je to tady jiné a necítím se ve škole dobře

Graf č. 21

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

$N = 118$



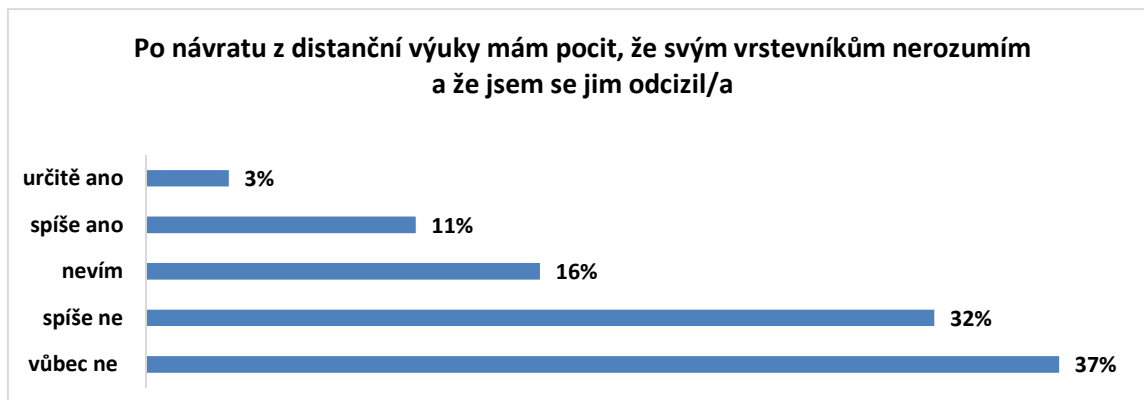
Z výběru žáků lze získat celkem pozitivní informace o tom, že se více jak polovina z nich, celkem 59 % domnívá, že po návratu do školy z distanční výuky to ve škole *není jiné*, či *spíše není jiné* než před plošným uzavřením škol. Čtvrtina žáků uvedla, že to je ve škole v porovnání s dobou před distanční výukou *jiné a necítí se tam dobře*. Neutrální odpověď *nevím* vybralo 16 % žáků.

Položka č. 2 - **Po návratu z distanční výuky mám pocit, že svým vrstevníkům nerozumím a že jsem se jim odcizil/a**

Graf č. 22

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



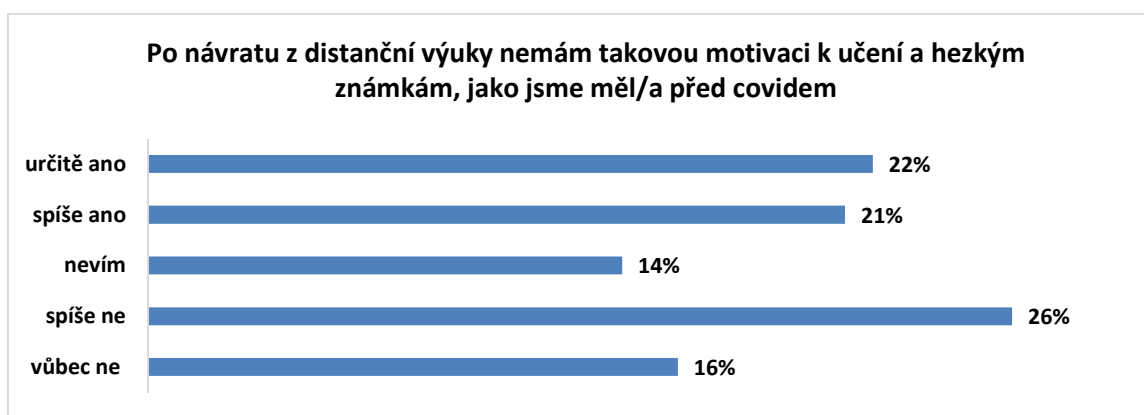
Převažují tendence ve výběru odpovědí je, že 69 % žáků *vůbec necítí*, či *spíše necítí* že by po návratu z distanční výuky svým vrstevníkům nerozuměli a odcizili se jim. Neutrální odpověď *nevím* zvolilo 16 % žáků, u nich lze předpokládat, že kontakty se svými vrstevníky moc neřeší či to pro ně není důležité. Na druhou stranu se 14 % žáků domnívá že k odcizení *došlo* či *spíše došlo*.

Položka č. 3 - **Po návratu z distanční výuky nemám takovou motivaci k učení a hezkým známkám, jako jsme měl/a před covidem**

Graf č. 23

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



Tato otázka je zaměřená na motivaci žáků k učení a k získání hezkých známek. Během distanční výuky bylo známkování upraveno, forma a intenzita zkoušení byla odlehčena. Zajímalo nás, zda jsou žáci v době prezenční výuky schopni opět vyvinout motivaci k lepším

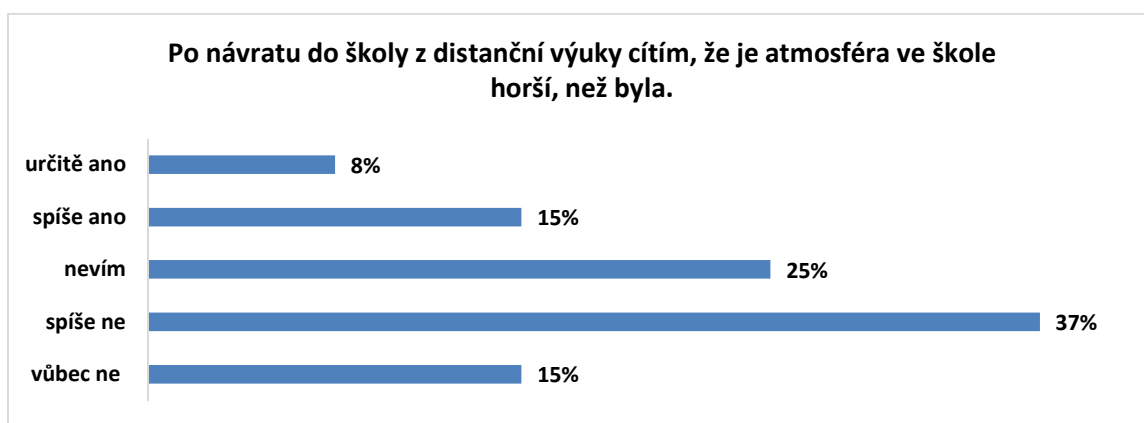
výkonům a známkám nebo zda u nich došlo ke změně. Z odpovědí vyplývá že 43 % žáků *určitě nemá* či *spíše nemá* stejnou motivaci jakou měli před pandemií. Oproti tomu 42 % žáků změnu *vůbec necítí* či *spíše necítí*, to lze vzhledem k délce a dopadům distanční výuky považovat za dobré číslo. 14 % žáků se vyjádřilo že *neví*, což může buď znamenat, že se otázkou nechtěli moc zabývat, nebo ani před pandemií pro ně nebyla motivace ke známkám důležitá. Celkově tedy vidíme že 51 žáků změnu pocítuje a 50 žáků změnu nepocítuje. Bohužel nám data z této položky nevyšla jednoznačně a nelze tedy určit významnou tendenci.

Položka č. 4 - **Po návratu do školy z distanční výuky cítím, že je atmosféra ve škole horší, než byla**

Graf č. 24

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



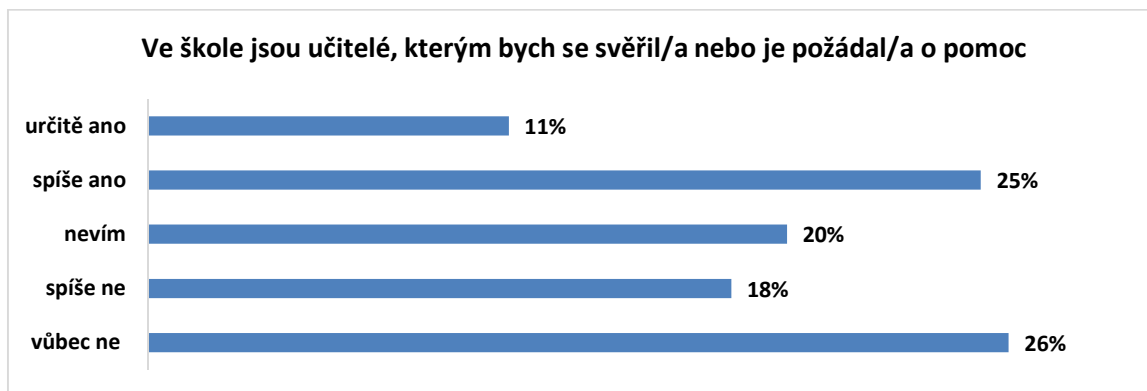
52 % žáků se vyjádřilo, že se klima školy po návratu z distanční výuky *nezhoršilo* či *spíše nezhoršilo*. Na druhou stranu 23 % žáků uvedlo, že je atmosféra ve škole *horší* či *spíše horší*, než byla před pandemií. Třetina žáků zvolila odpověď *nevím*, což je celkem vysoký počet, zde můžeme usuzovat na jejich nezáměr zabývat se otázkou či nezáměr o atmosféru ve škole, což není u dospívajících tolik překvapivé.

Položka č. 5 - **Ve škole jsou učitelé, kterým bych se svěřil/a, nebo je požádal/a o pomoc**

Graf č. 25

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



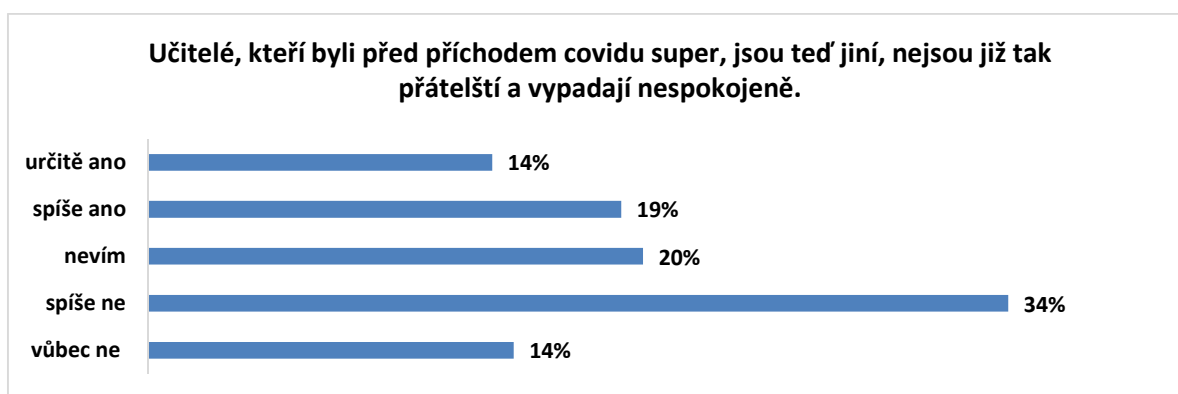
Tato otázka se opět změřila na zmapování klimatu, a to konkrétně na důvěru žáků k učitelům. Tato položka měla odhalit, zda jsou ve škole učitelé, kterým by se v případě potřeby žáci svěřili a požádali je o pomoc. To, že by se žáci v případě potřeby někomu z učitelů *svěřili* či *spíše svěřili* a požádali je o pomoc si myslí 36 % žáků, což je celkem vysoké číslo vzhledem k problematickému pubertálnímu věku respondentů. To, že *neví* se, domnívá 20 % žáků. Bohužel 44 % žáků uvedlo, že *vůbec nemají* či *spíše nemají* učitele, kterého by v případě potřeby požádali o pomoc. Tomuto zjištění by se měla věnovat pozornost.

Položka č. 6 - **Učitelé, kteří byli před příchodem covidu super, jsou teď jiní, nejsou již tak přátelští a vypadají nespokojeně**

Graf č. 26

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



Dobrym výsledkem v této položce je, že celkem 48 % žáků se domnívá, že oproti době před pandemií, učitelé *nejsou jiní* či *spíše nejsou jiní*. Na druhou stranu je 33 % přesvědčeno, že

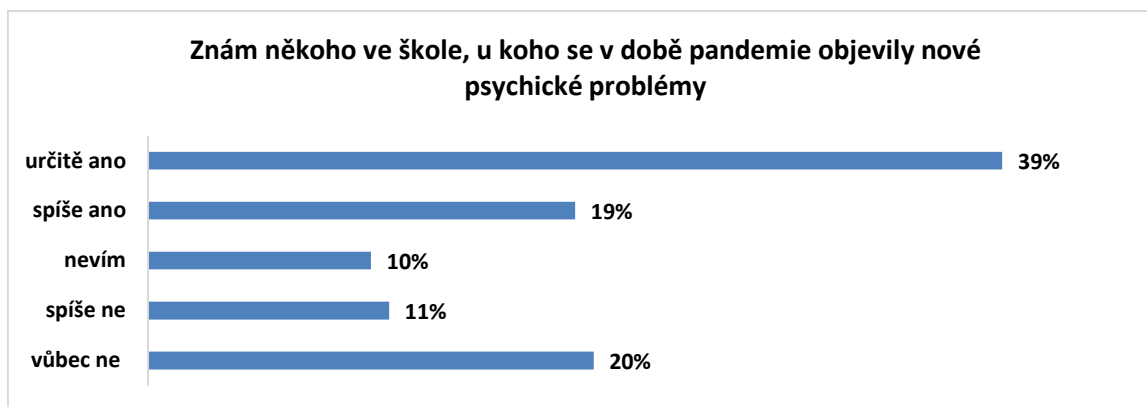
se učitelé *určitě* změnili či *spíše* změnili. Odpověď *nevím* vybral celkem vysoký podíl žáků (20 %) žáků. Z toho lze opět usoudit, že se otázkou nechtěli zabývat nebo nejsou tak vnímaví k chování učitelů, či se obávali pravdivě odpovědět.

Položka č. 7 - **Znám někoho ve škole, u koho se v době pandemie objevily nové psychické problémy** (např. stavy úzkosti, panické stavy, sebepoškozování, deprese, poruchy příjmu potravy aj.)

Graf č. 27

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



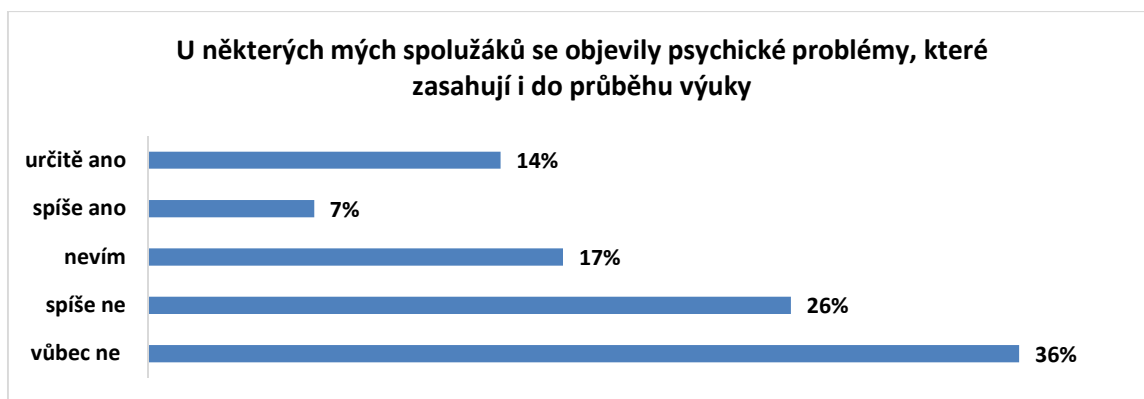
Tato položka je zaměřena na hlavní cíl práce a to identifikovat, zda žáci umí rozpoznat, že se ve škole objevily nové podoby náročného chování, respektive nové psychické problémy. Velký počet žáků, celkem 39 % vyjádřil názor, že se psychické problémy u někoho ve škole *určitě objevily* a 19 % uvádí, že *se spíše* objevily, což považujeme za významné zjištění. Znamená to, že více jak polovina dotázaných žáků ve škole zná, či spíše zná, někoho, kdo má v důsledku pandemie nové psychické problémy. Odpověď *nevím* zvolilo 12 žáků. Třetina žáků někoho takového ve svém okolí *neregistruje vůbec* a 13 žáků *spíše nezná* ve škole nikoho, kdo by nově začal mít psychické obtíže.

Položka č. 8 - **U některých mých spolužáků se objevily psychické problémy, které zasahují i do průběhu výuky** (např. učitel se najednou musí věnovat žákovi a musí přerušit výuku).

Graf č. 28

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



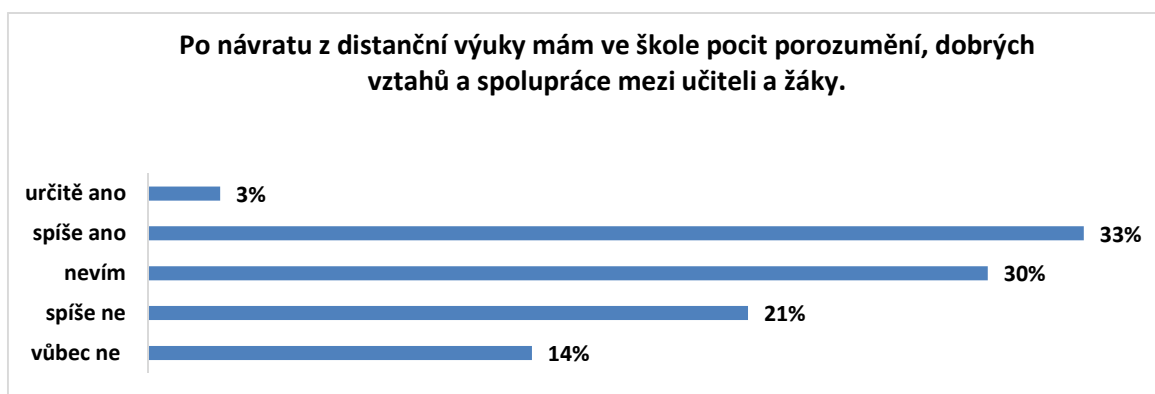
Převažující výběr odpovědí žáků, celkem 62 %, poukazuje na to, žáci nevnímají, že by psychické problémy spolužáků zasahovali do výuky, dokonce 36 % žáků odpovědělo, že *vůbec nezasahují* a 26 % žáků vnímá, že jim *spíše nezasahují* do výuky. 17 % žáků zvolilo možnost *nevím*. Na druhou stranu více než pětina žáků již zažila situaci, kdy učitel musel přerušit výuku a věnovat se psychickým problémům konkrétního žáka.

Položka č. 9 - **Po návratu z distanční výuky mám ve škole pocit porozumění, dobrých vztahů a spolupráce mezi učiteli a žáky**

Graf č. 29

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



Tato položka je zaměřena na klima ve škole po návratu žáků z distanční výuky. Cílem bylo zmapovat, zda žáci vnímají, že je prostředí ve škole přátelské a že jsou mezi žáky a učiteli

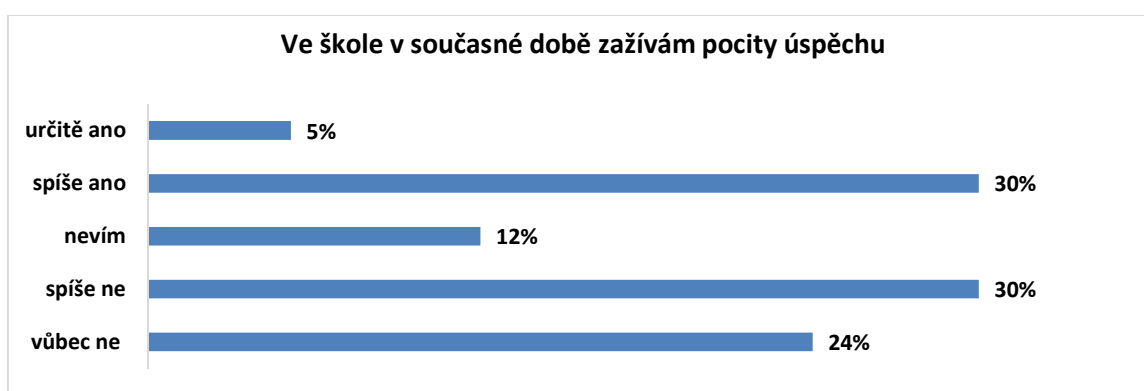
dobré vztahy a porozumění. Nejvyšší počet žáků, celkem 36 % se vyjádřil že *mají* či *spíše mají* pocit dobré spolupráce a porozumění mezi učiteli žáky. Naopak se celkem 35 % žáků vyjádřilo že tomu *tak není*, či *spíše není*. Neutrální možnost *nevím* vybralo 30 % žáků, což je vysoké číslo a mohlo by znamenat, že se jim o smyslu otázky nechtělo příliš přemýšlet, či pro ně nikdy nebyly dobré vztahy s učiteli důležité nebo se obávali sdělit svůj názor. V této položce jsme bohužel nezískali jednoznačnou tendenci ve vnímání žáků.

Položka č. 10 - Ve škole v současné době zažívám pocity úspěchu

Graf č. 30

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



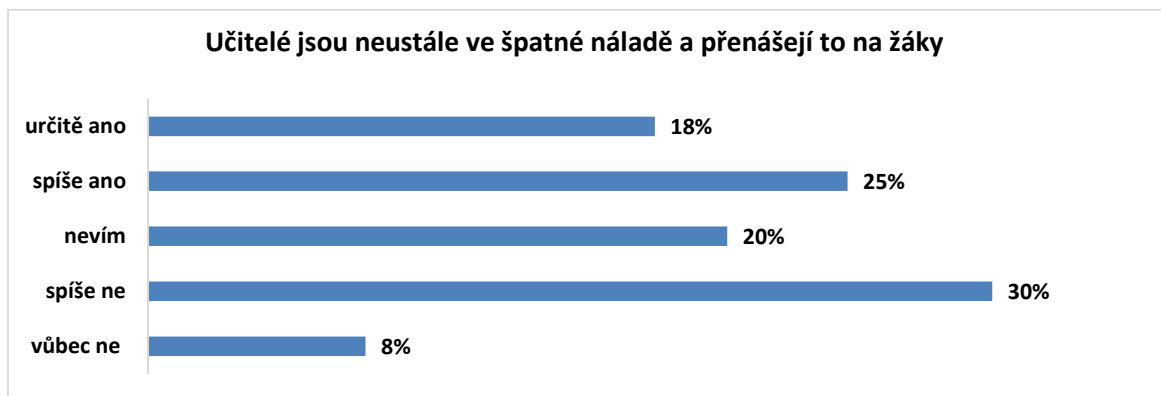
Tato položka je zaměřená na zjištění pocitů žáků v době prezenční výuky. Cílem bylo zjistit, zda žáci ve škole zažívají pocit úspěchu, což nepochybně hraje velkou roli v jejich wellbeingu a přímo to ovlivňuje i jejich studijní výsledky. Bohužel se více než polovina žáků vyjádřila negativně, tedy že pocit úspěchu *nezažívají*. Druhou stranu škály zvolilo 35 % dotázaných, kteří v současné době *určitě zažívají* či *spíše zažívají* pocit úspěchu. Z celkového počtu respondentů jich 12 % zvolilo odpověď *nevím*. Vzhledem k nepřevažujícím výběrům respondentů v této položce nelze dojít k jednoznačnému závěru.

Položka č. 11 - **Učitelé jsou neustále ve špatné náladě a přenášejí to na žáky**

Graf č. 31

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



Touto otázkou jsme chtěli zjistit wellbeing učitelů, konkrétně jejich spokojenost. Bohužel 43 % žáků vnímá že učitelé *jsou či spíše jsou* neustále ve špatné náladě a přenáší to na žáky, což považujeme za vysoké číslo. Opak si myslí 38 % dotázaných. Jako možnost *nevím* si opět zvolilo hodně respondentů a to sice 20 %.

Položka č. 12 - **Kolik učitelů tvé školy se rádo směje a dokáže ve výuce rozesmát i žáky**
(vyber počet učitelů)

Graf č. 32

Výběr číselné hodnoty

N= 118



Tato položka je opět zaměřena na klima školy. Cílem bylo určit, zda v této škole mají žáci pocit přátelského prostředí, vzhledem k tomu, že se škola snaží prosazovat model přátelského přístupu k žákům. Zjišťovali jsme, kolik učitelů dokáže přinést do výuky odlehčení v podobě smíchu. Z dat vyplynulo, že nejvíce žáků, celkem 32 % se domnívá, že jsou to jen 2 učitelé, kteří umí do výuky přinést i prvek humoru. Jako druhé největší

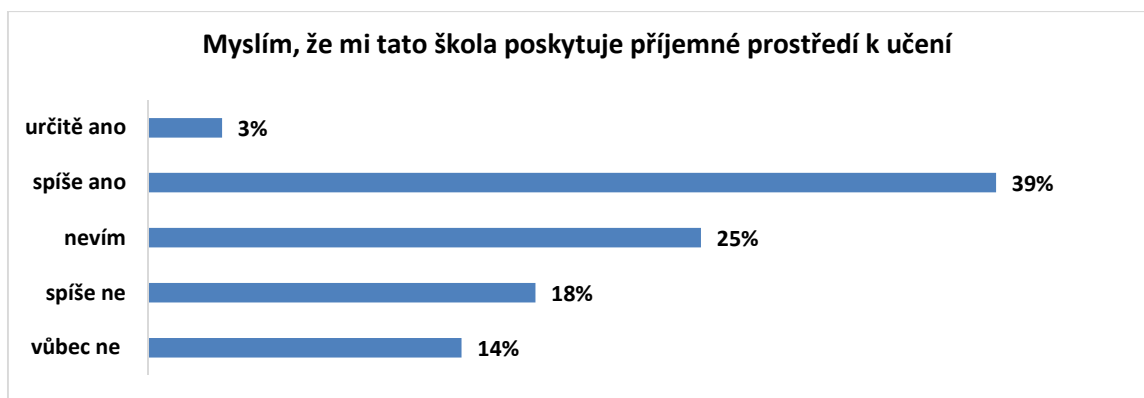
zastoupení s 29 % měl výběr 3 učitelů. To že je to 5 učitelů a více, si myslí jen 8 % žáků, naopak že takoví učitelé na druhém stupni vůbec nejsou, si myslí 6 % žáků.

Položka č. 13 - **Myslím, že mi tato škola poskytuje příjemné prostředí k učení**

Graf č. 33

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokiem

N= 118



Z výsledků vidíme ze větší počet žáků, celkem 42 % vnímá, že jim škola příjemné prostředí poskytuje či spíše poskytuje. Překvapivé je, že čtvrtina žáků uvedla že *neví*, zda jim škola příjemné prostředí poskytuje. Negativní stranu škály si zvolilo celkem 32 % žáků, kteří se domnívají, že jim škola příjemné prostředí k učení *neposkytuje* či *spíše neposkytuje*.

Položka č. 14 - **Škola má dobře nastavené kázeňské tresty** (poznámky, důtky, snížené známky z chování apod.), **kterým rozumím a souhlasím s nimi**

Graf č. 34

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokiem

N= 118



Tato otázka zjišťuje názory žáků na jeden z nástrojů školy k řešení náročného chování, což jsou kázeňská opatření. Cílem bylo zjistit, zda má škola tento systém dobře nastaven, ale především, zda je žáky chápán a přijímán. Větší počet respondentů, celkem 47 % si myslí že

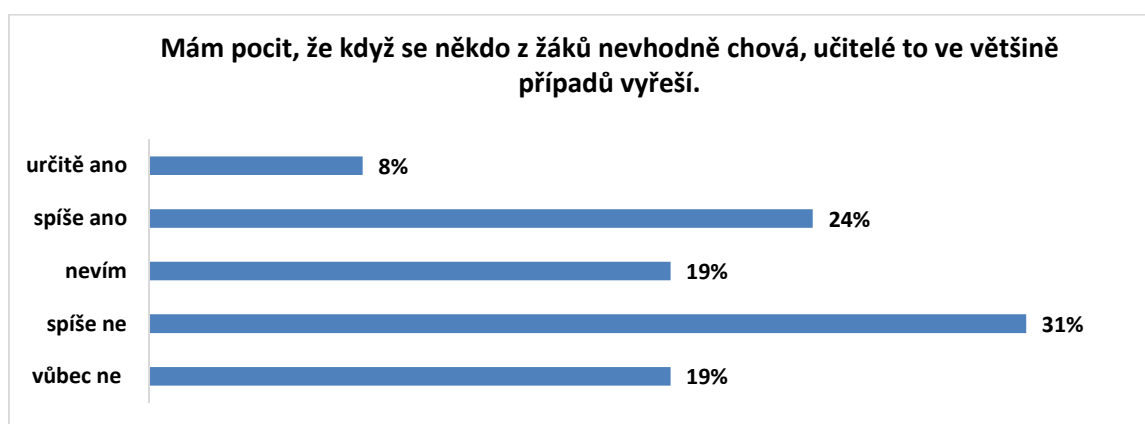
škola nemá či spíše nemá kázeňské tresty dobře nastavené. Naopak 33 % žáků si myslí, že kázeňská opatření jsou *určitě dobře* či *spíše dobře* nastavena. Zde opět celkem 20 % žáků zvolilo neutrální odpověď *nevím*.

Položka č. 15 - **Mám pocit, že když se někdo z žáků nevhodně chová, učitelé to ve většině případů vyřeší**

Graf č. 35

Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem

N= 118



Tato poslední uzavřená otázka dotazníku směřovala ke zjištění, zda si žáci myslí, že se nevhodné chování ve škole řeší a není přehlíženo. To, že učitelé *určitě řeší* a vyřeší situace, kdy se někdo ze žáků nevhodně chová, se domnívá 8 % žáků. To, že to *spíše* vyřeší vnímá skoro třetina žáků. Opačný názor na to má polovina respondentů. V této otázce se pro možnost *nevím* rozhodlo 19 % žáků, což je opět průměrně podobné číslo jako u všech předložených otázek.

Interpretace dat z otevřených otázek

V dotazníku jsme použili celkem 3 otevřené otázky. Odpovědi na otevřené otázky nám umožní lépe nahlédnout do pocitů a názorů respondentů. I když se jednalo o otevřené otázky, které respondentům dali volnost vyjádřit se, nastavili jsme v otázkách limity typu: *uved' jeden, či uved' největší změnu nebo napiš dvě pro tebe nejdůležitější změny*. Tím, že byly žákům dány určité mantinely v množství požadovaných odpovědí, jsme žákům dali návod, jak obsáhlou odpověď očekáváme. Předěšli jsme tak a jejich nezájmu odpovídat, jelikož věděli, že po nich nechceme zdlouhavé odpovědi.

1. Jaké projevy chování spolužáků vidíš v tomto okamžiku jako nejvíce problémové (napiš jeden projev, který ti nejvíce vadí)

V této otázce jsme se žáků neptali konkrétně na nové podoby náročného chování ale na obecné problémové chování, jelikož jsme při přípravě dotazníku nemohli aspekty nového náročného chování s určitostí přesně pojmenovat. Identifikace nového náročného chování je předmětem této práce. V závěru práce sloučíme výsledky z obou výzkumů, což nám umožní splnit hlavní cíl práce, a to sice zjistit, zda lze ve škole identifikovat nové podoby náročného chování a případně jaké.

Ze získaných odpovědí na tuto otázku jsme pomocí otevřeného kódování vytvořili následující kategorie. V tabulce jsou červeně vyznačeny typy odpovědí, které se opakovaly 3 a vícekrát.

Kategorie

Kódy

Chování mezi spolužáky	ponižování, posmívání se, povyšování se nad ostatní, velké ego falešné chování, pomlouvání, nadávání, hádání, vulgarismy hluk od kluků, hluk o přestávkách agrese a agresivita, opakované rozbíjení věcí blbé vtipy, urážení rodin spolužáků špatná spolupráce se spolužáky sedání na cizí lavici, rozlévání mléka, chování se jako „prase“ úzkostné stavy, deprese, chybí motivace, více ve stresu vyučování lidí z kolektivu, diskriminace
Chování v hodinách	vykřikování, vyrušování, hluk ve třídě skákání učitelům do řeči
Chování k učitelům	žáci jsou drzí, nerespektování učitelů, skákání do řeči
Nic mi nevadí/nezodpovězeno	25x

Jak vyplývá z vytvořených kategorií, jako nejvíce problémové považují žáci chování mezi sebou navzájem. **Kategorie chování mezi spolužáky** je nejobsáhlejší a z vyjádření většiny žáků je patrné, že se žáci k sobě nechovají přátelsky a s respektem. Nejvíce žákům vadí, že

se spolužáci mezi sebou ponižují, posmívají se, pomlouvají a chovají se falešně. Také to, že o přestávkách příliš hlučí a opakovaně rozbíjejí věci. Tyto problémy se objevovaly nejčastěji. Jako problémové se v současné době žákům jeví i nadávání, povyšování se nad ostatní, hádání se a používání vulgarismů. Též jim vadí hluk, který způsobují chlapci, také to, že jim někdo cizí sedá na lavici a že se někteří spolužáci chovají nepořádně (v doslovném vyjádření jako „prase“) včetně toho, že po škole rozlévají mléko, které zdarma dostávají. Někteří žáci vidí problém s agresí a agresivitou a také v tom, že žáci dělají nevhodné vtipy a urážejí rodiny spolužáků. Žáci také vnímají, že je mezi spolužáky špatná spolupráce, že jsou někteří vylučováni z kolektivu, a tím dochází k jejich diskriminaci. V neposlední řadě žáci uvádí jako velký problém, že se někteří žáci projevují úzkostnými stavy, cítí se ve stresu a chybí jim motivace.

Další vytvořenou **kategorií je chování v hodinách**. Pro některé žáky je největší problém to, že je v hodinách ve třídě hluk, způsobený tím, že jejich spolužáci vykřikují, vyrušují a skáčou učitelům do řeči.

Jako poslední jsme vytvořili **kategorií chování k učitelům**. Žáci uvádí jako největší problém to, že nejsou učitelé respektováni, že jsou k nim žáci drzí a skáčou jim do řeči.

Celkem 25 žáků (21,18 %) se k této otázce **nevyjádřilo** nebo napsali že jim **nic nevadí**.

2. Mám pocit, že po návratu z distanční výuky se ve škole nejvíce změnilo (napíš, co vnímáš jako největší změnu).

V této otevřené otázce jsme žáky požádali o zaznamenání největší změny, kterou po návratu z distanční výuky ve škole vnímají. Odpovědi žáků jsme opět rozdělili do následujících kategorií.

Kategorie

Kódy

Změny u učitelů	styly výuky, kvalita výuky, nebaví je učit, méně přátelští učitelé hodně se změnili, změnilo se chování k žákům lehčí výuka, menší nároky učitelé jsou lepší, než byli při distanční výuce velké absence učitelů
Organizace a režim	únava, musím ráno vstávat

Změny v chování žáků	stres ze všeho, horší psychika žáků horší chování spolužáků, vztahy k učitelům, disciplína žáků nebaví je se učit
Nic se nezměnilo/neodpověděl	24x

Názory žáků na největší změnu, kterou ve škole vnímají, jsou uspořádány do několika kategorií. Nejobsáhlejší je **kategorie změny u učitelů**, žáci se nejčastěji vyjádřili, že se učitelé hodně změnili a změnilo se i jejich chování k žákům. Z výzkumu vyplývá, že učitele nebaví učit, že jsou méně přátelští, že se změnila kvalita i využívané styly výuky. Někteří žáci vnímají, že učitelé mají velké absence, ale že jsou celkově lepší, než byli při distanční výuce. Další žáci jako největší změnu zaznamenali to, že je výuka lehčí a učitelé mají menší nároky.

Další **kategorií je organizace a režim**. Někteří jako největší změnu uvedli to, že ráno musí vstávat a jsou díky tomu více unavení.

Další identifikovanou **kategorií jsou změny v chování žáků**. Nejvíce si žáci všimli, že je psychika jejich spolužáků horší a že se ze všeho stresují. Nebaví je se učit, mají horší disciplínu, vztahy k učitelům a hůře se chovají ke spolužákům.

I v souvislosti s touto otázkou vznikla **kategorie nic se nezměnilo** nebo žáci vůbec **neodpověděli**. Tento typ odpovědi zvolila čtvrtina žáků.

3. Kdybych měl/a říct, jak udělat školu lepším místem k učení, rád bych provedl/a tyto změny (napiš dvě pro tebe nejdůležitější změny).

Tato otázka se netýkala žádné z výzkumných otázek, ale byla zařazena do dotazníku, jelikož návrhy žáků mohou být důležitým vodítkem k tomu, jaké změny mohou přispět ke zlepšení jejich wellbeingu. Výsledné, realizovatelné návrhy žáků, mohou být použité v závěru práce. Pokusíme se navrhnout sérii opatření, které by škola mohla implementovat ke snížení nového náročného chování, a především k podpoře wellbeingu žáků i pedagogů, jakožto klíčového faktoru v problematice náročného chování.

Kategorie

Kódy

Program a organizace vzdělávání	zábavnější hodiny , dát před přijímačkami více času na přípravu, zrušit absolventské práce, učit se jen potřebné pro život, více praktických předmětů , méně žáků ve třídě, méně hluku, klid v hodinách více volna, dlouhé prázdniny, distanční výuka, volnější režim kratší hodiny, méně úkolů, méně stresu ze všeho hodnocení, neřešit jen známky, přísnější řád, povolit mobily, přestávky venku, chodit na výuku ven , zkoušení jen dobrovolně, žádné ústní zkoušení, méně testů
Služby a vybavení školy	lepší vybavení tříd , WIFI, lepší toalety, větší skříňky, větší třídy, více barev ve třídách, lepší akustika ve třídě, interaktivní tabule všude, praktické pomůcky a vybavení, bufet, automaty na jídlo a pití , oddychové místo, gauče na chodbách
Pedagogický sbor	lepší učitelé , lepší učitel na MAT, umět vysvětlit MAT, lepší přístup učitelů, učitelé, které baví učit, vybírat učitele dle zkušeností, a ne podle vzdělání, vyhodit učitele, co neumí učit, více úsilí od učitelů, učitelé, co se nepovyšují nad žáky, respekt k odlišnostem, respektovat introverty že nechtějí mluvit před tabulí, řešit více problémy, porozumět problémům žáků, pevnější pravidla pro žáky, učitelé více respektu k žákům
Neví/neodpověděl	22x

Všechny návrhy žáků byly rozděleny do uvedených kategorií. Nejvíce se žáci vyjadřovali k pedagogickému sboru a také k náplni a organizaci vzdělávání.

Ve vzniklé **kategorii program a organizace vzdělávání** nejčastěji zaznívaly návrhy žáků na zábavnější hodiny a zařazení více praktických předmětů. Žáci by také ocenili, aby se mohli učit to, co je potřebné pro život a také, aby výuka probíhala venku. Také by škola pro ně byla lepším místem pokud by se nemuseli tolik stresovat. Žáci by si přáli kratší vyučovací hodiny, trávit přestávky venku, mít méně úkolů a vůbec mít volnější režim a více volna.

Někteří by uvítali dlouhé prázdniny a návrat distanční výuky. Rádi by také změnilo hodnocení, a to, aby se neustále neřešily jen známky. Někteří by si přáli, aby zkoušení bylo jen dobrovolné, chtěli by méně testů a žádné ústní zkoušení. Naopak by chtěli přísnější řád ale také povolit užívání mobilních telefonů ve škole. Ve třídě by uvítali méně žáků a také by si přáli více klidu a méně hluku v hodinách. Závěrečnou absolventskou práci by zrušili a chtěli by dostat více času na přípravu na přijímací zkoušky na střední školy.

Další vzniklou *kategorií* jsou *služby a vybavení školy*. Žáci by uvítali větší třídy s více barvami a lepší akustikou. Přáli by si ve třídách lepší vybavení, včetně praktického vybavení a pomůcek. Rádi by měli v každé třídě nainstalované interaktivní tabule a po celé škole WIFI. Skříňky v šatně by měly být větší a toalety lepší. Nejvíce by jim ale k vytvoření lepšího místa k učení přispělo, pokud by ve škole byla vytvořena oddechová místa, na chodbách byly gauče a především, aby byl ve škole bufet a automaty na jídlo a pití.

Obsáhlou kategorií, která z odpovědí vznikla, je *kategorie pedagogický sbor*. Škola by se stala lepším místem k učení, pokud by tam byli lepší učitelé, zejména pak, aby byla lépe zajištěna výuka matematiky. Žáci by vybírali učitele ne podle vzdělání ale podle zkušeností, učení by je mělo bavit. Naopak by chtěli, aby ze školy byli propuštěni učitelé, kteří dle názoru žáků, neumí učit. Od učitelů by vyžadovali více úsilí, respekt k žákům a jejich odlišnostem, a hlavně aby se nad žáky nepovyšovali. Přáli by si, aby učitelé respektovali, že někteří žáci jsou introverti a nechtějí mluvit před tabulí. A v neposlední řadě by učitelé měli více řešit problémy žáků a snažit se porozumět jejich problémům, ale současně by měli nastavit pro žáky pevnější pravidla.

6.3 Diskuse k výsledkům smíšeného výzkumu a doporučení pro praxi

6.3.1 Dílčí závěry

Hlavním cílem smíšeného výzkumu bylo identifikovat aspekty nového náročného chování, které učitelé vybrané základní školy pozorují v souvislosti s pandemií covid-19 u žáků druhého stupně. Dalším ústředním cílem bylo navrhnout sérii opatření, které by mohla škola využít v obecném přístupu ke zmírňování projevů náročného chování žáků.

Předložené závěry se snaží odpovědět na jednotlivé výzkumné otázky, které byly vytyčeny na základě dílčích cílů práce. Je nutné podotknout, že závěry nelze všeobecně aplikovat a výsledky šetření nelze zobecnit. Závěry jsou platné pouze pro vybranou školu.

Výzkumná otázka č. 1: *Jaké nové podoby náročného chování učitelé identifikují u žáků druhého stupně?*

U žáků druhého stupně **lze identifikovat nové podoby náročného chování**. Novými podobami náročného chování jsou **panické úzkostné ataky, vandalismus** a v menší míře také **problémy se sexuální identitou**. Výskyt panických úzkostných atak se dal vzhledem k tomuto celostátnímu poscovidovému problému dětí očekávat. Například ČOSIV v říjnu 2022 na svých stránkách cituje data Světové zdravotnické organizace, která uvádí, že ve vyspělých evropských zemích u mladých lidí ve věku od 10 do 19 let, stouply v důsledku pandemie, úzkosti 2x a deprese až 3x (ČOSIV, 2022). Nárůst tohoto problému je v této škole v řádu sta procent a pro školu to představuje velkou výzvu. Metodik prevence upozorňuje, že škola nemá personální kapacitu na to, aby se žákovi v době panické ataky někdo výhradně věnoval. Poněkud překvapivým je zvýšený výskyt vandalismu. Tento problém lze asi zatím připsat opožděné či pozastavené socializaci dětí. Jako poslední lze ve škole identifikovat problémy se sexuální identitou dětí. Výskyt tohoto jevu je malý, jelikož na druhém stupni jsou žáci ve věku do 15 let a jak uvedl metodik prevence, tak se tento problém objevuje spíše na středních školách. I tak je to ale pro školu něco nového a lze usuzovat, že si škola bude muset vytvořit nové postupy při jeho řešení.

Pedagogové evidují změnu v chování žáků po návratu z distanční výuky a v době probíhající pandemie a domnívají se, že se u žáků objevily nové podoby náročného chování. Z výsledků šetření vyplynulo, že převážná většina pedagogů, celkem 89 % vnímá, že po návratu **žáků**

došlo ke změnám v jejich chování a 86 % pedagogů u žáků **pozoruje změnu v motivaci** pro školní práci. Ve **škole lze identifikovat nové podoby náročného chování** (souhlasí 86 % pedagogů) a výskyt některých podob náročného chování se bohužel promítá i do průběhu vyučovacích hodin, kdy pedagog musí přerušit hodinu a věnovat se konkrétnímu žákovi a jeho momentálním psychickým problémům. Projevy nového náročného chování již zasáhly do výuky 82 % pedagogů.

Z dat získaných od žáků vyplynulo, že více jak polovina (58 %) žáků určitě zná nebo spíše zná někoho, u koho se v důsledku pandemie objevily **nové psychické problémy**. Za pozitivní zjištění považujeme to, že se převažující většina žáků (62 %) vyjádřila, že jim psychické problémy spolužáků nezasahují do výuky například tím, že učitel musí přerušit hodinu a řešit vzniklé problémy žáka. Celkem 14 % žáků však uvedlo, že psychické projevy jejich spolužáků určitě zasahují do průběhu výuky. Dokonce více než pětina žáků již zažila situaci, kdy učitel musel přerušit výuku a věnovat se akutním psychickým problémům konkrétního žáka. Také jsme se z otevřené otázky č. 1 (jaké projevy chování spolužáků vidí respondenti v tomto okamžiku jako nejvíce problémové) dozvěděli, že se mezi žáky objevily **úzkostné stavy** a že se žáci cítí **více ve stresu**.

Z odpovědí od respondentů jsme tedy zjistili, že **nové podoby náročného chování lze ve škole identifikovat**, jedná se především o podoby psychických problémů, zejména úzkostné stavy, které někdy zasahují i do průběhu výuky, a vandalismus.

Výzkumná otázka č. 2: *Jak se škola všeobecně staví k podobám běžného náročného chování a případně jaký má osvědčený konkrétní přístup k jejich identifikaci, řešení a zmírňování?*

V kontextu řešeného tématu považujeme za alarmující, že se více jak polovina pedagogů (57 %) domnívá, že **škola nemá zavedeny fungující postupy pro řešení náročného chování**, se kterými by souhlasili a rozuměli jim. Velmi zajímavé je to, že více než pětina pedagogů, zapojených v šetření neví, že by škola nějaké fungující postupy měla, což může poukazovat na to, že škola nekomunikuje stejně se všemi zaměstnanci. Je však nutné zmínit, že čtvrtina pedagogů se domnívá, že škola má zavedeny fungující postupy řešení náročného chování žáků a souhlasí s nimi. To, že více jak polovina pedagogů nesouhlasí s postupy školy v řešení běžného náročného chování, je alarmující, protože pokud s něčím nesouhlasí, tak to

zřejmě ani nepraktikují. Z dat je zřejmé, že ve škole chybí jednotnost v přístupu pedagogů k náročnému chování žáků, protože vedení nenastavilo funkční postupy, se kterými by všichni souhlasili a přijali. Pozitivní je zjištění, že více jak polovina pedagogů, celkem 64 % uvedla, že škola spíše uplatňuje **model upevňování pozitivního chování** než využívání kázeňských trestů. Na druhou stranu tři čtvrtiny pedagogů souhlasí s tím, aby byly žákům za nežádoucí chování udělovány kázeňské postihy. U pedagogů stále převažuje tendence tradičního způsob řešení problémového chování, i když jsou v současné době doporučovány intervenční přístupy jako např. pozitivní podpora chování, funkční analýza chování, nebo model kolaborativního řešení problémů. Tento rozpor si můžeme vysvětlit tak, že se pedagogové domnívají, že ne každé chování žáků je považováno za nutné kázeňsky potrestat, ale vážné projevy ano, což slouží jako informace pro ostatní žáky, že se takovéto chování nebude tolerovat. Současně jsme zjistili, že se 68 % pedagogů domnívá, že **vedení školy nemá** či spíše nemá, **zájem o řešení problémů s chováním** a že si musí poradit sami. Naopak téměř třetina pedagogů (29 %) má pocit, že vedení školy zájem má. Skutečnost, že 68 % pedagogů druhého stupně necítí podporu školy při řešení problémů se žáky školy, lze považovat za alarmující zjištění. Domníváme se, že pro zlepšení situace by bylo žádoucí tyto pracovníky ze strany vedení oslovit a pokusit se zjistit důvody jejich nesouhlasu. Více než čtvrtina pedagogů podporu od vedení školy cítí, což lze považovat za dobrý odrazový můstek ke zlepšení situace.

V identifikaci náročného chování se **škole osvědčilo především upozornění** od spolužáků či rodičů žáků, často byla využita i **schránka důvěry**. Škola také aktivně spolupracuje s pomáhajícími organizacemi, především s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a Policií ČR. Metodik prevence přes komunikační kanál školy pravidelně rodičům zasílá newslettery s odkazy na pomáhající organizace, včetně Linky důvěry a Rodičovské linky.

Výzkumná otázka č. 3: *Umí již škola identifikovat, případně i řešit nové podoby náročného chování, a případně jaké má již připravené strategie k jejich zmírňování?*

Ze zjištěných informací je velmi pozitivní to, že k identifikaci náročného chování škola stále využívá některé osvědčené přístupy a postupy, kterými jsou především upozornění od spolužáků či rodičů. Školní schránka důvěry poněkud ztratila svoji funkci, ale škola plánuje její novou propagaci. Zjištění, že škola stále aktivně využívá metodiky Ministerstva školství,

mládeže a tělovýchovy je přínosné, jelikož to dokazuje, že jsou metodiky užitečné a že jsou aktivně využívány. To, že metodiky existují a jsou i dle potřeb aktualizovány, je také pozitivní. V návaznosti na relevantní metodiky škola aktualizuje svůj krizový plán. Zdá se ale, že škola **zatím nedisponuje vhodnými metodikami k novým podobám** náročného chování. Škola nicméně i při řešení nových podob náročného chování žáků stále spolupracuje s pomáhajícími organizacemi, především s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a Policií ČR. Ze sdělení metodika prevence vyplývá, že rodiče žáků v současné době nejsou již tak nakloněni, jak byli před pandemií, ke spolupráci s těmito organizacemi.

39 % pedagogů se domnívá, že **škola nemá vytvořené efektivní postupy** k identifikaci nového náročného chování a čtvrtina z nich dokonce neví, že by nějaké postupy k řešení běžného náročného chování škola vůbec měla. Zřejmě tedy větší počet respondentů neobdržel od školy osvědčené postupy k identifikaci a řešení nového náročného chování, což je velmi alarmující vzhledem k tomu, že 82 % z nich již náročné chování narušilo či přerušilo výuku. Zajímavé je, že největší podíl pedagogů (36 %) zvolil možnost *nevím*. Což poukazuje buď na to, že škola špatně komunikuje se svými zaměstnanci a nepředává jim důležité metodiky, nebo to pedagogové neví, jelikož škola zatím žádné osvědčené metody nemá. Jeden pedagog se nicméně vyjádřil tak, že škola osvědčené postupy má, skoro pětina pedagogů uvedla, že uvedené postupy škola spíše má. Mohlo by to poukazovat na to, že škola možná řeší jen konkrétní případy nového náročného chování a diskutuje postupy k jejich řešení jen na individuální úrovni. To lze vzhledem k vyjádření pedagogů k tomu, že se náročné chování objevuje i během jejich výuky, hodnotit jako ne zcela funkční přístup. Fungující metody k řešení nových podob náročného chování by měly být centrálně předávány všem pedagogům. Převážně záporně či neutrálně se pedagogové vyjádřili k otázce, zda vedení školy rychle reaguje na nové podoby náročného chování a poskytne konkrétní doporučení a postupy. Polovina pedagogů se vyjádřila, že **škola nereaguje rychle a nemají** tedy k dispozici **fungující pomoc** a čtvrtina pedagogů o takové pomoci neví. Naopak čtvrtina pedagogů se domnívá, že škola spíše reaguje rychle a poskytne jim fungující postupy či doporučení. Zde je opět zajímavé vidět rozdíly v názorech pedagogů, což bychom mohli vysvětlit tím, že škola pravděpodobně komunikuje jen s některými pedagogy, možná jen s těmi, kteří nejčastěji přijdou do styku s novým náročným chováním. Zde lze opět zaznamenat nedostatek v poskytování informací a pokynů na centrální úrovni.

Z rozhovoru s metodikem prevence vyplynulo, že si škola s **novými podobami náročného chování zatím moc neví rady** a že na to ještě **nejsou vytvořeny vhodné metodiky**. Škola si tak metodou pokus-omyl vytvořila vlastní prozatímní fungující postup například pro řešení úzkostných panických atak. Co se škole jeví jako fungující **řešení panických atak** u žáků druhého stupně a je využíváno všemi vyučujícími je, že se v případě probíhající úzkostné ataky okamžitě vyrozumí vedení školy a rodiče žáka. Pokud je to personálně možné, tak se škola snaží přesunout daného žáka mimo třídu, k někomu z vedení školy, kde žák v soukromí vyčká příjezdu rodiče. Z rozhovoru také vyplynulo, že škola vždy pracuje se třídou, kde se toto nové chování objeví, se souhlasem daného jedince se většinou třídní učitel snaží o vysvětlení problému, který ten jedinec má. Cílem je nic nezatajovat a otevřeně se žáky komunikovat, tím se odstraní určité obavy a dojde k přijetí problému. Jak to definuje metodik prevence, tak si pak děti na problém zvyknou, což určitě zásadně pomůže jedinci, který právě prodělává úzkostný stav.

Co se týče problému s **vandalismem**, tak škola zatím **žádný osvědčení přístup nemá**, ale ví, že je to většinou jen práce jednotlivců. Pro nový školní rok škola připravuje způsob řešení tohoto problému. Ohledně problémů se sexuální identitou nebylo během rozhovoru obdrženo více podrobných informací, takže nevíme, jak škola tyto problémy identifikuje ani jak je řeší. Od metodika prevence máme pouze tu informaci, že se tento problém nově vyskytl, ale domnívá se, že se možná jednalo jen o ojedinělý případ, vzhledem k věku žáků druhého stupně.

V rámci řešení nového náročného chování, především úzkostných stavů žáků, si škola vytvořila **vlastní dokument**, který obsahuje **odkazy na různé pomáhající organizace**. Tento dokument je k dispozici všem členům pedagogického sboru, kteří v případě potřeby, mohou rodičům doporučit vhodnou organizaci. Rodičům jsou také zasílány newslettery s odkazy na pomáhající organizace, včetně Linky důvěry a Rodičovské linky.

Nové podoby náročného chování jsou ve škole evidovány jen po krátkou dobu. Vzhledem k různým omezením prezenční výuky z důvodu karanténních opatření v průběhu první poloviny školního roku 2021/2022 lze nové podoby náročného chování evidovat spíše až ve druhém pololetí školního roku. Škola tedy ještě **nemá vytvořeny vhodné** strategie ke snižování nových podob náročného chování, jelikož ještě ani **nemá nalezen fungující**

model řešení těchto projevů. Z rozhovoru ale víme, že se škola věnuje prevenci. Žáci mají preventivní programy organizované externí organizací. Ve škole je na několik dní v týdnu zaměstnán školní psycholog a škola využívá spolupráce s pomáhajícími organizacemi. Můžeme tedy předpokládat, že spolupráce s těmito subjekty bude zahrnuta i do nové strategie školy.

Ke zmírňování úzkostných panických atak škola plánuje připravit metodiku ve spolupráci s dalšími školami v regionu. Ke snížení vandalismu by škola ráda využila připravovaný program podpůrných akcí zaměřených na prevenci. Cílem programu by bylo to, aby žáci přijali majetek školy za svůj a pokud by někdo nějakou věc poničil, tak by se musel spolupodílet na její obnově. Dle sdělení metodika prevence vedení školy očekává, že tím docílí toho, že by si daný žák zvnitřnil ochranu školního majetku.

Výzkumná otázka č. 4: *Jak se vedení školy i pedagogové staví k wellbeingu žáků a pedagogů, a jak se žáci a učitelé v době pandemie ve škole cítí?*

Jak víme z praktické části této práce, tak slovo wellbeing by se dalo volně přeložit jako „cítit se dobře“. Tento fenomén se v naší republice řeší až v posledních několika letech, pravděpodobně díky pandemické situaci, a je v našich školách stále podceňován. V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že se daná škola tomuto **problému nevěnuje a dlouhodobě ho podceňuje**. Můžeme však konstatovat, že škola praktikuje k žákům velmi otevřený přístup a dle slov metodika prevence si každý žák může ve škole najít někoho, komu by se v případě potřeby svěřil (výzkum zadaný žákům ukázal, že 38 % žáků ve škole má či spíše má někoho, komu by se svěřili). Klima tříd na druhém stupni škola monitoruje pomocí dotazníku SO-RA-D a v kompetenci třídních učitelů je organizovat třídnické hodiny a případně si z vlastní iniciativy zjišťovat klima ve třídě. Škola **nemá nastaveno žádné systematické monitorování klimatu** školy a **nijak nezajišťuje wellbeing svých zaměstnanců ani žáků**.

Víme, že pedagogové jsou v době pandemie vystaveni velkému tlaku vzhledem k neustálým změnám na ně kladeným. Z odpovědí jsme zjistili, že 79 % pedagogů ví, že **existuje přímý vztah mezi wellbeigem žáků a jejich vzdělávacími výsledky**, tedy že žáci, kteří se ve škole cítí dobře, mají pak i lepší vzdělávací výsledky. Nikdo z nich se nevyjádřil nesouhlasně. Toto zjištění je velmi pozitivní, naznačuje to, že jsou pedagogové přístupní

případně provést nezbytné změny ve vzdělávání, které mohou přispět k lepším vzdělávacím výsledkům žáků. Nejen, že pedagogové vnímají důležitost wellbeingu žáků, ale více jak polovina (61 %) z nich je přesvědčena, že **pohoda žáků má vztah i k četnosti výskytu náročného chování žáků**. Víme, že nespokojený pedagog vidí všude jen problémy a je více citlivý k projevům chování žáků. Zjištění, že 36 % pedagogů se vyjádřilo, že neví, že existuje vazba mezi spokojeností pedagogů a četností náročného chování pokazuje na to, že se o problému wellbeingu ještě málo mluví a je třeba zajistit mezi pedagogy větší osvětu.

K dobrému klimatu školy by určitě mělo přispět to, že se pedagogové domnívají, že umí pozitivně ohodnotit chování žáků a více jak polovina, celkem 54 % z nich deklaruje, že tak činí v průměru 5 a více krát denně. To je v souladu s uplatňovaným modelem pozitivního přístupu školy jakožto strategie ke snižování výskytu náročného chování žáků.

93 % z dotázaných pedagogů se domnívá, že se během výuky převážně usmívají a jsou i rádi, když se zasmějí žáci. Naopak data získaná od žáků z otázky č. 12 (kolik učitelů tvé školy se rádo směje a dokáže rozesmát i žáky) to nepotvrzují, jelikož nejvíce žáků (32 %) se domnívá, že jsou to jen 2 učitelé druhého stupně, že je to jen jeden si myslí 12 % a že takoví učitelé na druhém stupni vůbec nejsou si myslí 6 % žáků. Vzhledem k tomu, že se nám získaná data rozporují, lze pouze konstatovat, že subjektivní vnímání pedagogů a žáků je zcela odlišné.

To, že škola žákům poskytuje příjemné prostředí pro učení vnímají skoro všichni oslovení pedagogové (otázka č. 15), respektive 93 % z nich. Oproti tomu žáci (otázka č. 13) uvedli, že jich 42 % vnímá, že jim škola příjemné prostředí poskytuje či spíše poskytuje a naopak 32 % žáků se domnívá že jim škola příjemné prostředí k učení neposkytuje či spíše neposkytuje. Z názorů všech respondentů na přátelské prostředí školy nelze tedy vyvodit jednoznačný závěr.

To, že se škola na druhém stupni snaží uplatnit model pozitivního a přátelského prostředí, nám v dotazníkovém šetření také nebylo jednoznačně potvrzeno, zdá se, že se pedagogové školy domnívají, že jsou vůči žákům přátelští a snaží se vytvořit příjemné prostředí k učení, žáci se však takto jednoznačně nevyjádřili.

Za zajímavé také považujeme zjištění, že žáci v otázkách týkajících se pedagogů volili častěji odpověď nevim. Dalo by se to vysvětlit buď tím, že se obávali toho, jak budou výsledky dotazníku použity, nebo že učitele ve škole tolik neřeší či se nad otázkou nechtěli příliš zamýšlet.

Bohužel v důsledku velkých nároků kladených na profesi pedagoga v době pandemie se většina pedagogů **cítí pod velkým tlakem**, což samozřejmě nepřispívá k jejich wellbeingu a může to mít i vazbu na četnost projevů náročného chování u žáků. 86 % se pod velkým tlakem cítí či spíše cítí, což je poměrně velké číslo. Dobrá zpráva ale je, že i přes to všechno 75 % dotázaných pedagogů ze **školství odejít nechce**. Jen 5 pedagogů se vyjádřilo, že odejít chce nebo spíše chce, což se dá pochopit. Výborné je také zjištění, že skoro všichni respondenti, respektive 93 %, mají ve škole někoho, s kým může **sdílet své problémy**. Víme, že forma kolegiálního sdílení je velmi důležitá jako prevence syndromu vyhoření.

Z dotazníku vyplynulo, že **přístup školy k wellbeingu pedagogů zatím není ideální**. Z výsledků vidíme, že necelá polovina (46 %) pedagogů si myslí, že vedení školy poskytuje individuální podporu svým zaměstnancům v době zvýšené zátěže či osobní krize a naopak 32 % se domnívá, že ne. Dle sdělení pedagogů, a i metodika prevence, škola aktivně **nevyužívá nástroje ke kolegiálnímu sdílení** jako je např. intervize či supervize, což potvrdilo 79 % pedagogů. Poněkud matoucí je fakt, že 18 % pedagogů si myslí, že škola tyto nástroje využívá nebo spíše využívá. Zde bychom očekávali jednotnost v odpovědích všech respondentů, protože buď jsou tyto nástroje školou využívány nebo ne. Uvedený rozpor lze vysvětlit buď tím, že v dotazníku neodpovídali pravdivě, anebo nechtěli poškodit vedení školy, či je faktem to, že je supervize či intervize organizována jen pro ně.

Žáci po návratu do školy z distanční výuky vnímají jako největší změnu chování učitelů vůči nim. Odpovědi žáků na otevřenou otázku č.2 (uved' největší změnu ve škole) se často týkali učitelů, žáci uváděli, že se hodně změnili a změnilo se i jejich chování k nim. Žákům se zdá, že učitele nebaví učit, že jsou méně přátelští, že se změnila kvalita i styly výuky. Žáci vnímají, že učitelé mají **velké absence**, ale že jsou lepší, než byli při distanční výuce. Někteří žáci jako největší změnu vidí to, že je výuka lehčí a učitelé mají menší nároky. V rozporu s těmito výroky je zjištění z položky č. 6, kde se téměř polovina žáků vyjádřila, že učitelé nevypadají nespokojeně a jsou stejně přátelští, jako byli před covidem, třetina žáků si naopak

myslí, že již nejsou tak přátelští a vypadají nespokojeně. Naopak v otázce č. 11 (učitelé jsou neustále ve špatné náladě) se ale 43 % žáků vyjádřilo, že učitelé jsou neustále ve špatné náladě a přenášejí to na žáky. Nemáme tedy jednoznačná data o tom, jak žáci vnímají své učitele. K dobrému wellbeingu žáků nepřispěje ani to, že se dle jejich názoru jen 2 či 3 učitelé umí během výuky zasmát a rozesmát i žáky, a polovina žáků se domnívá, že když se někdo ze žáků nevhodně chová, tak to ve většině případů učitelé vůbec nevyřeší či spíše nevyřeší.

Za pozitivní ale považujeme zjištění, že se 59 % žáků domnívá, že to ve škole není vůbec jiné nebo spíše to není jiné než před pandemií. Současně se více jak polovina žáků (52 %) vyjádřila, že vůbec **necítí** či spíše necítí, že by nyní byla **atmosféra ve škole horší**, než byla před uzavřením škol. Dále 36 % dotázaných žáků uvedlo, že spíše má či určitě má ve škole učitele, kterým by se svěřili nebo je požádali o pomoc a naopak 44 % nemá či spíše nemá nikoho. Přestože se nám mohou naše výsledky zdát dobré, tak například nedosahují výsledků výzkumu provedeného v roce 2019 Centrem sociálních služeb Praha, kde z 9 tisíc dotázaných žáků z 2. stupně vybraných pražských základních škol, středních škol a gymnázií, 60 % uvedlo, že mají ve škole někoho dospělého, komu se mohou svěřit.

Neshodně vyšly výsledky v položce č.9, ve které jsme se žáků dotazovali, zda mají nyní ve škole pocit porozumění, dobrých vztahů a spolupráce s učiteli, 36 % žáků tento pocit má a 35 % žáku naopak ne.

Z otevřených otázek vyplynulo, že se **zhoršily projevy chování žáků vůči pedagogům**. Žáci své učitele nerespektují, skáčou jim do řeči a jsou drzí. Co se týče dobrých vztahů s vrstevníky, což je také podstatný faktor ovlivňující celkový wellbeing žáků, tak po návratu z distanční výuky se 70 % žáků domnívá, že vůbec necítí nebo spíše **necítí že by svým vrstevníkům nerozuměli** a odcizili se. Nelíbí se jim ale **problémové chování jejich spolužáků**. Především to, že se k sobě žáci nechovají přátelsky a s respektem. Uvedli, že se spolužáci navzájem ponižují, posmívají se, pomlouvají a chovají se falešně. O přestávkách příliš hlučí, jsou nepořádní, vulgární a opakovaně rozbíjejí věci. V dotazníku se vyjádřili, že je hluk způsobován především chlapci. Žáci si nadávají, urážejí své rodiny, hádají se, užívají vulgarismy, vylučují jiné z osoby z kolektivu a špatně spolupracují. Na uzavřenou otázku č. 3, zda mají žáci stejnou motivaci k hezkým známám a k učení jako měli před covidem, 43

% žáků uvedlo, že spíše nemá či vůbec nemá takovou motivaci jako předtím, ale 42 % žáků uvedlo, že se jim motivace nezměnila. Z těchto výsledcích se odráží individuální přístup jednotlivce k učení.

K dobrému wellbeingu žáků určitě přispívá, pokud jsou vedením školy správně a srozumitelně nastavena kázeňská opatření, kterým samotní žáci rozumí a souhlasí s nimi. Mezi žáky spíše převažuje negativní názor na kázeňská opatření, skoro polovina dotázaných žáků uvedla, že je škola nemá dobře nastavené, žáci jim nerozumí a nesouhlasí s nimi. A více jak polovina pedagogů nesouhlasí s postupy školy v řešení náročného chování, ale tři čtvrtiny pedagogů souhlasí s tím, aby byly žákům za nežádoucí chování udělovány kázeňské postihy.

Celkově lze shrnout, že jsou žáci v této škole v určité míře pozitivně naladěni na spolupráci, některým učitelům dokonce věří natolik, že by se jim svěřili se svými problémy. Žákům ale vadí ne příliš přátelské vztahy mezi spolužáky. Bohužel nemůžeme s určitostí říct, zda je prostředí ve škole přátelské a příjemné pro učení, jelikož nám data od žáků a učitelů nevyšla shodně. S určitostí lze konstatovat, že učitelé mají ve škole někoho, s kým mohou sdílet své problémy a že většina z nich ví, že existuje přímý vztah mezi wellbeingem žáků a jejich vzdělávacími výsledky. Wellbeing žáků a učitelů není vedením školy zjišťován a ani není systematicky monitorováno klima školy. Přístup vedení školy tedy není ideální a je zde určitě prostor pro zlepšení.

Zde bychom chtěli upozornit, že podle výzkumu Masarykovy univerzity v Brně z roku 2018, který se zaměřil na odchod učitelů ze školství, zůstane po pěti letech od nástupu do školství jen polovina mladých učitelů. Nejčastějším důvodem odchodu ale nejsou žáci či rodiče, ale pracovní prostředí na dané škole, nepodporující vedení školy či nevyhovující atmosféra školy. Je tedy patrné, že vliv vedení na celkovou kulturu školy je zásadní a neměl by být v této škole podceňován.

6.3.2 Limity výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo v této práci provedeno metodou smíšeného výzkumu, a to triangulací. V jedné studii jsme kombinovali různé skupiny osob, zahrnující pedagogy druhého stupně základní školy, žáky 8. a 9. ročníku a také školního metodika prevence.

Využili jsem jak metodu kvalitativní, což bylo formou polostrukturovaného rozhovoru se školním metodikem prevence, tak metodu kvantitativní, jejíž formou byla dvě anonymní dotazníková šetření zadaná pedagogům a žákům. Šetření se zúčastnilo celkem 28 pedagogů školy a 118 žáků z 8. a 9. třídy. Výzkumné šetření bylo realizováno v období od dubna do června 2022. S ohledem na velikost výzkumného vzorku je potřeba výsledky šetření chápat jako sondu do problematiky, a proto naše výsledky nemůžeme použít k vyvození obecných jevů ve všech základních školách v České republice.

Veškerá dotazníková šetření byla zadána výzkumníkem osobně, což lze považovat za určité specifikum tohoto výzkumu a současně byl výzkumník v osobním přátelském vztahu s respondentem rozhovoru. Dalo by se tedy usuzovat, že by tato skutečnost mohla mít případný vliv na volbu odpovědí respondentů. Jako určité omezení výzkumu bychom mohli považovat to, že byl dotazník zadán jen žákům 8. a 9. třídy školy.

Za další limit výzkumu je možné považovat jen krátký časový úsek, ve kterém byl výzkum realizován. Pro zvýšení validity výsledků našeho šetření bychom mohli výzkum rozšířit i o rozhovor s vedením školy, což by umožnilo získat komplexní náhled do problematiky nových podob náročného chování i klimatu školy.

6.3.3 Doporučení pro praxi

Z výzkumného šetření, které se zabývalo aspekty nového náročného chování v souvislosti s pandemií covid-19 u žáků druhého stupně vyplynulo několik skutečností. Na základě zjištěných dat lze navrhnout sérii doporučení, která by daná škola mohla využít v obecném přístupu ke zmírňování projevů náročného chování žáků. Jak víme, tak existuje blízký vztah mezi projevy náročného chování a wellbeingem jak pedagogů, tak žáků. Problémy s vandalismem je určitě možné dobře řešit správně nastavenými pravidly pro žáky a také jednotností učitelského sboru v přístupu k tomuto problému. Jak víme z výsledků výzkumu, učitelé se příliš neshodují v názorech na řešení projevů náročného chování. Zde je opravdu velký prostor pro zlepšení. Vedení školy by tento problém nemělo podceňovat.

Jako základ lze tedy škole doporučit **zlepšení komunikace** směrem k pedagogům školy. Bylo by určitě přínosné, aby se učitelé pravidelně scházeli a diskutovali o žácích i o své práci a případných problémech, které je tíží. Tím se dá předcházet výchovným problémům se

žáky. Je nutné, aby byli vždy přítomni všichni vyučující, což umožní lepší výměnu informací o žácích. Další nutností je to, aby vždy byli všichni členové sboru včas informováni o plánech a nových postupech školy. Každý učitel potřebuje čas, aby aktuální dohody pochopil a přizpůsobil se jim. Učitel, který se nechce přizpůsobit, se chová nekolegiálně a neprofesionálně a přispívá tím ke zhoršení klimatu ve sboru. Vedení školy by mělo učitelům důvody a přínosy nových postupů dostatečně vysvětlit a mělo by je také do plánování opatření ve škole zapojit.

Škola i učitelé musí sledovat, zda jsou zvolené postupy účinné. Škola je specifickým prostředím a práce s lidmi podléhá mnoha vlivům. To znamená, že pokud vybrané postupy nefungují a neosvědčují se, není vhodné trvat na jejich dodržování, ale je potřeba zamyslet se nad tím, co se musí změnit. To, co se osvědčuje u jednoho žáka, nemusí nutně fungovat u druhého. Volené přístupy by se měly operativně obměňovat a doplňovat. Škola, tak jako každá instituce, potřebuje **srozumitelná pravidla**, která musí dodržovat všichni zaměstnanci ale i jasné rozdělení povinností. Pokud je ve škole zmatek v pravidlech, učitelé pracují ve větším stresu. Je potřeba, aby škola jasně nastavila hranice, ve kterých budou všichni fungovat a které budou všechny osoby chránit. Doporučujeme participaci učitelů ale i žáků školy na tvorbě těchto pravidel. Je také nutné, aby škola měla **vybudovanou jasnou vizi**, se kterou vyučující souhlasí a jsou ochotni ji naplňovat, učitelé pak projevují silnější sounáležitost se školou a respektují její vedení. Dále je třeba **podpořit zaměstnance vůči tlaku z venku**. Vedení školy se doporučuje věnovat pozornost varovným signálům a stížnostem pedagogů, stanovit si cíle a sérii dílčích kroků k jejich dosažení. Otevřená komunikace se zaměstnanci je klíčem ke spokojenosti a dobré atmosféře na pracovišti. Dále lze vedení školy doporučit, pokud se při zavádění změn či nových strategií setkají s negativními postoji některých zaměstnanců, uplatnit principy Kaizen (Svobodová, 2021). Kaizen je metoda cestou pomalých malých změn, která je pro lidi mnohem přijatelnější. Začít pomalu a po částech. Vedení školy musí být konzistentní ve své důslednosti, zásadovosti, spolehlivosti a stabilitě. Komunikace by měla být četná s využitím vhodných prostředků, a to jak se zaměstnanci, tak s rodiči. Shrňme-li to, tak vedení školy se doporučuje včas řešit vznikající problémy a komunikovat se všemi zaměstnanci.

Úzkostné poruchy u žáků. Ze sdělených informací můžeme usuzovat, že škola k tomuto novému problému přistupuje správně, pokud se snaží přesunout žáka, u kterého probíhá úzkostná ataka, mimo třídu. Správně je také ihned zavolat zákonným zástupcům žáka a požádat je o vyzvednutí si žáka ze školy. V době čekání na rodiče lze žákovi ke zklidnění pomoci metodou přes vedení jeho dechu. Kolář (2021) doporučuje během úzkostné ataky provádět dechová cvičení. Především se soustředit na prodloužené dýchání do břicha nebo zkusit dva rychlé nádechy a následující dlouhý kontrolovaný výdech. Dále doporučuje překlopit momentální prožívané pocity žáka do racionální roviny, např. počítat matematický příklad, vyjmenovat zasedací pořádek ve své třídě, přeříkat básničku, popsat po paměti nějakou známou budovu apod. Je to z důvodu toho, že v okamžiku, kdy se odvede pozornost jedinec začne myslet, začnou ustupovat jeho tělesné příznaky. S rodiči těchto žáků je třeba konstruktivně jednat, doporučit vyhledání psychologické pomoci či návštěvu krizového centra.

Ke snížení projevů **vandalismu** by škola mohla využít doporučení MŠMT, Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, příloha č. 10 Vandalismus, zpracovanou Kaplanovou a Procházkovou (2010). Zde doporučují se zaměřit na primární prevenci, především podpořit žádoucí chování a žádoucí hodnotové žebříčky u žáků a kladný vztah k majetku společnosti. Dále lze provést selektivní prevenci u žáků, u kterých výskyt vandalismu lze předpokládat a indikovanou prevenci pak u žáků či skupin žáků, u kterých byl již vandalismus identifikován. Klíčové je také, aby byl pedagogický sbor jednotný v požadovaném chování žáků, včetně postupů, které se pro jeho dosažení uplatňují. Učitelé musí být jednotní v přístupu k disciplinárním problémům. Je také důležité žákům snížit příležitosti dopouštět se vandalismu, a proto je nutné dodržovat fyzické dozory nad žáky o přestávkách ve všech prostorách, kde se mohou žáci pohybovat. Dále vytvářet dobré klima ve škole i ve třídách. Vytvořit u žáků pocit sounáležitosti. Netolerovat jakékoliv projevy vandalismu. Zakotvit podmínky zacházení se školním majetkem, včetně náhrady škody do školního řádu. Metodické doporučení dále jako optimální řešení navrhuje tzv. výchovu prací – kdy je poškozená věc, pokud to míra poškození umožňuje, uvedena vlastními silami viníka či za pomoci rodičů do původního stavu. Z výzkumu nám vyplynulo, že zavedení tohoto přístupu škola plánuje.

Wellbeing zaměstnanců školy je dobré začít stavět na zjištění z výzkumu, že větší část pedagogů cítí podporu od vedení školy a že se učitelé domnívají, že je na škole uplatňován model přátelského prostředí. Také se dá říct, že na škole již v malé míře probíhá kolegiální sdílení, jelikož skoro všichni respondenti mají ve škole někoho, s kým můžou sdílet své problémy. Škola by mohla začít organizovat pravidelné intervize či alespoň nastavit pravidelná kolegiální sdílení. Při práci s pedagogy je důležité vytvářet jen menší pracovní skupinky, ve kterých bude mít každý z účastníků příležitost ke sdílení svého problému. K nastartování změn ohledně wellbeingu pedagogů bychom škole doporučili využití odborné supervize. Tuto službu by zatím mohlo vedení školy nabídnout jen těm pedagogům, kteří o to projeví zájem nebo těm, kteří se nejvíce setkávají s náročným chováním. Mohli bychom doporučit využít služeb organizací Nevypust' duši, ČOSIV či Centra Locika,

Škola by také mohla využít některých nástrojů ke zlepšení **wellbeingu žáků**, především směrem ke zlepšení jejich sociálních a emočních dovedností. Je důležité více podpořit práci třídních učitelů s kolektivem třídy, pokud možno zavést pravidelné třídnické hodiny jako součást rozvrhu. Je důležité žáky blíže poznat, vytvořit u nich pocit sounáležitosti se třídou i školou. Škola by také mohla začít pravidelně testovat klima ve třídách, či spokojenost žáků, formou vlastních dotazníků či známých dostupných nástrojů. Snaha školy by měla směřovat k nastavení partnerského vztahu mezi žáky a pedagogy, k respektu a podpoře důstojnosti ve vzájemné komunikaci. Ke zlepšení wellbeingu žáků by také mohlo přispět, pokud budou žáci cítit jednotnost pedagogického sboru a budou vědět, že veškeré přestupky se budou vždy stejně spravedlivě řešit. Z výsledků výzkumu zadaného žákům víme, že škola by pro ně byla lepším místem k učení, pokud by se některé věci ve škole změnily. Chápeme, že některé požadavky žáků nejsou školou reálně splnitelné, ale určitě bychom mohli vedení školy doporučit zavést pravidelná setkávání se zástupci žáků (například zavést žákovský parlament) a diskutovat o možnostech případného zlepšení školního prostředí. Vhodné by bylo žáky aktivně zapojit do úprav některých prostor školy.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Aspekty nového náročného chování u žáků druhého stupně ZŠ v Říčanech v době pandemie covid-19* si kladla za cíl zjistit, zda lze v této škole v době pandemie evidovat nové podoby náročného chování žáků a případně jaké to jsou. Veškerá zjištění a závěry práce nelze vzhledem k povaze výzkumu i k velikosti výzkumného vzorku považovat za obecně platná a nelze z nich tedy vyvozovat obecně platné principy.

První část práce obsahuje nutný teoretický základ a je rozdělena do tří hlavních kapitol. Jednotlivé kapitoly se věnují běžným podobám náročného chování na základních školách, dále pak faktorům ovlivňujících vznik náročného chování a část je také věnována wellbeingu ve školním prostředí. V teoretické části jsou shrnuty i vlivy změn výuky na žáky v době pandemie covid-19.

Praktická část práce se věnovala vlastnímu výzkumnému šetření. Výzkumné šetření bylo provedeno metodou smíšeného výzkumu v období dubna a května 2022. Kvalitativní šetření, bylo realizováno formou rozhovoru se školním metodikem prevence. Kvantitativní výzkum byl proveden formou dvou anonymních dotazníkových šetření zadaných žákům 8. a 9. ročníku a pedagogům druhého stupně. Hlavním cílem výzkumu bylo identifikovat, zda ve škole evidují nové podoby náročného chování. Byly stanoveny dílčí cíle výzkumu, které se zaměřily na obecný přístup školy k problematice běžného náročného chování, dále pak na nový způsob identifikace, řešení a případně i předcházení projevům nového náročného chování. Dílčím cílem také bylo prozkoumat, jak je ve škole řešen wellbeing pedagogů a žáků. Hlavního výzkumného cíle bylo dosaženo. Závěry šetření ukázaly, že ve škole, nově u žáků druhého stupně, evidují vandalismus a úzkostné poruchy. Bylo identifikováno, že škola si s novými podobami náročného chování zatím neví rady, nemá nalezen fungující model řešení, ani strategie k jejich snižování. Pedagogům školy také určitě chybí vhodná forma sdílení problémů a škola dlouhodobě podceňuje jejich wellbeing. Škola nemá nastaveno pravidelné zjišťování klimatu ani nemonitoruje wellbeing. Výsledky výzkumu tedy celkově poukázaly na nutnost větší osvěty ohledně wellbeingu všech aktérů vzdělávacího procesu. Můžeme doufat, že s připravovanou Strategiií vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, kde je právě otázka wellbeingu jedním z bodů, získá škola návod, jak zajišťovat wellbeing žáků i pedagogů.

Jsem si vědoma toho, že mladí lidé v důsledku covidu-19 nyní mnohem častěji prožívají akutní psychické potíže a že přibyl počet dětí s úzkostnými stavy, depresemi a sklony k sebepoškození. Covid bohužel zasáhl všechny oblasti jejich životů, a tak návrat k návykům, obnova vztahů s vrstevníky, rozvoj vztahů ve třídě se jen pomalu vrací do stavu před plošným uzavřením škol. To, jaký bude dlouhodobý dopad na psychiku žáků, nelze nyní s určitostí předpovědět. Vnímám ale, že stále narůstá počet psychických problémů především u dospívajících. Příčiny však nyní nemůžeme přičítat jen pandemickým opatřením, do našich životů zasáhla nejen válka na Ukrajině a s ní spojená migrační krize, ale i vysoká inflace a energetická krize. Covid nám ale přinesl i něco dobrého tím, že odkryl, jak jsou naše školské osnovy předimenzované, že je nutné změnit dosavadní způsob učení a obsah vzdělávání. Prioritou ve školství je nyní přizpůsobit obsah vzdělávání nárokům dnešní doby a umožnit žákům získat potřebné kompetence k úspěšnému uplatnění v životě.

Jsem s výsledky svého výzkumu spokojena. Výzkum ukázal, že se ani tato škola nevymyká republikovému trendu v nárůstu úzkostných stavů u dospívajících. Co je pro mě velkým překvapením je nárůst vandalismu. Smutným zjištěním je pro mě skutečnost, že wellbeing všech aktérů vzdělávacího procesu je v dané škole dlouhodobě podceňován. Nejednotnost pedagogů školy v přístupu k podobám náročného chování a chybějící kvalitní komunikace od vedení školy, jsou jedny z oblastí, kterým je určitě nutné věnovat pozornost. Opět to dokazuje to, že je fenomén wellbeingu ve školách dlouhodobě podceňován a je určitě namísto to, že má problematika wellbeingu své místo i v připravovaných vládních strategiích.

Závěrem lze doporučit provést v této škole další výzkumné šetření a zmapovat, zda se v čase nějak změnil výskyt úzkostných poruch žáků, zdali má již škola vytvořeny fungující strategie k jejich identifikaci a řešení, a jestli škola efektivně pracuje s vandalismem. Dobré by bylo také prozkoumat, zda škola aktivně využívá některé nástroje k monitorování klimatu a wellbeingu. Doporučit bychom mohli i hlubší výzkum zaměřený na využití intervize či supervize v dané škole a ověřit, zda díky tomu lze evidovat zlepšení ve wellbeingu pedagogů a výskytu podob náročného chování.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

- ATKINSON, Rita L. a kol., *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BAŠTECKÁ, Bohumila. *Psychosociální krizová spolupráce*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4195-6
- BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Management osobního rozvoje. Duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní sty*. Praha: Management Press, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7261-198-0.
- BEDRNOVÁ, Eva a kol. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-681-6.
- BEDRNOVÁ, Eva, I. NOVÝ. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 978-80-7261-053-2.
- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BERNE, Eric. *Co řeknete až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-231-6.
- BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-992-7.
- BERNE, Patricia H., Louis M. SAVARY. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-192-4.
- BLINKA, Lukáš a kolektiv. *Online závislost*. Praha:Grada, 2015.ISBN 978-80-247-5311-9.
- CLEESE, John, R. SKYNNER. *Rodina a jak v ní zůstat naživu*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-281-5.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha:Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, Jan, Jan MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha:Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. přepracované vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

- DIVOKÁ, Jana, Tomáš HRUDA. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.
- DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7179-063-4.
- GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLEROVÁ, Ilona. Lenka KREJČOVÁ a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
- GULOVÁ, Lenka, Radim ŠÍP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HASSON, Gill, Donna, BUTLER. *Mental health and wellbeing in the workplace. Practical guide for employers and employees*. TJ International Ltd, Padstow, 2020. ISBN 978-0-857-08828-4.
- HÁBL, Jan. *Na charakteru záleží: Je možné naučit dobru?* Nakladatelství Pavel Mervart, 2020. ISBN 978-80-7464-443-5.
- HALDA, Jan. *Maličkosti na které byste při výchově dětí neměli zapomínat*. Tiskárna Didot, spol. s r.o., 2020. ISBN 978-80-270-8773-0.
- HAMILTON, David R. *Nakažlivá síla našeho vyzařování*. Bratislava: Eugenika, 2013. ISBN 978-80-8100-331-8.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2.vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HONZÁ, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. 3 vydání. Praha: Vyšehrad, 2018. ISBN 978-80-760-1004-8.
- HUTYROVÁ, Miluše a kol. *Děti a problémy v chování*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, Jan. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- JANDERKOVÁ, Dita. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-438-4.
- JANIS-NORTON, Noel. *Calmer, Easier, Happier Boys*. London: Yellow Kite Books, 2016. ISBN 978-1-444-75347-9.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., H. ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
- KEOGH, Barbora. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KLEPÁČKOVÁ, Olga, Z. KREJČÍ, M.ČERNÁ. *Trauma-informovaný přístup v sociální práci*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1049-0.
- KOLÁŘ, Pavel. *Posilování stresem. Cesta k odolnosti*. Praha: Euromedia Group, 2021. ISBN 978-80-242-7465-2.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha. Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLK, Bessel van der. *Tělo sčítá rány. Jak trauma dopadá na naši mysl i zdraví a jak se z něj léčit*. Jan Melvin Publishing, 2021. ISBN 978-80-7555-130-6.
- KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: Funkční systémy. Norma a poruchy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-632-2.
- KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 978-80-246-1242-3.
- KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-314-3.
- KOUKOLÍK, František, L.KOUBSKÁ. *Všechno dopadne jinak: o minulosti, přítomnosti a především o pravděpodobné budoucnosti*. Praha: Vyšehrad, 2011. ISBN 978-80-7429-176-0.

- KOUKOLÍK, František. *Břevno v oku: lidé v roce 2022*. Praha: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5149-1.
- KOUKOLÍK, František. *Sociálně úspěšní psychopati aneb Vzpoura deprivantů 1996-2020*. Praha: Galén, 2020. ISBN 978-80-7492-473-6.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie. 7.vydání*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1227-0.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, Avicenum. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál: 2004. ISBN 80-7178-835-X.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7179-945-3.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGMEIER, Josef. D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACHOVÁ, Jitka, D. KUBÁTOVÁ a kolektiv. *Výchova ke zdraví. 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5351-5.
- MARTIN, Michael, C. WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ. *Jak řešit problémy dětí se šikanou*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MAYEROVÁ, Marie. *Stres motivace a výkonnost*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-425-8.
- MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7428-028-8.
- MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kolektiv. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolter Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

- MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kolektiv. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolter Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.
- MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MIOVSKÝ, Milan. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha. Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MIOVSKÝ, Michal a kolektiv. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. přepracované vydání. Praha: Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.
- MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1984.
- NAVRÁTIL, Stanislav, Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PERRY, Bruce, D., Maia SZALAVITZS. *Chlapec, kterého chovali jako psa. Příběhy dětí, které překonaly trauma*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1112-9.
- PELCOVÁ, Naděžda, Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-60-246-1265-2.
- PERT, Candace B. *Molekuly emocí*. Olomouc: ANAG, 2016. ISBN 978-80-7554-049-2.
- PEŠEK, Roman. *Sám sobě psychoterapeutem anebo Co opravdu pomáhá zvládat úzkosti a deprese*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-85-5
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Pevné objetí: cesta k vnitřní svobodě*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-614-8.
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Empatie: Vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0672-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-049-9.

- ŘÍČAN, Pavel, Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-368-4.
- SIEGEL, Daniel J., Tina Payne BRYSON. *Rozvíjejte naplno mozek svého dítěte*. Brno: CPress, 2015. ISBN 978-80-264-0863-5.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH a kol. *Učitelské vyhoření*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.
- SPITZER, Manfred. *Kybernemoc!* Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-792-9.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. *Konflikty ve škole: Od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-7676-154-4.
- ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol. *Děti a dospívající online*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5010-1.
- ŠÍPEK, Petr. *Dítě na zabití*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-981-1.
- TESAŘOVÁ, Martina a kol. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VINAY, Joshi. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-211-9.
- VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ (Eds.) *Sociální psychologie. Teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.
- VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK (Eds.). *Sociální psychologie. 2. přepracované vydání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8
- YALOM, Irvin D. *Máma a smysl života*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-536-9.
- WITTEMANN, Artho S. *Intelligence duše. Jak přijít na kloub jejímu skrytému řádu*. Druhé vydání. Praha: Praha, Maitrea, 2016. ISBN 978-80-7500-223-5.

Internetové zdroje

ABLON, Stuart. *Collaborative problem solving*. Massachusetts General Hospital, Department of Psychiatry, 2018 [cit. 2023_13_2]. Dostupné z : <https://thinkkids.org/products/Changeable/>

BUSENBARK, Megan McDonnell. Article on: *The Pandemic's Lasting Effects on Kids*. Children's Hospital Association, Washington, USA, July 2022 [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.childrenshospitals.org/news/childrens-hospitals-today/2022/07/the-pandemics-lasting-effects-on-kids>

Centrum sociálních služeb Praha. *Komparace dat z šetření rizikového chování žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze*. Porovnání let 2016 až 2019. Komparaci zpracovali: Roman Petrenko a Miroslav Líbal, [cit. 2023_18_3]. Dostupné z: http://www.prevence-praha.cz/images/Autorske_texty/komparace_dat_o_rizikovem_chovani_zaku_Praha_2016_2019.pdf

Česká školní inspekce, *tematická zpráva k využívání IVýpý* [cit. 2022_11_8] Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vyuzivani-individualnich-vychovny>

Česká školní inspekce: *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení. Metodické doporučení*. Praha, 2021 [cit. 2022_12_2].

Dostupné z:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Metodicke-doporuceni-pristupy-k-narocnemu-chovani_11-10-2021.pdf

Česká školní inspekce. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*, květen 2020. Česká školní inspekce, 2020. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Vyhledavani?searchtext=Vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+na+d%C3%A1lku+v+z%C3%A1kladn%C3%ADch+a+st%C5%99edn%C3%ADch+%C3%A1kol%C3%A1ch.+Tematick%C3%A1+zpr%C3%A1va&searchmode=anyword>

Česká a slovenská psychiatrie: *Časopis Psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrickej spoločnosti SLS*, 2018, 114 (5), 199-204 [cit. 2022_31_10]. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_5_199_204.pdf

Český statistický úřad. *Pracovní neschopnost pro nemoc a úraz v České republice rok 2021* [cit. 2022_12_8]. Dostupné z : <https://www.czso.cz/csu/czso/pracovni-neschopnost-pro-nemoc-a-uraz-v-ceske-republice-rok-2021>

Člověk v tísní. *Mají na to. Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti za ZŠ*. Kolektiv autorů. Člověk v tísní, o.p.s., 2013. [cit. 2023_12_2] Dostupné z: http://majinato.cz/majinato_web.pdf

ČOSIV. *Positive Behavior Intervention and Support aneb podpora pozitivního chování dětí a žáků*. [cit. 2022_12_2]. Dostupné z: https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2019/03/PBIS_uvod.pdf

ČOSIV. *Apel na vládu ČR: Děti jako vládní priorita*. Člověk v tísní, 2021. [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsini.cz/apel-na-vladu-cr-deti-jako-vladni-priorita-7397gp>

ČOSIV. *Inspirativní setkání na téma psychické bezpečí*. Říjen 2022 [cit. 2023_21_3] Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2022/page/6/>

FELCMANOVÁ, Lenka, Silvie PÝCHOVÁ a Vladimír SRB. *Závěrečná publikace partnerství rok 2021* [cit. 2022_05_11]. Dostupné z: <https://partnerstvi2030.cz/?s=z%C3%A1v%C4%9Bre%C4%8Dn%C3%A1+publikace+partnerstv%C3%AD>

GOTLIB, Ian, Jonas MILLER, Lauren BORCHERS, Sache COURRY, Lauren COSTELLO, Jordan GARCIA, Tiffany HO. *Effects of the COVID-19 Pandemic on Mental Health and Brain Maturation in Adolescents: Implications for Analyzing Longitudinal Data*. Biological Psychiatry: Global Open Science, December 2022 [cit 2023_19_3]. Dostupné z: <https://news.stanford.edu/2022/12/01/pandemic-stress-physically-aged-teens-brains-new-study-finds/>

HÁBL, Jan. EDUin. Článek: *Učitel má vliv na charakter žáků, ať chce nebo ne* [cit. 2023_11_2]. Dostupné z : <https://www.eduin.cz/clanky/ucitel-ma-vliv-na-charakter-zaku-at-chce-nebo-ne-jeho-vychovna-role-je-nevyhnutelna-rika-jan-habl/>

HANUŠ, Petr, Vít JÁSEK. Podpora zdraví na pracovišti. *Odborná studie: Formy podpory zdraví na pracovišti a s tím související opatření*. Praha, 2019 [cit. 2023_11_2]. Dostupné z: https://ipodpora.odborny.info/soubory/uploads/01_Formy_podpory_zdrav%c3%ad_na_prac_o.pdf

Health and safety Executive. *Stress and mental health at work. Managing stress at work* [cit. 2022_12_8]. Dostupné z:

https://www.hse.gov.uk/stress/index.htm?utm_source=hse.gov.uk&utm_medium=referral&utm_campaign=guidance-push&utm_content=home-page-popular

HEČKOVÁ, Lenka, Anna KUBÍČKOVÁ. *PBIS: Jak zavádět celoškolskou preventivní podporu chování žáků*. Řízení školy online, Wolters Kluwer ČR, 2021 [cit. 2023_13_2]. Dostupné z: https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/pbis-jak-zavadet-celoskolni-preventivni-podporu-chovani-zaku.a-7310.html?fbclid=IwAR3V_jjLp4cGrT-2_ckby5W6Ci70npvJvIek8kI8C8Jf4rOjoxkEasM_J8c

JUŘIČKOVÁ, Simona. *Temperament žáka a jeho vliv na školní úspěšnost*. Učitelství listy, srpen 2009.[cit. 2023_13_2]. Dostupné z: <http://www.ucitelstvi.cz/2009/08/simona-jurickova-temperament-zaka-jeho.html>

KUBÍČKOVÁ, Anna. *Pozitivní podpora chování PBIS*. ČOSIV, [cit. 2023_13_2]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2021/01/BeIN-PBIS-predstaveni-konference.pdf>

LEIX, Alicija Ewa. *K problematice transkriptu ve společenských vědách* [cit. 2022_2_7]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/316158698_K_problematice_transkriptu_ve_spol_ecnyskych_vedach_The_Issue_of_Transcription_in_Social_Sciences

LEIX, Alicija Ewa. *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií. Vedoucí disertační práce Lubomír Kostroň [cit. 2023_11_2]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/55871/fss_d/

KAPLANOVÁ, Jarmila, Zdeňka PROCHÁZKOVÁ. *Vandalismus*. CO DĚLAT, KDYŽ – INTERVENČNÍ PEDAGOGA. Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept. Příloha č. 10. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a

studentů ve školách a školských zařízeních, 2010 [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MACKOVÁ, Petra a autorský tým APIV B. *Úloha školy v prevenci záškoláctví a skrytého záškoláctví*. NPI, 2020 [cit. 2023_12_2]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/uloha-skoly-v-prevenci-zaskolactvi-a-skryteho-zaskolactvi>

Masarykova univerzita v Brně. *Výzkum: Začínající učitele netrápí jen platy. Chybí jim i podpora systému*. MUNI, 2018. [cit. 2023_19_3]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/pro-media/tiskove-zpravy/vyzkum-zacinajici-ucitele-netrapi-jen-platy-chybi-jim-i-podpora-systemu>

MERTIN, Tomáš. *Využití funkční analýzy u problémového chování studentů*. NPI. Metodický portál. Odborný článek, 2013 [cit. 2023_13_2]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16893/VYUZITI-FUNKCNI-ANALYZY-CHOVANI-U-PROBLEMOVEHO-CHOVANI-STUDENTU.html>

MERTIN, Tomáš. *Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky i intervence*. NPI, Zapojme všechny. [cit. 2023_14_2]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/user_files/upravy_PetraM/Funk%C4%8Dn%C3%AD%20anal%C3%BDza%20chov%C3%A1n%C3%AD%20%E2%80%93%20n%C3%A1stroj%20diagnostiky%20i%20intervence.pdf

MŠMT. (2020). *Harmonogram uvolňování v oblasti školství 2020* [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>

MŠMT. (2020). *Informace k provozu škol od 12.dubna 2021* [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>

MZČR (2020). *Mimořádné opatření Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN*.

[cit.2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/vyhledavani/?q=MZDR%2010676%2F2020-1%2FMIN%2FKAN.%20>

MZČR (2021). *Mimořádné opatření Č. j.: MZDR 14600/2021-19/MIN/KAN, Ke stanovení podmínek pro osobní přítomnost dětí a žáků na vzdělávání, Praha 20. srpna 2021* [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2021/08/Mimoradne-opatreni-stanoveni-podminek-pro-osobni-pritomnost-deti-a-zaku-na-vzdelavani-nebo-priposkytovani-skolskych-sluzeb-s-ucinnosti-od-31-8-2021.pdf>

MZČR. (2022). *Tisková zpráva: Vláda schválila konec pravidelného preventivního testování ve školách a firmách. Skončí 18. února. Praha, 3.2.2022* [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/vlada-schvalila-konec-pravidelneho-preventivniho-testovani-ve-skolach-a-firmach-skonci-18-unora/>

NELSON, Laurie Miller. *Collaborative problem solving*. Brigham Young University, 1999 [cit. 2023_13_2]. Dostupné z :

https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=OWavJCNfhcsC&oi=fnd&pg=PT253&dq=collaborative+problem+solving&ots=29RzOLeX5e&sig=ydqbI9qTfIYN82tddSoZMCUGGVA&redir_esc=y#v=onepage&q=collaborative%20problem%20solving&f=false

PANDA, Prateek Kumar, Juhi GUPTA, Sayoni CHOWDHURY, Rishi KUMAR, Ankit Kumar MEENA, Priyanka MADAN, Indar SHARAWAT, Sheffali GULATI. *Psychological and behavioral impact of lockdown and quarantine measures for COVID-19 pandemic on children, adolescents and caregivers: a systematic review and meta-analysis*. Journal of Tropical Pediatrics, Volume 67, Issue 1, February 2021, fmaa122. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>

Partnerství pro vzdělání 2030+, Dokumenty Pracovní skupiny Střední článek, *Výsledky veřejné konzultace na téma: Jak nastavit střední článek, aby zlepšoval učení, wellbeing a rovné šance žáků?* [cit. 2022_27_7]. Dostupné z : <https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/06/Vysledky-verejne-konzultace-Shrnuti.pdf>

Partnerství pro vzdělávání 2030+. *Stanovisko Partnerství pro vzdělávání 2030+ k podpoře wellbeingu v revidovaných rámcových vzdělávacích programech* [cit.2022_27_7]. Dostupné z:https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Stanovisko_Partnerstvi-k-podpore-wellbeingu_unor_2022_final-1.pdf

Partnerství 2030+, Výstupy z pracovních skupin a dotazníkového šetření mezi účastníky
11. Setkání lídrů iniciativy, *Úspěch pro každého žáka na téma: Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumíme a proč se mu věnovat?* [cit.2022_27_7]. Dostupné z:

<https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/05/Setkani-lidru-Wellbeing.pdf>

PBIS. *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*. U.S. Department of Education, 2023 [cit. 2023_11_2]. Dostupné z: <https://www.pbis.org/>

PROKOP D. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. Výzkumná zpráva, 2021*[cit.2022_27_7]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemie>

REFORMA, Informační magazín Reformy péče o duševní zdraví, číslo 01/červen 2021 [cit. 2022_11_8]. Dostupné z: https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2021/06/Reforma_06_21-1.pdf

Rippon College, *Collaborative problem solving – steps*, [cit. 2022_13_2] Dostupné z: <https://ripon.edu/collaborative-problem-solving/>

Řízení školy online. *Je důležité vidět každého žáka a jeho potřeby* [cit. 2022_11_8]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/je-dulezite-videt-kazdeho-zaka-a-jeho-potreby.a-7823.html>

Řízení školy online. *Wellbeing ve vzdělávání nadstavba nebo nutnost?* [cit. 2022_15_8]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/otevreny-clanek-wellbeing-ve-vzdelavani-nadstavba-nebo-nutnost.a-7854.html>

SVOBODOVÁ, Kristina. Distanční výuka – podpora vztahů a duševního zdraví dětí v době pandemie. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra psychologie. Olomouc, 2021 [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/171316/120407954.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MNK-10)* [cit. 2023_11_2]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-10>

WADE, Mark. Heather PRIME, Dillon T. BROWNE. *Why we need longitudinal mental health research with children and youth during (and after) the COVID-19 pandemic*. ScienceDirect, Psychiatry research, Volume 290, August 2020, 113143. Available online 28 May 2020 [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113143>

WINKLER, Petr, T. FORMÁNEK, K. MLADA, A. KAGSTROM, Z. MOHROVÁ, P. MOHR, L. CSEMY. *Increase in prevalence of current mental disorders in the context of COVID-19: analysis of repeated nationwide cross-sectional surveys*. Mental Health Research and Service Development, Klecany, Czech Republic. Published online by Cambridge University Press: September, 2020 [cit. 2023_19_2]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/epidemiology-and-psychiatric-sciences/article/increase-in-prevalence-of-current-mental-disorders-in-the-context-of-covid19-analysis-of-repeated-nationwide-crosssectional-surveys/1FDE06C80D8CE44526CC016B565D79F5>

Legislativa

Sbírka zákonů ČR. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. [cit. 2023_14_2]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Sbírka zákonů ČR. *Vyhláška č. 48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [cit. 2023_14_2]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48/zneni-20230101>

Seznam příloh

Příloha 1 - Návrh výzkumných otázek v kvalitativním výzkumu

Příloha 2 - Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém podle A.E.Leix

Příloha 3 - Ukázka z podrobné transkripce rozhovoru

Příloha 4 - Zredukováná transkripce rozhovoru pomocí otevřeného kódování

Příloha 5 - Vzniklé kategorie z rozhovoru s metodikem prevence

Příloha 6 - Dotazník pro pedagogy druhého stupně ZŠ v Říčanech

Příloha 7 - Dotazník pro žáky 8.-9. tříd ZŠ v Říčanech

Příloha 8 - Vzniklé kategorie k otevřeným otázkám z dotazníku žáků (dotazník zadán v dubnu 2022)

Seznam grafů

Graf č. 1 - Po návratu žáků z distanční výuky vnímám změny v jejich chování

Graf č. 2 - U žáků v době pandemie pozoruji změnu v motivaci pro školní práci

Graf č. 3 - U žáků naší školy se v době pandemie objevily nové, pro naši školu neběžné podoby náročného chování

Graf č. 4 - Nové podoby náročného chování žáků zasahují i do mých vyučovacích hodin a musím je na úkor výuky řešit

Graf č. 5 - Škola má vytvořené efektivní postupy k identifikaci nového náročného chování u žáků

Graf č. 6 - Pokud se objeví nové projevy náročného chování, vedení školy zareaguje rychle a poskytne mi konkrétní doporučení a postupy, které fungují

Graf č. 7 - Škola má zavedený fungující postup pro řešení náročného chování žáků, kterému dobře rozumím a souhlasím s ním

Graf č. 8 - Škola uplatňuje spíše pozitivní upevňování žádoucího chování než využívání kázeňských postihů

Graf č. 9 - Souhlasím s tím, aby žákům za nežádoucí chování, byly udělovány kázeňské postihy

Graf č. 10 - Mám pocit, že se vše učím za pochodu a musím si poradit dle svého, vedení školy nemá zájem o řešení jakýchkoliv problémů s chováním žáků

Graf č. 11 - Zastávám názor, že existuje přímý vztah mezi výsledky vzdělávání a wellbeingem žáků - žáci, kteří se ve škole cítí dobře, mají lepší vzdělávací výsledky

Graf č. 12 - Wellbeing pedagogů úzce souvisí s četností výskytu náročného chování žáků

Graf č. 13 - Jak často během jednoho školního dne průměrně pozitivně ohodnotím chování žáků

Graf č. 14 - Během výuky se převážně usmívám a mám rád/a, když se žáci během výuky zasmějí

Graf č. 15 - Domnívám se, že moje škola žákům poskytuje příjemné prostředí pro učení

Graf č. 16 - V důsledku všech epidemiologických opatření se cítím pod velkým tlakem vzhledem k neustálým změnám a očekáváním, která jsou na mě kladena

Graf č. 17 - Přemýšlím o odchodu ze školství vzhledem k neustálým změnám kladených na pedagoga v době pandemie a nyní i v době uprchlické krize

Graf č. 18 - Vedení školy poskytuje svým zaměstnancům individuální podporu v době zvýšené zátěže nebo osobní krize

Graf č. 19 - Ve škole mám alespoň jednoho kolegu, se kterým mohu sdílet své problémy

Graf č. 20 - Škola aktivně využívá správné nástroje ke kolegiálnímu sdílení

Graf č. 21 - Po návratu do školy z distanční výuky mám pocit, že je to tady jiné a necítím se ve škole dobře

Graf č. 22 - Po návratu z distanční výuky mám pocit, že svým vrstevníkům nerozumím a že jsem se jim odcizil/a

Graf č. 23 - Po návratu z distanční výuky nemám takovou motivaci k učení a hezkým známkám, jako jsme měl/a před covidem

Graf č. 24 - Po návratu do školy z distanční výuky cítím, že je atmosféra ve škole horší, než byla

Graf č. 25 - Ve škole jsou učitelé, kterým bych se svěřil/a, nebo je požádal/a o pomoc

Graf č. 26 - Učitelé, kteří byli před příchodem covidu super, jsou teď jiní, nejsou již tak přátelští a vypadají nespokojeně

Graf č. 27 - Zním někoho ve škole, u koho se v době pandemie objevily nové psychické problémy

Graf č. 28 - U některých mých spolužáků se objevily psychické problémy, které zasahují i do průběhu výuky

Graf č. 29 - Po návratu z distanční výuky mám ve škole pocit porozumění, dobrých vztahů a spolupráce mezi učiteli a žáky

Graf č. 30 - Ve škole v současné době zažívám pocity úspěchu

Graf č. 31 - Učitelé jsou neustále ve špatné náladě a přenášejí to na žáky

Graf č. 32 - Kolik učitelů tvé školy se rádo směje a dokáže ve výuce rozesmát i žáky

Graf č. 33 - Myslím, že mi tato škola poskytuje příjemné prostředí k učení

Graf č. 34 - Škola má dobře nastavené kázeňské tresty (poznámky, důtky, snížené známky z chování apod.), kterým rozumím a souhlasím s nimi

Graf č. 35 - Mám pocit, že když se někdo z žáků nevhodně chová, učitelé to ve většině případů vyřeší

T: *Já bych, mě tedy zajímají ty podoby náročného chování na této škole, konkrétně na druhém stupni a rozdělila bych náš rozhovor na dvě části, nejdříve bych se tě trochu doptala na minulost, jak to vypadalo před covidem a pak bysme si popovídali o té době pandemie, a hlavně jaké vidíme teď ko ty následky nyní. Děkuji.*

R: Určitě, protože se to trochu změnilo.

T: &... *Takže, „R“, když se podíváme trochu zpátky, jaké podoby náročného chování byly v naší, nebo ve tvé, škole běžné v době před pandemií, to znamená, než se všechny ty školy musely zavřít, takže jaké podoby tady byly?*

R: Tak hlavně na druhém stupni, #, před pandemií dominovala kyberšikana a sebepoškozování, a teda nějaký řekněme i třeba šikanózní chování jako klasický šikany ne kyberšikany. Tak tohleto jsou takový tři věci, který bych řekl, že byly trošičku nad těmi ostatními.

T: &. *A jak jste odhalovali, jak jste ty podoby náročného chování dokázali identifikovat před tou pandemií?*

R: &...#... Tohleto pak řeknu i v té druhé části, tohleto v podstatě jakoby zůstalo, ale úplně taky, v minulosti jsme identifikovali zejména... # ...nějakým většinou, nějakým alertem, kterej nám dal buďto rodič nebo schránka důvěry, kterou máme ve škole zřízenou... #... nebo nějaký spolužák upozornil na to, že se něco děje, několikrát jsme na to přišli víceméně náhodou, když jsme třeba prošetřovali nějaký chování a... vyplynulo nám, jo , když jsme šli hlouběji do nějaký třídy, tak nám třeba vyplynulo ...#... něco, něco ještě někde jinde, takže takhle. Takže ale, když bych řek ty tři, tak spolužáci, rodiče, schránka důvěry.

T: Dobře. Děkuji. ...#... Pozoruješ, že nyní celkově ve škole vzrostly podoby náročného chování, které byly běžné i před tou pandemií? Takže to co jsi jmenoval ...,

R: ...&, rozumím, rozumím z těchle tří,

T: ...*myslíš si, že narostly opět? Ta kyberšikana jak si jmenoval a ...#.*

R: ...no, kyberšikana podle mě... # ... spíš naopak klesla, ale... #... může to bejt tím, že opravdu nedokážeme jako zachytit všechno, nicméně mi, já mám teda pocit, že za ty roky ty děti se v tom onlajn prostoru # zlepšily, se v té # té bezpečnosti tam čili už znají ty techniky, # jak se, jak se bránit, #

Příloha 4 - Zredukována transkripce rozhovoru pomocí otevřeného kódování (ukázka)

T: *Mě zajímají podoby náročného chování na této škole, konkrétně na druhém stupni a rozdělila bych náš rozhovor na dvě části, nejdříve bych se tě trošku doptala na minulost, jak to vypadalo před covidem a pak bysme si popovídali o době pandemie, a hlavně jaké vidíme teďko ty následky. Děkuji.*

R: Určitě, protože se to trochu změnilo.

T: *Když se podíváme trochu zpátky, jaké podoby náročného chování byly ve tvé škole běžné v době před pandemií, to znamená, než se všechny ty školy musely zavřít?*

R: Tak hlavně na druhém stupni, před pandemií dominovala kyberšikana a sebepoškozování, a teda nějaký řekněme i šikanózní chování jako klasický šikany, ne kyberšikany. Tak tohleto jsou takový tři věci, který bych řekl, že byly trošičku nad těmi ostatními.

T: *A jak jste odhalovali, jak jste ty podoby náročného chování dokázali identifikovat před pandemií?*

R: V minulosti jsme identifikovali zejména většinou nějakým alertem, kterej nám dal buďto rodič nebo schránka důvěry, kterou máme ve škole zřízenou nebo nějaký spolužák upozornil na to, že se něco děje, několikrát jsme na to přišli víceméně náhodou, když jsme třeba prošetřovali nějaký chování a vyplynulo nám, když jsme šli hlouběji do nějaký třídy, tak nám třeba vyplynulo něco ještě někde jinde. Takže ale, když bych řekl ty tři, tak spolužáci, rodiče, schránka důvěry.

T: *Pozoruješ, že nyní celkově ve škole vzrostly podoby náročného chování, které byly běžné i před pandemií? Takže to, co jsi jmenoval myslíš si, že narostly opět?*

R: Kyberšikana podle mě spíš naopak klesla, ale může to bejt tím, že opravdu nedokážeme zachytit všechno, nicméně já mám teda pocit, že za ty roky ty děti se v tom onlajn prostoru zlepšily, se v tý bezpečnosti tam, čili už znají ty techniky, jak se bránit, čili vlastně dokážou ty útoky, takový ty zjevný, kterejm dřív se ubránit neuměly, tak dneska se jim bránit uměj, různě si zablokovávají čísla, zablokovávají si profily, jsou chytřejší, dávaj, ty fotky, který na internet poustujou, dávaj rychle, dávaj chytřejce,

Kódy

Kyberšikana

Sebepoškozování

Klasická šikana

Alert od rodiče

Alert od spolužáka

Schránka důvěry

Náhodné zjištění

Pokles kyberšikany

Chování dětí v on-line prostoru

Povědomí rodičů

Využívání aplikací

a zároveň s tím se zvedlo i povědomí rodičů, to úplně zásadně i vlastně v monitoringu času, kterej děti strávěj na sítích a na mobilu ty aplikace dneska hodně rodičů využívá, ví jak na to, sleduje to a takže tohle třeba spíš kleslo, bych řekl že to je tímhle a myslím si, že v tom pomohla i dost škola, protože my se na to docela zaměřujem a ty děti různý semináře měly, rodiče měli, posíláme newslettery, s odkazama, takže tohle se určitě zlepšilo. Co se týče sebepoškozování, tak tam už je to trošičku horší, nebo takhle, řekl bych, že to sebepoškozování spíš zůstalo na podobný úrovni, ale mám trochu obavy, že to sebepoškozování je jakoby skrytější, čili ty děti jakoby, jak se naučily bránit kyberbezpečí tak i ty, kteří se sebepoškozují tak zase naopak tošičku se naučily jak to líp skrejvat, čili tady jako bych řekl, že to je nastejno, ale možná to bude víc, ale nedokážu to posoudit, protože prostě tyhleto zprávy nemáme a v úvozovkách v běžný šikanózní chování bych řek, že je pořád a dost podobný úrovně, T: **Takže nemůžeme říct, že došlo k nějakému výraznému nárůstu u toho běžného, co jste měli?** R: U toho, co bylo předtím, ne.

T: Jaký specifický přístupy nebo programy jste využívali, aby to náročné chování bylo sníženo, před tou pandemií, co fungovalo?

R: První je, že máme nákej program primární prevence, kterej máme v ne příliš vysokým rozsahu, jsou to čtyři dvouhodinovky za školní rok, dělá nám to externí služba, záleží kolik máme peněz vždycky na školní rok, protože to se odvíjí od toho jestli dostaneme grant anebo ne, tyhleto prevence jsou zaměřený spíš na takovou edukativnost než na monitoring chování, používali jsme u tříd kde už se patologie vyskytla, tak jsme selektivní prevenci využívali taky externě, školení učitelů externě a další co jako škola využíváme je dotazníkový šetření jsme taky dělali a máme školního psychologa, který tady dříve nebyl, teď tady je podle mě poslední tři nebo čtyři roky, takže i jeho služby využíváme a naučili jsme se jakoby líp spolupracovat s pomáhajícíma organizacema, čili s Ospodem nebo Střediskem výchovný péče ale i dalšíma.

T: Které postupy při řešení náročného chování se vám nejvíce osvědčily?

R: No v tomhle je dobrá, naštěstí fungují metodiky, které vydává Ministerstvo školství a aktualizuje je a musím říct, že je opravdu aktualizuje vydává metodiky k různěm podobám, formám a tam vždycky je stručně popsáná geneze a pak tam jsou kroky, takže tohle používáme a na základě tohohle máme vypracovaný krizový plán, který máme vypracovaný na základě těch metodik a

Aktivní přístup školy

Změny v sebepoškozování žáků

Primární prevence

Dotazníková šetření

Školní psycholog

Pomáhající organizace

Metodiky ministerstva

Krizový plán školy

Pomáhající organizace

v koordinaci s Ospodem a policií, to znamená, že všechny školy v Říčanech ho mají velmi podobně, ale samozřejmě si do něj můžeme zasahovat jak chceme a to je taková vlastně řekněme kuchařka, kde je napsaný, jak bysme měli prostě při těch různých scénářích postupovat. Samozřejmě, to neplatí absolutně, protože ty scénáře jsou vždycky unikátní, částečně ale myslím si, že pro učitele i pro pracovníky ve školském poradenském pracovišti je to užitečný. T: *Takže to máte sestavený dobře?* R: Jo! T: *Jste s tím spokojený?* R: Ano a aktualizujeme to, podle situace, protože některý věci jako přibývají, některý zas naopak ubývají!

T: *Jak často před pandemií zjišťovalo vedení školy nebo se na škole zjišťovalo klima školy? A jestli už tehdy se vedení zabývalo třeba takovým wellbeingem svých pracovníků, před pandemií?*

R: Určitě se to předtím podle mě řešilo nedostatečně, i teď řeší nedostatečně klima školy vlastně nikterak neměříme, nezjišťujeme, vím, že pan ředitel někdy před čtyřmi nebo možná pěti už lety měl tady nějakou externí organizaci, která se snažila popsat a navrhnout lepší metody, jak spolupracovat, ale nejsem si jistý že z toho něco vzniklo, vznikl etický kodex, který je, podle mě dobrý, ale to říkám i proto že jsem ho sám psal v koordinaci s panem ředitelem a ještě jedním kolegou, ten si myslím, že je solidní, nicméně, klima školy jako takový se systematicky neměří. My si zjišťujeme klima tříd většinou pomocí metody SO-RA-D která se nám poměrně dobře osvědčuje, případně i dotazníky od pana doktora Brauna, který používáme většinou spíš u mladších dětí, a ten SO-RA-D většinou u starších, ten je trošičku komplexnější a složitější, nicméně a ještě na ten wellbeing pracovníků, ten je v naší škole dlouhodobě zanedbáván, ale uznávám že je to složitý ho nějakým způsobem nastavit, jo mohl by ho dělat pan psycholog, ale když je tady jednou týdně.

T: *Ted' bych se tě zeptala na současnost, která v podstatě odráží dojezd pandemie, protože ted' jsme půl roku konečně ve škole, tak už vidíme rozdíly, už to tam jsme schopni zaregistrovat. Takže jaké podoby nového, ted'ko mluvím opravdu nového, pro vaši školu neběžného náročného chování v současné době té prezenční výuky identifikuješ ve škole?*

R: Tak jsou to v zásadě opravdu nový nebo hodně zintenzivněný jsou v zásadě dvě. První je vysoký výskyt úzkostných poruch u dětí nebo úzkostné paniky, lépe řečeno, než poruch na tom ...

Krizový plán školy

Klima školy

Etický kodex

Metody měření klimatu tříd

Wellbeing pracovníků školy

Úzkostné paniky